

***”Det kan vara svårt för studenter att bli
anställningsbara med denna frihet att välja”***

**– Skolledare om anställningsbarheten hos
lärare examinerade i 2001 års lärarprogram
vid Umeå universitet**



Inger Erixon Arreman

Institutionen för Barn- och ungdomspedagogik,
Specialpedagogik och Vägledning

Februari 2008

© Författaren 2008

**”Det kan vara svårt för studenter att bli anställningsbara med denna frihet att välja”
– Skolledare om anställningsbarheten hos lärare examinerade i 2001 års lärarprogram vid
Umeå universitet**

ISBN 978-91-7264-519-6

ISSN 1654-7187

Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet SE-90187 Umeå, Sweden

Sammanfattning

Denna arbetsrapport utgör den andra delrapporten inom ramen för projektet ”Lärares anställningsbarhet”, som genomförs på uppdrag av Fakulteten för lärarutbildning vid Umeå universitet. I syfte att undersöka skolledares uppfattningar om anställningsbarheten hos lärare som tagit examen enligt 2001 års lärarutbildningsprogram vid Umeå universitet genomfördes mellan april och augusti månad år 2007 en enkät- och intervjustudie med skolledare i Västerbottens län och i Örnsköldsviks kommun, dvs. skolledare inom det område som omfattas av samarbetsorganet Regionalt utvecklingscentrum. För att i studien tillföra vidare perspektiv på 2001 års ”nya” lärarprogram har utvärderingar och granskningar av lärarutbildning, främst sådana på nationell nivå, också använts. Därutöver har statistiska uppgifter på nationell och lokal nivå använts för att belysa förhållanden rörande 2001 års lärarutbildningsprogram.

I en enkätundersökning som bygger på svar från 55 skolledare inrapporterades 64 ”nya” lärare som genomgått 2001 års lärarprogram i området Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun. Därefter tillfrågades i en uppföljande intervjuundersökning 13 skolledare om sin syn på anställningsbarheten hos lärare som genomgått den nya lärarutbildningen. Intervjufrågorna rörde bland annat skolledarnas uppfattningar av innebörden av en ”god lärare” och deras syn på betydelsen av ”behöriga lärare”. Skolledarna tillfrågades även om sin syn på de ”nya” lärarnas utbildning, vilket även omfattade frågor om skolledarnas erfarenheter av examensbevis och de nya lärarnas första tid i yrket. Därtill ställdes frågor om starka och svaga sidor i 2001 års lärarprogram. Informanterna gavs även utrymme att lämna andra, för dem, relevanta synpunkter i sammanhanget. Insamlade uppgifter om skolledarnas egen bakgrund inkluderade ålder, kön, kommuntillhörighet, utbildning, yrkesbakgrund, yrkeserfarenhet mm.

De insamlade uppgifterna om de ”nya” lärarnas utbildningsinriktning visade att två tredjedelar av de i undersökningen inrapporterade lärarna hade inriktning mot grundskolans tidigare år. Övriga var spridda med inriktningar mot förskola/förskoleklass, grundskolans senare år och gymnasieskola. Vidare framkom att omkring en fjärdedel av dem med utbildningsinriktning mot grundskolans tidigare år arbetade i andra skolår än utbildningens huvudsakliga inriktning, medan övriga lärargrupper i huvudsak arbetade i verksamheter som motsvarade den utbildning de själva genomgått. Som en positiv följd av den nya lärarutbildningen, pekade de intervjuade skolledarna på att de ”nya” lärarna generellt hade en övergripande kunskap om skolans uppdrag samt att många av dem hade en god beredskap för samarbete. Likaså såg skolledarna att de ”nya” lärarna ofta var kreativa och öppna för olika arbetsmetoder samt att de hade ett gott bemötande av barn och elever. Vidare sågs examensarbetet av flertalet informanter som en betydelsefull indikation på de ”nya” lärarnas intresseinriktning och ett kunskapstillskott, vilket man dock inte lyckades tillvarata i verksamheterna.

Skolledare med ansvar för förskola och grundskolans tidigare år var de skolledare som framförallt uttryckte en positiv syn på de ”nya” lärarnas kompetens och därmed

anställningsbarhet. Särskilt noterades bättre kunskaper om läroplanen och verksamhetens uppdrag, liksom en bättre förmåga att skriftligt analysera styrdokument än hos tidigare generationer lärare i förskolan. En styrka i 2001 års lärarprogram, som några av informanterna lyfte fram, var att ”nya” lärare med inriktning mot förskola och förskoleklass hade möjlighet att inom lärarprogrammet bredda och fördjupa sin kompetens med inriktning mot undervisning i grundskolans tidigare år.

Andra, mer kritiska uppfattningar om de ”nya” lärarnas anställningsbarhet framfördes av skolledare för både grundskola och gymnasieskola. För grundskolans lärargrupper efterlystes både tydligare djup och bredd i ämnesinriktning anpassad till skolans ämnesområden. Skolledare i grundskolan pekade på generellt bristande kunskaper om läs- och skrivinlärning och matematikinlärning hos de ”nya” lärarna samt avsaknad av bredd för undervisning i andra ämnesområden. Skolledare med ansvar för grundskolans senare år ansåg att flertalet nya lärare valt ämnesinriktningar som sällan passade skolornas undervisningsbehov. Hos gymnasieskolans lärare efterfrågades förutom större ämnesdjup, även djupare kunskaper om läroplanen och gymnasieskolans uppdrag. Andra generella lärarkompetenser som efterlystes hos de traditionella lärargrupperna rörde bättre orientering och djupare kunskaper i och om specialpedagogik, konflikthantering, etnicitet, flyktingfrågor och andra ”svåra” områden.

Ett annat resultat som framkom av intervjustudien var att de ”nya” grundskollärarna generellt ansågs vara i avsaknad av specifik ämnesdidaktisk kompetens i centrala ämnesområden. Hos tidigarelärare saknades enligt skolledarna i studien undervisningskompetens och kunskaper framförallt i läs- och skrivinlärning samt i matematikinlärning. Även undervisningskunskaper i engelska, menade man, var en bristvara hos lärare för undervisning av elever i ”mellanåldrarna” (10-12 år). Skolledare för grundskolans senare år efterlyste särskilt lärare med ämnes- och undervisningskompetens i matematik och naturvetenskapliga ämnen samt i språken tyska, franska och spanska. För att söka kompensera de identifierade svagheter gav man de nya lärarna stöd – i och utanför klassrummet – genom handledning eller mentorskap av mer erfarna kolleger. Därtill gavs eller planerades vid flera skolenheter särskild kompetensutveckling i skriv- och läsinlärning samt matematikinlärning för ”nya” lärare i grundskolans tidigare år.

Studien visar vidare att anställningsbarheten för många av de examinerade lärarna, särskilt för de med inriktning mot grundskolans tidigare och senare år, upplevdes som svår att bedöma på grundval av de utfärdade examensbevisen, som skolledarna fann svårtydda och oklara när det gällde innehåll och betydelse av både inriktning och specialisering. Majoriteten av informanterna var för övrigt osäkra på vilken kompetens specialisering avsåg.

Studien visar sålunda på skillnader i uppfattningar om 2001 års lärarprogram hos skolledare för olika verksamheter. Medan några skolledare för förskola och grundskola tidigare år såg generella vinster med utbildningen som innebar ökad anställningsbarhet av lärarna med inriktning mot förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år, pekade andra skolledare med större fokus på grundskolans tidigare år,

liksom skolledare för grundskolans senare år och gymnasieskola på olika brister hos de olika lärargrupperna som, man menade, påverkade anställningsbarheten negativt. Studien visar vidare att skolledarnas syn på behovet av ”behöriga lärare” och därmed vilken kunskap som krävs av lärare, i hög utsträckning var relaterad till den egna yrkesidentiteten och utbildningsbakgrunden, vilket även påvisas i forskningen (Carl-gren, 1997, Erixon Arreman & Weiner, 2007; Nyberg, 2008). Medan pedagogiska kunskaper om barns utveckling och socialt samspel prioriterades av informanter som själva hade förskolläraryrkning (se även Nyberg, 2008), efterlystes tydligare kompetens- och kunskapsinriktning med inriktning på undervisning i olika skolformer, av de skolledare för grundskola och gymnasieskola som var utbildade lärare och med egen yrkeserfarenhet från dessa skolformer. Den kritik som flertalet skolledare i denna studie riktar mot 2001 års lärarprogram påminner också om de synpunkter som framförts av Högskoleverket (2005b; 2006b, 2006c) och av de lärarfackliga organisationerna Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet, 2006; Lärarnas Riksförbund 2007a, 2007b, 2008) samt Lärarnas Riksförbunds studerandeförening (2007). Ur studentperspektiv har även likartade synpunkter framkommit i en tidigare utvärdering av 2001 års lärarprogram vid Malmö högskola (Wigerfelt, 2004).

En slutsats som dras i studien är att många av de svagheter som informanterna identifierade beträffande anställningsbarheten hos de ”nya” lärarna, bör betraktas som förväntade effekter av det decentraliserade och flexibla lärarprogram som föreskrivits av den parlamentariskt tillsatta Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) och vars förslag i huvudsak antogs av riksdagen (Regeringens proposition 1999/2000:135). En ytterligare slutsats som dras i denna rapport är att lärarutbildningens bristande styrning och svaga inriktning mot grundläggande kunskapsområden leder till otillräcklig lärarkompetens för stora lärargrupper i olika skolformer. Emellertid visar studien på en delvis oväntad tendens i det att många examinerade lärare med inriktning mot undervisning i grundskolans tidigare år, dvs. den största gruppen i denna studie (som också utgör omkring hälften av andelen examinerade lärare i landet) tycks ha stora möjligheter att få anställning som lärare i andra verksamheter än utbildningens huvudsakliga inriktning. Några generella slutsatser om i vilken mån avsaknaden av de kompetenser som efterfrågas av arbetsgivare i olika skolformer påverkar anställningsbarheten hos de olika lärargrupperna som genomgått 2001 års lärarprogram, kan dock inte dras av denna begränsade studie. Därtill krävs fördjupade studier som undersöker de olika lärargruppernas situation på arbetsmarknaden efter avslutad utbildning på nationell nivå.

Att 2001 års lärarprogram tycks gagna lärargrupper med inriktning på förskola/förskoleklass och grundskolans tidigare år bör, enligt min uppfattning uppfattas som en positiv effekt av utbildningen för dessa lärargrupper. För att fortsättningsvis kunna rekrytera blivande lärare med goda förutsättningar och intresse för läraryrkets olika inriktningar bör man också i den pågående utredningen om en ny lärarutbildning (Utbildningsdepartementet, 2007) enligt min uppfattning dels noga överväga de krav som olika skolformer ställer på skolformens lärare, dels tillse att förutsättningar skapas för större likvärdighet i lärarutbildningsprogram i olika delar av landet.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Sammanfattning	1
Inledning	7
<i>”Anställningsbarhet” vid några svenska lärosäten</i>	8
2001 års lärarutbildningsreform	10
<i>Lärarutbildningens styrning</i>	13
<i>Lärarutbildningens struktur</i>	14
<i>Lärarutbildningens dimensionering och könsfördelning</i>	14
<i>Utvärderingar av 2001 års grundutbildning</i>	17
Enkät- och intervjustudie med skolledare	22
<i>Studiens avgränsning, urval och genomförande</i>	22
<i>Analys av intervjuer</i>	25
Enkätstudiens resultat	26
<i>Skolledare och skolområden</i>	26
<i>Inrapporterade lärare</i>	29
<i>Sammanfattning</i>	33
Intervjustudiens resultat	34
<i>Intervjustudiens skolledare</i>	34
<i>Intervjustudiens lärare</i>	36
<i>Skolledarnas syn på lärarkompetens</i>	39
<i>Betydelsen av utbildade lärare</i>	39
<i>En bra lärare</i>	40
<i>Rekrytering av lärare</i>	43
<i>Bredd i undervisningsämnena</i>	44
<i>Behov av lärare med inriktning i matematik och naturvetenskapliga ämnen samt i främmande språk</i>	45
<i>Anställningsförfarande och uppföljning av anställda</i>	46
<i>Examensbevisets betydelse</i>	47
<i>Examensarbetets betydelse</i>	49
<i>Skolledarnas samlade erfarenheter av 2001 års lärarprogram</i>	51
<i>Styrkor i 2001 års lärarprogram</i>	51
<i>Svagheter i 2001 års lärarprogram</i>	55
<i>Fortbildning, handledning och mentorskap för nyanställda lärare</i>	58
<i>Sammanfattning</i>	59
Avslutande diskussion	63
<i>De nya lärarnas anställningsbarhet</i>	65
<i>Å ena sidan anställda - å andra sidan inte utbildade för skolans behov</i>	70
Referenser	73
<i>Bilaga 1</i>	78
<i>Bilaga 2</i>	79
<i>Bilaga 3</i>	80
<i>Bilaga 4</i>	82

Inledning

I denna rapport redovisas en enkät- och intervjustudie med skolledare verk-samma dels i Västerbottens län dels i Örnsköldsviks kommun i syfte att beskri-va och analysera skolledares syn på anställningsbarheten hos examinerade lära-re som genomgått 2001 års ”nya” lärarutbildning vid Umeå universitet. Rap-porten utgör delstudie två inom projektet *Lärares anställningsbarhet*, som bedrivs på uppdrag av Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet, som också finansierar projektet. Projektet har genomförts i samverkan mellan Kul-turgeografiska institutionen och Institutionen för Barn- och ungdomspedago-gik, specialpedagogik och vägledning, båda vid Umeå universitet. Projektet skall slutrapporteras 17 april år 2008. Projektet *Lärares anställningsbarhet* utgör vidare ett delprojekt inom ramen för det universitetsövergripande projektet *Öka våra studenters anställningsbarhet* (Umeå universitet, 2006), vilket syftar till att öka de generella kunskaperna hos universitetets lärare och forskare om den aktu-ella arbetsmarknaden för universitetets studenter samt att få kunskap om och kunna kommunicera vad studenterna har tillägnat sig i utbildningen och vad de med sin kompetens kan bidra med i arbetslivet. Målen inbegriper även att till-handahålla relevanta arbetsmarknadsprognoser, kartlägga förvärvsfrekvensen bland examinerade studenter, utveckla en modell för systematisk uppföljning av examinerade studenter samt att öka universitetets samarbete med arbets-marknadsmyndigheter, branschorganisationer och fackliga organisationer.

Syftet med projektet *Lärares anställningsbarhet* är att bredare och djupare, med så-väl kvantitativa som kvalitativa ansatser, följa upp situationen för studenter som tagit lärarexamina vid Umeå universitet. Fyra delstudier med olika ansatser har därför genomförts. I två kvantitativa delstudier, baserade på individbaserade re-gisterdata, belyses relationen mellan utbildning, mobilitet och position på ar-betsmarknaden för lärare som avlagt examen vid Umeå universitet åren 1990, 1995, 2000, 2001 (Mattson & Strömgren, 2008; Strömgren, kommande). I dessa delstudier undersöks hur val av bostadsort, sysselsättning, inkomster, m.m. ut-vecklas och samspelar över åren för individer av båda könen, med olika geogra-fisk härkomst, och vilka genomgått olika slags lärarutbildningar. Av speciellt in-tresse är övergångar till och från läraryrket, hur denna typ av sysselsättningsby-ten kan förklaras samt vilka konsekvenser – ekonomiska och andra – som ten-derar att följa av sådana förändringar i individers livssituation. I den föregående delstudien *Vad händer efter examen? Lärarstudenters situation efter avslutad utbildning vid Umeå universitet* (Mattsson & Strömgren, 2008), belyses dessa frågor för lärare som examinerats åren 1990, 1995, 2000 respektive 2001.

I två andra delstudier, med både kvantitativa och kvalitativa inslag, undersöks med hjälp av enkäter och intervjuer skolledares, examinerade lärares och speci-alpedagogers uppfattningar om anställningsbarhet, utbildning och yrkesutveck-ling för olika lärargrupper som tagit examen i dessa utbildningar vid Umeå uni-

versitet. I denna föreliggande rapport redogörs, som tidigare nämnts, för skolledares syn på anställningsbarheten hos de lärargrupper som genomgått 2001 års ”nya” lärarutbildning och som examinerats år 2005 eller senare. Examinerade lärares och specialpedagogers värderingar och erfarenheter av utbildningsinslag över tid behandlas utifrån en enkätundersökning som riktats till samtliga individer med examen år 2001 och 2006 i dessa utbildningar vid Umeå universitet (Erixon Arreman, kommande).

”Anställningsbarhet” är idag ett centralt begrepp inom högre utbildning, såväl i Sverige som i andra länder (UNESCO, 2004; Zgaga, 2007). Med Bolognadeklarationens överenskommelse om införandet av en gemensam utbildnings- och examensstruktur i högre utbildning i Europa är anställningsbarhet ett övergripande mål för flertalet europeiska länder (Council of the European Union, 2001). Den svenska högskolan har genom den nya högskolereformen som trätt ikraft den 1 juli 2007, anslutit sig till denna överenskommelse, den så kallade Bolognaprocessen (Högskolereformen, 2007). Förutom målet att främja studenters anställningsbarhet, innefattar Bolognadeklarationens målsättningar även att öka studenters och anställdas rörlighet över nationsgränserna samt attraktionskraften och konkurrenskraften i högre utbildning inom Europa (Council of Europe, 2007). Anpassningen till Bolognadeklarationen ställer också krav på lärosätena att utvärdera studenternas lärande samt att följa upp de examinerade studenterna på arbetsmarknaden (Kim, 2006). Detta medför dels att arbetslivsanknytningen av högskoleutbildningar måste utvecklas, dels att karriärvägledningen måste förbättras för studenter på alla utbildningsnivåer (Umeå universitet, 2006).

”Anställningsbarhet” vid några svenska lärosäten

Vid svenska lärosäten anläggs olika strategier för att möta de nya kraven på anställningsbarhet som följer med 2007 års högskolereform. Detta speglas i lärosätenas egen dokumentation på nätet, som i den här undersökningen använts för att fånga vilka aktiviteter som pågår runt om i landet. Urvalet begränsas till de sex universiteten i Göteborg, Linköping, Luleå, Lund, Stockholm och Uppsala. Sökning på nätet med begreppet ”anställningsbarhet” genomfördes på Google mellan den 15:e och 18:e oktober 2007 vilket resulterade i följande antal träffar vid de olika universiteten: Göteborg, 173 träffar; Linköping, 123 träffar; Luleå universitet, 63 träffar; Lund, 143 träffar; Stockholm, 242 träffar; Uppsala, 139 träffar. Några exempel från högskolornas egen presentation används här för att ge en översiktlig bild av olika sätt att hantera ”anställningsbarhet” inom den svenska högskolan hösten 2007.

I Göteborgs universitets online webbtidning (Göteborgs universitet, 2007a) framgår att ett karriärcentrum inrättats i syfte att främja studenters anställningsbarhet. Av karriärcentrum efterlyses samtidigt ytterligare universitetsövergripande åtgärder för att underlätta studenternas övergång från studier till arbetsliv. I

universitetets Kalendarium (Göteborgs universitet, 2007b) annonseras vid samma tid, utifrån begreppet "anställningsbarhet", en kommande seminarierie för doktorander som rör arbetsmarknad och framtida karriärvägar.

Även vid Linköpings universitet är anställningsbarhet ett ämne för doktorander inom forskarskolan Helix (Linköpings universitet, 2007a). En seminarierie riktar även till högskolans lärare för att möta de nya kraven om utbildningskvalitet och "anställningsbarhet" (Linköpings universitet, 2007b). En tidig ambition för att möta kraven på anställningsbarhet och för att främja mångfald och internationalisering har varit att öka utbudet av kurser på engelska (Linköping universitet, 2005).¹

Vid Luleå tekniska universitet har man år 2007 inrättat ett kvalitetsutvecklings-system, för att värdesäkra, utveckla och kunna jämföra det egna universitetets utbildningar på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå med liknande utbildningar inom landet och även internationellt. (Luleå tekniska universitet, 2007). Kvalitetssäkringen inkluderar uppföljningar av examinerade studenter.

Vid Lunds universitet har man inrättat ett arbetslivscentrum med karriärvägledare, psykolog och praktikförmedlare för att stödja studenter i kontakter med arbetsmarknaden. Studenters anställningsbarhet fokuseras även i två universitetsovergripande rapporter. Den ena rör studenters och lärares attityder till Bologna-processen (Benner & Ragvald, 2006), den andra Bologna-processens genomförande vid universitetet (Lunds universitet, 2007a). I båda rapporterna betonas universitetets kunskapsförmedlande uppdrag, varvid en mer avvaktande hållning intas till begreppet anställningsbarhet. En annan attityd till anställningsbarhet inom samma universitet, anläggs av rektor vid Lunds tekniska högskola, som i sin webbdagbok (blogg) den 9 oktober 2007 betonar att studenters anställningsbarhet står i fokus i högskolans professionellt inriktade utbildningar (Lunds universitet, 2007b).

I Stockholms universitets verksamhetsplan från år 2006 anges studenters anställningsbarhet vara en prioriterad fråga varför en arbetsgrupp tillsätts av rektor i syfte att utreda och ge förslag på åtgärder för ökad anställningsbarhet (Stockholms universitet, 2006).

Från Uppsala universitets hemsida kan utläsas att anställningsbarhet tydligt kopplas till implementeringen av Bologna-processen (Uppsala, 2006). Mellan åren 2000 och 2005 har universitetet i enkätundersökningar kartlagt omkring 6000 före detta studenters attityder till sin utbildning i olika ämnen och utbildningsprogram, och den upplevda nyttan av utbildningen. År 2006 presenteras i en sammanfattande rapport drygt 4000 studenters åsikter om sin utbildning två år efter avslutad grundutbildning eller yrkesutbildning. I rapporten saknas dock

uppgifter om examinerade lärarstudenters åsikter om sin utbildning och situation på arbetsmarknaden.

Vid Högskoleverkets nationella kvalitetskonferens, *Den nya högskolan*, hösten 2007 (Högskoleverket, 2007a), anlades olika perspektiv på anställningsbarhet av företrädare för skilda högskoleutbildningar i landet och av företrädare för studenter. Vid konferensen presenterades preliminära resultat av pågående delstudier inom projektet Lärares anställningsbarhet (Erixon Arreman & Strömberg, 2007). Andra presentationer rörde kursutvecklingsarbete för ökad anställningsbarhet inom olika utbildningsinriktningar, exempelvis Mat- och teknologi-programmet vid högskolan i Skövde (Barrefors, 2007), datavetenskap vid Umeå universitet (Kallin & Nordström, 2007), teaterutbildning (Tyllström & Kirchoff, 2007) och lärarutbildning vid Gävle högskola (Nordqvist *et al.*, 2007). Studenters perspektiv på vikten och nyttan av högre utbildning för alla, framfördes av vice ordförande för Sveriges förenade studentkårer, Anna Peterson, som betonades att anställningsbarheten och därmed kvaliteten på utbildningen måste stärkas genom att sammanföra näringsliv, offentlig sektor och akademi (Peterson, 2007). Presentationen som gavs under rubriken *Höj studenternas skrotvärde!* byggde på en under år 2007 tidigare redovisad undersökning, *Jakten på anställningsbarhet. Om mötet mellan student och arbetsgivare*, genomförd av Sveriges förenade studentkårer (SFS) i samverkan med Lärarförbundet och Tjänstemännens centralorganisation (TCO) (Lärarförbundet, SFS & TCO, 2007).

Denna rapport utgörs av fem delar. Först presenteras den nu gällande 2001 års lärarutbildningsreformen, varvid tidigare lärarutbildningar som ofta ännu hänvisas till, kortfattat berörs. I avsnittet berörs även utbildningens styrning, struktur, dimensionering och könsfördelning samt aktuella utvärderingar av det pågående 2001 års lärarprogram. I den andra delen presenteras genomförandet av den för denna studie genomförda enkät- och intervjuundersökningen som riktats till skolledare. I delarna tre och fyra redovisas enkätstudien respektive intervjuundersökningen. I den femte och avslutande delen dras slutsatser och diskuteras studiens resultat.

2001 års lärarutbildningsreform

Den 1 juli 2001 infördes en genomgripande förändring av all lärarutbildning i Sverige med nya strukturer för grundutbildning samt för forskarutbildning, som tidigare saknats (Prop. 1999/2000: 135). I grundutbildning infördes en för alla blivande lärare gemensam kärna av kunskapsinnehåll inom det så kallade allmänna utbildningsområdet (AOU). En grundläggande tanke med den nya lärarutbildningen, framskriven i betänkandet "Att lära och leda" var att denna gemensamma kärna, i kombination med individuellt valda kunskapsprofiler skulle bidra till att utveckla skolan genom att de examinerade lärarnas individuella kun-

skapsprofiler skulle komplettera varandra i olika verksamheter (SOU 1999: 63 s 16-17). Som en del av lärarutbildningsreformen infördes en gemensam lärarexamen för alla lärarkategorier. Denna ersatte därmed åtta tidigare examina för verksamheterna förskola, förskoleklass, grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. En sammanställning av aktuella uppgifter från Högskoleverket (Högskoleverket 2007b, tabell 5) visar att sammanlagt drygt 17000 studenter i landet examinerats i denna lärarutbildningsstruktur under läsåren 2004/2005 och 2005/2006, det vill säga de två första åren då examen i det nya lärarprogrammet har kunnat utfärdas i större skala.

Lärargrupper som examinerats i tidigare lärarutbildningar har utbildats i andra och sinsemellan olika utbildningsstrukturer, i likhet med i stora drag internationellt gemensamma mönster för lärarutbildning på olika nivåer (Gran, 1977; Erixon Arreman, 2005; Stigler, 1999; Buchberger, 2000; Sultana, 2002). Före införandet av den nya grundskolan 1962 gavs i Sverige lärarutbildningar för folkskollärare och småskollärare vid folkskole- respektive småskoleseminarier. Dessa utbildningar, i ”seminarietradition” var avsedda att tillgodose lärarbehovet för majoriteten av landets barn och ungdom mellan sju och tolv års ålder som undervisades i den dåvarande folkskolan. Inträdeskraven till seminarierna motsvarade i slutet av 1950-talet realskoleexamen. För blivande lärare som skulle undervisa i läroverket, som förberedde för högre studier, bestod lärarutbildning av akademiska ämnesstudier följt av en kortare praktisk och pedagogisk kurs (Hartman, 1995). Andra utbildningar för lärare i barnkunskap, bild, hemkunskap, idrott, musik och slöjd och för folkskollärare bedrevs i särskilda och från varandra åtskilda lärarutbildningssystem. I samband med etableringen av grundskolan och det nya gymnasiet under 1960-talet infördes lärarhögskolor runt om i landet med nya strukturer och utbildningar för de huvudsakliga lärargrupperna låg-, mellanstadie- och ämneslärare.² Lärarhögskolorna byggde på förslag som framlagts av 1946 års Skolkommision (SOU 1948:27) och dess särskilda betänkande *Den nya lärarhögskolan* (SOU 1952: 27) samt 1960 års Lärarutbildningssakkunniga (SOU 1965:29). Klasslärarutbildning kom att ges vid femton lärarhögskolor och vid sex av de så kallade ”fullständiga lärarhögskolorna” – däribland lärarhögskolan i Umeå – var och en med en professur i Praktisk pedagogik för forskning i skolfrågor, gavs även ämneslärarutbildning.

Med 1977 års högskolereform infogades all lärarutbildning i högskolans strukturer. Därmed upphörde formellt lärarhögskolorna och andra tidigare lärarutbildningsorganisationer samtidigt som lärarutbildningarna i de tidigare systemen ersattes av liknande utbildningar inom högskolans då nya linjesystem (Erixon Arreman, 2005). I mitten av 1980-talet infördes helt nya strukturer för grundskollärareutbildning (Regeringens prop. 1984/1985:122) utifrån förslag som presen-

² Den första ”fullständiga” lärarhögskolan med en professur i Praktisk pedagogik inrättades i Stockholm 1956 och följdes av lärarhögskolor med professurer i universitetsstäderna Lund 1962 (lärarhögskolan förlades till Malmö), Göteborg 1965, Umeå 1968 samt Linköping och Uppsala, båda 1969.

terats omkring tio år tidigare av 1974 års Lärarutbildningsutredning (SOU 1978:86). Den nya grundskollärarytbildningen som för första gången anordnades läsåret 1988/1989, innebar att en till stora delar gemensam utbildning infördes för de lärare som skulle undervisa i grundskolans årskurser 1-9, och med indelning i två åldersinriktningar för undervisning i årskurserna 1-7 respektive 4-9. Därigenom ersatte grundskollärarytbildningen tidigare utbildningar till låg- och mellanstadielärare och även utbildningar till så kallade ettämneslärare i bild, slöjd, musik, idrott och hemkunskap. Med grundskollärarytreformerna och efterföljande lärarutbildningsreformer kom åtta lärarexamina att införas för undervisning i skola och vuxenutbildning: barn och ungdomspedagogisk examen, bildgrundskol-, gymnasie-, hushålls-, idrotts-, musik- och slöjdlärarytexamen. Vid mitten av 1990-talet avvecklades ämneslärarytbildningen för högstadie- och gymnasielärare, vilken ersattes av en ny gymnasielärarytutbildning (Prop. 1991/92: 75).

I samband med högskolereformen 1993 och införandet av en mål- och resultatstyrd högskola och en decentraliserad lärarutbildning stärktes anknytningen till forskningsstrukturer genom införande av examensarbete i all lärarutbildning (Prop.1991/92:75). Effekterna av den nya målstyrningen kritiserades för att den ledde till bristande likvärdighet *mellan* lärarutbildning vid olika lärosäten samtidigt som det *inom* lärosätena rådde avsaknad på en gemensam syn på lärarutbildningens uppdrag (UHÄ, 1992; Högskoleverket, 1996; Gran, 1996; Utbildningsdepartementet, 1996). Annan kritik som framfördes rörde bristande balans mellan kursinnehåll i didaktik, ämnesdidaktik och praktisk-pedagogisk utbildning. Därutöver påpekades att lärarutbildning som helhet hade svag anknytning till forskning och att forskningsstrukturer fortfarande saknades, varför lärarutbildningens uppdrag att förmedla en professionell utbildning, också ifrågasattes (Gran, 1996; Utbildningsdepartementet, 1996).

År 1997 tillsatte den socialdemokratiska regeringen, den tidigare nämnda parlamentariska Lärarutbildningskommittén med uppdrag att ge förslag på en nationell lärarutbildningsstruktur för en mer flexibel och decentraliserad utbildning som samtidigt skulle förbereda lärarstudenterna för forskarutbildning (SOU 1999:63 s kap 5, s 111). Det kan här vara lämpligt att erinra om att Kommunförbundet vid samma tid önskade en mer sammanhållen och samtidigt flexibel lärarutbildning, för att kunna möta behovet av examinerade lärare för barnkullar av varierande storlek (Högskoleverket, 2005b). Betänkandet om en samlad lärarutbildning framlades i juni 1999, vilket i huvudsak följdes av Regeringens proposition (1999/2000:135), antagen av riksdagen i oktober 2000, för att gälla från den 1 juli 2001. De olika lärosätena fick i uppdrag att inom ett par månader och därmed med "ett minimum av förberedelser" (HSV, 2005, s 30) förbereda och organisera strukturer och utbildningsområden i nya lärarutbildningen, vars kurser utannonserades vid årsskiftet 2000/2001.

Anpassningen av högre utbildning till Bolognadeklarationens mål, innebär bland annat att all högskoleutbildning från och med den första juli 2007 ges på de tre nivåerna grundnivå, avancerad nivå eller forskarnivå. Tidigare anordnades ut-

bildning endast på två nivåer, grund- respektive forskarutbildningsnivå. För lärarutbildningens vidkommande innebär denna förändring att utbildningar rikta- de till lärargrupper med inriktning mot yngre elever, och som enligt 2001 års lä- rarutbildningsstruktur är kortare än fyra år, ligger på grundnivå, medan lärarut- bildning som är fyra år eller längre ligger på avancerad nivå, i likhet med andra yrkesexamina av samma längd (Umeå universitet, 2007a).

I juni 2007 tillsattes av den borgerliga regeringen en ny lärarutbildningsutred- ning med uppdrag att lämna förslag på en ny lärarutbildning. Utredningens uppdrag, som skall vara slutfört den 15 september år 2008, inkluderar en över- syn av mål, innehåll, struktur, styrning och dimensionering av lärarutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2007). Möjligheten att återinföra egna lärarexamina för olika behov av lärarkompetens ska även utredas, liksom hur den ämnes- mässiga kompetensen och bredden hos lärare i årskurserna 1-3 i grundskolan kan förstärkas. Därutöver ska forskningsanknytningen av lärarutbildningen och forskningsresultatens koppling till skolan utredas.

Lärarutbildningens styrning

Den statliga styrningen av den decentraliserade lärarutbildningen sker som tidi- gare nämnts inom ramen för Högskolelagens mål för grundläggande högskole- utbildning (Högskolelag 1 kap 9§) samt Högskoleförordningens allmänna mål för lärarexamen, som anger vilka krav som ska uppfyllas för utfärdande av exa- men (Högskoleförordning bil. 2). Särskilda krav på kunskaper i läs- och skriv- inläring och grundläggande matematikinläring ställs på blivande lärare som ska undervisa i förskola, förskoleklass och i grundskolans lägre år. På motsva- rande sätt ställs särskilda krav på kunskaper i bedömning av elevers kunskapsut- veckling och i betygssättning för lärare i grundskolans senare år och i gymnasie- skolan.

Vid den enskilda högskolan fastställs en lokal examensbeskrivning med ut- gångspunkt från de allmänna målen som gäller för högskoleutbildning samt Högskoleförordningens allmänna mål för lärarexamen. I den lokala examensbe- skrivningen preciseras sålunda de mål och krav som gäller för olika inriktningar av lärarexamen vid den enskilda högskolan. I den enskilde studentens examens- bevis skall tydligt framgå vilket verksamhetsområde examen ger kompetens att undervisa inom och vilka kurser studenten läst (Umeå universitet, 2005a; Umeå universitet, 2007a).

I den lokala examensbeskrivningen för lärarexamen vid Umeå universitet (se bi- laga 4), som före införlivandet i Bologna processen reviderats två gånger, åren 2005 och 2007, anges ramar för kursfordringar som inkluderar det allmänna ut- bildningsområdet, inriktningar, specialisering, verksamhetsförlagd utbildning och examensarbete (Umeå universitet, 2004). Därutöver preciseras för lärarexa- men inriktad på undervisning och pedagogisk verksamhet i var och en av verk-

samheterna förskola/förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år, de obligatoriska kurserna i läs- tal- skriv- och matematikutveckling som ingår i dessa inriktningar.

Lärarytbildningens struktur

Strukturen i 2001 års lärarytbildning motsvaras av en indelning i tre undervisningsområden; ett *allmänt utbildningsområde* med lärargemensamma moment samt *inriktning* och *specialisering*. Studiernas allmänna mål och omfattning regleras i Högskoleförordningens examensordning (HF 1993: 100). Med 2007 års högskolereform förändrades poängsystemet för högskolestudier, vilket innebär att 1 poäng i det förutvarande systemet idag motsvaras av 1,5 högskolepoäng (hp). (I den fortsatta framställningen kommer tidigare och nuvarande poängsystem att anges, med högskolepoäng inom parentes.)

Det allmänna utbildningsområdet omfattar i 2001 års lärarytbildning 60 poäng (90 hp) för en bred grundkompetens för alla blivande lärare. Studier inom ämne eller ämnesområde anger inriktning, eller profil, och ska omfatta minst 40 poängs studier (60 hp). Vidare ska specialisering om minst 20 poäng (30 hp) utgöra antingen fördjupning eller breddning av tidigare studier. Normalstudietiden som varierar mellan de olika inriktningarna ska omfatta 120-220 poäng (180- 330 hp). Examenskraven för de olika inriktningarna är:

- förskola, förskoleklass och grundskolans tidiga år samt fritidshem och modersmål, 140 poäng (210 hp)
- grundskolans senare år och gymnasieskolan, 180 - 220 poäng (270-330 hp)
- gymnasieskolans yrkesprogram, 120 poäng (180 hp)

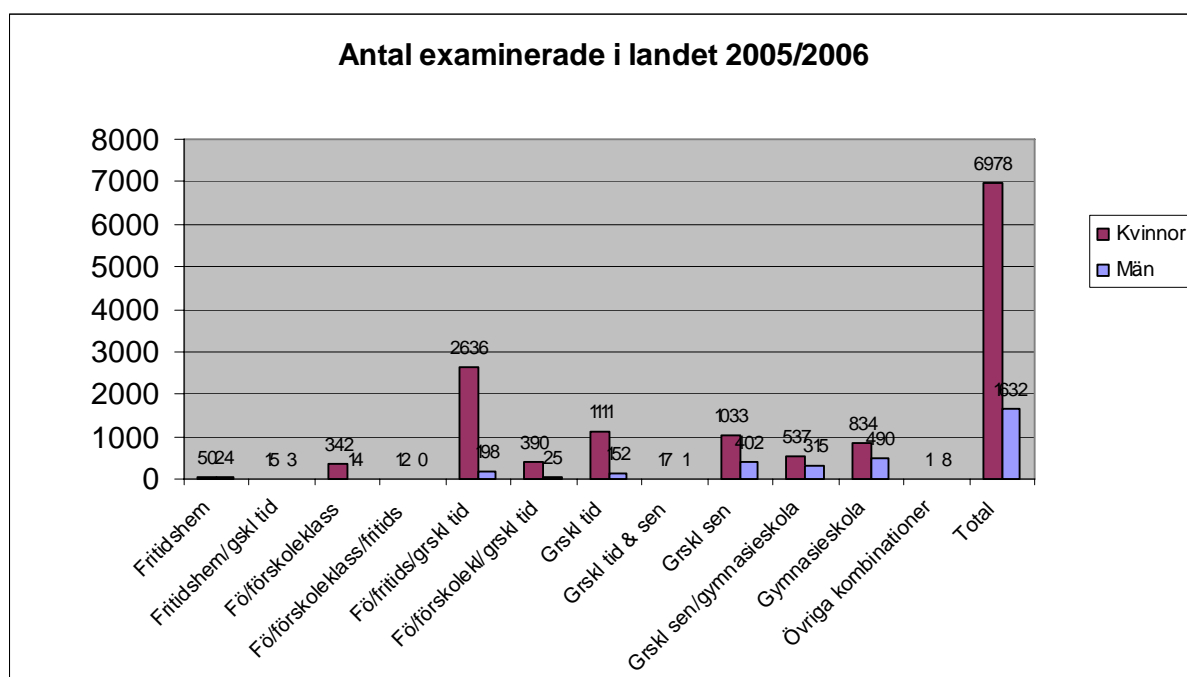
Den stora gruppen lärarstudenter med 140 poängs utbildning (210 hp) och med inriktning på undervisning och pedagogisk verksamhet i fritidshem, förskola, förskoleklass eller grundskola tidigare år har examinerats från och med höstterminen 2004. Examen har därmed i större skala kunnat utfärdas från vårterminen 2005. Lärarstudenter med inriktning mot grundskolans senare år och gymnasieskola med 180 poängs utbildning eller mer (270-330 hp) har examinerats från och med höstterminen 2005.

Lärarytbildningens dimensionering och könsfördelning

Lärarytbildning är landets största utbildningsprogram inom högskolan med drygt 10 procent av samtliga studenter räknat i antal. Läsåret 2003/04 fanns lärarytbildning vid 29 universitet och högskolor i landet (Högskoleverket, 2005a). Lärarytbildning hade drygt 13 000 sökanden läsåret 2005/2006, vilket var ungefär lika många som året innan (Högskoleverket, 2007b). De båda läsåren 2004/2005 och 2005/2006 examinerades omkring 8500 lärarstudenter vardera

läsåret (HSV, 2007b, tabell 5). Majoriteten av de examinerade, omkring hälften, examinerades läsåret 2005/2006 med inriktning mot undervisning i grundskolans tidigare år, eller i kombinationer med inriktning mot fritidshem, förskola, förskoleklass och grundskola tidigare år (Högskoleverket, 2007b, tabell 5).

Den höga andelen kvinnliga studenter, som sedan år 2004 utgjort drygt 80 procent, innebär att lärarutbildning har en märkbart snedare könsfördelning än högskolan generellt, där kvinnor läsåret 2005/2006 utgjorde 64 procent av studenterna (Högskoleverket, 2007b). En svag ökning av andelen kvinnor kan vidare noteras sedan 2000-talets början, då kvinnor utgjorde 79 procent av den totala andelen lärarexaminerade i landet, enligt Högskoleverkets statistik. Största andelen kvinnliga lärarstudenter finns traditionellt i inriktningar mot förskola, förskoleklass och grundskola tidigare år. Den generellt största andelen manliga lärarstudenter har utbildningsinriktning mot äldre elever och ungdomar. Läsåret 2005/2006 uppgick det totala antalet examinerade lärare i landet till 8610 individer (6978 kvinnor, 1632 män). Fördelningen i kön bland examinerade lärare i landet läsåret 2005/2006 framgår nedan i figur 1, baserad på uppgifter hämtade från Högskoleverkets årsrapport 2007.

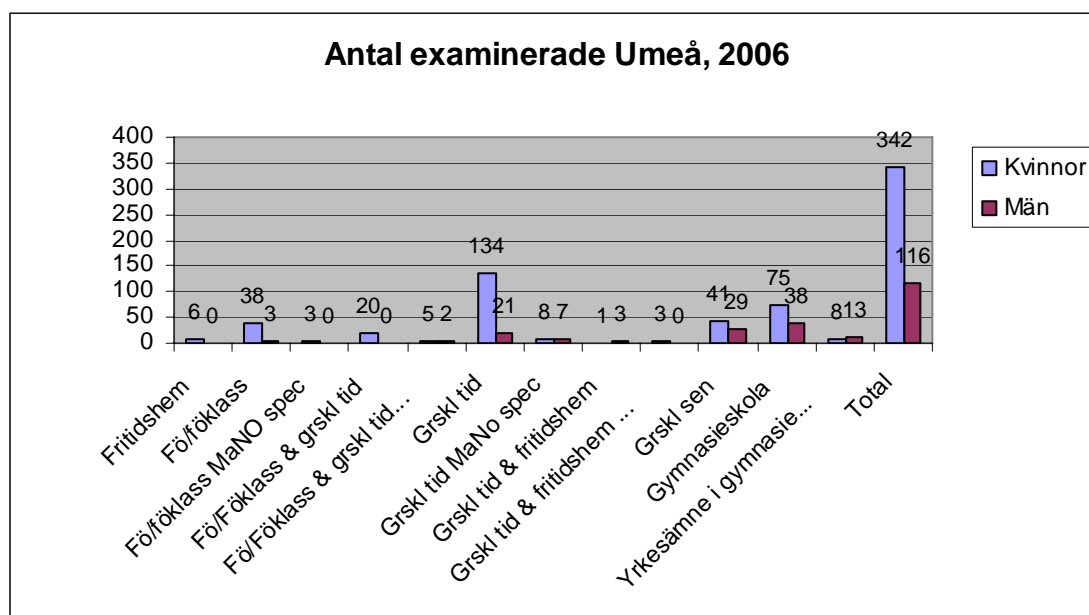


Figur 1. Examensuttag i lärarutbildning i landet inklusive fördelning i kön läsåret 2005/2006. (Efter Högskoleverket, 2007b)

Av Högskoleverkets statistik (Högskoleverket, 2007b, tabell 5) över utfärdade lärarexamina läsåret 2005/2006 framgår att andelen kvinnor utgjorde 93 procent i examensgruppen med inriktning mot förskola, fritidshem och grundskola tidigare år, vilken bestod av 2834 individer (2636 kvinnor, 198 män) och sålunda utgjorde den största gruppen. Av 1263 examinerade (1111 kvinnor, 152 män) med inriktning mot grundskolans tidigare år, utgjorde kvinnor 88 procent. Av de examinerade med inriktning mot förskola och förskoleklass, som utgjordes

av 356 lärare (342 kvinnor, 14 män) var 96 procent kvinnor. Vidare kan utläsas att de största andelarna män, 37 procent, fanns i två lärargrupper med inriktning antingen mot gymnasieskolan eller mot grundskolans senare år och gymnasieskolan. Den ena lärargruppen, med inriktning mot gymnasieskola, bestod av 1324 individer (834 kvinnor, 490 män). Den andra lärargruppen bestod av 852 lärare (537 kvinnor, 315 män) med dubbelexamen för grundskolans senare år och gymnasieskola. En hög andel män, drygt en fjärdedel, återfanns också bland den stora gruppen med inriktning enbart mot grundskolans senare år. I denna grupp som utgjordes av 1435 lärare (1033 kvinnor, 402 män) uppgick andelen män till 28 procent.

År 2005 examinerades vid Umeå universitet 444 studenter i lärarutbildning, av vilka omkring tre fjärdedelar, 325 individer, examinerades enligt 2001 års lärarprogram. Resterande fjärdedel, 119 individer, examinerades i påbyggnadsutbildning till specialpedagog (Umeå universitet, 2007b). I lärarprogrammet utgjorde andelen kvinnor 86 procent. I specialpedagogutbildningen var andelen kvinnor 95 procent, i likhet med könsfördelningen inom programmet i landet i övrigt (Högskoleverket, 2007b). Året därpå, år 2006 examinerades vid Umeå universitet sammanlagt 458 individer i 2001 års lärarprogram (Umeå universitet, 2007c). Fördelningen av 2006 års examinerade i 2001 års lärarprogram, fördelade i inriktningar inklusive specialisering i matematik och naturvetenskap samt i kön, presenteras i figur 2 nedan.



Figur 2. Utfärdade examina år 2006 i 2001 års lärarprogram vid Umeå universitet med fördelning i kön samt specialisering i MaNo.

Av figur 2 kan vi förutom fördelningen av examinerade i olika inriktningar, utläsa antalet individer i de olika inriktningarna som år 2006 tog examen med specialisering i matematik och naturvetenskap (MaNo). I figuren framgår att den största gruppen examinerade, sammanlagt 177 individer, utgjordes av lärare med examen mot grundskolans tidigare år, fördelade i följande undergrupper: grund-

skolans tidigare år (155 lärare), grundskolans tidigare år med MaNo-specialisering (15 lärare), grundskolans tidigare år och fritidshem (4 lärare) samt grundskolans tidigare år och fritidshem med MaNo-specialisering (3 lärare). Sammanlagt hade sålunda 18 lärare, dvs. tio procent av de examinerade med inriktning på grundskolans tidigare år, valt specialisering i MaNo.

Vidare kan ur figur 2 utläsas att sammanlagt 77 lärare tog examen med inriktning mot fritidshem och förskola/förskoleklass. Endast ett fåtal av dessa hade examen med inriktning mot fritidshem (6 lärare). Övriga, fördelade i fyra undergrupper, hade examen med inriktning mot förskola/förskoleklass, som för några även omfattade grundskolans tidigare år: Förskola/förskoleklass (41 lärare), förskola/förskoleklass med MaNo-specialisering (3 lärare), förskola/förskoleklass och grundskolans tidigare år (20 lärare) samt förskola/förskoleklass och grundskolans tidigare år med MaNo-specialisering (7 lärare). Som även framgår av figuren hade ingen av de examinerade med inriktning mot fritidshem specialisering i MaNo. Sammanlagt hade sålunda tio lärare, motsvarande 14 procent av de examinerade med inriktningar mot förskola/förskoleklass som för vissa inkluderade grundskolans tidigare år, specialisering i MaNo.

Utvärderingar av 2001 års grundutbildning

En mängd utvärderingar av 2001 års lärarprogram har pekat på en rad brister i utbildningen. I ett tidigt skede, två år efter att den nya lärarutbildningen startat, genomfördes en utvärdering i mindre skala vid lärarutbildningen vid Malmö högskola (Wigerfelt, 2004). Under hösten 2003 intervjuades av etnologen Berit Wigerfelt, som inte själv arbetade som lärarutbildare, tio lärarstudenter, varav åtta med inriktning mot undervisning i förskola eller grundskola tidigare år, och två mot grundskolans senare år. Samtliga intervjuade lärarstudenter bedrev vid tiden för intervjuerna sina studier under den tredje terminen i det nya lärarprogrammet, som de påbörjat höstterminen 2002. Majoriteten av studenterna med inriktning mot yngre åldrar var i huvudsak positiva till integrering med studenter med andra inriktningar i det allmänna utbildningsområdet. Studenterna med inriktning mot undervisning av elever i grundskolans senare år var däremot kritiska till denna studiegång, och menade att undervisningen och kurslitteraturen i alltför liten utsträckning var anpassad till deras framtida uppdrag. En annan kritik som delades av flera studenter – dock framgår inte i rapporten vilka inriktningar dessa hade, eller hur många studenter som uttryckte denna uppfattning – var att ämnesdjupet i inriktningarna var otillräckligt för det framtida behovet som lärare. Några av studenterna uttryckte att de därför hade för avsikt att fördjupa sig i aktuella kunskapsområden genom ämnesstudier vid Lunds universitet.

Vid Umeå universitet genomfördes år 2005 en lokal utvärdering av de delar av lärarprogrammet som hade inriktning mot förskola, fritidshem och grundskolans tidigare år och som omfattade 140 poäng (Johansson, 2006). I undersök-

ningen intervjuades 15 nyblivna lärare och fem rektorer samt att en enkät genomfördes med 28 lärarstudenter som avslutade sin utbildning våren 2005. De flesta av dessa studenter var, liksom lärarstudenterna i Malmö (se Wigerfeldt, 2004), nöjda med utbildningen. De kurser som studenterna bedömde som viktigast för sitt framtida yrke var kurser i respektive ämnesområde, dvs. inriktnings- och specialiseringskurserna. Studenternas bedömning av de obligatoriska kurserna i läs- och skriv- och matematikinläring var att de gav en grundläggande undervisningskompetens, men att fördjupning i området krävdes för en bättre beredskap i dessa undervisningsområden. Ur rektorernas perspektiv framstod de nya lärarna som relativt väl förberedda när det gällde samarbete med kollegor, idéer om nya arbetssätt och att muntligt kunna uttrycka sig, men däremot som sämre rustade när det gällde skriftlig dokumentation (Johansson, 2006, s 47). Rektorerna var vidare osäkra på de nya lärarnas kompetens när det gällde den enskilde lärarens förmåga att kunna möta alla elever. Något som särskilt efterlystes var förmågan att kunna leda en grupp. Vidare efterlyste rektorerna goda undervisningskunskaper och ämneskompetenser i svenska och matematik för alla klasslärare, vilket man upplevt saknades hos många tidigarelärare, men även hos grundskollärare 1-7, dvs. lärare med förutvarande utbildning. Det framfördes även kritik mot den utbildningspolitiska synen att olika lärarkompetenser skulle kunna ersätta varandra. Vissa skolledare ville däremot tillmäta den pedagogiska grundutbildningen större tyngd och menade att avsaknaden av kunskaper inom ett område inte hade större betydelse för undervisningen som helhet. Av undersökningen kan emellertid inte utläsas huruvida synen på behov av lärarkompetens skiljde sig åt mellan rektorer med olika ansvarsområden och med olika utbildningsbakgrunder.

På uppdrag av Höskoleverket genomfördes år 2004 en omfattande utvärdering av landets lärarutbildningar av en extern bedömargrupp med svenska och nordiska sakkunniga samt representanter för yrkesliv och lärarstudenter (Höskoleverket, 2005b). Förutom bakgrundsmaterial och lärosätenas självvärderingar som bedömargruppen tog del av, genomfördes platsbesök vid 26 lärosäten. Höskoleverkets utvärdering visade att kvaliteten på lärarutbildning runt om i landet uppvisade stora variationer vad gällde organisation och genomförande av både grund- och forskarutbildning. Kritik riktades särskilt mot det gemensamma allmänna utbildningsområdet för dess svaga anknytning till forskning och med få forskarutbildade lärare, vilket enligt bedömargruppen innebar generella svårigheter att skapa sammanhang och progression i det allmänna utbildningsområdet samt svårigheter att hålla hög kvalitet på examensarbeten. Höskoleverket fann också att kopplingen mellan lärarutbildning och ett vetenskapligt synsätt tenderade att vara instrumentell och därmed framstå som oklar för studenter (Höskoleverket, 2005b, ss 134, 172), vilket är en kritik som också återkommer i senare utvärderingar från 2006 (Höskoleverket, 2006b, 2006c). Med fokus på examensarbeten i lärarprogrammet, har Höskoleverkets bedömare vidare funnit att betyg som givits på examensarbeten tenderade att vara för höga (HSV, 2006c). I en ytterligare granskning av lärarutbildning med fokus på examination och med utgångspunkt från data inhämtade från en lärarutbild-

ning i landet, förutvarande Lärarhögskolan i Stockholm samt med deltagande av två lärare och en till två studenter³, har Högskoleverket framfört generellt kritiska synpunkter på examinationen av lärarstudenter inom landet som helhet (Högskoleverket, 2006a). Högskoleverket drar av denna mycket snäva undersökning den vittgående slutsatsen att man inom lärarutbildningar i övriga landet, i likhet med examinationsförfarande vid Lärarhögskolan i Stockholm, avskaffat skriftliga tentamina och ersatt dessa med hemskrivningar eller motsvarande. Kritik riktas också mot att centrala kunskapsområden som läs- och skrivutveckling, prov, betyg, bedömning och utvärdering, inte tillräckligt behandlas i utbildningen (Högskoleverket 2005b).

Liknande kritik mot den stora variationen i lärarutbildning inom landet, den svaga forskningsanknytningen och dess negativa effekter för progressionen i det allmänna utbildningsområdet och för genomförandet av examensarbeten framfördes i januari år 2007 av Lärarnas Riksförbund och av Lärarnas Riksförbunds studerandeförening (Lärarnas Riksförbund, 2007a, 2007b; Lärarnas Riksförbunds studerandeförening, 2007). Examensbevisen vid fem lärosäten utsätts för särskild granskning i rapporten *Lärarröster om den nya lärarutbildningen. En rapport med utgångspunkt i tio intervjuer med nyexaminerade lärare* (Lärarnas Riksförbund, 2007a). Här konstateras att en ”förvirrande variationsrikedom” (s 40) i examensbevisens utformning kombineras med stora skillnader i tolkningarna av examensordningen vid universiteten i Göteborg, Linköping och Umeå samt högskolorna i Jönköping och Halmstad. Exempelvis lyfts i rapporten fram att lärosätena har tre skilda sätt att definiera vilka verksamhetsområden som ingår i en lärarexamen på 140 poäng, vilket i praktiken innebär att studenter med samma poängtal, men som läst vid olika lärosäten, får olika examina utfärdade. En individ som studerat 140 poäng till tidigarelärare i Umeå, kommer sålunda att ha blivande kolleger som har samma poängtal i examina utfärdad från Halmstad, men för vilka examensbevisen är bredare och gäller för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem. I rapporten uppmärksammas vidare som särskilt allvarligt att examensinriktningen saknas eller inte alltid framgår i examensbeviset, vilket är fallet för examensbevis utfärdade vid Högskolan i Jönköping och Umeå universitet. De olika konstruktionerna av examensbevis, innebär, enligt Lärarnas Riksförbund, att de förutom att de är svåra att utläsa och förstå av arbetsgivare, inte gagnar jämförbarheten mellan de examinerade lärarna.

Umeå universitet får exempelvis kritik för att det i examensbevis för lärare med inriktning på grundskolans tidigare år saknas uppgifter om inriktning i examensbevisets titel. Andra oklarheter som uppmärksammas i examensbevis från Umeå universitet gäller redovisningen av kurser, som Lärarnas Riksförbund (2007a) anser vara otydlig. Samtliga kurser, utöver kurserna i det allmänna ut-

³ Antalet medverkande lärarstudenter var begränsat till en respektive två individer i de två olika delundersökningar som utgjorde underlag för Högskoleverkets rapport *Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor*, 2006. Se s.27 fotnot 72 i rapporten.

bildningsområdet, redovisas under rubriken inriktning, medan rubriken specialisering däremot saknas. Dessa otydligheter jämförs med examensbevis från lärarutbildning i Halmstad, Jönköping och Norrköping där studenters kurser redovisas under rubrikerna allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering. Annan och generell kritik riktas mot lärosätena för otydlig redovisning av den verksamhetsförlagda utbildningen. Lärarnas Riksförbund menar att anställningsbarheten skulle främjas av att det i examensbeviset framgick i vilka ämnesområden verksamhetsförlagd utbildning bedrivits.

Även betygssystemet kritiseras av Lärarnas Riksförbund (2007a) för stor variation mellan lärosätena, särskilt när det gäller betygssättning i det allmänna utbildningsområdet. Därtill uppmärksammas bristande koppling mellan teoretisk och praktisk kunskap i den verksamhetsförlagda utbildningen, liksom att den inte alltid förläggs i den ämnesinriktning som lärarstudenterna har i sin utbildning. Andra problem med den verksamhetsförlagda utbildningen, som Lärarnas Riksförbund tidigare påpekat, är att denna del av utbildningen inte alltid genomförs i den omfattning som föreskrivs. En femtedel av lärarna med inriktning mot förskola och grundskolans tidigare år hade i den tidigare undersökningen (Lärarnas Riksförbund, 2004), endast fått genomföra hälften av den föreskrivna tiden i verksamhetsförlagd utbildning.

Kritiken mot en svag ämnesinriktning i lärarutbildning som helhet återkommer i olika utvärderingar. Redan 2004 framkom i en utvärdering av en Lärarnas Riksförbund att endast en tredjedel av studenterna med inriktning mot förskola och grundskolans tidigare år ansåg att deras utbildning var tillfredsställande för att lära eleverna läsa, skriva och räkna (Lärarnas Riksförbund, 2004). Ämneskunskaperna för lärare i gymnasiet kritiserades också för bristande djup samt för stora variationer mellan lärosätena. Som exempel på detta pekar Lärarnas Riksförbund på att ämnesstudierna i svenska, matematik och moderna språk kraftigt reducerats (Lärarnas Riksförbund 2007a).

År 2006 presenterade de båda lärarfackliga organisationerna den gemensamma rapport, *Alla har rätt till utbildade lärare!* (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet, 2006), som byggde på större statistiskt material och en enkätundersökning riktad till 2000 personer verksamma som lärare i år 7-9 i ämnena svenska, språk, matematik och naturorienterade ämnen. Resultaten visade att endast hälften av undervisningen utfördes av lärare med utbildning.⁴ Av lärare i matematik och naturorienterade ämnen saknade 15 procent såväl lärarutbildning som ämnesutbildning. I svenska och språk var den utbildade lärargruppen 20 procent. Särskilt låg andel utbildade lärare med kompetens i undervisningsämnena, en-

⁴ Undersökningens ena del bestod av samkörning av tre register, det sk. Lärarregistret, med uppgifter om tjänstgörande lärare i landets alla skolor och SCBs utbildningsregister över befolkningens utbildning samt Universitets- och högskoleregistret med uppgifter om avlagda examina före 1977. Denna del omfattande 20 425 individer. Den andra delen utgjordes av enkätundersökning riktad till 2000 personer verksamma som lärare i år 7-9. (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet, 2006)

dast 56 procent, fanns i matematik och naturorienterande ämnen samt i svenska och språk.

De båda stora lärarförbunden samt lärarstuderande ställer sig även kritiska till lärarutbildningens dimensionering, som de anser vara för stor (Lärarnas Riksförbund, 2007; Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet, 2006; Lärarnas Riksförbunds studerandeförening, 2007). Flexibiliteten i den nya lärarutbildningen ses också av de fackliga företrädarna som problematisk, då det visat sig vara svårt för examinerade lärare att få anställning som motsvarar den enskildes utbildningsprofil. Man uppmärksammar även att den ”enda” lärarexamen i det nya lärarprogrammet i realiteten motsvaras av hundratals varianter pga. den stora variationen inom utbildningen. Exempelvis visar gemensam statistik från Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet att 379 olika varianter av examensbevis utfärdades för 3 436 examinerade lärare som studerat enligt 2001 års lärarutbildningsprogram (Lärarnas Riksförbund, 2007a).

Den praktikförlagda utbildningens genomförande och villkor behandlas av Lärarförbundet (2007), som menar att ett bättre samarbete mellan lärarutbildning och skolorna krävs med beaktande av de aktiva lärarnas erfarenheter och villkor. Lärarförbundet anser att ökat lärarinflytande behövs för att förbättra den praktikförlagda utbildningens organisation, innehåll och examination. Vidare påminner Lärarförbundet om att lärarinflytande var en bärande tanke i Lärarutbildningskommitténs betänkande, men att det i hög utsträckning försumrats och att lärosätena givit sig själva tolkningsföreträde angående hur den praktikförlagda utbildningen ska genomföras och bedömas.

Sammantaget efterlyser de lärarfackliga organisationerna starkare statlig styrning av lärarutbildning för större likvärdighet mellan utbildningarna på såväl grundutbildningsnivå som forskarutbildningsnivå. Detta inkluderar översyn av lärarutbildningens dimensionering, med begränsning och specialisering av lärarutbildning vid vissa lärosäten. Till detta ställs krav på klarare inriktning på ämnesstudier samt begränsning av studenternas valfrihet. Vidare föreslås av Lärarnas Riksförbund (2007a) införande av nationella kursplaner för det allmänna utbildningsområdet med inriktning på olika lärargrupper. Därtill förespråkar Lärarnas Riksförbund (2007b) att tydligare kravnivåer för olika lärargrupper införs i samband med anslutningen till Bolognaprocessen, för att ”Sverige ska ha en internationellt erkänd lärarutbildning”. Av annan åsikt är Lärarförbundet, som menar att staten för att säkra kvaliteten i all lärarutbildning med inriktning mot yngre barn, bör förlänga dessa inriktningar från tidigare gällande 140 poängsutbildning till 160 poäng för att tillförsäkra den stora gruppen lärare med inriktning på förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år, och som uppgår till halva lärarkåren, tillträde till forskarutbildning. Nödvändigheten av en förbättrad lärarutbildning för förbättrad anställningsbarhet med ökat ämnesdjup och med bibehållet tillträde till forskarutbildning, lyfts också fram i en gemensam artikel av de båda ordföranden för Lärarförbundet och Sveriges kommuner och landstings utbildningsberedning (Preiz & Stockhaus, 2007).

De olika utvärderingarna visar sålunda på många svagheter i grundutbildningen. Svagheter anses hänga samman dels med lärarutbildningens struktur, dels med målstyrningen och intentionerna i 2001 års reform, som gett högskolorna alltför stor flexibilitet i den lokala utformningen av lärarprogrammet. Tung kritik riktas även mot den låga vetenskapliga anknytningen när det gäller andelen disputerade lärare, särskilt i det allmänna utbildningsområdet. Sammantaget påvisas att dessa svagheter får negativa effekter såväl för det allmänna utbildningsområdet, som för examensarbetet och inriktningsstudierna. De identifierade svagheter gäller sålunda såväl djup som bredd i studierna och hänger därtill samman med otydlig examination, bedömning och utfärdande av examensbevis. De tidiga signalerna från utvärderingen vid Malmö högskola (Wigerfelt, 2004) pekade också i denna riktning.

Enkät- och intervjustudie med skolledare

I denna delstudie inom projektet Lärares anställningsbarhet var syftet, som tidigare nämnts, att undersöka skolledares uppfattningar om anställningsbarheten hos ”nya” lärare examinerade vid Umeå universitet enligt 2001 års lärarprogram. I detta syfte genomfördes mellan april och augusti år 2007 en enkät- och intervjustudie i tre steg riktad till skolledare i Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun.

Studiens avgränsning, urval och genomförande

Den geografiska avgränsningen till området Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun, gjordes mot bakgrund av en tidigare studie inom projektet Lärares anställningsbarhet (Mattsson & Strömberg, 2008) som visar att närmare hälften av de lärare som examinerades i lärarutbildning vid Umeå universitet åren 1990, 1995, 2000 och 2001, återfanns inom området tre år efter examen. Skolledare i detta område, som omfattar 16 kommuner, ingår i det nätverk som omfattas av samarbetsorganet Regionalt utvecklingscentrum (RUC), som inrättats av Fakultetsnämnden vid Umeå universitet. RUC omfattar lärarutbildningen, skolor i Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun samt Kommunförbundet Västerbotten.⁵ Denna avgränsning innebar att enkäten, med hjälp av e-post som distribuerades av Regionalt utvecklingscentrum, kunde nå en stor del av de skolledare som kunde förväntas ha erfarenheter av nyutbildade lärare. Därtill

⁵ Regionalt utvecklingscentrum inrättades år 2006 i enlighet med regeringsuppdrag till landets lärarutbildningar att främja samverkan och forskningsutveckling i frågor som rör skola och lärarutbildning. RUC omfattar hela Västerbottens län med 15 kommuner samt Örnsköldsviks kommun.

kunde dessa skolledare kontaktas samtidigt och enkätsvar lämnas på ett tidsbesparande och enkelt sätt (Svenning, 1999).

För att få en översiktlig bild av förekomsten och spridningen av lärare som genomgått och examinerats i 2001 års lärarprogram vid Umeå universitet och som vårterminen 2007 var anställda vid skolenheter i Västerbottens län och Örn-sköldsviks kommun, riktades som ett första steg en enkätundersökning av kartläggande karaktär till skolledarna i området. Enkäten medföljdes av ett kontaktbrev med presentation av studien, dess syfte och genomförande (bilaga 1). I kontaktbrevet påannonserades även den planerade och uppföljande intervjustudien. Enkätens två frågor rörde 1) huruvida lärare med 2001 års lärarexamen rekryterats till det aktuella skolområdet, och 2) i de fall där lärare med 2001 års examen var anställda vårterminen 2007, antalet individer med denna examen. Skolledarna ombads att besvara enkäten före den 20 april samt att lämna uppgifter om sitt namn, titel, skolområde och andra kontaktuppgifter. Enkäten beräknas ha nått mellan 225 och 250 av de sammanlagt 300 skolledare som ingår i RUCs nätverk. Svar inkom från 55 skolledare i nio av de 16 kommunerna.

I ett andra steg planerades och genomfördes intervjustudien med ett urval av 13 skolledare som i enkätsvar uppgivit att de rekryterat lärare med 2001 års lärarutbildning. Syftet var dels att undersöka skolledarnas syn på behovet av lärare med olika kompetenser, dels deras erfarenheter av 2001 års lärarutbildning och av de anställda lärarna som examinerats enligt den nya lärarutbildningsstrukturen. Urvalet av skolledare täckte skolans hela undervisningsområde från förskola till gymnasieskola. Avsikten var därmed att bredda undersökningen och låta skolledare med arbetsgivaransvar och skolledning för olika lärargrupper komma till tals. I urvalsambitionen ingick även att fånga skolledare som hade rekryterat fler än enstaka lärare med 2001 års lärarutbildning, och som därigenom kunde förväntas ha större erfarenheter av effekter av den nya lärarutbildningen. Till detta grundades urvalet på geografisk spridning och kön. Intervjustudien var preliminärt avsedd att omfatta 12 skolledare, varav åtta kvinnor och samtliga berörda fyra män som svarat på enkäten och uppgett att lärare med 2001 års utbildning var anställda vid skolenheten. Förfrågan om deltagande i intervjustudien framfördes i maj månad 2007 (bilaga 2) och upprepades ytterligare två gånger via e-post i början och mitten av juni. Efter omkring fjorton dagar hade positivt svar om medverkan inkommit från sju av de tillfrågade skolledarna, varav sex kvinnor och en man. Därefter tillfrågades i mitten av juni månad 2007 ytterligare fem skolledare, samtliga kvinnor.

Intervjustudien föregicks av en pilotstudie som genomfördes som telefonintervju den 9 maj år 2007 med en skolledare i Västerbottens län. Skolledaren ombads att medverka på basis av den breda och långvariga erfarenhet som personen hade som skolledare i grundskola, förskola till skolår nio, och lärare i gymnasieskola, därtill med tidigare lärarfackligt engagemang. Efter pilotstudien kompletterades intervjuguiden med en fråga om handledning/mentorskap för nyanställda lärare samt att vissa formuleringar i intervjuguiden förtydligades.

Totalt ombads 17 skolledare, spridda i åtta kommuner, varifrån lärare examine-
rade enligt 2001 års lärarprogram inrapporterats, att delta i intervjustudien. Av
fyra tillfrågade skolledare, varav en kvinna och tre män, som inte kom att delta,
avböjde den kvinnliga skolledaren sitt deltagande medan övriga tre manliga
skolledare, trots påminnelser, inte inkom med svar. Efter positiv respons av 13
tillfrågade skolledare i sex kommuner, intervjuades dessa. Elva intervjuer ge-
nomfördes i juni 2007 och två i augusti. De deltagande informanterna var samt-
liga tidigare okända för intervjuaren och författaren till denna rapport, som själv
genomförde alla intervjuer.

Inför intervjustudien informerades åter i ett kontaktbrev om studiens syfte samt
om intervjuens frågeområden, genomförande och redovisning (bilaga 2). De till-
frågade tillförsäkrades vidare anonymitet i redovisningen samt att specifika skol-
enheter, kommuner och skolledare inte skulle sammankopplas i redovisningen
av studien (bilaga kontaktbrev). Information gavs om att intervjun beräknades
ta mellan 20 och 30 minuter och att den skulle genomföras via telefon vid en
tidpunkt som den intervjuade själv valde. De tillfrågade upplystes vidare om att
medverkan i intervjustudien var frivillig, vilket inkluderade rätt att inte svara på
frågor samt rätt att avbryta medverkan närhelst under studiens gång. De tillfrå-
gade skolledarna informerades också om att intervjun inte krävde förberedelse
av deltagarna samt att deras insatser inte skulle utvärderas. Därtill upplystes om
att telefonintervjuerna skulle spelas in och transkriberas samt att den utskrivna
intervjun skulle delges respektive informant, för att möjliggöra förtydliganden.
Upplysningarna om studiens genomförande och redovisning har på ovan redo-
visade sätt följt Vetenskapsrådets rekommendationer för etik i forskningen (Ve-
tenskapsrådet, 2007).

En viktig utgångspunkt för planeringen och genomförande av intervjuerna, var
att informanterna skulle ges utrymme att uttrycka sin syn på den nya lärarut-
bildningen och kopplingen mellan dess innehåll och behoven i skolornas olika
verksamheter. Intervjufrågorna sammanställdes i en intervjuguide i tre teman,
med 29 frågor som inkluderade utrymme att ta upp andra, för individen ange-
lägna frågor (bilaga 3). Nio bakgrundsfrågor inkluderade uppgifter om kön, ål-
der, kommuntillhörighet, skolledarområde, erfarenhet i tid som skolledare, ut-
bildningsbakgrund som lärare och/eller annan utbildning och kompetens-
utveckling, yrkeserfarenhet som lärare, annan yrkesbakgrund samt eventuell an-
nan yrkeserfarenhet som av informanten bedömdes vara relevant. I de följande i
huvudsak öppna frågorna, undersöktes informanternas erfarenheter av skolled-
ning, synen på en god lärare, betydelsen av ”behöriga lärare” och lärare med
kompetens i undervisningsområdet samt synen på 2001 års lärarutbildning. Sär-
skilt tillfrågades skolledarna om sina erfarenheter av och kännedom om de nya
lärarnas utbildning och deras första tid i yrket. Frågor om informanternas syn på
innehåll och utformning av examensbevis, betydelsen av examensarbetet, styr-
kor och svagheter med nya lärarutbildningen var därför centrala

Telefonintervjuerna varade i genomsnitt 30 minuter och genomfördes vid en tidpunkt som föreslagits av respektive informant. Med informanternas muntliga samtycke spelades samtliga intervjuer in, vilket gjordes på Microdisc. Under intervjun fördes noggranna anteckningar och uppföljande frågor kunde ställas till den intervjuade. Efter förfrågan och godkännande av varje enskild informant, skickades den transkriberade intervjun omgående till respektive individ via e-post, för eventuella klargöranden. I två fall inkom informanterna med kortare förtydliganden, vilka infördes och sparades i intervjuutskriften. I ett tredje steg kompletterades enkät- och intervjustudien med frågor om samtliga 64 inrapporterade lärares utbildningsinriktning, yrkesverksamhet och kön. Frågorna ställdes via e-post och telefon till de 26 berörda skolledarna som uppgett att lärare som genomgått 2001 års lärarprogram var anställda i skolområdet.

Analys av intervjuer

Analysen av intervjuerna har skett i flera steg. Efter avlyssning har varje intervju transkriberats fullständigt. Kompletteringar, som lagts till av informanter efter att ha tagit del av intervjuutskriften infördes och sparades. Därefter genomfördes en reduktion och kategorisering av textmaterialet för varje intervju, som också kodades (se Kvale, 1997; Seidman, 1998). Intervjuutsagor av relevans för studiens frågor infördes i ett separat Word-dokument, ett för varje intervjuutskrift. Därefter importerades till en databas som upprättades i Excel, informanternas utsagor i textformat, kopplade till respektive kodad informant, med tio bakgrundsvariabler för var och en. Bakgrundsvariablerna utgjordes av 1) kön, 2) födelseår, 3) kommun, 4) skolområde, 5) antal år som skolledare, 6) antal ”nya” lärare, 7) antal ”behöriga” lärare i förhållande till det totala antalet, 8) utbildningsbakgrund, 9) rektorsutbildning och 10) tidigare yrkesverksamhet. Sammanlagt infördes 426 intervjuutsagor i Excel, grupperade enligt intervjuguidens frågenummer och i underteman som framträdde i analysen.

För översikt av hela intervjumaterialet och för att kunna ordna, söka och referera till textmaterialet och de kvalitativa och kvantitativa variablerna i databasen, skapades ett analysverktyg i tabellformat i Word. I tabellen förtecknades under intervjuguidens tre teman de 17 underteman som framträtt i analysen. Därtill grupperades utsagorna i ytterligare 98 kodade underteman, vars kodning infördes både i databasen och i Word-tabellen. I den senare infördes exemplifierande intervjuutsagor för de olika undertemanen. Word-tabellen utgjorde sålunda en översikt av databasens utsagor och tjänade som stöd och underlag för analysen. Med hjälp av databasen och Word-tabellen kunde antalet utsagor i samma tema, undertema och ytterligare undertema sammanställas, fördelade på antalet informanter och kön. Varje intervjuutsaga var sålunda under hela analysprocessen sammankopplad med respektive informant, och kunde vid behov verifieras genom den tillgängliga intervjuutskriften.

Enkätstudiens resultat

I detta avsnitt redovisas enkätstudiens resultat i två delar. Först beskrivs de skolledare som besvarat enkäten med avseende på skolområden, geografisk spridning och kön. Därefter beskrivs de inrapporterade lärarna med som examinerats i 2001 års lärarprogram. Förutom de inrapporterade lärarnas geografiska spridning och kön redogörs för deras yrkesverksamhet och utbildningsinriktning, enligt de uppgifter som inhämtats av skolledarna. I beskrivningen av grundskolans undervisning från första till nionde året, används i framställningen beteckningen skolår. För verksamheten förskoleklass, som sedan 1998 är en frivillig skolform i grundskolan och som följer grundskolans läroplan, används förkortningen F (se Skolverket 2007).

Skolledare och skolområden

Enkäten besvarades, som tidigare framgått, av 55 skolledare, vilka var spridda i de nio kommunerna Dorotea, Lycksele, Norsjö, Skellefteå, Umeå, Vilhelmina, Vännäs, Åsele och Örnsköldsvik. Den geografiska spridningen i kommuner av skolledarna framgår i tabell 1 nedan, med uppgifter om kön.

Tabell 1. Enkät svar av 55 av skolledare i nio kommuner samt uppgifter om kön.

<i>Kommun</i>	<i>Antal skolledare och kön</i>
Skellefteå	23 (18 kvinnor, 5män)
Umeå	14 (8 kvinnor, 6män)
Lycksele	4 (3 kvinnor, 1man)
Örnsköldsvik	4 (2 kvinnor, 2 män)
Norsjö	3 (2 kvinnor, 1 män)
Vännäs	3 (1 kvinnor, 2 män)
Åsele	2 (1 kvinnor, 1 man)
Dorotea	1 (1 man)
Vilhelmina	1 (1 kvinna)
<i>Total: 55 (36 kv, 19 m)</i>	

Tabell 1 visar att flest enkät svar, drygt två femtedelar, inrapporterats av 23 skolledare i Skellefteå kommun. Drygt en fjärdedel av enkät svaren lämnades av 14 skolledare i Umeå kommun. Från övriga kommuner, som var mindre till storleken, inom färre svar. I Lycksele och Örnsköldsviks kommun besvarades enkäten av vardera fyra skolledare. I Norsjö och Vännäs kommuner inkom svar från vardera tre skolledare, i Åsele kommun av två. I kommunerna Dorotea och Vilhelmina inkom enkät svar från en skolledare i vardera kommunen. Det framgår också att ungefär två tredjedelar av de svarande skolledarna var kvinnor (36 individer) och en tredjedel män (19 individer).

Av skolledarna var 52 rektorer, varav 35 kvinnor och 17 män. Bland övriga tre var en kvinna områdeschef och två män skolområdeschef respektive barn- och ungdomschef. Skolledarnas ansvar omfattade sammantaget skolans huvudsakliga verksamheter, vilket inkluderade familjedaghem, fritidshem, förskola, förskoleklass, grundskola tidigare och senare år, gymnasieskola, särskola och vuxenutbildning. Skolledarnas ledningsansvar framgår mer detaljerat i sammanställningen i tabell 2, nedan).⁶

⁶ Skolledarnas egna upplysningar om respektive skolområde, kompletterades med uppgifter från skolors hemsidor på Internet samt vid intervjuer som senare genomfördes med ett urval av 13 skolledare.

Tabell 2. 55 skolledares skolområden.

SKOLOMRÅDE	ANTAL SKOLLEDARE	PRECISERADE SKOLOMRÅDEN (ANTAL SKOLLEDARE)
Familjedaghem	1	
Förskola	3	
F-2- F-4	3	F-2 (1 skolledare) F-3 (1 skolledare) F-4 (1 skolledare) varav 1 skolledare F-4 med ansvar för särskola
Förskola – gymnasieskola*	2	
Skolår 1-5, 1-6	3	1-5 (1 skolledare) 1-6 (2 skolledare)
Skolår F-5, F-6.	18	F-5 (5 skolledare) F-6 (13 skolledare) varav 1 skolledare F-6 med ansvar för familjedaghem och förskola, varav 1 skolledare F-5 med ansvar för fritidshem; 1 skolledare F-6 med ansvar för förskola; 1 skolledare F-6 med ansvar för särskola.
Skolår F-9	8	varav 1 skolledare med ansvar som inkluderar familjedaghem, förskola och fritidshem; 2 skolledare med ansvar för fritidshem 1 skolledare med ansvar för förskola
Skolår 4-9, 6-9, 7-9	11	4-9 (1 skolledare) 6-9 (2 skolledare) 7-9 (8 skolledare)
Gymnasieskola	5	
Vuxenutbildning	1	
<i>Total</i>	<i>55</i>	

* Båda skolledarna ansvarade för friskolor

Av tabell 2 framgår att majoriteten och nära en tredjedel av skolledarna, 18 individer, ansvarade för yngre barn och elever som inkluderade förskoleklass till och med grundskolans skolår fem eller sex. Ytterligare sex skolledare, tre för skolår F-4 och tre för skolår 1-6, ansvarade för verksamheter för yngre barn i grund-

skolan. För de yngsta barnen i förskolan ansvarade tre skolledare. För skolåren fyra till nio ansvarade elva skolledare. Av dessa var åtta skolledare för grundskolans senare skolåren 7-9, två för skolåren 4-9 och en för skolåren 6-9. En betydande andel av skolledarna, åtta individer, hade ansvar för hela grundskolan år F-9. Fem skolledare var gymnasierektorer. För två skolledare begränsades skolledaransvaret för den ene till familjedaghem och för den andre till vuxenutbildning. För två skolledare, båda verksamma vid friskolor, inkluderade skolledaransvaret förskola, förskoleklass, grundskola och gymnasieskola. För flera skolledare i grundskolan inkluderade ansvarsområdet en eller flera av verksamheterna familjedaghem, förskola, fritidshem och särskola.

Inrapporterade lärare

I enkätsvaren inrapporterades 60 lärare som genomgått 2001 års lärarprogram. Det uppgivna antalet lärare reviderades i den senare uppföljningen av enkäter och intervjuer till 64 individer (58 kvinnor, 6 män). Den geografiska spridningen av de inrapporterade lärarna med uppgifter om fördelning i kön samt antalet skolledare som inkom med uppgifter över anställda lärare, presenteras i tabell 3 nedan.

Tabell 3. Geografisk fördelning av 64 lärare examinerade i 2001 års lärarprogram, vilka inrapporterats av 26 skolledare.

<i>Kommun</i>	<i>Antal anställda med ny lärarexamen</i>	<i>Antal skolledare</i>
Skellefteå	27 (23 kv, 4 m)	13
Örnsköldsvik	13 (12 kv, 1 m)	4
Vännäs	7 (7 kv)	2
Lycksele	7 (6 kv, 1 m)	2
Umeå	5 (5 kv)	2
Dorotea	22 (2 kv)	1
Norsjö	22 (2 kv)	1
Åsele	1 (1 kv)	1
<i>Total</i>	<i>64 (58 kv, 6 m)</i>	<i>26</i>

Av tabell 3 framgår att den högsta andelen, 27 individer eller drygt två femtedelar av lärarna med 2001 års lärarexamen, inrapporterades av 13 skolledare i Skellefteå kommun. En femtedel, 13 lärare, inrapporterades av fyra skolledare från Örnsköldsviks kommun. Från vardera Vännäs och Lycksele kommun inrapporterades drygt en tiondel av det totala antalet, eller sju nya lärare i varje kommun av två skolledare i respektive kommun. Fem lärare inrapporterades av två skolledare i Umeå kommun. Än färre, två nya lärare, inrapporterades av vardera en skolledare i de mindre inlandskommunerna Dorotea och Norsjö, medan endast en inrapporterades av en skolledare i Åsele kommun. Spridningen av undervis-

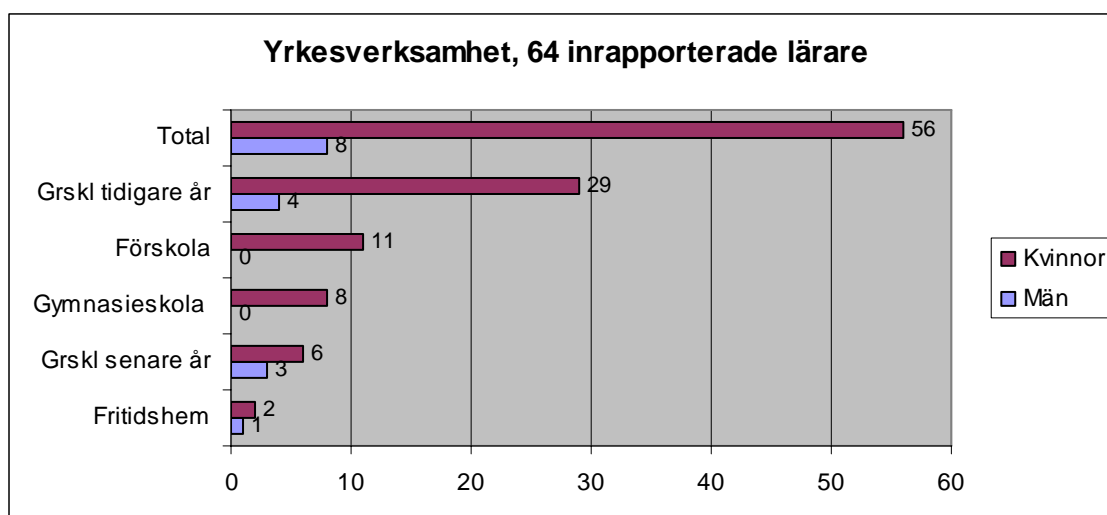
ningsområden för de inrapporterade lärarna i de åtta kommunerna, illustreras i tabell 4.

Tabell 4. Kommuntillhörighet och undervisningsområden för 64 inrapporterade lärare.

<i>Kommun</i>	<i>Undervisningsområde</i>
Skellefteå	fritidshem förskola F-6 7-9 gymnasieskola
Örnsköldsvik	F-6 4-9
Vännäs	F-6 Gymnasieskola
Lycksele	1-5 F-6
Umeå	förskola förskoleklass 5
Dorotea	7-9
Norsjö	Gymnasieskola
Åsele	F-2

Av tabell 4 framgår att de inrapporterade lärarna i Skellefteå kommun hade största spridningen i skolområden, som inkluderade alla elevåldersgrupper från förskola till gymnasieskola. I Örnsköldsviks kommun återfanns de inrapporterade lärarna i grundskolan, från förskoleklass till år 9. I Vännäs kommun var de nya lärarna verksamma dels i grundskolan med inriktning på yngre elever, dels i gymnasieskolan. I Lycksele kommun verkade nya lärare i förskoleklass till skolår 6, i Umeå kommun i förskola, förskoleklass samt skolår 5. I Dorotea kommun verkade de nya lärarna i grundskolans senare år 7-9. Lärarna i Norsjö kommun var rekryterade till gymnasieskolan, medan de nya lärarna i Åsele kommun undervisade yngre barn i förskoleklass till och med skolår 2.

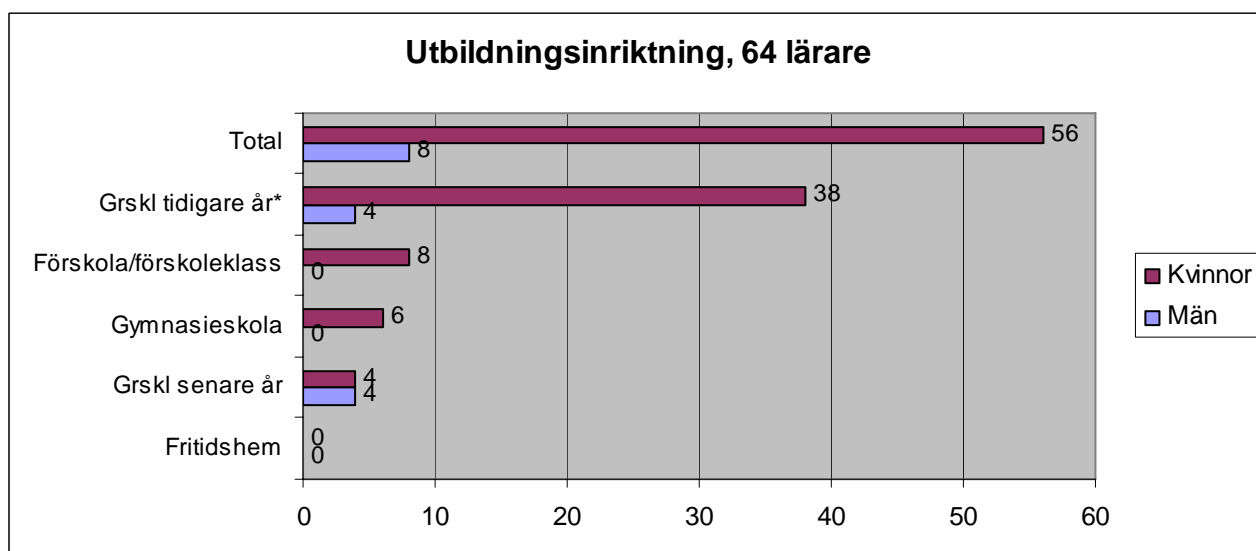
Yrkesverksamheten för samtliga 64 inrapporterade lärare i olika skolområden omfattade i fallande ordning grundskolans tidigare år, förskola, grundskolans senare år, gymnasieskola och fritidshem. I grundskolans tidigare år inkluderas här förskoleklass till och med skolår 6, av vilket följer att grundskolans senare år omfattar skolåren 7-9. De inrapporterade lärarna som undervisade i skolår 4-9, redovisas i studien som lärare i grundskolans senare år. Spridningen i yrkesverksamhet framgår nedan i figur 3.



Figur 3. Yrkesverksamhet i skolområden för 64 inrapporterade lärare med fördelning i kön.

Av figur 3 framgår att drygt hälften, 33 lärare, arbetade i grundskolans tidigare år. Elva lärare arbetade i förskola. I grundskolans senare år återfanns nio lärare, i gymnasieskolan åtta. Tre var lärare i fritidshem. Av de åtta lärarna som var män, arbetade fyra i grundskolans tidigare år, tre i grundskolans senare år och en i fritidshem.

Utbildningsinriktningen för de 64 lärarna redovisas i figur 4 nedan. Uppgift om utbildningsinriktning saknas för en kvinnlig lärare verksam i grundskolans tidigare år, men antas här vara densamma som yrkesverksamheten.



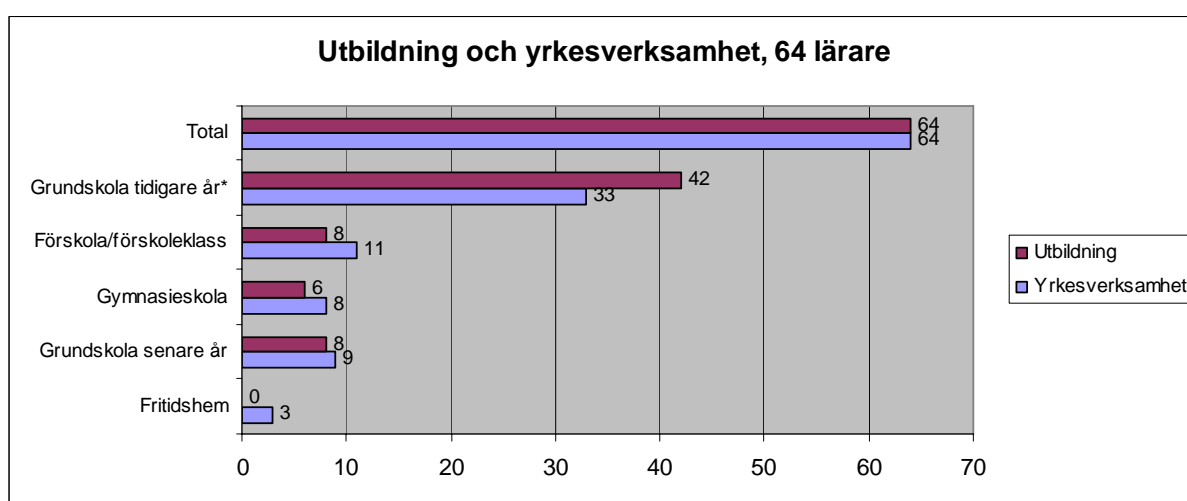
* Sju grundskollärare tidigare år hade dubbelexamen som inkluderade inriktning mot förskola/förskoleklass.

Figur 4. Utbildningsinriktning och fördelning i kön för 64 lärare.

Av figur 4 framgår att flertalet, 42 lärare hade examensbevis med inriktning mot grundskolans tidigare år, och att sju av dessa hade dubbelexamen som inkluderade inriktning mot förskola, alternativt förskoleklass. Åtta lärare hade inriktning mot enbart förskola, lika många mot grundskolans senare år och sex var utbildade med inriktning mot gymnasiet. Dock fanns inga lärare med examensinrikt-

ning mot yrkesverksamhet i fritidshem. Av de åtta lärarna som var män, var fyra grundskollärare tidigare år och fyra grundskollärare senare år.

Av figurerna 3 och 4 kan sålunda utläsas att utbildningsinriktning och yrkesverksamhet inte alltid sammanföll för de 64 inrapporterade lärarna. Detta tydliggörs i figur 5 nedan. Figuren visar att av 42 lärare med examen för grundskolans tidigare år, varav sju med dubbelexamen med inriktning även mot förskola/förskoleklass, var 33 lärare i grundskolans tidigare år. Åtta hade utbildningsinriktning mot förskola/förskoleklass, medan elva arbetade i denna verksamhet. Sex var examinerade lärare med inriktning mot gymnasieskolan och åtta arbetade som lärare i skolformen. Åtta var examinerade med inriktning mot grundskolans senare år, medan nio lärare uppgavs tjänstgöra i dessa skolår. Fritidshem hade 0 utbildning och 3 yrkesverksamhet.



* Sju grundskollärare tidigare år hade dubbelexamen som inkluderade inriktning mot förskola/förskoleklass.

Figur 5. Utbildning och yrkesverksamhet, 64 lärare.

Av figurerna 3, 4 och 5 framgår emellertid inte den yrkesmässiga spridningen i förhållande till varje individs utbildning, vilket därför redovisas utförligare i det följande: Tio individer med lärarexamen för grundskollärare tidigare år hade anställning med annan inriktning. Av dessa var tre med dubbelexamen lärare i förskola, ytterligare tre arbetade i fritidshem och tre andra i grundskolans senare år. En var lärare i gymnasieskola. Åtta lärare med utbildningsinriktning mot förskola var också yrkesverksamma i denna verksamhet, i likhet med de åtta lärare med examen för gymnasieskola som arbetade i gymnasieskolan. Två av åtta individer med examensinriktning mot grundskolans senare år arbetade i andra skolformer, en i gymnasieskola och en i grundskolans tidigare år. Av de två individerna som arbetade som lärare i gymnasieskolan och som saknade utbildning för denna skolform, undervisade den ena, med utbildning mot grundskolans tidigare år, i individuella programmet i ämnena svenska, engelska och matematik. Den andra, med utbildning mot grundskolans senare år, undervisade i ämnen som ingick i lärarens examen.

Sammanfattning

I en kartläggande enkät tillfrågade omkring 250 skolledare i Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun om ”nya” lärare som genomgått 2001 års lärarprogram var anställda i skolområdet. Syftet var dels att lokalisera spridningen av lärare med den nya lärarutbildningen, dels att nå skolledare med egna erfarenheter av anställning av de nya lärarna för den uppföljande intervjustudien. Urvalet av skolledare i området Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun gjordes mot bakgrund av en tidigare studie inom samma projekt (Mattson & Strömgren, 2008) som visar att en hög andel av de examinerade lärarna tenderar att anställas inom detta geografiska område. Enkät svar inkom från 55 skolledare (36 kvinnor, 19 män) i nio kommuner, varav 26 inrapporterade totalt 64 ”nya” lärare (58 kvinnor, 6 män), anställda i åtta kommuner.

Av skolledarna var 52 rektorer och övriga tre områdeschef, skolområdeschef respektive barn- och ungdomschef. Omkring hälften av de svarande var skolledare för grundskolans tidigare år som inkluderade förskoleklass. Elva skolledare ansvarade för skolår 4-9, åtta skolledare för skolår F-9, fem för gymnasieskola, tre för förskola och en för vardera vuxenutbildningen och familjedaghem. Två skolledare, båda vid friskolor, hade skolledningsansvar för skolåren F-9. Några kommunalt anställda skolledare hade även ansvar för särskola. Flest svar inkom från skolledare i Skellefteå kommun, som inrapporterade sammanlagt 27 lärare (23 kvinnor, 4 män) med 2001 års lärarutbildning. Från skolledare i Örnsköldsviks kommun inrapporterades 13 lärare (12 kvinnor, 1 man). Övriga inrapporterade, mellan en och sju lärare, var anställda i kommunerna Vännäs (7 kvinnor), Lycksele (6 kvinnor, 1 man), Umeå (5 kvinnor), Dorotea (2 kvinnor), Norsjö (2 kvinnor) och Åsele (1 kvinna).

Majoriteten, 33 av de inrapporterade lärarna (29 kvinnor, 4 män) var yrkesverksamma i grundskolans tidigare år. Elva lärare, samtliga kvinnor, arbetade i förskola. Nio lärare (6 kvinnor, 3 män) var lärare i grundskolans senare år. Åtta, samtliga kvinnor, var lärare i gymnasieskolan. Tre lärare (2 kvinnor, 1 man) arbetade i fritidshem. När det gäller utbildningsinriktning hade majoriteten, 42 individer (38 kvinnor, 4 män) examensinriktning för grundskolans tidigare år, varav sju hade dubbelexamen med inriktning även på förskola alternativt förskoleklass. Åtta lärare, samtliga kvinnor, hade utbildningsinriktning mot förskola och förskoleklass. Lika många, åtta lärare, med jämn könsfördelning (4 kvinnor, 4 män), hade inriktning mot grundskolans senare år. Sex lärare, samtliga kvinnor hade utbildningsinriktning mot gymnasieskolan. Ingen hade utbildningsinriktning mot fritidshem. I analysen framkom att omkring en fjärdedel av lärarna (10 individer) med huvudsaklig inriktning mot grundskolans tidigare år arbetade i andra skolformer eller verksamheter. Av dessa arbetade tre med dubbelexamen för grundskolans tidigare år och förskola/förskoleklass i förskola. Tre verkade i fritidshem, tre andra i grundskolans senare år och en i gymnasieskolan. Två av åtta lärare med examen för arbete i grundskolans senare år arbetade också i andra verksamheter, den ena i gymnasieskolan den andra i grundskolans tidigare år. Samtliga in-

divider med utbildning för yrkesverksamhet i förskola och förskoleklass eller gymnasieskola, arbetade i den verksamhet utbildningen var inriktad mot.

Intervjustudiens resultat

I detta avsnitt redovisas resultaten av intervjustudien. Först beskrivs de intervjuade skolledarnas bakgrund med avseende på kön, ålder, geografisk spridning, utbildning, yrkeserfarenhet som lärare, och/eller andra yrkeserfarenheter av relevans för uppdraget, erfarenhet i tid av skolledning och skolområdesansvar. Skolområdenas storlek med avseende på anställda lärare berörs även. Därefter beskrivs de inrapporterade lärarna som genomgått 2001 års lärarutbildning och examinerats från och med vårterminen 2005. Här redogörs för individernas utbildningsinriktning och den aktuella yrkesverksamheten vid tiden för studiens genomförande, vilket inkluderar fördelning i kön. I den därpå följande redovisningen presenteras skolledarnas perspektiv på studiens övergripande fråga om anställningsbarhet hos lärare som genomgått 2001 års lärarprogram i tre huvudteman under rubrikerna 1) Skolledarnas syn på lärarkompetens, 2) Rekrytering av nya lärare, 3) Skolledarnas samlade erfarenheter av 2001 års lärarprogram. Därefter sammanfattas enkät- och intervjustudiens resultat.

Intervjustudiens skolledare

Som tidigare framgått intervjuades 13 skolledare, varav tolv kvinnor och en man, spridda i de sex kommunerna Lycksele, Norsjö, Skellefteå, Umeå, Vännäs och Örnsköldsvik. Antalet informanter från de olika kommunerna framgår av tabell 5 nedan.

Tabell 5. Antal intervjuade skolledare i sex kommuner.

<i>Antal skolledare</i>	<i>Kommun</i>
6	Skellefteå
2	Lycksele
2	Örnsköldsvik
1	Norsjö
1	Umeå
1	Vännäs
13	

Skolledarnas erfarenhet i tid av skolledning varierade mellan ett och 29 år, med en genomsnittlig tid på drygt nio år. Vid studiens genomförande var de intervjuade i åldrarna mellan 44 och 62 år, med en medelålder på drygt 52 år. Tolv individer var utbildade lärare och en hade annan yrkesutbildning på högskolenivå. Lärarinriktningarna för de som var lärare, inkluderade enligt tidigare lärarutbild-

ningsstrukturer utbildningar till barnavårdslärare, förskollärare, grundskollärare 1-7, mellanstadielärare, ämneslärare, samt lärare i estetiskt ämne. Samtliga med utbildning till lärare hade också arbetat i yrket. Ett flertal informanter hade erfarenheter av samordning av verksamhetsförlagd utbildning inom 2001 års lärarprogram. Åtta skolledare hade deltagit i den statliga rektorsutbildningen, varav en hade påbörjat utbildningen år 2007.

Några informanter lyfte fram andra yrkeserfarenheter som de fann vara av särskild relevans för skolledaruppdraget. En hade deltagit i statligt utredningsarbete i skolfrågor på gymnasienivå. En annan, med socialt inriktad utbildning, hade haft övergripande ledningsansvar för kommunens barnomsorg. Ytterligare en med längre erfarenhet av socialt arbete, som inkluderade barnomsorg och mödravård, hade varit med och startat den första förskolan i en annan kommun. En informant, också den med långvarig erfarenhet inom skola och barnomsorg, och som uttryckte ett brett samhällsengagemang, hade bland annat bedrivit utvecklingsprojekt i ungdomsfrågor vid Socialstyrelsen. Ytterligare en skolledare lyfte fram särskild erfarenhet av skolledning för ett större och geografiskt spritt skolområde för förskola och grundskola. Antalet informanter med ansvar för olika skolområden, inklusive uppgifter om informanternas egen utbildningsbakgrund, framgår i tabell 6 nedan.

Tabell 6. Intervjuade skolledares utbildningsbakgrund och skolområden.

ANTAL SKOLLEDARE	SKOLLEDARES UTBILDNING	SKOLOMRÅDEN					
		Förskola	Förskola & F-3	Förskola & F-6*	F-5 /F-6 & fritidsh*	F-9	Gy
1	Barnavårdslärare	1					
1	Ettämneslärare, fd praktiskt – estetiskt ämne för undervisning i högstadiet och gymnasieskolan						1
3	Förskollärare	1			2		
1	Grundskollärare 1-7 & förskollärare			1			
1	Gymnasielärare						1
3	Mellanstadielärare				3		
2	Ämneslärare för högstadie & gymnasieskolan		1			1	
1	Annan utbildning				1		
13	Antal skolledare/skolområde	2	1	1	7	1	2

* Fritidshem inkluderas i flera skolområden F-6, dock inte samtliga.

Av tabellen framgår att flertalet av de intervjuade skolledarna (7 av 13) ansvarade för området F-6, som i flera fall också inkluderade fritidshem. Två ansvarade för förskola och två för gymnasieskola. Av övriga tre informanter var en ansvarig för förskola och de första skolåren, en för skolår F-6, motsvarande tidigare låg- och mellanstadiet, medan en individ ansvarade för hela grundskolan F-9.

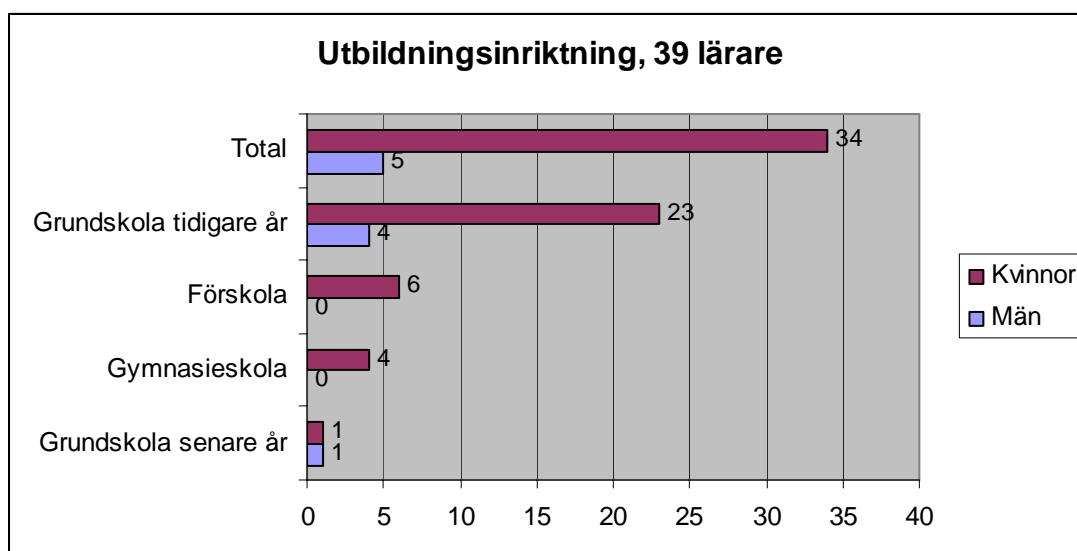
Vidare framgår av tabell 5 att individernas utbildningsbakgrund i olika utsträckning var relaterad till den verksamhet respektive informant ansvarade över. Av tre skolledare med förskolläraryt utbildning, ansvarade en för förskola, medan två ansvarade för fritidshem och skolår F-5 respektive F-6. En skolledare med utbildning till barnvårdslärare ansvarade för förskoleverksamhet. En skolledare för förskola och F-6, hade lärarexamen i grundskolläraryt utbildning för skolår 1-7 samt förskolläraryt utbildning. Tre skolledare med mellanstadieläraryt utbildning ansvarade för skolåren F-6 och fritidshem. Av två ämnesläraryt utbildade skolledare ansvarade den ena för skolåren F-9 och den andra för förskola, förskoleklass och skolåren 1-3. Av två skolledare för gymnasieskola hade den ena genomgått den nya läraryt utbildningen med inriktning mot gymnasieskolan. Den andra var läraryt utbildad i ett ämne inom det estetiska området.

Den skolledare som saknade egen läraryt utbildning ansvarade för verksamhet i skolår F-6. Av två skolledare för skolår F-6 och i olika kommuner, ansvarade den ena för två och den andra för tre skolor vid olika orter i respektive kommun. Tre individer, med bakgrund som förskollärare, mellanstadielärare eller grundskollärare 1-7, och med skolledaransvar för förskola, fritidshem och skolår F-6, eller delar av dessa, hade påbyggnadsutbildning till specialpedagog. De tolv informanter som var kvinnor, hade som framgår ovan, skolledaransvar för olika skolområden. Den ende skolledaren, som var man, och ansvarade för fritidshem och skolår F-6, var liksom två av sina kollegor utbildad mellanstadielärare.

Skolområdenas storlek och därmed antalet anställda skiljde sig åt. Den minsta och den största skolan, båda gymnasieskolor, hade 16 respektive 106 anställda lärare. Sammanlagt var vid de 13 skolområdena 539 individer anställda som lärare, varav endast sju saknade läraryt utbildning. Av dessa hade en inte fullföljt läraryt utbildning och två hade pedagogisk högskoleutbildning till idrottspedagog. En individ undervisade i ett språk som var dennes modersmål och hade drygt 30 års erfarenhet som lärare i ämnet. För övriga tre som saknade lärarexamen, lämnades inga preciserade uppgifter om annan utbildningsbakgrund.

Intervjustudiens lärare

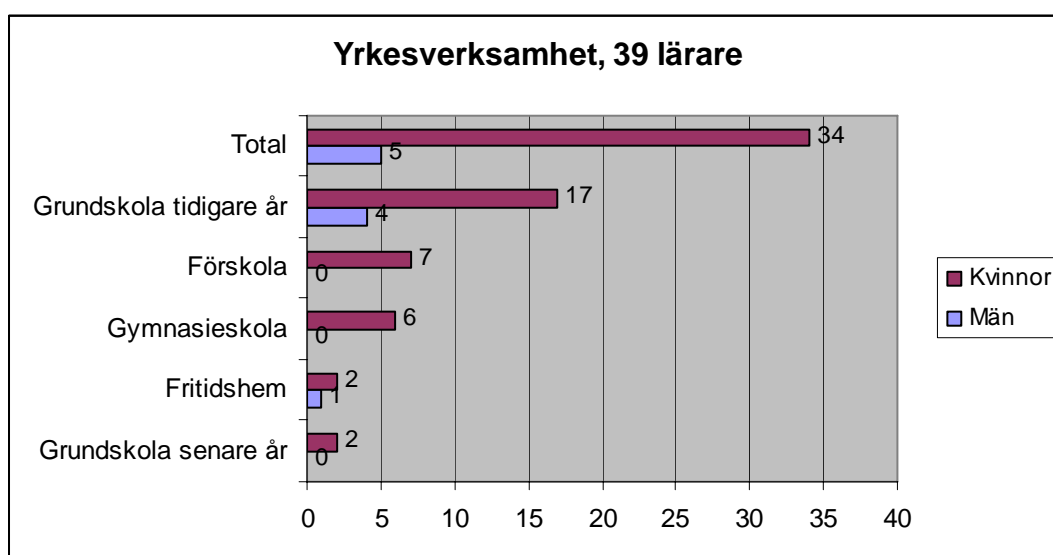
Av de sammanlagt inrapporterade 64 lärare som inrapporterats i enkätundersökningen var 39 lärare (34 kvinnor, 5 män) anställda inom de intervjuade skolledarnas skolområden. Andelen nya lärare som rekryterats inom informanternas skolområden, uppgick sålunda till tre femtedelar av det totala antalet inrapporterade ”nya” lärare. Fördelning i utbildningsinriktning och kön för intervjustudiens 39 lärare framgår nedan i figur 6.



Figur 6. Utbildningsinriktning och fördelning i kön för 39 lärare inrapporterade av intervjuede skollärare.

Av figur 6 framgår att majoriteten, 27 individer, var utbildade med inriktning mot grundskolans tidigare år. Av dessa var 23 kvinnor och fyra män. Sex individer hade lärarexamen med inriktning mot förskola och fyra mot gymnasieskolan, varav samtliga kvinnor. Två individer, varav en kvinna och en man, hade lärarexamen med inriktning mot grundskolans senare år.

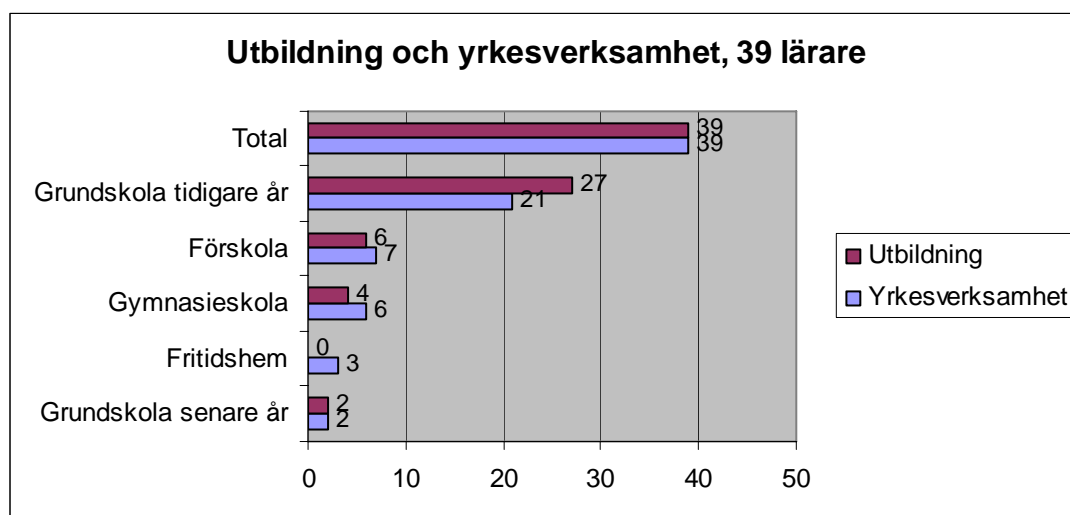
De rekryterade nya lärarnas yrkesverksamhet i olika skolområden, illustreras i figur 7 nedan. För individer med lärarexamen med inriktning mot grundskolans tidigare och senare år, används i den fortsatta framställningen även beteckningarna tidigarelärare respektive senarelärare.



Figur 7. Yrkesverksamhet och fördelning i kön för 39 lärare inrapporterade i intervjustudie.

Figur 7 visar att majoriteten av de examinerade lärarna, 21 individer, arbetade i grundskolans tidigare år. Av övriga 16 lärare arbetade sju i förskolan, sex i gymnasieskolan och tre i fritidshem. För de i studien inrapporterade 34 kvinnorna

var yrkesverksamheten spridd i samtliga skolområden. För fyra av de fem männen, var yrkesverksamheten förlagd till grundskolans tidigare år och för en individ, till fritidshem. Förhållandet mellan utbildningsinriktning och yrkesverksamhet för de 39 lärarna illustreras nedan i figur 8.



Figur 8. Utbildning och yrkesverksamhet hos 39 inrapporterade i intervjustudie.

Av figur 8 kan utläsas att överensstämmelsen mellan utbildning och yrkesverksamheten är hög, men att den inte sammanfaller på alla områden. I grundskolans tidigare år, är färre individer lärare än antalet utbildade. I gymnasieskolan återfinns däremot fler anställda, än antalet lärare med denna utbildningsinriktning. I förskolan, med sex utbildade individer för denna inriktning arbetar sju individer. Vidare arbetar tre individer i fritidshem, medan ingen av lärarna har denna utbildningsinriktning.

En fördjupad analys av förhållanden mellan individernas utbildning och yrkesverksamhet visar att sju tidigarelärare, varav sex kvinnor och en man, arbetade i andra verksamheter än utbildningens huvudsakliga inriktning. Av dessa arbetade tre i fritidshem, två i grundskolans senare år⁷, en i gymnasieskola, och en med dubbelexamen till förskollärare arbetade i förskola. Den tidigarelärare som var man arbetade i fritidshem, vilket också framgår i figur 4. Av ovanstående redovisning framgår vidare att de två individer av båda könen som var utbildade till senarelärare, därför var lärare inom andra skolområden än utbildningens huvudsakliga inriktning. Den av senarelärarna som var kvinna, undervisade i gymnasieskolan. Senareläraren som var man, undervisade i grundskolans år 6 och arbetade enligt denna studies indelning som tidigarelärare.

I följande avsnitt redogörs för intervjustudiens resultat. De intervjuade skolläraernas perspektiv på 2001 års lärarutbildning och lärares anställningsbarhet presenteras i följande fyra huvudteman: 1) Skolledarnas syn på lärarkompetens, 2)

⁷ Två utbildade tidigarelärare undervisade i skolåren 4-9 och redovisas därför här som lärare i grundskolans senare år.

Rekrytering av nya lärare, 3) Skolledarnas erfarenheter av 2001 års lärarprogram, 4) Skolledarnas syn på förhållandet mellan kompetensen hos de examinerade lärarna som genomgått 2001 års lärarprogram och skolans behov. I framställningen anges inom parentes hur många individer som uttryckt att de delar den uppfattning som framförs. Citat av informanterna följer i huvudsak det muntliga framförandet, med smärre justeringar för bättre skriftlig framställning. Fiktiva namn på skolledare anges. I citaten utelämnas namn på skolor och kommuner.

Skolledarnas syn på lärarkompetens

Inledningsvis tillfrågades de intervjuade skolledarna om sin syn på betydelsen av utbildade lärare. Majoriteten av de tillfrågade (9 individer), såväl skolledare för yngre som äldre elevåldersgrupper, oavsett erfarenhet i tid, delade uppfattningen att utbildade lärare var grundläggande för god kvalitet i verksamheten.

Betydelsen av utbildade lärare

[Utbildad personal är] *A och O*, och har mycket, mycket stor betydelse. Då vet man *vad* det är man gör och *varför*. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola).

Utbildning är ett krav, det värderar jag väldigt högt.[. . .] man kan då ställa andra krav (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Ett hundra procents behörighet är väldigt viktigt, inte bara för eleverna utan för den anställde själv. Det beror [samtidigt] på vad man avser med "behörighet". En lärare kan ha förvärvat kunskaper i exempelvis läs- och skrivinlärning. Jag har ju jobbat i särskolan ett tag och jag såg ju en klar skillnad mellan behöriga assistenter och obehöriga. [...] Det gäller ju kanske i ännu högre grad i lärarjobbet. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

I två av kommunerna tillämpades också, enligt informanter från dessa kommuner, principen att den anställde som saknade lärarexamen inte fick tillsvidareanställning som lärare:

[Betydelsen av att elever har utbildade lärare värderar jag] *jättehögt!* Kommunen har den principen att man inte anställer någon som inte är behörig. En av dem som jag har [anställt], har lyckats bli behörig. De som inte är det får inte tillsvidareanställning, utan får anställning terminsvis. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9).

Det är ingen utan examensbevis som får en tillsvidareanställning. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola).

Några av skolledarna (3 individer), som ansåg att rätt utbildning var av stor vikt, menade samtidigt att "rätt" utbildning inte alltid var avgörande för verksamheten. Exempelvis framhölls av en skolledare att i ett specifikt sammanhang som rörde barn med särskilda behov, kunde en anställd med andra pedagogiska kvalifikationer än lärarens, ha sådana personliga egenskaper som innebar att denne var mer lämpad för uppgiften än utbildade lärare.

[Betydelsen av att elever har utbildade lärare] *Det är naturligtvis det viktigaste!* Sen har man ju sett, exempelvis när det gäller den här fritidsledaren [som saknar pedagogisk högskoleutbildning] att han ofta, många gånger är mycket duktigare med de här barnen med [med särskilda behov] än pedagoger som har examen. Så ibland handlar det om vad du är för slags människa. (Berit, skolledare i 13 år; F-5)

I sammanhanget betonades av en annan skolledare att undervisningen i skolan som helhet dock inte kunde byggas på lärare utan lärarexamen, även om enstaka lärare i avsaknad av lärarutbildning hade goda kunskaper i ämnet.

[Betydelsen av att elever har utbildade lärare är] *oerhört hög*, det är en garant för kvalitet. Sedan kommer det alltid att finnas sådana som äger ämneskunskaper men inte har pedagogisk utbildning utan en slags naturlig fallenhet. Men man kan aldrig bygga en verksamhet på det. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola).

En bra lärare

Skolledarna ombads vidare att fritt uttrycka sin uppfattning om vilka kompetenser de ansåg att ett en god lärare skulle äga. En sammanfattande kravlista på den goda lärarens kompetenser uttrycktes av en skolledare för grundskolan F-9. Förutom högskoleutbildning, ämneskunskaper och pedagogisk kompetens, som angavs som nödvändiga förutsättningar, lyfte skolledaren fram att läraren skulle ha ”rätt sorts personlighet” och framförallt, gilla att vara tillsammans med eleverna:

[En god lärare ska ha] akademisk utbildning, som består dels av ämneskunskaper dels den pedagogiska biten. Sedan krävs rätt sorts personlighet, dvs. någon som trivs i klassrummet. Man ska tycka det är roligt att vara med barnen. Det är faktiskt nästan grundkriteriet för man måste gå hit varje dag och vara med människor. Det är ändå det viktigaste att man tycker om att stå i klassrummet och vara med eleverna. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

Bland de mångskiftande krav som skolledarna framförde, och som framgår i tabell 7 nedan, trycktes särskilt på att den goda läraren skulle vara en god ledare, med kreativa idéer och som på ett pedagogiskt sätt kunde undervisa och stimulera lärande hos individer och grupper. Andra övergripande krav, var att den gode läraren aktivt skulle arbeta med demokrati och likabehandling, dvs. värdegrundsfrågor, ha kunskaper om etnicitet, konfliktlösning samt djupare kunskaper om specialpedagogiska området och barn med särskilda behov. Den goda läraren skulle därtill ha goda kunskaper om läroplanen och andra styrdokument, kunna tolka dessa och tillämpa en god yrkesetik. Ungefär hälften av skolledarna betonade vikten av goda ämneskunskaper, som för skolledare för yngre skolår särskilt handlade om goda kunskaper i läs- och skrivinlärning.

Tabell 7. 13 skolledares uppfattningar om den goda lärarens kompetenser.

ANTAL SKOLLEDARE	KOMPETENSER HOS GOD LÄRARE	SKOLLEDARES ANSVARSOMRÅDE
9	God ledare med social kompetens; förstå hur en grupp fungerar	Förskola, F-6, F-9, Gymnasieskola
9	”Pedagogisk” lärare som kan lyssna in och bemöta enskilda och grupper	Förskola, F-6, F-9, Gymnasieskola
6	Ha goda ämneskunskaper, vara ”ämnesbehörig”	F-6, F-9, Gymnasieskola
5	Tillämpa teorier i praktiken, ha stor bredd.	Förskola, F-6, F-9
5	God yrkesetik och kunna föra fram värdegrunden	Förskola F-6, F-9 Gymnasieskola
5	Kunskaper om barn med särskilda behov, specialpedagogisk kompetens	F-6, F-9, Gymnasieskola
5	Allmän läroplanskunskap	Förskola F-5, F-6
3	Kunskaper om etnicitet och social bakgrund	F-6
2	Vara kreativ, ha idéer om olika arbetssätt	Gymnasieskola
2	Kunskaper om konflikthantering	F-6, Gymnasieskola
1	Goda kunskaper i läs- och skrivinlärning	F-5

Som framgår av tabell 6 och i nedanstående citat, definierades den goda läraren i många avseenden på liknande sätt av skolledare för olika skolområden. Exempelvis fokuseras ledaregenskaper, social kompetens och andra pedagogiska kvaliteter på följande sätt av informanter med skolledaransvar för förskola och grundskolans tidigare år:

[..] Vara en god ledare - ledarkunskap är oerhört viktigt. [Det är också viktigt att ha] en god grund i klassens inre arbete, det sociala, det vill säga hur en grupp fungerar. (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Den sociala kompetensen är väldigt viktigt då vi idag har en helt annan skola än tidigare. Det är så mycket med barn som bor på olika ställen, varannan vecka och barn som inte vill fara hit och dit. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

Engagemang och pedagogisk kunskap. I engagemang innefattas intresse för varje individ [...], utvecklingsplaner, att kunna se hur det går för den enskilde eleven i olika ämnen, eller områden, att kunna vara lösningsfokuserad, att inte se problemen utan att kunna se möjligheterna. (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

Pedagogisk förmåga som omfattar psykologisk och social medvetenhet, framhålls särskilt av skolledaren Sofie med skolområdesansvar för skolåren F-6:

Läraren ska veta vad han jobbar med och ha en känsla, en intuition för barnen. [...] Man måste vara flexibel, vad barnen behöver bäst. Det största behovet hos barn idag är den sociala biten. Om de mår bra socialt, fungerar det övriga bra. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

Vikten av att med utgångspunkt från styrdokument förstå lärarens uppdrag, betonades av informanter från olika skolområden, liksom vikten av att upprätthålla en god yrkesetik och att kunna förmedla värdegrunden.

Att känna till och förstå ditt uppdrag är en förutsättning, det ska vara solklart. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

[...] man ska ha anammat och vara kunnig om hela sitt uppdrag, kunna se sammanhanget i detta [...] barnsynen, kunskapssynen, allt detta finns i att man förstår uppdraget. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Först och främst en gedigen värdegrund. Eftersom vi har många invandrabarn, barn med olika funktionshinder och barn med socioemotionella svårigheter då gäller det att man kan möta både föräldrar och elever och sätta sig in i deras situation. För många som blivit lärare har skolan varit en positiv upplevelse i alla år, och man har då svårigheter att sätta sig in i vilka svårigheter som elever kan ha. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Det är stort att vara lärare! [Lärare måste ha kunskaper] om den gemensamma värdegrunden [...] det som finns i skollag, läroplan och egentligen grundlagen och det demokratiska uppdraget. Vad vi har för särskilda uppdrag, likabehandlingslagen [...] Jag tar ju faktiskt på mig ett ansvar, att möta elever med respekt, att stödja dem, att inte diskriminera. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

I sammanhanget efterlystes kunskaper om barn med annan etnisk bakgrund av skolledare i vars skolområde det fanns många barn med invandrabakgrund:

Vi har några invandrabarn på min skola, och det blir lite oroligt och vi frågar oss: "Hur ska vi göra med det ena och hur ska vi klara det andra?" (Gun, skolledare i 10 år; F-5)

Kreativitet, idéer om arbetssätt, förmåga till samverkan med andra och att kunna hantera konflikter var också andra kriterier på goda lärare som framfördes av skolledare i gymnasieskolan.

Hur uppträder jag och att se eleverna, kollegerna, lyssna och kunna jobba i arbetslag, det är oerhört viktigt. Att vara kreativ och lyssnande, "på fjärlingsvingar". (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

Att man har idéer om olika arbetssätt och att man faktiskt också praktiserar dem i klassrummet. [...] och att man kan lösa konflikter. (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

Vikten av goda ämneskunskaper, helst både bredd och djup för lärare i grundskolans tidigare år och framförallt större djup för lärare i grundskolans senare år, betonades av skolledare för dessa skolår liksom av skolledare för gymnasieskola.

[En god lärare ska ha] stor bredd, och man ska naturligtvis ha en egen god kunskapsbas. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

[Att vara] ämnesbehörig, det är grunden för att fungera bra. (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

[...] naturligtvis bör man ha god ämneskunskap, metodik, pedagogik, didaktik, alla de där tjusiga begreppen (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Att kunna lyfta elever [...] det bygger i sin tur på att man har en ämneskompetens och metodik och didaktik osv. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Skolledare för förskola och grundskolans tidigare år ansåg att det snarare rådde en alltför stor tilltro till lärares ämnesdjup som en förutsättning för lärande hos yngre barn och elever, och menade att djupare kunskaper i ”ämnen” inte behövdes i samma utsträckning för lärare som skulle undervisa dessa barngrupper:

Ämneskunskaper? På något vis är det också självklart, men det är sällan ämneskunskaper det brister i, utan det brister i bemötande och andra saker. Jag tror att jag aldrig har stött på någon som inte har tillräckliga ämneskunskaper. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

En av skolledarna i förskoleklass och grundskolans tidigare år pekade också på olika behov av ämneskunskaper hos lärare med inriktning på äldre respektive yngre elever:

När det gäller de äldre åren känner jag väl att där måste man ha mer egna kunskaper, men när det handlar om yngre barn, så behöver du inte som förr ha läst in dig på alla Sveriges fåglar, utan det kan du slå upp när du behöver det. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Uppfattningen att lärare för de tidigare skolåren inte nödvändigtvis var i behov av djupare kunskaper, som ovan framfördes av en skolledare med egen mellanstadieläroarbakgrund, delades av andra skolledare med förskolläroarbakgrund. Däremot betonades av skolledare med förskolläroarbakgrund att lärare skulle kunna undervisa, eller ”lära ut”. I linje med denna uppfattning, framfördes synpunkten att lärarens uppgift snarare än undervisning innebar att handleda och hjälpa barn att söka kunskap och därigenom stötta barnen i deras inläring.

Jag ser mindre på ämnena som sådana. Jag tänker mig att ämneskunskap det kan man alltid fylla på, men kan man inte lära ut... Just den här inlärningsdelen är viktig, vissa lärare har eleverna med sig och de lyssnar, andra har det inte (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

[..] nu talas om att lärare har så lite kunskaper i sina ämnen. Vi har också tidigare talat mycket om att läraren ska vara en handledare, men nu är det som att läraren ska vara en kunskapsförmedlare, ett uppslagsverk. Det är klart att man ska kunna sitt ämne, men ändå måste det vara så att du ska kunna lära barn att söka kunskap. [...] Man måste ju ha en viss kunskap i sina ämnen, men det är så mycket som förändras hela tiden, och man behöver också själv söka ny kunskap. Pendeln har kanske vägt över, idag med talet om kunskap. (Gun, skolledare i 10 år, F-5)

Rekrytering av lärare

Skolledarna tillfrågades vidare i vilken utsträckning de anställda lärarnas undervisningsområden motsvarade individernas utbildningsinriktning. Majoriteten av

de intervjuade skolledarna menade i ett första skede att en hög grad av överensstämmelse rådde. I ett andra skede påtalades att det dock sällan var möjligt att finna lärare vars kompetens till fullo motsvarade skolans undervisningsbehov.

[Lärarnas utbildningsinriktning och undervisning överensstämmer] till nittio procent i vart fall. Jag har en liten skola vilket gör att det nästan är omöjligt att få hundra procents täckning. (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

[Lärarnas utbildningsinriktning och undervisningsområden] stämmer nästan till hundra procent. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

En annan skolledare, av liknande uppfattning, pekade på att kompetensutveckling i nyare ämnen som data, var nödvändig för att kunna täcka behovet av undervisningskompetens:

[Utbildning och undervisning] överensstämmer i väldigt hög grad. I områden där det kanske inte helt överensstämmer handlar det om kurser i nya områden, till exempel inom data, där man har förvärvat de kunskaperna, eller genom kompetensutveckling. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

Bredd i undervisningsämnena

Särskilt underströks av skolledare för de yngre åldersgrupperna förskoleklass och grundskolans tidigare år, att lärare med utbildning i ämnet var av stor betydelse, men att det var svårt att organisera arbetet för lärare med begränsad inriktning, eller ett fåtal ämnen i sin examen, eftersom lärarna för grundskolans tidigare år generellt hade klassansvar. Skolledarna menade att det i praktiken därför inte gick att tillämpa principen att en lärare endast skulle undervisa i sådana ämnesområden hon eller han tillägnat sig i sin utbildning.

Alla har 1-7 [här uppfattas att tidigareläro-utbildning inkluderas], eller lågstadie- eller mellanstadieutbildning [...]. Däremot har man ofta ämnen som man inte har läst, exempelvis matte som man ändå undervisar i. (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

För 1-7 lärarna, där är ju frågan [om de undervisar i ämnesområden de inte har behörighet för]. För de nya lärarna, där har vi en väldigt tonvikt på just svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Den begränsade inriktningen hos de nya lärarna med 2001 års läro-utbildning, uppfattades också som ett problem av skolledare i denna grupp som pekade på att undervisningsbehoven krävde betydligt större bredd, och i ämnesinriktningar som fanns i skolan. Undervisning i svenska, matematik och de flesta andra ämnen var snarare regel än undantag för samtliga nyutbildade tidigarelärare.

Det kan finnas knepiga inriktningar och knepiga val av som studenter gör. Det händer faktiskt att studenter ringer och frågar om vad jag som rektor tycker att de ska välja. Det kan vara svårt för studenter att bli anställningsbara med denna frihet som finns att välja. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Som det ser ut så är de [nya lärarna] klasslärare. De som arbetar i årskurserna 3-5 har alla ämnen, matte, naturorienterande ämnen, svenska osv. oavsett utbildning och då har man ansvaret för klassen i alla ämnen.[...] (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Vi har haft en lärare som nyss tagit examen, en tidigarelärare som var resurslärare och fått jobba med lite allt möjligt i F-3. (Åsa, skolledare i 4 år, F-9)

Skolledare för grundskolans tidigare år betonade vikten av att säkra undervisningens kvalitet genom att lärare med olika utbildningsinriktningar samarbetade i planering av undervisningen samt att lärarna med klassläraransvar bytte undervisningsområden och undervisade i varandras klasser:

Vi har haft tur, vi har många 1-7 lärare både med inriktning Sv-So och Ma-No. Kanske är det inte så att man i varje klass behöver ha lärare med ”behörighet” i alla ämnen, men att det på skolan finns kolleger man kan byta, växla och rådgöra med och som har ansvar för inköp, planering, temaarbeten mm. (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Nu ingår ju lärarna [i skolåren 3-5] i arbetslag. Vi försöker göra så att lärarna i de ämnen de känner att de kan bättre, kan byta undervisning med varandra, det vill säga undervisa i varandras klasser. Utbyte [mellan lärare med olika ämnesområden] sker också på arbetslagsträffar och temaarbeten. (Gun, skolledare i 10 år; F-5)

Behov av lärare med inriktning i matematik och naturvetenskapliga ämnen samt i främmande språk

Ett flertal skolledare i förskoleklass och grundskolans tidigare år (F-6) lyfte i sammanhanget fram att det var särskilt problematiskt att hitta, och därmed kunna anställa, lärare med kompetens i matematik och naturvetenskap, eller det omvända; att i en mindre skola på landsbygden kunna använda lärare med denna kompetens för undervisning i andra skolämnen:

Det är jättesvårt det här, våra lärare går över gränserna och undervisar även i ämnen de inte har utbildning i. Ska vi vara strikta och enbart ha en matte- och No-lärare att undervisa enbart i dessa ämnen, då blir det ingen hel tjänst. Vi har mest 1-7 lärare och 4-9 lärare, ingen lågstadielärare men några mellanstadielärare (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

Så långt det är möjligt [undervisar lärare i de ämnen de är utbildade i] men det kan vara svårt i en byskola att för en lärare som har Ma-No bara få köra de ämnena. Å andra sidan har man en pedagogisk utbildning. Vi undviker [däremot] att sätta 4-9 lärare bland de yngsta och bland de äldsta eleverna. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Rekrytering av lärare med inriktning i matematik och naturvetenskap som generellt var problematisk, utgjorde än större bekymmer för skolledare för grundskolans senare år.

Vi har väldigt få [lärare med inriktning] matematik och naturvetenskapliga ämnen och det är ett bekymmer. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

En skolledare för området F-9 och som hade lyckats anställa en lärare med inriktning i matematik och naturvetenskapliga ämnen, i kombination med idrott, pekade på svårigheter att fördela undervisning i tjänsten för denne lärare på ett

tillfredsställande sätt. Läraren hade också valt att lämna tjänsten för undervisning enbart i idrott:

En senarelärare med idrott, matte och naturvetenskaplig inriktning har nu slutat för en ny tjänst där hon bara skulle få undervisa i idrott. (Åsa, skolledare i 4 år, F-9)

Samma skolledare betonade att alla anställda var utbildade, ”*vi har inte i nuläget några som kvackar*”, men lyfte samtidigt fram bristen på språklärare i de moderna språken tyska, franska och spanska, som vid skolan var ett nytt språktillval, liksom bristen på musiklärare:

Det är brist på språklärare i franska och i tyska, och spanska som vi ska börja med. I spanska har vi inte lyckats få tag på någon, bara en har sökt. [...] Vi har en lärare som jobbat i nära 30 år, som har tyska och som blivit återanställd utan examen under alla år. [...] Det är likadant med alla musiklärare som utbildat sig, men som sedan inte jobbar som lärare. (Åsa, skolledare i 4 år, F-9)

Ett stort behov fanns vidare av lärare som kunde undervisa i engelska som det första främmande språket i grundskolans tidigare skolår, betonade en skolledare. Även om lärare tyckte sig behärska engelska som språk, hade de flesta på grund av avsaknad av utbildning i området, inte förmåga att undervisa i ämnet, var skolledarens erfarenhet.

Ibland har vi haft lärare som [har haft i uppdrag att undervisa i engelska] och tänkt att ”kanske fixar jag engelskan i sexan” men sen inte gjort det. Engelskan har därför varit ett ämne som vi tittat lite närmare på. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

Anställningsförfarande och uppföljning av anställda

Anställningsförfarandet vid nyrekrytering genomfördes i samtliga fall med stor noggrannhet. Skolledarna uppgav att de alltid då tjänster utlystes gjorde ett urval bland de sökande. I de fall då tjänster inte utlystes, rörde det sig om redan anställd personal, i detta fall fritidspedagoger, som vidareutbildat sig till grundskollärare tidigare år, och som därefter fått anställning som lärare. Elva skolledare uppgav att de intervjuade sökande och de flesta (8) tog även referenser inför eventuell anställning.

I hög utsträckning bildar jag mig en uppfattning vid intervjutillfället och i samtal före. Jag brukar alltid prata med dem innan. (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

Jag tar sedan reda på så mycket jag kan från praktikplatser och tidigare arbetsplatser och lyssnar av med tidigare anställda. Vi är ju en ganska liten kommun, men jag har lärare som kommer från andra orter. Man får lyssna och titta på dem, man ska nästan känna att det är rätt när man första gången tar en person i hand. Upplevelsen av människan första gången jag träffar personen är mycket viktig. Man känner också då det inte stämmer det som kommer från läpparna och det som visas med kroppsspråket (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

En skolledare framhöll att rekryteringen av lärare till dennes skolområde, som omslöt flera mindre orter, var relativt oproblematisk tack vare kommunens när-

het till två högskolor (Umeå universitet och Mitthögskolan) med lärarutbildning. Många av de rekryterade lärarna, som också var från kommunen, och som hade lärt känna skolor i sin hemkommun under den verksamhetsförlagda utbildningen, var därför intresserade av att söka anställning även vid mindre centralt belägna skolor, enligt denne skolledare.

Vi har i princip alltid en ny behörig lärare på en tjänst som blir ledig. [...] Lärare rekryteras till femtio procent från Härnösand och Örnsköldsvik [lärarutbildning vid Mitthögskolan] och femtio procent från Umeå [lärarutbildning vid Umeå universitet] [...] Det är positivt såtillvida att genom att vi samarbetat med båda högskolorna i verksamhetsförlagd utbildning så har vi fått lärare från båda områdena. En tidning frågade: *Vem vill arbeta i [namn på mindre ort]*? Då är det alltså så att vi har både förskollärare och grundskollärare boende på orten. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Skolledare förhörde sig också om hur det gick för den nyanställda genom kontakter med arbetslag eller försökte bilda sig en uppfattning genom besök i klassrummet eller genom att på andra sätt vistas i verksamheten.

Man är på klassrumsbesök och då får man synpunkter både från barnen och den nya läraren själv. Det är en del av det pedagogiska uppdraget. Besök gör jag även hos gamla garvade lärare. Det beror på hur mycket personal man har. [...] Nu har jag ansvar för 35 anställda och en betydligt rimligare arbetssituation, och då hinner man ju vara med. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Klassrumsbesök? Ja, jag tittar in smått, ofta korta stunder för att bilda mig en helhetsuppfattning. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Generellt görs besök hos nyanställda. Men det är svårt att veta vad de tillfällena ger för det är en så speciell situation. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Jag rör mig i verksamheten, och har stora öron. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola)

Tolv skolledare uppgav att de hade haft uppföljande samtal med den nyanställda, som tidigare inte arbetat på skolan.

[Jag har] ett uppföljande samtal efter ungefär en månad. Med specialpedagogerna, som jobbar över hela skolan, brukar jag försöka hålla mer koll: ”hur tycker du att det går?” [...] Det gäller att ha lite fingertoppskänsla. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Jag har ett uppföljande samtal med den nyanställda, brukar ha det efter en månad (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

Examensbevisets betydelse

Vid rekrytering av lärare menade de flesta skolledarna (11 individer) att de själva, vid anställning av individ som tidigare inte varit anställd i kommunen, granskade den sökandes examensbevis, eller utdrag av detta. Examensbeviset med uppgifter om lärarens inriktning var viktiga, menade skolledarna, för att kunna täcka de behov av lärare som man hade vid den aktuella skolenheten.

Jag begär in och läser själv examensbeviset, där ämnesinriktningen framgår (Gun, skolledare i 10 år, F-5)

Dels tittar jag på vilken grundutbildning de har. Det är också väldigt viktigt vilka kombinationer de har. Dels tittar jag på den specialpedagogiska inriktningen, till exempel om man har läst kurser i läs- och skrivinlärning, eller annat som stämmer med våra behov. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

När jag anställer tittar jag ganska noga - vad har vi störst behov av och vad är det skolan saknar? Till exempel om vi behöver någon som har idrott. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

Exempelvis så var det två individer som sökte en tjänst, och man kunde från deras examensbevis välja den som bäst passade för undervisning i åk F-1. Den personen hade läst mycket läs- och skriv och hade också estetiska kurser. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Examensbeviset krävs in centralt, men jag får se utdragen så att jag får se deras akademiska bakgrund. [...] Jag har precis hållit på och rekryterat [...] två tillsvidaretjänster och fyra vikariat. En hel del av dem som söker har den nya lärarutbildningen. Det är i snitt fem till sex sökande på varje tjänst. Jag hade ett idrottsvikariat och där sökte jättemånga, framför-allt idrottspedagoger, som inte har så lätt för att få tjänst. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

En av skolledarna, som uppgav att han själv inte hade granskat examensbevis, menade han fick bilda sig en klarare uppfattning om lärarens ämnesinriktning först efter det att läraren blivit anställd.

Examensbevisen hanteras på förvaltningsnivå, så dem ser jag inte till. Däremot i första utvecklingssamtalet, nu när jag hamnat i ett nytt skolområde, då börjar i alla fall jag med att försöka få en bild av var individen är född, vad man har läst osv. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Formuleringarna i examensbevisen utfärdade i 2001 års lärarutbildning tycktes över tid ha fått större uppmärksamhet av skolledarna. De menade också att det inte var ovanligt att både beteckningarna på kurser och kursernas innehåll var svåra att förstå. En önskan var att examensbevisen på ett tydligare sätt skulle klargöra ämnesinnehållet i kurserna.

Det [examensbeviset] har blivit svårare att förstå [...] dels för att plocka rätt behörighet, dels det man tycker att skolan behöver. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Ibland är det jättekonstiga saker som står där. Man funderar ju ibland över vilken inriktning de egentligen har? Särskilt de som gått fritidspedagogutbildning i Luleå kan ha alla konstiga inriktningar som jag nästan inte förstår. Exempelvis "Vetandets teori och metod, 5 poäng." [...] (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

[Jag önskar] att examensbevisen skulle vara mer lättlästa så att man får en klar blick direkt vad det är de kan och inte kan. Det är mycket text och svårt att begripa. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Skolledare i grundskolans tidigare år var av uppfattningen att det var särskilt viktigt att med ledning av examensbeviset kunna bedöma vilka kunskaper den sökande hade inom området läsning och skrivning.

[Examensbeviset] är det första vi tar på. Förut var vi lite blåögda kanske [...]. Man tog tidigare lite för givet att lärarna kunde vissa saker som de behövde kunna. [...] Nu är vi väldigt nogga och kollar hur mycket läsinläring en person har som ska jobba med de lägre åldrarna. (Berit, skollärdare i 16 år; F-5)

Särskilt uppmärksammades i intervjustudien att många oklarheter rådde kring den kurs inom utbildningsområdet ”specialisering”, som för examinerade lärare i 2001 års lärarprogram tydligt ska framgå i varje individs examensbevis. Oklarheterna fanns på flera plan. Specialisering omfattar i de examinerade lärarnas utbildning minst 20 poäng och innebär, som tidigare nämnts, antingen breddning eller fördjupning i ett ämne (Prop. 1999/2000: 135). Flera skollärdare kunde emellertid inte erinra sig att begreppet ”specialisering” angavs i examensbevis från Umeå universitet, och någon hävdade med bestämdhet att specialisering inte fanns angivet.

Jag kommer inte ihåg ”specialisering”. (Lovisa, skollärdare i 29 år; förskola)

Jag tittar som sagt på de kurser som de läst för att se hur det passar med de behov vi har. [...] Det står ingenting om specialisering! Jag har examensbeviset framför mig! (Sofie, skollärdare i 12 år; F-6).

Vad ”specialisering” syftade på, var därmed också otydligt. I flesta fall tolkades specialisering som fördjupning.

[Specialisering är ...] något smalt som man har valt till och gjort ett specialarbete i eller gått extra djupt på [...]. Sen har jag förstått att det sett väldigt olika ut, om man nu har en viss inriktning vad den egentligen är för någonting. [...] Jag har nog velat veta lite mer av den som söker jobbet vad det är. (Gunnar, skollärdare i 14 år; F-6)

[...] jag kan inte komma ihåg om jag sett det [specialisering]. Jag kan tänka mig att det är en fördjupning, att man gått vidare i ämnet. (Ann-Marie, skollärdare i 3 år; fritidshem, F-3)

Vet inte riktigt. [...] Om man har läst examensbeviset ser man dessutom att det inte rör sig om många poäng. Specialisering bör enligt min mening visa på ett djup, man bör ha läst minst 20 p i ett ämnesområde. Har personen en specialisering med musik eller något annat ämne, så får man ta ansvar för det ämnesområdet. (Marita, skollärdare i 6 år; F-6)

Examensarbetets betydelse

Examensarbetet sågs av många skollärdare som viktigt men var något som få hade läst. Åtta skollärdare uppgav att de inte brukade ta del av de sökandes examensarbete, eller att de inte haft anledning, eftersom lärarna tidigare anställdes av annan skollärdare.

Jag har generellt inte tittat på dem [examensarbeten]. (Marita, skollärdare i 6 år; F-6)

Det sker inte med automatik att vi tittar på examensarbeten. Det är väl om vi frågar, eller om läraren ber att få presentera det. Det kanske är en resurs som man inte tar till vara. (Berit, skollärdare i 16 år; F-5)

Har inte haft skäl att göra det. Jag har inte anställt de nya vi har i mitt skolområde, jag har fått dem ”på köpet”. (Gunnar, skollärdare i 14 år; F-6)

[...] Jag har inte tittat på det för de båda [med ny lärarutbildning] då de anställdes innan jag blev rektor. [...] (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

En skolledare för gymnasieskolan som tog del av examensarbeten, och som själv gått den nya lärarutbildningen, menade att examensarbetet var viktigt då det kunde ge information om lärarens intresseområden, som inte framgick på andra sätt:

Jag brukar titta på examensarbetet för det säger ganska mycket om vilka intresseområden som lärarna har. Om man är speciellt inriktad mot ämnet, eller pedagogik, eller demokrati eller [...] (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

Skolledare för grundskolans tidigare år, som också tittat på examensarbeten menade att det var viktigt att också tillvarata examensarbetenas innehåll i verksamheten.

Det är jätteintressant. [...] Men jag tycker vi är dåliga att ta tillvara det. Speciellt de här SÅLarna [vidareutbildade fritidspedagoger] som jobbat i skolan tidigare. De har ju gjort lysande arbeten. De gör ju ofta saker som du kan ha glädje och användning av. De har tittat på den praktiska verksamheten. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Det är viktigt. Jag har bett att få in det ena arbetet [...] då det kan vara av intresse för skolan och skolans utveckling: ”Svårigheter i matematik och läsning”, det är ju väldigt intressant. Jag har också bett studenten att redovisa sitt arbete för de övriga i personalen. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

En uppfattning som framfördes av skolledaren Gunnar, som emellertid inte hade tagit del av de nya lärarnas examensarbeten, var att det kunde visa på koppling, eller avsaknad av sådan, till skolans verksamhet:

Rent spontant känner jag att examensarbetet kan vara lite avslöjande för hur förankrad i verkligheten man är, om man har gjort ett specialarbete som man själv har nytta av, om skolan har nytta av det eller om det är mer ett ”terapiarbete”. Jag tycker att jag sett väldigt varierande typer av examensarbeten. Vad tror man att jobbet går ut på? Det kan jag tycka speglas i det man har valt. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

Trots att mindre än hälften av informanterna uppgav att de själva granskat, eller haft möjlighet att ta del av examensarbetet vid anställning, menade de att examensarbetet hade betydelse, eftersom det kunde visa på intresseområde, djup eller bredd hos en lärare, och komma till användning i verksamheten.

Jag har inte tittat närmare på det [examensarbetet] men vi hade en student som gjorde praktik här och en väldigt fin krisplan [som examensarbete] som vi faktiskt använder idag. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola)

Jag tycker det är viktigt, då det var en som sökte jobb här talade han om sitt examensarbete och jag tycker att jag kan se lite vilket fokus en viss lärare har genom att se på examensarbetet. (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

Jag resonerar med den sökande om det. Man får en bild av intresseområden eller specialområden som kan vara väsentliga. Några [titlar på examensarbeten] visar också på bred-

den, det är en tillgång när den sökande har både svenska och matte och no. Det är en svårighet i rekryteringen, och vi vill ju ha kompletta arbetslag. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Skolledarnas samlade erfarenheter av 2001 års lärarprogram

Kunskaper om 2001 års lärarutbildning hade de intervjuade skolledarna i hög utsträckning skaffat sig i samband med placering av lärarstudenter i skolor under lärarutbildningens verksamhetsförlagda del (VFU). Flera, med egna erfarenheter som kommunala VFU-samordnare, och av samarbete med lärarutbildningens VFU-administration vid Umeå universitet, hade kunskaper om det avtal som gäller mellan lärarutbildningen vid Umeå universitet och kommunerna för placering av lärarstudenter under verksamhetsförlagd utbildning. Universitetets VFU-administration var också den huvudsakliga källan för information om den nya lärarutbildningen.

Jag har läst in mig genom VFU-avtalet. Jag är ansvarig för VFU -placeringar här på skolan. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

[...] VFU-samordnaren skickar ofta ut information om vilka kurser studenterna går. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

Universitetet har varit duktigt på att komma hit och informera, och våra VFU-samordnare har ofta information att ge till oss som de fått från universitetet [...] Vi har också fått information om lärarutbildningen via [namn] från lärarutbildningen i Umeå. Vi har väl inte varit nådiga och ställt många frågor. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Information om den nya lärarutbildningen tycktes däremot sällan ha berörts som en punkt på dagordningen i skolledningssammanhang i kommunerna. Några skolledare uppgav att de sinsemellan, utan att lärarutbildningen var på föredragningslistan, utbytt erfarenheter i ärendet med andra skolledare.

[Det har inte varit någon] punkt på dagordningen. Vi diskuterar väl vad studenterna har läst och att vi bör uppmana studenterna att läsa mer skriv- och läs, för att kunna få anställning. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

I den statliga rektorsutbildningen som åtta skolledare deltagit i, varav sju tidigare avslutat utbildningen och en påbörjat densamma under 2007, hade den nya lärarutbildningen inte alls berörts, enligt vad samtliga deltagare kunde erinra sig.

Den nya lärarutbildningen har inte behandlats i rektorsutbildning, vad jag kan minnas. Däremot hade vi livliga diskussioner bland oss deltagare utanför kursen, eftersom det varit en problematik kring den. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Styrkor i 2001 års lärarprogram

Skolledarna tillfrågades vidare om vilka styrkor de kunde uppfatta, dels hos de nya lärarna som individer, dels i 2001 års lärarprogram. Flera skolledare (5), och med olika ansvarsområden, var av uppfattningen att de nya lärarna hade en slags

grundläggande förståelse för skolans vida verksamhet och uppdrag. Exempelvis framfördes att de nya lärarna, som enligt skolledaren Carina hade både *engagemang och glöd*, i jämförelse med många lärare utbildade i tidigare lärarutbildningsstrukturer, var både mer kreativa och självständiga och också mer flexibla och villiga att utveckla såväl sina egna kunskaper, som verksamheten inom den målstyrda skolan.

Det finns oftast en stor nyfikenhet hos nya lärare, en ödmjukhet inför uppgiften. Tidigare [...] var lärare utbildade för att i undervisning ha ett färdigt koncept, eller vad man brukar kalla "busskörning" och eleven fick anpassa sig till läraren och dennes undervisning. (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

[De har] en frisk syn på skolan av idag och att vi inte är de som sitter med all kunskap och vet hur det ska vara. De har mycket idéer och kanske ett annat tänk på hur kunskap kan förmedlas och vad barnen har för behov. De har ofta även en större flexibilitet när det gäller arbetsformer. [...] En annan styrka jag tycker mig ha mött är vetgirigheten och insikten om att man inte är färdig, att man behöver lära sig mer. De är duktiga på att se sin egen brist och att vilja göra något åt den. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Om man schematiskt tittar på styrkor och svagheter och jämför de nya lärarna med den nya lärarexamen med andra som arbetat fem år eller mer, där kan jag se att de nya är starka. Det tycker jag skapar bra diskussioner och underlag när vi nu jobbar målinriktat. [...] Det är en tillgång att ha nya lärare. Kan man då koppla ihop det här så blir det en bra blandning och en utveckling. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Det framhölls även att de nya lärarna i grundskolans tidigare år bemötte elever på ett positivt sätt som främjade elevernas inställning till skolan.

De är tillsammans med barnen på ett annat sätt, de är också delaktiga på raster och pratar med elever. Man ser att när de yngsta barnen kommer till lärarrummet så vänder de sig gärna till de nyanställda. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

De intervjuade skolledarna som ansvarade för gymnasieskolan, var i liknande avseenden positiva till de nya rekryterade lärarna. Den ena betonade att de nya lärarna hade en generell kunskap och förståelse om skolan som var viktig. Den andra att de var kreativa och hade en öppen och positiv inställning till skolans verksamhet samt en social förmåga att samarbeta med kolleger och ingå i arbetslag.

De har en slags allmän bredd, ett kunnande, och en kännedom om skolans olika delar. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

De är ganska självständiga redan när de kommer [...] Just när det gäller undervisningen tycker jag att de har en undervisningsidé. [...] Det går jättesnabbt för dem att komma in i laget. [...] De är också väldigt sociala, har lätt för att ta kontakt med andra lärare. [...] De är positiva och starka. (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

En skolledare för grundskolan uttryckte sig särskilt positiv till det allmänna utbildningsområdet, i vilket styrdokument och lärarens uppdrag bearbetas ur olika aspekter. Skolledarens uppfattning var att kunskapsområdet i hög utsträckning

bidrog till att ge studenterna en mer ”realistisk bild” av lärarens arbete i grundskolan, än de föregående 1-7 och 4-9-lärarna haft efter sina utbildningar.

[..] allmän lärarkunskap är bra. De [lärarstudenter] som nu kommer har ganska realistisk bild av vad som händer ute på skolorna och vad vi förväntar oss av dem; kanske än mer än de som gick 1-7, 4-9. Där kunde man igen känna att de var lite idealistiska eller uppe i det blå. Det kan ju också bero på person. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

I likhet med Åsa, antydde andra skolledare med ansvar för förskolan och grundskolans tidigare år på att de nya lärarna hade generellt bättre kunskaper om styrdokument och värdegrund, än de lärare som redan fanns i verksamheterna.

Sen har de kunskaper om läroplaner och kursplaner på ett annat sätt än de äldre lärarna. (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

Generellt kan jag se att man kan uppdraget. [...] Värdegrunden känns också införlivad och det ligger ju i att man förstår uppdraget. Det är en tillgång att ha nya lärare och kan man då koppla ihop det här så blir det en bra blandning och en utveckling. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

De [nya lärarna] spetsar till det, och ställer frågor som gör att vi måste leta efter svaren, och som vi kanske inte är så säkra på. Vi måste plocka fram våra värdegrunder och våra styrdokument [...], och då måste vi titta på dem lite extra. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola)

En annan skolledare för grundskolans tidigare år, betraktade den inte klart definierade avgränsningen i utbildningsinriktning till tidigarelärare som en fördel för lärarstudenterna. Den breda ingången, med verksamhetsförlagd utbildning i yngre och äldre elevåldersgrupper inom den valda inriktningen, gav enligt skolledaren möjligheter för lärarstudenter att under utbildningen fokusera på de elevåldersgrupper de var mest intresserade av.

Dels tänker jag så att de i lärarutbildning har fått pröva på att vara både med de yngsta och äldsta barnen, och då har man kanske kommit fram till att ”det är de äldre barnen jag ska jobba med”. Att i sin praktik ha prövat på, och sett var man vill jobba, tror jag gör att man blir mer engagerad i det man väljer. Tidigare så gick man lärarutbildning och så började man jobba även om man sen insåg att man inte ville hålla på med det. (Gun, skolledare i 10 år, F-5)

Införandet av partnerskolor som en del i genomförandet av den nya lärarutbildningen vid Umeå universitet, sågs av en skolledare för gymnasieskolan som betydelsefullt. Möten mellan skolor, lokala lärarutbildare och lärarstudenter kunde därigenom ske från ett tidigt stadium och kontinuerligt under hela utbildningen, menade skolledaren. Den aktivare involveringen av skolor och lokala lärarutbildare, med större tydlighet i genomförandet av verksamhetsförlagd lärarutbildning, bidrog därmed till att utveckla studenternas lärarkunskap och garanterade samtidigt en viss säkerhet både för lärarstudenter och lokala lärarutbildare, ansåg skolledaren.

Det är jättebra med den nya lärarutbildningen att de tidigt i utbildningen kommer hit och är på praktik i, jämförelse med min egen ämneslärarutbildning, [...] att de kommer till-

baks till samma praktikplats, att man ser utvecklingen och att det finns en kontinuitet. Det är som en rättsäkerhet både för studenterna och för oss och för LLU [den lokala lärutbildaren] (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

En skolledare för förskolan ansåg att den nya, och bredare lärutbildningen för förskollärare, som också kunde utvidgas till att innefatta inriktning mot förskoleklass, fritidshem eller grundskolans tidigare år, bidrog till skapa en gemensam förståelse för läraruppdraget hos olika yrkesgrupper.

Jag tycker det är bra att man har båda kompetenserna; jag kan se framför mig att de med tidiglärarexamen, kanske kommer in i barnens 3-årsålder och följer med [längre upp i barnens skolgång]. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola)

Fördjupningen i den nya lärutbildningen, med analys av styrdokument och krav på skriftlig produktion, ansåg denna skolledare också var en stor tillgång, inte bara för den lärutbildade individen utan för hela verksamheten inom förskolan.

I förskolan måste vi idag skriva redovisningar som ska kunna läsas utav andra. Det här med analys som tillkommit i lärutbildningen, det är ju suveränt att studenterna får träning i det idag. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola)

Skolledaren menade vidare att samarbete mellan förskola och grundskolans tidigare år som tidigare inte bedrivits i större omfattning, delvis på grund av lärargruppernas olika syn på barns utveckling och behov, nu kunde ske på andra villkor:

Det här med omsorg, är tydligt i förskolan. [...] Fritids är också olika förskolan; man håller inte reda på barns vantar som vi kan göra. De [nya förskollärarna] är breda, och skolan är inte ett svart skynke för dem. De är beredda till samarbete. [...] Det [har funnits spänningar] kan man väl säga, vi har ju upplevt det lite olika [...] att vår [förskolans] värld inte är av samma allvar. Nu har vi ett bra samarbete med [namn, en grundskola] och det är inte på samma sätt som tidigare. (Lovisa, skolledare i 29 år; förskola)

En skolledare för grundskolans tidigare år, lyfte fram flera fördelar som hon såg hos de nya lärarna som varit fritidspedagoger, och som vidareutbildat sig till grundskollärare tidigare år, i särskild lärutbildning (SÄL). Individernas tidigare erfarenheter av elever och skolan, menade hon, bidrog till en utveckling av skolans inre arbete. Därtill menade hon att dessa SÄL-utbildade var nyckelpersoner för att öka förståelsen och samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger.

Det som de [fritidspedagogerna som utbildat sig till tidigrelärare] är jätteduktiga på, är att de har den här kopplingen till verkligheten som är väldigt tydlig. Teorierna blir, vad ska jag säga - inte bara en teori - utan att de kan omsätta det. [...] De blir en brygga mellan de olika grupperna ... den där avundsjukan är ju från båda håll. De blir så att säga legitimerade i bägge grupperna. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

Andra yrkeserfarenheter, livserfarenheter och större personlig mognad var också kvaliteter som skolledare framhöll som utmärkande för många nya grundskollärare med inriktning mot tidigare år.

Det som är en särskild tillgång med de nya lärarna är att de ofta är lite äldre. [...] Man har erfarenhet kanske från andra yrken, eller man har kanske egna barn. Det är ju en väldigt god erfarenhet; allt är inte vitt eller svart, och du kan inte göra på samma sätt med alla barn. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

Svagheter i 2001 års lärarprogram

Skolledarna tillfrågades om vilka svagheter de tyckte sig kunna identifiera i 2001 års lärarprogram. En allmän tveksamhet inför lärarstudenternas fria val av ämnesinriktning uttrycktes av flera skolledare i grundskolan.

Jag skulle önska att man hade en bredare ämnesdel. Överhuvudtaget att man har bredd i ämneskunskaper. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Jag har frågat studenterna vad de tänker när de valt musik och hemkunskap och då sa en att "det skulle vara enkelt". Då hoppas man att en sådan student hoppar av [...] (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Man känner en viss oro och undrar vart det är på väg. Vissa studenter har en gedigen utbildning medan andra har en sämre. [...] (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Skolledare pekade vidare på att studenter många gånger tycktes ha svårt att förstå när skolledare betonade att kunskaper i ämnesområdena läs- och skrivinlärning och matematik, var nödvändiga för undervisning i de tidiga skolåren:

Jag har frågat studenter om det är någon som talat med dem om hur det ser ut i skolorna Det var flera som blev riktigt arga på mig när jag sa att "det här kommer vi på den här skolan att behöva".[...] (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Stora frågetecken för individernas anställningsbarhet, utifrån valda ämnesstudier med inriktning på grundskolans senare år, uttrycktes även av skolledare för grundskolan.

Det jag oroar mig för är en del av de ämneskombinationer de valt. Jag kan tänka att "du kommer aldrig att få en tjänst i de ämnena". Textilslöjd och biologi känns som en sådan kombination – vilken skola ska du jobba på? [...] De skulle behöva mer hjälp att förstå vilken verksamhet de ska jobba i, framförallt i [skolåren] 7-9. De tjänster som utannonseras är ju de som lämnas av de lärare som går i pension – där finns ingen tjänst med textilslöjd och biologi. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

En skolledare, Ann-Marie, tyckte sig dock se att lärarstudenter under senare tid tenderade att göra klokare val av kurser och att de blivit mer måna om att anpassa sig till skolans, och arbetsgivarens, behov av undervisningskompetens:

Jag tycker att de kommer med tydligare kurser idag, de har tänkt till lite mer. En tjej kom in för några dagar sedan och hon hade verkligen tänkt till och kunde presentera sina inriktningar och intressen. Det verkar som det blivit bättre och studenterna gör fina CV:n. (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

Den största bristen i 2001 års lärarprogram vilket framhölls av sju av nio skolledare inom området F-6, var att lärare inriktade på undervisning i de tidiga skol-

åren generellt saknade grundläggande kunskaper om läs- och skrivinläring och i matematikinläring i de tidiga skolåren.

[Avsaknad av] kunskaper om läs- och skrivinläring. Det är ju basen att du kan läsa och skriva. (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

Svenska och läsinläring, det har varit *ett* problem. [...]och att ha en årskurs 1 och inte ha matematik [i sin utbildning], det *funkar* inte. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

Det som är dåligt med den nya lärarutbildningen är detta med läs- och skrivutbildning. Jag brukar säga till dem [lärarstudenter] som kommer hit att de ska läsa mycket svenska och läs- och skriv, om de vill ha en anställning. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

Jag ser det också som en självklarhet att man har en bas i matte och svenska. Det känns märkligt att jag ska behöva ställa frågan ”har du kunskaper i läsinläring?”, och förstå att det har man inte generellt. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Det jag också oroar mig för, är hur F-3 lärarna ska klara sig som kommer att ha ansvar för både läs- och matteinläring. Där kan man lätt bli ensam som verkligheten ser ut.[...] det är nästan bara det som undervisningen handlar om. Det är inte på samma sätt i 4-6 där det finns andra möjligheter att kombinera undervisningen för lärarna. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

En annan svaghet, som påpekades av fem skolledare i grundskolan och gymnasieskolan, var att utbildningen som helhet upplevdes som bristfällig med avseende på behovet av specialpedagogiska kunskaper, som skolledarna menade att alla lärare behövde för att kunna stötta barn med särskilda behov. I takt med ökat antal barn med särskilda behov och samtidigt ekonomiska nedskärningar, ökade också behoven av specialpedagogiska kunskaper:

Det jag tycker kan saknas är kunskaper om barn med speciella behov. Det är en grupp som ökar och då måste jag som lärare kunna klara en grupp, därför att resurserna i skolan kommer knappast att öka. (Gun, skolledare i 10 år, F-5)

[De nya lärarna har för lite kunskaper] om elever i svårigheter. Damp, dyskalkyli, dyslexi och sociala handikapp, t ex Asperger. De blir så förfärade när de träffar på det, ofta redan första terminen. Och dessa barn tenderar att öka. (Lisa, skolledare i 1 år; gymnasieskola)

Större medvetenhet hos nya lärare om skolans ansvar i sociala frågor med kännedom om regler, bland annat för anmälningsplikt, var exempelvis något som efterlystes av skolledare för grundskolans tidigare år.

Det sociala arbetet är så stort idag, med åtgärdsprogram, kontakt med socialtjänst osv. Det är saker som ligger lite på sidan om men som ändå hör till arbetet. Det är en sak man måste kunna, var och hur man gör en anmälan, när man ska reagera osv. Det tror jag inte de har med sig. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

Ökade kunskaper om inläring av främmande språk, för att kunna stödja skolgången för flyktingbarn, var ett annat efterfrågat område.

Barnen [...] i familjer som har varit här i 10 år [...] har trots att de bott här hela eller övervägande delen av sin levnad oftast svårt att riktigt klara skolan och har svårt att bli godkända på nationella proven. (Marita, skolledare i 6 år; F-6)

Annan kritik som riktades mot lärarutbildningen varierade. Enligt en skolledares uppfattning, saknades ofta ledarförmågan hos lärarstudenter som genomgått 2001 års lärarprogram.

Just ledarkunskaperna [...] det verkar som om de har försvunnit. (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, F-3)

En skolledare i gymnasieskolan, som framförde att de nya gymnasielärarna hade en generell och bred kunskap om skolan, menade samtidigt att dessa kunskaper saknade djup och var långt ifrån tillräckliga. Därför efterfrågade hon bättre kunskaper om uppdraget och läroplanen som styrdokument:

Men jag tycker de har tunna kunskaper! Vad har man för läraravtal? Hur jobbar man med läroplaner i lärarutbildningen? Jag blir ibland lite chockad när jag träffar nya lärare. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

Annat som upplevdes som bristfälligt i den nya lärarutbildningen, med utgångspunkt i några skolledares erfarenheter av nya lärare, var undervisning om gruppprocesser, konflikthantering och utvecklingssamtal.

Jag skulle önska att det fanns en mer generell del. Exempelvis saknar jag grupprocesser och konflikthantering. Och så har man känt sig osäker i hur man håller ett utvecklingssamtal, det borde också finnas med. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Några skolledare efterlyste bättre kontakt och mer samarbete med lärarutbildningen. En skolledare i grundskolans tidigare år menade att praktikinslagen borde få större tyngd, i form av längre tid, i lärarutbildningen.

Det är oerhört viktigt att de får praktisera mycket och få vara ute och möta verkligheten under en längre praktik. Under en kortare praktik kan det bli så tillrättalagt och lite så där. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

En annan skolledare, som tyckte att praktikperioderna var tillräckliga, ansåg att det relativt nya systemet med partnerskolor gav goda förutsättningar för kontakter mellan skolledare och studenter under deras utbildning.

[...] vi hinner träffa studenterna under deras praktik, som man har rätt mycket av. Jag brukar försöka hinna med och träffa dem och prata med dem om hur vi jobbar, vad vi gör osv. Så vi har en kontakt med dem som vi inte hade tidigare. (Gun, skolledare i 10 år, F-5)

En annan skolledare, som uttryckte att lärarutbildningen var *en institution som lever sitt eget liv*, menade att det inte var ovanligt att lärarutbildare från universitetet hade felaktiga uppfattningar om hur samarbete skulle bedrivas och som inför praktikbesök krävt att lärarstudenter skulle undervisa inom särskilda områden som den examinerande lärarutbildaren bestämde.

Vi har haft studenter som säger att ”dom [lärare i lärarutbildningen] kommer mellan veckorna 38 och 42, och då ska klassen jobba med det och det”. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

Fortbildning, handledning och mentorskap för nyanställda lärare

För att täcka behoven av undervisning i olika ämnen, framförallt i matematik samt i läs- och skrivinlärning för de tidigare skolåren, där skolledarna fanns stora svagheter hos de nyexaminerade, hade man i flera kommuner satsat på fortbildning av alla lärare. Denna leddes, och hade i ett fall också initierats, av lärare i kommunen med längre erfarenhet av undervisning i det aktuella ämnesområdet:

Vi har haft fortbildningsinsatser för all personal, exempelvis i matematik. En duktig lärare i kommunen har varit pådrivare och kursledare för att bredda kompetensen i matte.
(Ann-Marie, skolledare i 3 år; F-3)

I fortbildningssyfte har vi för lärare på skolan haft ett projekt om läs- och skrivinlärning där vi försökt nyttja dels böcker av Ingvar Lundberg, dels studiecirkel där vi nyttjat de äldre lärarna. (Eva, skolledare i 9 år; F-6)

En informant med längre erfarenhet av skolledning för hela grundskolan samt förskolan, var särskilt bekymrad över att kunskapsområdet läs- och skrivinlärning successivt utarmats och blivit *en bristvara* (Gunnar). Denne skolledare pekade likhet med andra, på att den metodiska mångsidigheten och flexibiliteten när det gällde att lära elever läsa och skriva, och som många äldre lärare besatt, var på väg att försvinna i samband med dessa lärares pensionsavgångar.

Tidigare lågstadielärare, som nu är på väg att gå i pension eller har pensionerats, hade hyfsat på fötterna från sin utbildning vad gäller läs- och skrivinlärning och hade dessutom genom erfarenhet förvärvat hög kompetens. De tidigare lågstadielärarna hade kunskaper om flera metoder; de kanske hade lärt sig en metod och sedan hade deras kompetens utökats så de kunde använda sig av en mängd olika metoder som passade olika barn. En av våra lärare som arbetat i 41 år menade att det aldrig funnits *en* metod som passade alla. Därför använde hon sig av *olika* metoder för att möta barn med olika förutsättningar och lärstilar (Gunnar, skolledare i 14 år; F-6)

För att stötta nyanställda lärare, uppgav samtliga skolledare att man infört någon form av reglerat mentorskap, eller handledning av de nyanställda. Formerna för detta varierade. Mentorskap tillämpades för ett brett stöd till samtliga nya lärare vid två skolenheter i olika kommuner, samt i en annan kommun, för lärare inom hela grundskolan och gymnasieskolan. Mentorerna i denna kommun hade också genomgått en utbildning för ändamålet. En tanke var att mentorerna skulle ha annan utbildningsinriktning än de lärare som stöttades.

Vi har två mentorer för hela rektorsområdet som tar sig an de nya lärarna och har regelbundna träffar med dem, beroende på behovet och hur länge folk har jobbat [...]. Mentorerna åker ut på skolorna där de nyanställda arbetar och träffar dem, diskuterar problem och ser hur det går osv. De finns också tillgängliga telefonledes [...] och har nedläggningar i sina tjänster. (Åsa, skolledare i 4 år; F-9)

Alla nyanställda får en mentor. Kommunen har ett mentorsprogram och har utbildat ett antal mentorer. Programmet gäller både för gymnasiet och för grundskolan. Tanken är att

man hittar en mentor från en annan ämnessektor än där man själv är verksam. Man får en daglig handledning av kolleger i arbetslaget men detta med mentorskapet ska vara någon som står lite utanför så att man kan ta upp etiska dilemman och sådant. (Charlotte, skolledare i 14 år; gymnasieskola)

I den senare kommunen hade ett antal lärare fått i särskild uppgift att vara mentorer med inriktning på undervisning i läs- och skrivinlärning, för ”nya” lärare som undervisade i grundskolans tidigare år:

Höstterminen 2007 kommer vi att ha mentorskap för lärare med läs- och skrivinlärning. Fyra lärare i kommunen, med särskild erfarenhet kommer att ha tjugo procent i sin tjänstgöring för att fortbilda lärare i läs- o skrivinlärning. (Ann-Marie, skolledare i 3 år; fritidshem, förskola, skolår 1-3)

I en annan kommun, där frågan om mentorskap inte löstes på samma sätt, hade man vid den skolenhet som den intervjuade skolledaren ansvarade för, inrättat ett eget program för att stödja nya lärare:

[..] för nya lärare utser vi en mentor under ett år. Vi har pratat om det kommunalt men vi vet att det funkar lite så och så. Men vi har här lite större möjligheter att lösa detta eftersom vi är en lite större skola. [...] Vi har 320 elever. (Berit, skolledare i 16 år; F-5)

Generellt framkom att skolledarna fäste stor vikt vid att de nya lärarna skulle få stöd på olika sätt, antingen genom handledning av vissa, mer erfarna lärare, eller av kolleger i arbetslaget.

I den lilla personalgruppen tar någon hand om den nyanställda utan att vi kallar det mentorskap. [...] Någon av de gamla lärarna med tidigare lågstadieläro-utbildning har haft resurstid för läs- och skrivinlärning och har hjälpt kolleger och elever i andra klasser. Även en manlig lärare med historia har haft historia i en kollegas klass. (Carina, skolledare i 1 år; förskola, F-6)

Ja, [handledning sker] på det sätt att man kommer i ett arbetslag där det finns mer erfarna lärare. I fjol så jobbade den nyexaminerade i en årskurs 2, och i samma arbetslag fanns en lärare med samma undervisningsområde. (Britt-Marie, skolledare i 3 år; F-6)

Vi har ett slags mentorskap då vi jobbar i arbetslag. Vi har alltid försökt ta in de nya, i arbetslag där det finns både äldre och yngre personal. (Sofie, skolledare i 12 år; F-6)

[...] inte mer formellt [mentorskap]. Men i och med att en lärare kommer till skolan, och placeras i ett arbetslag, får arbetslaget den uppgiften. (Gun, skolledare i 10 år, F-5)

Sammanfattning

Efter enkätstudien gjordes en uppföljande intervjustudie, vilken riktades till 13 skolledare (12 kvinnor, 1 man) som besvarat enkäten. Deltagarna i intervjustudien hade själva anställt eller övertagit arbetsgivaransvar för 39 av de sammanlagt 64 inrapporterade lärarna som genomgått 2001 års lärarprogram.

Skolledarna var yrkesverksamma i sex kommuner. Sex var skolledare i Skellefteå, två i vardera Lycksele och Örnsköldsvik samt en skolledare i vardera Norsjö, Umeå och Vännäs. Samtliga intervjuade, varav majoriteten i femtioårsåldern, hade längre erfarenhet som lärare eller administrativ verksamheter inom skolområdet eller den förutvarande barnomsorgen. De flesta informanter hade också längre erfarenhet, i genomsnitt 9 år, med variation från ett till 29 år, av skolledaruppdraget. Tolv skolledare hade egen utbildningsbakgrund som lärare samt längre lärarerfarenhet som motsvarade den egna utbildningen. Fem hade genomgått lärarutbildning med inriktning på omvårdnad och undervisning av förskolebarn. Tre var mellanstadielärare med inriktning mot undervisning av grundskoleelever i åldrarna tio till tolv år. Fyra var ämneslärare för grundskolans tidigare högstadium och gymnasieskolan. En skolledare med annan bakgrund hade utbildnings- och yrkesbakgrund i socialt arbete. Tre skolledare hade även genomgått vidareutbildning till specialpedagog. Flera informanter uttryckte ett långvarigt och djupare engagemang i skol- och andra samhällsfrågor.

För majoriteten (nio skolledare) av de intervjuade med egen lärarutbildningsbakgrund låg skolledaruppdraget inom området för den egna utbildningsinriktningen. För övriga skiljde sig skolledaruppdraget från den egna utbildningsinriktningen: Två skolledare med förskollärarytbildning var skolledare i grundskolans tidigare år; en med ämneslärarutbildning var skolledare för förskola, förskoleklass och grundskolans tre första år. Den skolledare som inte själv var lärare, var skolledare för grundskolans tidigare år. Drygt hälften av informanterna (7 skolledare) hade ledningsansvar för skolområdet F-6 som kunde inkludera fritidshem. Två skolledare ansvarade för gymnasieskola och två för förskola. En var skolledare för förskola och grundskolans tidigare år, en annan för F-6 och en tredje för hela grundskolan F-9.

Tillgången på utbildade lärare för rekrytering i dessa kommuner var enligt informanterna god. Av intervjustudiens 39 inrapporterade ”nya” lärare som examinerats i 2001 års lärarprogram, arbetade omkring tre fjärdedelar huvudsakligen i de verksamheter som individernas utbildning var inriktade mot. Den resterande fjärdedelen, ett tiotal individer, tjänstgjorde som lärare i sitt undervisningsämne eller i angränsande skolformer för yngre eller äldre elever än utbildningens huvudsakliga inriktning.

Skolledarnas kunskaper om den nya lärarutbildningen varierade och var framför allt relaterade till informanternas egna erfarenheter av genomförandet av lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning. Flera informanter hade själva arbetat med den kommunalt förlagda praktikorganisationen och hade därigenom särskild inblick i verksamhetsförlagd utbildning och i lärarprogrammets struktur. Åtta skolledare, dvs. drygt tre femtedelar av informanterna, hade deltagit i den statliga rektorsutbildningen, men hade där inte fått information om den nya lärarutbildningen.

I intervjuerna framstod synen på den ”goda läraren” i förstone som relativt enhetlig för skolledare med olika ansvarsområden (se tabell 7). Majoriteten (9 skolledare) betonade behovet av övergripande pedagogisk kompetens som innefattade goda ledaregenskaper, social kompetens och kunskaper om hur individer och grupper bör bemötas. Emellertid visar en fördjupad analys att synen på det pedagogiska uppdraget, vad gäller behov av kunskaper kopplade till skolans undervisningsområden, varierar mellan skolledare med olika utbildnings- och yrkesbakgrund. Således prioriterade skolledare med förskolläraryrkets bakgrund pedagogiska kunskaper om barns utveckling och socialt samspel mellan individer och grupper (se Nyberg, 2008) medan skolledare för grundskola och gymnasieskola efterlyste tydligare kunskapsinriktning mot skolans undervisningsbehov.

En positiv effekt av den nya lärarutbildningen, vilket betonades av drygt hälften av de intervjuade skolledarna i olika ansvarsområden, var att många av de ”nya” lärarna både var självständiga och inställda på att delta i arbetslag för en gemensam utveckling av den målstyrda skolan. Några skolledare framförde uppfattningen att det allmänna utbildningsområdet tillförde viktiga lärarkunskaper, som tidigare saknats hos nyutbildade. Nya lärares positiva bemötande av elever och barn, var också något som betonades. Införandet av praktikskolor sågs av skolledare i gymnasieskolan som betydelsefullt för en bättre lärarutbildning. Många skolledare med ansvar för förskolan och grundskolans tidigare år ansåg vidare att de nya lärarna var bättre orienterade i styrdokument och i värdegrundsfrågor än tidigare generationer lärare. De större kraven i utbildningen i att formulera sig skriftligt, ansågs också mycket betydelsefulla för förskollärare. Flexibiliteten i utbildningen, med möjligheter till breddning av inriktning mot näraliggande elevåldersgrupper, uppfattades likaså som positiv av skolledare för förskola och grundskola. De många gemensamma delarna i utbildningen ansågs även som viktiga, dels för att bidra till en samsyn på barn bland olika lärargrupper, dels för att förbättra samarbetet mellan förskollärare och grundskollärare.

Skolledare för förskolan var generellt mer positiva än övriga skolledare till effekterna av den nya lärarutbildningen. De samlade erfarenheterna som skolledarna i denna grupp uttryckte, pekade på en generell höjning av förskollärares kompetens i läroplansfrågor och andra styrdokument. Därtill lyfte skolledarna fram att flexibiliteten och de många valmöjligheterna i den nya lärarutbildningen givit blivande förskollärare utrymme att bredda och fördjupa sin utbildning, framförallt med inriktning mot undervisning i förskoleklass, men även mot grundskolans tidigare år.

Andra och starkt negativa effekter av den nya lärarutbildningen, som uttrycktes av skolledarna i grundskolans tidigare år, var den stora individuella variationen i utbildningen hos de examinerade nya lärarna med inriktning på undervisning i förskoleklass och i grundskolans tidigare år. Skolledarna pekade här på stora brister i utbildningen med svag bredd och framför allt avsaknad av kunskaper i de nödvändiga kunskapsområdena läs- och skrivinlärning. Även avsaknad av kunskaper för matematikundervisning samt undervisning i engelska påtalades.

För att stärka de nya rekryterade lärarnas kompetens och stödja dem i klassrummet anordnades i flera skolområden kompetensutveckling som leddes av andra, erfarna lärare inom skolan. Även riktad handledning för nya lärare i dessa undervisningsområden var vanligt förekommande. Annat, generellt stöd till nya lärare utgjordes av mer formaliserat mentorskap, som förekom vid några skolenheter. En bredare utbildning, med breddade och fördjupade obligatoriska kurser framför allt i läs- och skrivinlärning och matematikinlärning för lärare i grundskolans tidigare år, efterlystes därför av flertalet intervjuade skolledare.

Skolledare i grundskolans tidigare och senare år var vidare kritiska till avsaknaden av styrning i lärarutbildningen. De menade att det fria valet av inriktningar i studierna, generellt inte befrämjade anställningsbarheten. Lärare som anstälts fick därför inte sällan undervisa i ämnesområden i vilka de antingen saknade utbildning eller tillräckligt djup. Skolledare som ansvarade för grundskolans senare år, pekade särskilt på avsaknaden av examinerade lärare med inriktning i matematik och naturvetenskap och även i språken tyska, franska och spanska.

Flera skolledare, framför allt i grundskolan, men även i gymnasieskolan, efterlyste bättre specialpedagogiska kunskaper och färdigheter samt bättre kunskaper i grupprocesser, utvecklingssamtal och i konflikthantering och i andra svåra frågor. Bättre orientering om flyktingbarn och elever med annan etnisk bakgrund efterfrågades även av skolledare i grundskolan. En skolledare för en mindre gymnasieskola efterfrågade liksom skolledare i grundskolan även en tydligare bredd i ämneskunskaper, medan en skolledare för en större gymnasieskola efterlyste djupare kunskaper om läroplanen och gymnasieskolans uppdrag

Annan kritik mot den nya lärarutbildningen som framfördes av de intervjuade skolledarna, oavsett skolledarområde, gällde utformningen av examensbevisen. Generellt uppfattades de som svåra att tyda. Rubriker på kurser och ämnesområden i examensbevisen uppfattades som oklara. Särskilt många frågetecken fanns hos de intervjuade kring den obligatoriska kursen ”specialisering”, både vad gällde vilken kurs som utgjorde specialisering, och specialiseringens betydelse. Vad som utgör specialisering i examensbevisets förteckning av kurser, framgår nämligen inte med tydlighet i examensbevisen från Umeå universitet, vilket också påpekats som en brist av Lärarnas Riksförbund (2007a). Alltför många oklarheter kring betydelsen av specialisering, innebar, enligt de intervjuade skolledarna i grundskolan och gymnasieskolan, att felaktiga signaler gavs om den enskilde examinerade lärarens kompetens och förmåga att undervisa inom ett visst område.

Skolledarna hyste vidare uppfattningen att det självständiga och avslutande examensarbetet i lärarutbildningen utgjorde en betydelsefull del av utbildningen som signalerade den examinerade lärarens intresse och inriktning. Dessvärre hade flertalet av skolledarna i mindre utsträckning fäst vikt vid eller tagit del av examensarbetet vid anställningsförfarande. En självkritisk uppfattning som ock-

så framfördes, var att skolledare borde eftersträva att på ett bättre sätt söka tillvarata den kompetens som examensarbetet ansågs vara ett uttryck för.

Avslutande diskussion

Denna delrapport om lärares anställningsbarhet bygger på en enkät- och intervjustudie med skolledare i Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun. Syftet var att inom projektet *"Lärares anställningsbarhet"*, undersöka erfarna skolledares syn på anställningsbarheten hos "nya" lärare som genomgått 2001 års lärarprogram vid Umeå universitet. Studiens empiriska underlag omfattar även statistiska uppgifter över examensuttag i lärarutbildning i landet och vid Umeå universitet samt analys av ett femtontal utvärderingar och granskningar av 2001 års lärarprogram. Här ingår nationella utvärderingar av Högskoleverket och av de lärarfackliga organisationerna, två lokala utvärderingar, varav en från Malmö högskola och en från Umeå universitet samt en licentiatavhandling som också berör 2001 års lärarutbildning (Nyberg, 2008). Rapporten ska ses som ett bidrag som tillsammans med andra utvärderingar och granskningar av lärarprogrammet syftar till att ge en aktuell bild av på vilka sätt lärarnas anställningsbarhet påverkas av 2001 års lärarprogram.

Projektet *"Lärares anställningsbarhet"* som bedrivs på uppdrag av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet, utgör vidare ett delprojekt inom ramen för Umeå universitets övergripande strategi *"Öka våra studenter anställningsbarhet!"* (Umeå universitet, 2006). Det övergripande syftet är här att främja studenters anställningsbarhet och följa upp de examinerade studenterna efter examen, i enlighet med högskolans anslutning till Bologna processen.

Enkät- och intervjustudien genomfördes mellan april och augusti 2007, med kompletteringar i september månad. En kartläggande enkät riktades i april till omkring 250 skolledare i Västerbottens län och Örnsköldsviks kommun i det dubbla syftet att lokalisera spridningen i området av lärare som genomgått 2001 års lärarprogram och att därigenom nå skolledare med egna erfarenheter av anställning av de nya lärarna. Det geografiska området valdes mot bakgrund av statistik som visar att en stor del av de examinerade lärarna blir anställda i kommuner inom detta område (Mattsson & Strömgren, 2008). En uppföljande intervjustudie med 13 skolledare som besvarat enkäten genomfördes i juni och augusti 2007. De intervjuade skolledarna svarade för 39 av de sammanlagt 64 inrapporterade lärarna som tagit examen i 2001 års lärarprogram. I intervjustudien tillfrågades skolledarna mer detaljerat om sin syn på behovet av kunskaper och kompetenser hos olika lärargrupper samt om sina erfarenheter av 2001 års lärarprogram. I intervjuerna ställdes i huvudsak öppna frågor som följde en intervjuguide. Samtliga informanter var tidigare okända av denna rapportens författare som själv genomförde samtliga intervjuer.

Läroarutbildningens stora betydelse i landet kan uttryckas i antalet examinerade, som för närvarande utgör omkring 8500 studenter per år (Högskoleverket, 2007b). Läroarutbildning utgör sålunda den enskilt största högskoleutbildningen i landet och bedrivs vid de flesta universitet och högskolor. I enlighet med den målstyrda högskolan organiseras och genomförs läroarutbildning dock på olika sätt vid de olika högskolorna. Av de omkring 500 läroarstudenter som examinerats i Umeå varje år under 2000-talet har drygt hälften, liksom vid läroarutbildning i landet generellt, examen med inriktning mot undervisning i grundskolans tidigare år eller i kombinationer med inriktning mot grundskola tidigare år, förskola/förskoleklass och/eller fritidshem (Högskoleverket, 2007b, Umeå universitet, 2007b, 2007c).

I det nya läroarprogrammet, som infördes från höstterminen 2001, har läroarstudenter i större skala examinerats sedan år 2005. Den nya läroarutbildningen skiljer sig på flera sätt från tidigare former för läroarutbildning, med nya strukturer för grundutbildning och forskarutbildning, som tidigare saknats. En stor del av grundutbildningen, ett och ett halvt års studier (tidigare 60 poäng, nuvarande 90 högskolepoäng) är gemensam för blivande lärare för elevåldersgrupper i de olika verksamheterna fritidshem, förskola, förskoleklass, grundskola tidigare år respektive grundskola senare år samt gymnasieskola. Vidare har en gemensam läroarexamen införts för utbildningarna med olika inriktningar på elevåldersgrupper samt olika utbildningslängd. En annan betydelsefull skillnad, i enlighet med reformens grundläggande intentioner om flexibilitet i utbildningen (SOU 1999: 63), är att den enskilde läroarstudenten i hög utsträckning själv formar sin utbildning genom individuella val av studieområden, i form av inriktningar och specialisering. I en lokal utvärdering av läroarutbildning 140 poäng vid Umeå universitet, framkom att de nyblivna lärarna som var fritidspedagoger, förskollärare och grundskollärare tidigare år, också ansåg att kurser i ämnesområden, inriktning och specialisering utgjorde de viktigaste innehållen i läroarstudierna (Johansson, 2006).

Effekterna av den stora variationen i läroarutbildning har emellertid mött stark kritik, såväl av Högskoleverket som av de läroarfackliga organisationerna Läroarförbundet, Lärarnas Riksförbund samt Lärarnas Riksförbunds studerandeförening. I en tidig och lokal utvärdering av den nya läroarutbildningen vid Malmö högskola (Wigerfelt, 2004), uppmärksammades ett flertal av de brister som de större utvärderingarna senare pekade på. Sammanfattningsvis utmynnar kritiken i att statens mål om likvärdighet i utbildningen inte har uppnåtts. Exempelvis har man uppmärksammat att lärosätenas tolkning av Högskoleförordningens examensordning, och därmed kraven för vissa examina, skiljer sig åt (Lärarnas Riksförbund, 2007a). Vissa grupper av läroarstuderande, framförallt de med inriktning på grundskolans tidigare år, fritidshem, förskola och förskoleklass, får därför olika examina i olika delar av landet för liknande kursinnehåll. Därtill har examensbevisen från olika lärosäten visat sig ha stora variationer i utformningen. Otydligheterna kring examensbevisen och lärosätenas olika tolkningar av

examensordningen innebär därför att examensbevisen är svårtolkade för arbetsgivare och att examen för individer med samma utbildningsinriktning, men från olika lärosäten, inte är jämförbara.

Stark kritik har även riktats mot svagheter i den vetenskapliga anknytningen, som särskilt inom det för alla blivande lärare gemensamma allmänna utbildningsområdet generellt bedöms vara låg på grund av en låg andel disputerade lärare (Högskoleverket, 2005b; Lärarnas Riksförbund, 2007a; Lärarnas Riksförbunds studerandeförening, 2007). Lägre kvalitet på examensarbeten (Högskoleverket, 2006c) samt avsaknad av traditionella tentamina vid Lärarhögskolan i Stockholm, är andra punkter som kritiserats (Högskoleverket 2006a)

Högskoleverket (2005b) pekar på särskilt stora svagheter när det gäller krav på kunskaper för lärarstudenter med inriktning på yngre elever i de centrala områdena läs- och skrivinlärning och matematikinlärning samt för lärarstudenter med inriktning på äldre elever, i bedömning, prov och provkonstruktion. Svagheter i området läs- skriv- och matematikinlärning, påtalas också av rektorerna i en lokal utvärdering av lärarutbildning 140 poäng vid Umeå universitet (Johansson, 2006). Flexibiliteten i utbildningen, som innebär att lärarstudenter i hög utsträckning har frihet att välja sina inriktningar, har också kritiserats då den visat sig leda till val av ämnesinriktningar som inte befrämjat anställningsbarheten hos de nya lärarna (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet, 2006; Lärarnas Riksförbund, 2007b), utan istället medfört att många lärare undervisar som ”klasslärare” i ämnen i vilka de saknar utbildning. Därtill har kritik riktats mot bristande ämnesdjup i studierna för lärare i olika inriktningar (Wigerfelt, 2004; Lärarnas Riksförbund, 2007b; Lärarnas Riksförbunds studerandeförening, 2007, Högskoleverket, 2005b). Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet (2006) har även visat att en betydande andel lärare som undervisar i grundskolans högre årskurser år 7-9 saknar adekvat lärarutbildning för undervisning i dessa skolår. Bristerna gäller särskilt avsaknad av ämneskunskaper i matematik och naturvetenskapliga ämnen, svenska och språken franska, spanska och tyska men också i ämneskombinationer med svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Därutöver har Lärarförbundet (2007) kritiserat lärarutbildning i landet för att inte i tillräcklig utsträckning tillvarata verksamma lärares kunskaper och erfarenheter i genomförandet av den obligatoriska praktikförlagda utbildningen, vilket Lärarförbundet menar står i kontrast till reformens intentioner om att överbrygga gapen mellan teori och praktik.

De nya lärarnas anställningsbarhet

I intervjustudien uttrycktes en positiv syn på de ”nya” lärarnas anställningsbarhet framför allt av skolledare för förskola och förskoleklass samt för grundskolans tidigare år. En styrka, enligt flera av dessa, var att de ”nya” lärarna hade bättre kunskaper om skolans uppdrag än lärare som genomgått andra lärarutbildningar. Flexibiliteten i utbildning uppfattades också som betydelsefull för

att möjliggöra breddad, och högre, kompetens av förskollärare. Andra fördelar som relaterades till den nya lärarutbildningen av skolledare från olika ansvarsområden, var att de ”nya” lärarna ofta hade en generell kunskap om och öppenhet inför skolans breda och varierande uppdrag samt en förståelse för betydelsen av samarbete för utveckling av den målstyrda skolan.

Emellertid pekade flertalet skolledare i grundskolan och gymnasieskolan på en mängd brister i den nya lärarutbildningen, som de huvudsakligen identifierat utifrån sina erfarenheter av de anställda lärarna i verksamheterna. Exempelvis efterlyste skolledare såväl bredare som djupare ämneskompetens framförallt för lärare i grundskolans tidigare och senare skolår. Här betonades även avsaknad av allmän undervisningskompetens och särskilt ämnesdidaktisk kompetens. Hos tidigarelärare saknades enligt informanterna både bredare och djupare kunskaper framförallt i läs- och skrivinlärning och matematikinlärning, men även i engelska. En bred kompetens hos lärare i tidiga år för att förebygga elevers läs- och skrivsvårigheter och för att utveckla elevers språkliga medvetenhet, har också tidigare efterlysts i en större sammanställning av svensk och internationell forskning inom området (Myrberg, 2003). Avsaknaden av undervisningskompetens i matematik och naturvetenskapliga områden framstår också som tydlig, då utfärdade examina år 2006 visar att endast omkring en tiondel av de examinerade lärarna med inriktning mot grundskolans tidigare år valt att vidga sin undervisningskompetens genom specialisering i matematik och naturvetenskapligt ämnesområde (se figur 2).

Skolledarna efterlyste också hos både tidigare- och senarelärare en tydligare bredd i ämnesinriktning som var anpassad till skolans ämnesinriktningar. Hos senarelärare pekade skolledarna särskilt på brister i utbildningens sammansättning på grund av studenternas egna val i kombinationen av inriktningar. Detta såg flera skolledare som ett stort problem, då de nya lärarna ofta saknade efterfrågad kompetens i ett flertal ämnen som de ändå fick undervisa i. Skolledare för äldre elever i grundskolan talade vidare om bristen på lärare med inriktning mot de grundläggande kunskapsområdena matematik och naturvetenskapliga ämnen, liksom på lärare med utbildning i språken tyska, franska och spanska. Andra kompetenser, som efterfrågades av dessa skolledare, var bättre och djupare kunskaper om barn med särskilda behov, konflikthantering och etnicitet. Den till synes starka betoningen av kompetens inom dessa ”svåra” områden, kanske ska ses mot bakgrund av uppmärksammande mobbningsfall och andra konflikter i skolsammanhang, med starkare press än tidigare på skolledare att kunna förebygga och motverka mobbning och konflikter. En önskan hos skolledarna kan då vara att de ”nya” lärarna ska ha sådana kunskaper som idag upplevs som bristfälliga hos flertalet sedan tidigare verksamma lärare och, kanske även, hos skolledarna själva.

För att åtgärda de bristande kunskaperna hos de nya lärarna, och som sågs som en följd av den nya lärarutbildningens bristande styrning och svaga inriktning på grundläggande kunskapsområden, bedrevs vid många av informanternas skol-

enheter kompetensutveckling, handledning eller mentorskap som leddes av erfarna lärare i skolområdet eller i kommunen. För lärare som arbetade med yngre barn och elever, gavs detta stöd med huvudfokus på undervisning i läs- och skrivinlärning samt matematikinlärning.

En slutsats som kan dras av denna studie är att kvaliteten i 2001 års lärarutbildning som helhet inte motsvarar de av staten och arbetsgivarna ställda kraven på en god grundutbildning för lärarstudenter med olika inriktningar. I intervjustudien framkommer att utbildningen huvudsakligen förefaller att gagna lärarstudenter inriktade på verksamhet i förskola. Examinerade lärarstudenter som anställs för undervisning i grundskolans tidigare år, tycks däremot drabbas negativt av utbildningens minskade fokus på kunskapsinnehåll i de centrala områdena läs- och skrivinlärning och matematikinlärning. Flertalet lärare som ska undervisa i olika skolämnen i olika elevåldersgrupper, drabbas också av bristande kunskaper i *ämnesdidaktik*, det vill säga kunskaper om hur undervisning kan bedrivas på olika sätt i olika ämnesområden. Andra, generella lärarkompetenser i konflikthantering, etnicitet och specialpedagogik som starkt efterfrågades av skolledare i såväl grundskola som gymnasieskola, ingår samtidigt som kunskapsområden inom det allmänna utbildningsområdet, men tycks inte ha fått tillräckligt starkt genomslag i utbildningen för lärarstudenter med inriktning mot grundskola och gymnasium. En anledning till denna upplevda brist, vilket också en skolledare pekat på, kan vara att lärare för äldre elever kan hamna i situationer som kräver djupare kunskaper, men också livserfarenhet och andra förmågor, som inte kan ges i utbildningen.

En annan slutsats som kan dras, är att flertalet av de nya lärarna i studien som examinerats i 2001 års lärarprogram, var i behov av stöd i form av undervisning eller handledning av mer erfarna lärare. Då avsaknaden av adekvat högskoleutbildning framstod som uppenbar för skolledare för de yngre elevåldersgrupperna, särskilt när det gällde läs- och skrivinlärning och matematikinlärning, satte skolledare sålunda in olika åtgärder för att försöka åtgärda bristerna. Dessa åtgärder som syftade till att hjälpa både nyanställda, eleverna och skolan som helhet, bör naturligtvis betraktas som viktiga. Dock kan förfarandet samtidigt tas som intäkt för att ytterligare kritik kan riktas mot lärarutbildningen, då en av intentionerna i den aktuella reformen också innefattar att lärarutbildning ska bidra till kompetensutveckling av aktiva lärare. Paradoxalt är då, kan man tycka, att behovet av omedelbar vidareutbildning av de nyss examinerade i praktiken måste tillgodoses av erfarna lärare i de kommuner eller vid de skolor där de nyutbildade anställts. Detta förfarande går sålunda, när det gäller komplexet läs- och skrivinlärning, på tvärs med intentionerna att lärarutbildningen ska kompetensutveckla de redan erfarna lärarna. Här kan man också säga att en slags ”seminarietradition”, liknande den som tidigare övergivits för klasslärare för yngre elever, som en konsekvens av dessa svagheter tycks vara på väg att återinföras *utanför* lärarutbildningen. Tillvaratagandet av kompetens, som sker *inom* skolorna, bygger liksom urvalet av forna metodiklektorer i Lärarhögskolan (se Erixon

Arreman, 2005); på aktiva och ”goda” lärares allmänna yrkeserfarenhet, ämneskunskaper och specifika undervisningskompetens.

En ytterligare slutsats är att utbildningen i läs- och skrivinläring för grundskollärare med inriktning på tidigare år inte givits tillräcklig tyngd i lärarutbildning vid Umeå universitet. Denna svaghet som påvisats generellt i landets lärarutbildning beror delvis på stora otydligheter kring hur föreskrivna krav bör tolkas, vilket också påpekats av Högskoleverket (2005b). Lärosätena har visserligen år 2005 av tidigare utbildningsminister Leif Pagrotsky (Malmö högskola, 2005) fått i uppdrag att tydliggöra målen för utbildningen i läs- och skrivinläring för lärare med inriktning på tidigare år, men denna fördjupade utbildning har dock inte kommit de examinerade lärare som berörs av denna undersökning till del. Orsakerna till de generella svagheterna när det gäller läs- och skrivinläring bör därför i förstone ses i ljuset av den målstyrda högskolan, vilket också framkommer i andra utvärderingar (Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet, 2006). Det kan också ses som sannolikt att kraven på lokal utformning av utbildning, som ska ske i bred samverkan mellan olika institutioner och ämnesföreträdare, får konsekvenser för såväl kunskapsinnehåll som organisation av detta. Olika kunskapssyn hos universitetslärare med olika akademisk bakgrund och ämnestradition lär återspeglas i genomförandet av kursinnehåll. Därtill kan olika svårigheter i samverkan inom lärarutbildning (se Erixon Arreman, 2005), ha inneburit att området inte fått den erforderliga tyngden, varken vid lärarutbildning i Umeå eller andra högskolor.

Den generella synen på den ”goda läraren” som uttrycks av de intervjuade, är att läraren ska ha goda ledaregenskaper och allmän social kompetens (se tabell 7). I en fördjupad analys där de olika skolledarnas utbildnings- och yrkesbakgrund sattes i samband med deras uttalanden, framkom emellertid att skolledare med olika bakgrund hade olika uppfattningar om vilka kriterier som utmärker den ”goda läraren”. Nio skolledare betonade ”pedagogiska” egenskaper eller ”pedagogiska” lärare, där ordet ”pedagogisk” antingen kan tolkas som mer kopplat till *undervisning* eller som ett generellt ”pedagogiskt” *sätt* att bemöta enskilda och grupper. Forskning visar också att synen på undervisning och lärande hos olika lärargrupper är intimt förbunden med den egna kunskapsbasen, dvs. den egna utbildningens inriktning mot en specifik yrkesverksamhet (Carlgren, 1997; Erixon Arreman & Weiner, 2007; Nyberg, 2008).

Trots studiens begränsade format framkommer tydliga skillnader i kunskapssyn mellan skolledare med bakgrund i förskola respektive skola. De medverkande skolledarna med egen förskolläraryrkesbakgrund fäste mindre betydelse vid lärares ”ämneskompetens” relaterad till skolämnen. Dessa skillnader i kunskapssyn lyfts också fram såväl av Ingrid Carlgren (1997) som av Britt Nyberg (2008). Carlgren talar om skilda kunskapssyner i lärarutbildning, som hänförs till lärarutbildares egna utbildningsbakgrunder. Med stöd i annan, internationell forskning, visar Carlgren att kunskapssyner i förskoletraditionen är kopplad till psykologiska utvecklingsteorier med fokus på det enskilda barnets utveckling och informellt

lärande. Detta synsätt är också enligt Carlgren traditionellt starkt kopplat till styrdokument på nationell nivå, som anger hur den pedagogiska verksamheten bör bedrivas. Carlgren talar vidare om att lärarutbildning inriktad på undervisning av äldre barn och elever har starkare fokus på ämneskunskaper som kärna för lärarkunskapen, *the core of teachers' knowledge* (Carlgren, 1997, s 119). En av Nybergs poänger är också att den gängse, traditionella kunskapsbasen bland förskollärare på fältet, trots förskolans inlemmande i utbildningsväsendet med formell tyngdpunkt på "lärande" sedan slutet av 1990-talet, är barns utveckling och omsorg: *Lärande som kunskapsbas i förskolan tycks inte ha etablerats tillräckligt starkt, utan fokus på barns utveckling och sociala färdigheter är fortfarande starkt levande i verksamheten* (Nyberg, 2008 s 84).

Lärarutbildningens uppenbara misslyckande när det gäller att ge goda kunskaper i grundläggande undervisningsområden beror kanske på att detta uppdrag varit svårt att förena med det vida och omfattande uppdraget som ålagts det nya lärarprogrammet. Förskollärarkårens fackliga strävanden att underbygga yrkeskårens professionella ställning har lett till att förskollärarutbildning inlemmats i generella lärarutbildningsstrukturer och sålunda blivit mer "lik" annan lärarutbildning (Nyberg, 2008). Samtidigt har förskollärarutbildningen, enligt Nyberg, förlorat en del av sin tidigare identitet. Att andra lärarutbildningsinriktningar på liknande sätt förlorat de specifika kunskapsområdena som utgör nödvändiga verktyg för den yrkesverksamma läraren i specifika verksamheter, riktade mot specifika individer och grupper i olika åldrar, framgår klart, inte endast i denna begränsade undersökning, utan också i de många utvärderingar och granskningar som tidigare redovisats.

Vidare kan lärarutbildningens identifierade svagheter analyseras ur ett genusperspektiv. Statistiken talar med tydlighet om att kvinnors andel bland lärarstudenter och i lärarkåren ökar. Samtidigt möts lärarutbildningen av stark kritik från politiker, utbildningsexperten, lärarfackliga förbund och arbetsgivare. Kritiken återspeglas i medierapportering som riktas till allmänheten. Mot denna bakgrund är det rimligt att anta att lärarnas anseende, eller status, tvärt emot de fackliga förbundens strategier för ökat anseende genom högre lön och införande av "lärarlegitimation" eller liknande, knappast stiger. Forskning visar också att feminiseringen, eller den pågående ökningen av andelen kvinnor i läraryrket, påverkar anseendet negativt (Ducharme, 1993). Kombinationen svag lärarutbildning och ökad rekrytering av kvinnliga studenter kan således inte betraktas som en strategisk fördel för de yrkesverksamma lärarna, av vilka majoriteten är kvinnor, i deras professionaliseringssträvanden.

Intentionerna att skapa en likvärdig utbildning vid de olika lärosäten och att utforma stora gemensamma kunskapsområden som ska riktas till en bred och stor grupp lärarstudenter med olika inriktningar på ämnesområden och elevåldersgrupper har, kanske inte helt oväntat, visat sig vara mycket svåra att uppnå. Det generellt låga antalet disputerade i lärarutbildning, och som på grund av tidigare avsaknad av forskningsstrukturer varit särskilt märkbar för lärarutbild-

ning inriktad mot yngre elever (Erixon Arreman, 2005), utgör troligtvis en orsak till att de grundläggande kunskapsområdena läs- och skrivinläring samt matematikinläring, inte fått tillräckligt utrymme och tyngd i de lokala utformningarna av lärarutbildning, varken vid Umeå universitet eller vid andra lärosäten.

Å ena sidan anställda - å andra sidan inte utbildade för skolans behov

När det gäller studiens syfte, att undersöka anställningsbarheten hos lärare som examinerats i 2001 års lärarprogram vid Umeå universitet, visar studien att flertalet av de nya lärarna, specifikt de med inriktning på undervisning av yngre elevåldersgrupper, saknade utbildning som motsvarade arbetsgivarnas behov. Detta trots att de anställdes i konkurrens. Trots att skolledarna pekade på generellt bristande kunskaper i grundläggande undervisningsområden, anställdes sålunda lärare som oftast fick undervisa i områden i vilka de själva saknade tillräckliga kunskaper.

En mer positiv aspekt som framkom i intervjustudien, var att 2001 års lärarprogram ansågs ha inneburit en breddning och fördjupning av tidigare förskollärarytutbildning. Skolledarna såg här fördelar av en vidgad yrkeskompetens för undervisning i förskoleklass och grundskola tidigare år. Flera av de examinerade lärarna i undersökningen hade också ”dubbelexamina” i kombination med inriktning på undervisning i grundskolans tidigare år, vilket också framgår av uppgifter från Umeå universitet om uttagna lärarexamina de båda åren 2005 och 2006 (Umeå universitet, 2007b, 2007c).

Studien visar vidare att anställningsbarheten hos de ”nya” lärarna kan betraktas ur olika perspektiv. Å ena sidan tycktes samtliga arbetsgivare i denna undersökning vara av uppfattningen att urvalet av sökande var tillfredsställande. Å andra sidan efterlyste samma arbetsgivare fler och även djupare kompetenser hos de flesta ”nya” lärare som sökte anställning. Det föreföll vidare som att de examinerade lärarna med inriktning på grundskolans tidigare år, trots de generellt påtalade bristerna i kompetens, hade relativt goda möjligheter att bli anställda. De i studien inrapporterade lärarna med denna examen var också anställda i de olika verksamheterna fritidshem, förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år, men även i grundskolans senare år och i gymnasieskolan. Den analys som utrycktes av de intervjuade skolledarna, och som formulerades mer precist av en av informanterna ”*det kan vara svårt för studenter att bli anställningsbara med denna frihet att välja*” (Gunnar, skolledare F-6) satte emellertid anställningsbarheten i direkt relation till den individuellt inriktade och flexibla utbildningen.

Det framstår mot bakgrund av denna studie, och de övriga utvärderingar som hänvisats till i rapporten, som tämligen klart att den nya lärarutbildningsreformen bär på flera grundläggande motsättningar. Mycket tyder på att utbildningens identifierade svagheter på såväl kort som lång sikt kommer att få nega-

tiva konsekvenser inte enbart för de utbildades anställningsbarhet, utan också för det samhällseliga och demokratiska uppdraget som lärarutbildning har och som innebär att trygga en god utbildning för alla barn och ungdomar. Vid tiden för denna rapportens färdigställande går Lärarnas Riksförbund (2008) ut med en debattartikel i vilken man menar att den förhållandevis svaga och sjunkande rekryteringen av lärarstudenter för de äldsta eleverna har samband med 2001 års lärarprogram. Att olika lärargrupper jämföras både i utbildnings- och lönehänseende, menar man leder till att skolan ”missar många ämnen till duktiga och kunniga lärare” (s 1). Man hänvisar här till en större enkätundersökning riktad till blivande jurister, läkare och socionomer, av vilka mellan 32 och 41 procent uppgav att de övervägt att bli lärare men att de valt bort läraryrket pga. arbetsmiljön och lönen som lärare. För att lyckas rekrytera presumtiva lärare som vill undervisa äldre elever, krävs därför en lärarutbildning som anpassas också för denna grupp, hävdar Lärarnas Riksförbund.

I denna rapport har det tydligt framkommit att arbetsgivare ropar efter lärare med bättre kunskaper i olika kunskapsområden och med inriktningar mot olika åldersgrupper. Rapportens slutsatser sammanfaller sålunda i flera avseenden med ovanstående analys som berör rekrytering till läraryrket och därmed lärares anställningsbarhet. Starkare inriktning mot och betoning på den åldersgrupp för vilken utbildningen primärt inriktas bör därför ses som nödvändiga förstärkningar eller förbättringar av nuvarande lärarutbildningsprogram. I det pågående arbetet med en ny lärarutbildningsreform (Utbildningsdepartementet, 2007) med aviserade tydligare uppdelningar av olika lärargrupper, bör man också sträva efter att utveckla och förbättra för att därigenom tillvarata de ”goda” effekterna av gemensamma delar i 2001 års lärarprogram, och som skolledare i denna studie lyft fram som positiva aspekter av den nuvarande utbildningen.

Avslutningsvis kan det vara passande att lyfta debatten om lärarutbildningens utformning och framtid genom att hänvisa till en europeisk deklaration från år 2001 och som Sverige anslutit sig till. Den högtravande deklarationen till trots påminner den om det som kan tyckas vara självklart, nämligen att lärarutbildningens ”ny-gamla”, eller snarare *eviga* uppdrag är och har varit att ge blivande lärare goda förutsättningar för att i sin tur kunna stimulera elever till nyfikenhet och fortsatt livslångt lärande:

The most important of these competencies is the ability to learn – maintaining curiosity and interest in new developments and skills – *without which lifelong learning* [min kursivering] cannot exist. For many teachers, however, this ability is difficult to stimulate; and its development should therefore be a focus both of teacher training and of educational research in the coming years. (Council of the European Union, 2001, s 9)

Att ge förslag på hur en lärarutbildning kan utformas som ger de examinerade lärarstudenterna bättre förutsättningar att undervisa och stimulera elever för ett *livslångt lärande*, ligger emellertid inte inom ramen för detta uppdrag om lärares anställningsbarhet. Däremot ligger uppdraget, som tidigare nämnts, hos förra

universitetskanslern Sigbrit Franke, att den 15 september 2008 presentera förslag på en ny lärarutbildning.

Referenser

- Barrefors, Peter (2007). Industriförlagd utbildning för högre anställningsbarhet. Presentation vid *Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*, 15-16 oktober, Umeå universitet.
- Benner, Mats, Ragvald, Susanne (2006). Intervju och nulägesundersökning till framtagande av ny strategisk plan vid Lunds universitet – slutrapport 5 april. Lund: Lunds universitet <http://www.lu.se/upload/LUPDF/Intervjurapport.pdf> Hämtad 2007-09-23.
- Buchberger, F, Campos, B. P., Kallós, D., Stephenson, J. (2000). Green paper on teacher education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe. (Eds.), Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Carlgren, Ingrid (1997). Professional Sub-cultures in Teacher Education: Complementary or Inconsistent Professionalisms? In I. Nilsson & L. Lundahl (Eds.), *Teachers, Curriculum and Policy. Critical Perspectives in Educational Research*,. Umeå: Umeå University, 117-132
- Council of Europe (2007). Higher Education and research. Bologna for Pedestrians. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp Hämtad 2007-10-15.
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems"* 5980/01 EDUC 23. 14 February, Brussels: Council of the European Union. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf Hämtad 2007-10-15.
- Ducharme, Edward, R (1993). *The Lives of Teacher Educators*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Erixon Arreman, Inger (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Erixon Arreman, Inger, Weiner, Gaby (2007) Gender, Research and Change in Teacher Education: a Swedish dimension. *Gender and Education. Special Issue of Gender and Education on Teacher Education*.. 19 (3) 2007, 317-337. <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a777653860~db=all~jumptype=rss> Hämtad 2008-02-12.
- Erixon Arreman, Inger, Strömgren, Magnus (2007). Anställningsbarhet inom lärarutbildningen vid Umeå universitet. Presentation vid *Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*, 15-16 oktober, Umeå universitet.
- Gran, Bertil (1977) *Lärarutbildning-svenska erfarenheter och internationella utvecklingstendenser. Rapporter utarbetade på uppdrag av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Ds U 1977:21. Stockholm: Liber.
- Gran, Bertil (1995) *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Göteborgs universitet (2007a). *GU Journalen. Nyheter från Göteborgs universitet* http://www2.gu.se/gujournalen/gujnews_detail19812545 Hämtad 2007-10-17.

- Göteborgs universitet (2007b). *Kalendarium*. <http://cms.it.gu.se/infogluDeliverWorking/ViewPage.action?siteNodeId=110949&languageId=100000&contentId=-1>) Hämtad 2007-10-17.
- Hartman, Sven G. (1995). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande nr 28. Linköping: Linköpings universitet.
- Högskoleförordning (1993:100). *Bilaga 2 Examensordning*.
- Högskolelag 1992:1434 (1 kap 9§) Rixlex.
<http://www.notisum.se/RNP/SLS/lag/19921434.htm> Hämtad: 2007-12-12.
- Högskolereformen (2007). Ny utbildnings- och examensstruktur. Regeringskansliet.
<http://www.regeringen.se> Hämtad 2007-10-17
- Högskoleverket (1996). *Grundskollärautbildningen 1995. En utvärdering*. Högskoleverkets rapportserie 1996:1R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005a). *Årsrapport. Universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2005b) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Rapport 2005: 17 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2006a). Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor. Rapport 2006:45 R. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2006b). Utbildning på vetenskaplig grund. Röster från fältet. Rapport 2006: 46 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2006c). Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen. Rapport 2006:47 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2007a). *Dokumentation. Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*.
<http://www.hsv.se/omhogskoleverket/konferenser/kvalitetskonferens/dokumentation.4.539a949110f3d5914ec800063617.html> Hämtad 2007-10-18.
- Högskoleverket (2007b) Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2007: 33 R. Stockholm: Högskoleverket/Swedish Agency for Higher Education. Tabell 5.
- Johansson, Chatrine (2006). *"Det är inte så lätt som man tror"!* Utvärdering av lärarutbildning 140 p vid Umeå universitet. Umeå: Pedagogiska institutionen, Lärarutbildningen Umeå universitet.
- Kallin Westin, Lena, Nordström, Marie (2007). I begynnelsen var Bologna, hur realiseras idéerna? Framtagande av ett modernt och attraktivt program i datavetenskap. Presentation vid *Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*, Umeå universitet 10-11 oktober 2007.
- Kim, Lillemor (2006). *Kvalitet kontra kvantitet: Högskoledebatten 2005 – 2006 Arbetsrapport 2006 45*. Institutet för studier av utbildning och forskning.
http://www.sister.nu/pdf/wp_45.pdf Hämtad 2008-02-02.
- Kirchhoff, Magnus, Tyllström, Jenny (2007). *Anställningsbarhet och lärandemål på en teaterhögskola*. Presentation vid *Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*, 15-16 oktober, Umeå universitet.
- Linköping universitet (2005) *Beslut*. Universitetsstyrelsen. Dnr LiU 1423/05-10

- Linköping universitet (2007a). *Forskarskola*. <http://www.liu.se/helix/forskarskola> 2007-10-18 .
- Linköping universitet (2007b). *Erfarna lärare på pedagogisk spaning*. Centrum för undervisning och lärande. <http://www.liu.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=3183&a=73142> Hämtad 2007-10-18.
- Luleå tekniska universitet (2007). *Kvalitetsutvecklingsystem för utbildning på grund- avancerad och forskarnivå. Regelsamling*. Rektor. Dnr 79-07. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Lunds universitet (2007a). *Lägesrapport för Bolognaprocessen vid Lunds universitet*. Dnr I G 2244/2005. http://www.lu.se/upload/UPDF/Bologna/LU_Bologna/Lagesrapport-Bolognaprocessen_varen_2007.pdf Hämtad 2007-09-23.
- Lunds universitet (2007b). *Rektors blogg den 9 oktober 2007*. Lunds Tekniska Högskola, Lunds universitet. http://www.lth.se/omlth/lthsledning/rektors_blogg/ Hämtad 2007-10-09.
- Läraryrket (2007). *Bra med VFU - men organisationen behöver utvecklas*. 2007-09-18. www.lararforbundet.se Hämtad 2007-11-26
- Läraryrket, SFS, TCO (2007). *Jakten på anställningsbarhet. Om mötet mellan student och arbetsgivare*. Stockholm: Läraryrket, SFS, TCO <http://www.sfs.se/> Hämtad 2007-10-01.
- Lärarnas Riksförbund (2004). *En undersökning om den nya lärarutbildningens kvalitet. Undersökning från Lärarnas Riksförbund november 2004*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Lärarnas Riksförbund (2007a) *Lärröster om den nya lärarutbildningen. En rapport med utgångspunkt i tio intervjuer med nyexaminerade lärare*. [http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/ACNN-6YDET4/\\$file/Lararros-ter_om_lararutb.pdf](http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/ACNN-6YDET4/$file/Lararros-ter_om_lararutb.pdf) Hämtad 2007-09-17.
- Lärarnas Riksförbund (2007b). *Lärarnas Riksförbund kräver totalöversyn av lärarutbildningen*. www.lr.se. (Artikel även införd i Dagens Nyheter 2007-02-13.) Hämtad 2008-02-05.
- Lärarnas Riksförbunds studerandeförening (2007). *Dimensionering av lärarutbildningen – för ökad kvalitet och likvärdighet*. Rapport från Lärarnas Riksförbunds studerandeförening. Stockholm: Lärarnas riksförbund. [http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/bykey/WWWN-753JPH/\\$File/Rapport%20dimensionering.pdf](http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/bykey/WWWN-753JPH/$File/Rapport%20dimensionering.pdf) Hämtad 2007-11-17
- Lärarnas Riksförbund, Läraryrket (2006). *Alla har rätt till utbildade lärare! En rapport om andelen lärare i Lärarnas Riksförbund och Läraryrket*. Även publicerad i Dagens Nyheter 20060620. www.lr.se Stockholm: Lärarnas Riksförbund och Läraryrket. Hämtad 2007-04-05.
- Lärarnas Riksförbund (2008). *Skilj utbildning och löner för olika slag av lärare*. 2008-02-07. Även publicerad i Dagens Nyheter 2008-02-07. <http://www.lr.se/> Hämtad 2008-02-07.
- Malmö högskola (2005). *Detta händer i Malmö efter Högskoleverkets kritik av lärarutbildningarna*. 2005-04-13. Hämtad: 2008-02-04.
- Myrberg, Mats (Ed.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att förebygga läs- och skrivsvårigheter* Stockholm: Läraryrket http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa_konsensus.pdf Hämtad 2008-01-15.
- Nordqvist, Ingrid, Öhlund, Lennart, Morberg, Åsa (2007). *Adjungerade adjunkter i lärarutbildningen - en framtidsmodell för att stärka yrkesanknytningen och därmed anställ-*

- ningsbarheten för nyutexaminerade lärare. Presentation vid *Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*, 15-16 oktober, Umeå universitet.
- Nyberg, Britt (2008). *Förskollärarkårens professionaliseringssträvanden 1960-2005 ur ett fackligt perspektiv* (Licentiatavhandling). Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Peterson, Anna (2007). *Höj studenternas skrotvärde!* Presentation vid *Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan*, 15-16 oktober, Umeå universitet.
- Preis, Eva-Lis, Stockhaus, Maria (2007) Skapa en samlad lärarutbildning. *Debatt i dagens samhälle*, nr 21. (2007-06-14) <http://www.dagenssamhalle.se/> Hämtad 2008-02-05.
- Regeringens proposition 1984/85:122. *Lärarutbildning för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition om lärarutbildning m.m. 1991/92:75. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 1999/2000: 135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regionalt Utvecklingscentrum (2007). *Välkommen till Regionalt utvecklingscentrum, RUC*. Umeå universitet. <http://www.educ.umu.se/ruc/index.html> Hämtad 2007-06-11.
- Seidman, Irving (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Skolverket (2007) *Förskoleklass*. <http://www.skolverket.se/sb/d/1328> Hämtad 2007-11-28.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommision*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33. *Den första lärarbögskolan. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommision*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965: 29. *Lärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningssakunniga*. IV:1. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning, LUT 74*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999: 63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stigler, Stephen M., Kruskal, William H. (1999). Normative Terminology. I (Ed.) Stephen Stigler, *Statistics on the Table. The History of Statistical Concepts and Methods*. London: Harvard University Press, 403-430.
- Stockholm universitet (2006). *Studenternas anställningsbarhet. Rapport från den universitetsgemensamma gruppen. 2006-11-02*. Stockholm: Stockholm universitet. <http://www.su.se/> Hämtad 2008-02-05.
- Sultana, Ronald D. (2002). *Teacher Education in the Euro-Mediterranean Region*. Oxford: Peter Lang.
- Svenning, Conny (1999) *Metodboken*. 3e upplagan. <http://www.SoftSpotIT.com>. Utgivningsort saknas: Lorentz förlag.

- Kirchhoff, Magnus, Tyllström, Jenny (2007). *Anställningsbarhet och lärandemål på en teaterhögskola*. Presentation vid Högskoleverkets kvalitetskonferens, Den nya högskolan, 15-16 oktober, Umeå universitet.
- UHÄ-rapport 1992:21. *Utgrund:s slutrapport, En grund att bygga på, Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Umeå universitet (2004). Lärarexamen. Examensbeskrivning. Umeå: Umeå universitet, Studentcentrum, Examina.
<http://www.umu.se/studentcentrum/verksamhet/examina> Examensbeskrivning fastställd 2004-06-15, dnr: 540-3420-05; reviderad 2005-10-04, dnr:540-3920-05; 2007-04-17, dnr: 541-1430-07. Hämtad 2007-04-12.
- Umeå universitet (2005a). *Examensordning vid Umeå universitet*. Dnr 540-423-06. Studentcentrum/Examina. <http://www.umu.se/studentcentrum/verksamhet/examina/examensordning>. Hämtad 2007-04-12.
- Umeå universitet (2006). *PROJEKTPLAN Öka våra studenter anställningsbarhet* (projekt nr 29), 2006-11-07. www.umu.se/projektetswebbplats/dokumentnamn.pdf. Hämtad 2007-04-12.
- Umeå universitet (2007a). *Viktiga förändringar i högskolan 2007 – en kort beskrivning av det nya utbildningssystemet*. Umeå: Umeå universitet http://www.umu.se/umu/om_umu/folder_forandringar_hgsk.pdf Hämtad 2007-12-29.
- Umeå universitet (2007b). Lärarexamina utfärdade 2005. Uttag ur universitets databas Ladok. Opublicerat material. Uppgifterna hämtade 2007-05-03.
- Umeå universitet. (2007c). Lärarexamina utfärdade 2006. Uttag ur universitets databas Ladok. Opublicerat material. Hämtade 2007-05-03.
- UNESCO (2004). *Global university network for innovation. Universities and economic development*. http://www.upc.edu/cudu/Newsletter/GUNI/guni3_en.html Hämtad: 2007-10-20
- Uppsala universitet (2006). *Med en examen från Uppsala universitet. Drygt 4000 studenters åsikter om sina studier vid Uppsala universitet och värdet av studierna på arbetsmarknaden. Enbeten för kvalitet och utvärdering*. Annika Lundmark. Uppsala: Uppsala universitet
- Utbildningsdepartementet (1996). *Lärarytelse i förändring*. Ds 1996:16 Bilaga 2. Mac Murray, Lärarytelsen och forskningen i högskolan. Stockholm: Fritzes, 157-191.
- Utbildningsdepartementet (2007). *En ny lärarytelse*. Kommittédirektiv. Dir 2007:103. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/85033> Hämtad: 2007-10-08
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se/download18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> Hämtad: 2007-10-08
- Wigerfelt, Berit (2004). Hur ser studenterna på den nya lärarytelsen. *Rapporter om utbildning, nr 6*. Malmö: Malmö högskola. Lärarytelsen.
- Zgaga, Pavel (2007). Internationalisation of Teacher Education in Light of the Bologna Process. Presentation by Pavel Zgaga, Honorary Doctor at Umeå University at *Umeå University's Annual Awards Ceremony*, 19 Oktober.

Bilaga 1

UMEÅ UNIVERSITET
Institutionen för barn- och ungdoms-
pedagogik, specialpedagogik och väg-
ledning (BUSV)



2007-04-10

Till Dig som rektor!

Svar önskas senast 20 april.

Om undersökningen "Anställningsbarhet"

På uppdrag av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet har en studie om nytexaminerade lärares *anställningsbarhet* nyss påbörjats i samverkan mellan institutionen Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning och Kulturgeografiska institutionen. I studien ska vi bl. a. undersöka vilken syn arbetsgivare har på den anställdes genomgångna utbildning. Därför vill vi med en enkel fråga, som vi hoppas också är enkel att besvara för Dig som rektor, få veta om det inom ditt ansvarsområde/rektorsområde finns några individer anställda som har den "nya" lärarutbildningsexamen. Den nya lärarutbildningen infördes 1 juli 2001 och de som har den kortaste examen (140poäng) kan sålunda ha utexaminerats fr o m januari 2005. Frågan som vi önskar att du besvarar lyder:

Har ni vid skolenheten där Du är rektor, en eller flera anställda lärare som har den "nya" lärarexamen, utfärdad från januari 2005 och senare?

Ja___

Nej___

Ange gärna hur många, om fler än en nyanställd med denna examen: _____

Jag som svarat är rektor/annan pedagogisk ledare:

Namn

Tjänstetitel

Skola:

Adress, kommun:

E-post:

Tel:

Vi hoppas Du vill svara så snart som möjligt, senast 20 april och därefter skicka svaret (hela sidan) via e-post till adress: inger.arreman@educ.umu.se .

Ett urval av rektorer kommer senare under våren/hösten 2007 kontaktas för en uppföljande intervju.

Tack på förhand för din medverkan!
Inger Erixon Arreman

Bilaga 2



29 maj 2007

Till dig som är rektor/skolledare!

Du är en av de skolledare som tidigare uppgivit att det inom ditt ansvarsområde finns en eller flera lärare med den ”nya” lärarexamen. Tack för ditt svar!

I syfte att få skolledares syn på de nyexaminerade lärarnas utbildning och på deras anställningsbarhet, är du en av 13 utvalda skolledare som vi nu ber att medverka i en kortare intervju. Som tidigare framgått är det i projektet Anställningsbarhet angeläget att få skolledares uppfattningar om hur nya lärares utbildning fungerar i mötet med skolor och elever i olika skolformer, och i olika slags kommuner. Därför är vi intresserade av just dina skolledarerfarenheter när det gäller rekrytering av lärare/pedagogisk personal för de specifika elevåldersgrupperna inom ditt ansvarsområde. Den tänkta intervjun kommer att genomföras i telefon och beräknas ta 20-30 minuter. Inga förberedelser krävs från din sida.

Intervjuerna med skolledare utgör en del i en större kvantitativ och kvalitativ studie om lärarstudenters anställningsbarhet, som genomförs vid Umeå universitet på uppdrag av Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Hela studien bedrivs i samverkan mellan tre forskare, varav två vid institutionerna för Kulturgeografi och en vid Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning (BUSV) och ska redovisas år 2008. Intervjuerna kommer att genomföras av undertecknad (Inger Erixon Arreman).

För att kunna säkerställa informationen kommer intervjusamtalet att spelas in. I den slutliga rapporten kommer dock varje intervjuad skolledare att vara ”avidentifierad” och de uppgifter som lämnats kommer inte att kunna knytas till en särskild skolenhet eller kommun. Efter intervjun får du en skriftlig sammanställning av denna.

Vi vore tacksamma om du via e-post (eller på annat sätt) kunde bekräfta att du fått detta brev och samtidigt meddela om du vill medverka i intervjustudien. Du som svarar ”Ja”, kommer att inom ca 10 dagar kontaktas för att vi tillsammans ska kunna bestämma en lämplig tid för en intervju. Det vore önskvärt att genomföra intervjun före den 21 juni. I andra hand kan intervjun ske mellan den 6 och 31 augusti.

Härmed hoppas vi att det ska kännas angeläget för dig som skolledare, och för skolan som sådan, att låta dina professionella erfarenheter framträda genom att medverka i intervjuundersökningen. Enligt etiska regler är all medverkan i forskning frivillig, så också i denna studie.

För ev. frågor om undersökningen, kontakta Inger Erixon Arreman.

Tack på förhand för din medverkan!

Inger Erixon Arreman, Inst. för Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning
Magnus Strömberg, Kulturgeografiska institutionen
Pontus Mattsson, Kulturgeografiska institutionen

Bilaga 3

Intervjufrågor, skolledare

I. Egen bakgrund, yrkesverksamhet och utbildning

Kön:

Ålder, födelseår

Kommun

Rektor för aktuell skolform/åldersgrupp

Antal år som rektor

Egen utbildning, lärare/pedagog

Annan utbildningsbakgrund

Tidigare yrkesverksamhet som lärare

Annan yrkesverksamhet

II. Lärare och pedagogisk personal

10. Hur många anställda med lärarutbildning/pedagogisk utbildning finns vid skolan/skolenheten?

11. Hur många av de anställda som arbetar med undervisning/pedagogisk verksamhet saknar lärarutbildning/pedagogisk utbildning?

Ange antal individer med och utan lärarexamen:

12. Hur värderar du betydelsen för elevernas lärande av att ha ”behörig personal”/lärare/pedagoger med examen i de ämnesområden de undervisar i?

13. I vilken utsträckning är de utbildade lärarnas/pedagogernas arbetsuppgifter relaterade till respektive individs utbildning?

14. Har man vid skolan någon form av handledning eller mentorskap för nyanställda lärare/pedagoger?

Ja

Nej

Utveckla:

15. Om examen/examensbevis när det gäller ämnesinriktning. Vilken kännedom har du om varje lärares/pedagogs ämnesinriktning?

16. Om examen/examensbevis när det gäller åldersinriktning. Vilken kännedom har du om varje lärares/pedagogs åldersinriktning?

III. Nya lärarutbildningen, 2001 års lärarprogram

17. Känner du till vilka av skolenhetens lärare/pedagoger som har lärarexamen enligt den nya lärarutbildningen?

18. Brukar du själv granska sökandes examensbevis vid ansökningsförfarande?

19. Hur uppfattar du vad inriktning står för i examensbeviset för den nya lärarutbildningen?

20. Hur uppfattar du vad specialisering står för i examensbeviset för den nya lärarutbildningen?

21. Hur värderar du den sökandes examensarbete?

22. På vilka av följande sätt söker du bilda dig en uppfattning om en lärares/pedagogs kompetens?

- a) intervju med berörd individ vid anställningstillfället Ja Nej
b) uppföljande samtal med den nyanställda Ja Nej
c) information från lärarens arbetslag Ja Nej
d) på andra sätt Ja Nej
- Utveckla:

23. Brukar du själv närvara vid något undervisningstillfälle för nyanställda lärare/pedagoger?

24. På vilka av följande sätt har du som skolledare fått information om den senaste lärarutbildningsreformen?

- Rektorsutbildning
 Kommunens centrala organisation
 Rektorskolleger
 Andra sätt

Utveckla:

25. Vilka kompetenser anser du är viktiga för att en lärare ska vara en god lärare?

26. Vilka styrkor kan, enligt din mening, lärare med den nya lärarexamen ha?

27. Vilka kompetenser anser du kan saknas /vara mer bristfälliga hos lärare med den nya lärarexamen?

28. Finns det svagheter i den nya lärarutbildningen som behöver förstärkas? Ev. jämförelser med tidigare lärarutbildningar.

29. Är det du något du vill tillägga?

Intervjun avslutas

Bilaga 4

UMEÅ UNIVERSITET EXAMENSBEKRIVNING

Dnr: 540-3420-05

LÄRAREXAMEN

Lärarexamen 120, 140 poäng Bachelor of Education

Lärarexamen 160, 180, 200, 220 poäng Master of Education

1. Fastställande

Examensbeskrivningen för lärarexamen vid Umeå universitet är fastställd av rektor 2004-06-15.

2. Mål

2.1 Mål för grundläggande högskoleutbildning (HL 1 kap. 9 §)

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem,

samt

- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

2.2 Allmänna mål för Lärarexamen (HF bilaga 2 – Examensordningen)

För att få lärarexamen skall den studerande ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans och/eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Studenten skall vidare kunna

- omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,
- analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare,
- förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund,
- orientera sig om, förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever,

- inse betydelsen av skillnader i kön och etnicitet i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet,
- självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna,
- tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för utveckling i yrkesverksamheten,
- använda informationsteknik i undervisningen och den pedagogiska utvecklingen samt inse betydelsen av massmediers roll för denna.

Studenten skall därutöver ha kunskap om betydelsen av läs- och skrivinlärning och om matematikens betydelse för elevers kunskapsutveckling.

För att få lärarexamen med inriktning mot undervisning i

- förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år skall studenten ha fördjupad kunskap i läs- och skrivinlärning och i grundläggande matematikinlärning,
- grundskolans senare år och i gymnasieskolan skall studenten ha fördjupad kunskap i att analysera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt ha god kunskap i betygsättning.

2.3 Lokala mål för Lärarexamen

Lärarprogrammet syftar till att ge adekvat utbildning av lärare för fritidshem, förskola, grundskola och gymnasieskola och/eller vuxenutbildning. Utbildningen ska bidra till att den studerande utvecklar sitt eget lärande och skaffar sig goda och för läraruppgiften relevanta kunskaper och färdigheter. Genom val av utbildningslängd, inriktningar och specialiseringar skapar den studerande sin egen lärarprofil för det ämnesområde och/eller den åldersgrupp som den framtida yrkesverksamheten kräver.

3. Omfattning

Lärarexamen uppnås efter fullgjorda kursfordringar om 120, 140, 160, 180, 200 eller 220 poäng.

För undervisning och annan pedagogisk verksamhet i

- förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem samt för undervisning i modersmål krävs minst 140 poäng,
- för grundskolans senare år och i gymnasieskolan, dock inte yrkesämnen i gymnasieskolan, krävs 180 poäng inklusive en respektive två fördjupning(ar) till minst 60 poäng i relevant(a) ämne(n) eller ämnesområde(n).

För undervisning i svenska respektive samhällskunskap i grundskolans senare år krävs minst 60 poäng och i gymnasieskolan minst 80 poäng i ämnesområden som är relevanta för dessa ämnen. För undervisning i modersmål krävs inriktning om minst 60 poäng i relevant ämnesområde.

För undervisning i

- yrkesämnen i gymnasieskolan krävs 120 poäng. I stället för inriktning och specialisering krävs omfattande yrkeserfarenhet samt en relevant högskoleutbildning om minst 60 poäng eller motsvarande utbildning.

4. Krav för lärarexamen

Lärarexamen 140 poäng – Utbildning avsedd för undervisning/verksamhet i förskola/förskoleklass, fritidshem eller grundskolans tidigare år

Fullgjorda kursfordringar om minst 140 poäng varav

- allmänt utbildningsområde 60 poäng (tvärvetenskapliga kurser, VFU och examensarbete ingår),
- en inriktning om 40 poäng inriktad mot lärande och utveckling i fritidshem, förskola/förskoleklass eller grundskolans tidigare år,
- minst en specialisering om 20 poäng,
- ett examensarbete om minst 10 poäng (ingår normalt bland kurserna inom det allmänna utbildningsområdet).

Lärande och utveckling i förskola/förskoleklass

Obligatoriska kurser: Läs-, tal-, skriv- och matematikutveckling 10 poäng (motsv)

Att arbeta i förskola/förskoleklass 10 poäng (VFU)

Valbara kurser om 20 poäng

Lärande och utveckling i fritidshem

Obligatoriska kurser: Läs-, tal-, skriv- och matematikutveckling 10 poäng (motsv)

Att arbeta i fritidshem 10 poäng (VFU)

Valbara kurser om 20 poäng

Lärande och utveckling i grundskolans tidigare år

Obligatoriska kurser: Läs-, tal-, skriv- och matematikutveckling 10 poäng (motsv)

Att arbeta i grundskolans tidigare år 10 poäng (VFU)

Valbara kurser om 20 poäng

Lärarexamen 180 – 220 poäng – Utbildning avsedd för undervisning i grundskolans senare år

Fullgjorda kursfordringar om minst 180 poäng varav

- allmänt utbildningsområde 60 poäng (tvärvetenskapliga kurser, VFU och examensarbete ingår),
- minst en fördjupning till minst 60 poäng i för verksamhetsområdet relevant ämnesområde,
- minst en specialisering om 20 poäng,
- den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) i huvudsak genomförd i grundskolans senare år,
- ett examensarbete om minst 10 poäng (ingår normalt bland kurserna inom det allmänna utbildningsområdet).

För undervisning i svenska respektive samhällskunskap krävs studier till minst 60 poäng i för dessa ämnen relevanta ämnesområden.

Lärarexamen 180-220 poäng – Utbildning avsedd för undervisning i gymnasieskolan

Fullgjorda kursfordringar om minst 180 poäng varav

- allmänt utbildningsområde 60 poäng (tvärvetenskapliga kurser, VFU och examensarbete ingår),
- minst två fördjupningar till minst 60 poäng i för verksamhetsområdet relevanta ämnesområden,
- den verksamhetsförlagda utbildningen i huvudsak genomförd i gymnasieskolan ingående i inriktningen,
- ett examensarbete om minst 10 poäng (ingår normalt bland kurserna inom det allmänna utbildningsområdet).

För undervisning i svenska respektive samhällskunskap krävs studier till minst 80 poäng i för dessa ämnen relevanta ämnesområden.

Lärarexamen 120 poäng – Utbildning avsedd för undervisning i yrkesämnena i gymnasieskolan

Fullgjorda kursfordringar om minst 120 poäng varav

- allmänt utbildningsområde 60 poäng (tvärvetenskapliga kurser, VFU och examensarbete ingår),
- relevant högskoleutbildning om minst 60 poäng eller motsvarande utbildning,
- minst två års yrkeserfarenhet.