

Redaktionellt

Lärarytbildning mellan omstrukturering och nytänkande

I dagarna lägger Kommittén om lärarytbildningen (LUK) sitt betänkande. Då får vi alla inom pedagogik- och lärarytbildningsområdet, vare sig vi deltar i ett formellt remissarbete eller ej, anledning att fundera över hur lärarytbildningarna i framtiden skall/kan/bör vara konstruerade.

Det här numret av Utbildning & Demokrati skall förhoppningsvis utgöra ett konstruktivt bidrag till detta vårt kollektiva begrundande av lärarytbildningsfrågorna. Bidragen härrör alla, sånär som på Kerstin Skog-Östlins som är skrivet direkt för det här numret, från ett högre specialseminarium och en till detta kopplad forskarytbildningskurs om lärarytbildningsforskning som genomfördes läsåret 97/98 vid Pedagogiska institutionen vid dåvarande Högskolan i Örebro. Utöver de forskare som medverkar i det här numret bidrog också Ingrid Carlgren, Tomas Englund och Daniel Kallós med inledningar. Seminariet, som var ett led i arbetet med att skapa förutsättningar för en forskningsmiljö om lärarytbildningsforskning vid Pedagogiska institutionen, avsåg att ge en bred exemplifiering av den svenska lärarytbildningsforskningen kompletterat med vissa nordiska utblickar. Det gör att bidragen inte hålls samman av några gemensamma teoretiska, metodologiska eller andra grundläggande utgångspunkter. De kan snarare genom sina skiftande ansatser, resonemang, analyser och beskrivningar ses som exempel på olika sätt att förstå den mångfacetterade företeelse vi kallar lärarytbildning. Kanske är detta också en av poängerna med den här konstellationen av texter. I mitt eget introducerande bidrag skall jag därför försöka undvika att frammana bilden av en under den olikartade ytan ändå existerande gemensam grund som binder samman de olika texterna. Vad jag däremot skall försöka mig på är att dra upp några, som jag uppfattar det, centrala resonemangslinjer kring lärarytbildningsfrågorna och att relatera de olika bidragen till dessa.

Till att börja med kan man konstatera att det inte är första gången vi har en statlig utredning som lägger förslag om en förändrad lärarutbildning. Det finns mig veterligt inget utbildningsområde inom den högre utbildningen som är så utrett, granskat och reformerat som lärarutbildningsområdet. En jämförelse med det i dag mycket populära referensobjektet läkarutbildning är slående. Söker vi i LIBRIS på läkarutbildning respektive lärarutbildning och avgränsar sökningen till offentligt tryck får vi i skrivande stund träffar i en relation på ungefär 1:11. För varje offentlig text som skrivs om läkarutbildning skrivs det således drygt 10 texter om lärarutbildning, i varje fall när det gäller offentliga texter som blir registrerade i LIBRIS. Det offentliga har med andra ord varit mycket mer angeläget att ha uppfattningar om lärarutbildning än läkarutbildning. Kanske blir den jämförelsevis mycket stora mängden offentliga texter om lärarutbildning begriplig om den sätts i relation till den mer eller mindre ständigt närvarande kritiken. Det finns knappast något utbildningsområde inom den högre utbildningen som genom åren blivit så kritiserat som lärarutbildningsområdet. Textproduktionen kan då ses som det offentliga reaktion på denna kritik. Reaktionen stannar dock inte vid en textproduktion utan textproduktionen kan snarast ses som en integrerad del av en aktiv ingreppspolitik. Denna politik tar sig uttryck i att staten själv går in och utreder, föreskriver och reformerar istället för att ställa krav på lärarutbildningarna/lärosätena att på ett klokt sätt hantera kritiken inom de ramar som staten bestämt. Det ligger då nära till hands, även om det naturligtvis inte är det enda möjliga tokningsalternativet, att se den förda politiken som ett uttryck för ett bristande förtroende från statens sida för lärarutbildningarnas förmåga att själva hantera bristerna. Oavsett vilket, så är det dock inom ramen för denna ingreppspolitik som texterna produceras, förslagen diskuteras och materialiseras och den reguljära lärarutbildningsverksamheten bedrivs. Detta är, som jag ser det, en central men alltför lite uppmärksammas aspekt. Låt oss därför inför LUK:s förslag dröja något härvid.

En första fråga är då på vilka grunder en aktiv ingreppspolitik av det slag som präglar statens förhållande till lärarutbildningsområdet kan motiveras och legitimeras. Grovt sett kan man urskilja tre möjliga grunder; en effektivitetsmässig grund, en kompetensmässig grund och en politisk grund. För att ta dem i tur och ordning så hamnar man i påtagliga svårigheter om man försöker legitimera ingreppspolitiken på effektivitetsmässiga grunder. Den tycks nämligen inte vara särskilt framgångsrik. Det är t ex påfallande hur man i de historiska betraktelser som brukar ingå i lärarutbildningsutredningar, mer eller mindre regelmässigt konstaterar att det i förhållande till den föregående utredningens förslag och dess materialiseringar i form av propositioner och riksdagsbeslut inte blivit som man tänkt. De påtalade bristerna utgör samti-

dig en viktig legitimeringsgrund för de nya ingrepp man föreslår. Därigenom frammanas bilden av att det visserligen varit problem men att man nu hittat ”lösningen”, något som alltså regelmässigt motsägs av den nästkommande utredningen. Man kan naturligtvis inte utesluta att vi nu kommit till den historiska punkt då lärarutbildningarnas ”gordiska knut(ar)” löses av LUK. Dock är det mycket lite som talar för detta. Utan att förfalla till defaitism är det rimligt att tänka sig att vi om några år har en ny utredning som konstaterar att det blev inte som LUK hade tänkt och som i sin tur kommer att lägga sina förslag.

Detta till synes evigt cykliska förlopp kan göras begripligt på olika vägar. En sådan är den som Dennis Beach beträder i sin artikel *Att förändra utbildning*, även om han behandlar förändringsproblematiken snarare än effektivitetsfrågan. Från hans utgångspunkter måste problematiken med lärarutbildningens, och för den delen andra offentliga verksamheter, förändring förstås i relation till grundläggande förhållanden och processer i det kapitalistiska samhället. De progressiva intentioner man kan återfinna i retoriken kring lärarutbildningarnas förändring har ingen eller mycket lite resonans i de samhälleliga förhållanden och processer inom vars ram skeendena i lärarutbildningarna konstitueras. Saknas denna resonans får intentionerna svårt att slå igenom. Det hjälper inte, i varje fall inte generellt, menar Beach, att föreslagna förändringar av progressiv och socialt meningsfull karaktär är väl motiverade utifrån befintlig forskning och att de kanske svarar mot ideal som både lärare och studenter kan ge uttryck för. Sådana förändringar är genom sin bristande resonans med dominerande strukturer och processer förstörda redan från början. Samtidigt vill han med detta inte utesluta möjligheten av en förändrad lärarutbildningspraktik i progressiv och socialt meningsfull riktning inom ramen för den gällande samhällsordningen. Vi kan vara framgångsrika på det lokala planet, åtminstone i viss utsträckning, menar Beach. Vad som krävs är att våra lokala utbildningsprojekt i centrala avseenden är, som han benämner det, resonanta med sina sociomateriella och ideologiska omgivningar. Om så är fallet finns förutsättningarna för en ömsesidigt positiv bestämning av institutionell och individuell identitet. Sett på det här viset är det således på den lokala nivån förutsättningarna för ett i någon utsträckning framgångsrikt förändringsarbete finns. Samtidigt är det, som framgår, inte något enkelt arbete han anvisar. För att aktörerna på lokal nivå skall kunna forma en praxis av det slag Beach förespråkar krävs bl a att de kan se och dekonstruera de strukturer och processer som tenderar att omintetgöra just sådana försök. I anslutning till LUK:s betänkande kan man från det här perspektivet fråga sig vilket frirum för en sådan verksamhet som de konkreta förslagen i betänkandet ger utrymme för.

Därmed lämnar vi tills vidare Dennis Beach men håller oss kvar vid frågan om förutsättningarna för förändring på den lokala nivån. Från ett annat perspektiv kan man då säga att en politik med ständiga ingrepp av det slag som präglar lärarutbildningsområdet riskerar att på de enskilda lärarutbildningarna/lärosätena understödja anpassningsprocesser snarare än utvecklingsprocesser i riktning mot de intentioner som ingreppen, i varje fall i den beledsagande retoriken, är ett uttryck för. En sådan politik riskerar också att försvåra uppbyggnaden av en stark och av lärarutbildningarna själva ägd kunskapsbas om den egna verksamheten. Härigenom bereds indirekt vägen för behovet av nya ingrepp och ingreppspolitik riskerar med andra ord att bli ett självgenererande system där varje ingrepp bär fröet till nästa. Detta gör det också problematiskt att rättfärdiga den på kompetensmässiga grunder. Om det finns ett bristande förtroende för lärarutbildningarnas kompetens och om förtroendebristen härvidlag är befogad så råder man uppenbarligen inte bot på detta genom nya regleringar och föreskrifter som skall följas. Det är inte heller den enda möjliga vägen. En annan och sannolikt mera produktiv väg skulle vara att stärka lärarutbildningarnas kompetens att själva utreda, analysera, värdera och själva vidta åtgärder inom de ramar som staten sätter, dvs att i vid mening stärka den vetenskapliga kompetensen. Det kan i sammanhanget vara intressant att göra ytterligare en jämförelse med det medicinska området, tilldelningen av fasta forskningsresurser. En sådan jämförelse görs i *Lärarutbildning i förändring* (Ds 1996:16). Kopplar man den till min jämförelse skulle man något tillspetsat kunna säga att mängden offentliga texter om lärarutbildning jämfört med läkarutbildning står i omvänd proportion till tilldelningen av fasta forskningsresurser till de bägge utbildningsområdena.

Kan man då legitimera ingreppspolitik på politiska grunder? Ja det är i varje fall lättare att göra den begriplig från ett politiskt perspektiv. Skola och lärarutbildning är på ett annat sätt politiska projekt än vad sjukhus och läkarutbildning är. Lärarutbildning ses dessutom som ett av statens viktigaste medel för att styra skolan, vilket ytterligare ökar trycket på staten att göra något när lärarutbildning är utsatt för kritik. Det kan också från denna utgångspunkt, i varje fall ur statens perspektiv, ifrågasättas huruvida lärarutbildningarna, oberoende av sin kompetens i sakfrågorna, bör ansvara för sin egen reformering och utveckling. Inte heller från denna utgångspunkt är emellertid den förda politiken den enda möjliga eller nödvändiga vägen. Anpassning utifrån yttre tvång är vanligtvis inte någon bra grogrund för utveckling. Kanadensarna Marvin P Wideen och Peter P Grimmet menar i *Changing Times in Teacher Education. Restructuring or Reconceptualization* (1995) att den enda framkomliga vägen för lärarutbildningarnas utveckling, och möjli-

gen också för deras överlevnad, är att det sker en ”rekonceptualisering” på basplanet, dvs inom lärarutbildningarna själva och att den centralt förda politiken möjliggör och ger stöd för en sådan utveckling. Som jag uppfattar det innebär den position de intar att de å ena sidan i stora stycken instämmer i kritiken mot lärarutbildningarna, men att de å andra sidan förlägger problemen på en helt annan nivå än vad kritikerna plägar göra. För Wideen & Grimmet står de grundläggande problemen snarast att finna i den tankefigur på vilken själva lärarutbildningsprojektet baseras. Det är denna som behöver ”rekonceptualiseras” och det är de i lärarutbildningarna verksamma som behöver göra detta arbete. Centralt initierade och påbjudna förändringsåtgärder som inte är kopplade till eller stödjer ett ”rekonceptualiseringsarbete” på lokal nivå, är i bästa fall verkningslösa. Tragiskt nog, menar de, är det förändringsarbete av det här slaget som dominerar i lärarutbildningsvärlden idag. Världen runt pågår en ”restrukturering” på central nivå som genom sin karaktär och inriktning förhindrar eller i varje fall försvårar en ”rekonceptualisering” på lokal nivå. Möjligen speglar detta ett grundläggande dilemma för lärarutbildningsområdet där statsmakternas önskan om att styra lärarutbildningarna tenderar att bli kontraproduktiv i förhållande till lärarutbildningarnas förutsättningar att svara upp mot intentionerna. Var finns då LUK i detta spänningsfält mellan ”restrukturering” och ”rekonceptualisering”?

Det finns också ett annat problem med ingreppspolitiken som blir uppenbart om man lämnar den svenska lärarutbildningssituationen så som den ser ut här och nu och vänder blicken utåt och bakåt. Man finner då två till synes helt motstridiga tendenser, å ena sidan en tids- och rumsmässig variation i konkret gestaltning i snart sagt alla avseenden av den företeelse vi kallar lärarutbildning, å andra sidan en i princip av tid och rum oberoende kritik. Lärarutbildning tycks med andra ord bli kritiserad oberoende av hur den ser ut. Skall vi kunna bringa reda i denna lätt förvirrande bild krävs det att vi, som ett första steg, betraktar lärarutbildning som ett synnerligen komplext projekt och komplext i många avseenden, vilket i sin tur manar oss till försiktighet i strävan efter ”lösningen”. På ett eller annat sätt bidrar samtliga artiklar i det här numret till en belysning av denna lärarutbildningsprojektets mångsidiga komplexitet. Dennis Beachs bidrag härtill har jag redan berört. Man skulle med honom kunna säga att utbildningsförändringar inte uppstår ur förslag och intentioner på central nivå utan som ett resultat av ett medvetet och idogt arbete på lokal nivå. Inte heller för Inger Anne Kvalbein är det den centrala nivåns tänkande och agerande som formar utbildningsskeendena även om hennes utgångspunkter i mångt och mycket är av ett helt annat slag än Beachs. Hon försöker i sin artikel, *Kultur och subkulturer i allmennlærerutdanning; moderne lærere og postmoderne studenter*, förstå skeendena i en

norsk allmänlärarutbildning från ett kulturellt perspektiv. Från hennes utgångspunkt blir utbildningen och dess resultat till i mötet mellan olika kulturer; den dominerande lärarkulturen och den dominerande studentkulturen. Vid den av henne studerade lärarutbildningen blir detta kulturmöte, i enlighet med artikeltitelns formulering, ett möte mellan moderna lärare och postmoderna studenter. Oberoende av i vilken utsträckning de dominerande lärarkulturerna och studentkulturerna i våra svenska lärarutbildningar präglas av modernitet respektive postmodernitet ger det kulturella perspektiv som Inger Anne Kvalbein använder sig av ett bidrag till förståelsen av lärarutbildningsprojektets komplexitet. Ference Marton poängterade i sitt introduktionskapitel till *Fackdidaktik* (1986) angående förståelsen av utfallet av utbildningsreformer, att det alltid är lärarnas tolkning av utbildningsreformen som är den oberoende variabeln, inte den nya uppläggningsen i sig. Med utgångspunkt i Inger Anne Kvalbein skulle vi, ifråga om lärarutbildningsreformer, kunna byta ut "lärarnas tolkning" mot "mötet mellan den dominerande lärarkulturen och den dominerande studentkulturen". Sett på det viset kan man i anslutning till LUK:s betänkande fråga sig, å ena sidan hur LUK:s konkreta förslag kan förstås och hanteras inom existerande lärarkulturer och studentkulturer, å andra sidan vilka förutsättningar för konstruktiva kulturmöten som förslagen skapar.

Också Karl-Georg Ahlströms artikel, *Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig?*, belyser det komplexa sammanhang på den lokala nivån i vilken lärarutbildning formeras och realiserar. I sina studier har han bl a funnit att det i frågor om undervisningens bedrivande, lärarskapets olika dimensioner och karaktär, liksom även vad gäller andra för lärarutbildningarna grundläggande frågor, bland lärarutbildarna vid en och samma lärarutbildning finns olika och ibland motstridiga uppfattningar. Denna uppfattningspluralism blir synlig för studenterna i mötena med de olika lärarutbildarna, men inte i form av en reflekterad pluralism där de olika uppfattningarna förhåller sig till varandra som inlägg i ett offentligt samtal och kan förstås inom ramen för ett sådant samtal. Uppfattningspluralismen har snarast formen av en serie sinsemellan orelaterade och motstridiga budskap om hur lärarskapet är och borde vara beskaffat i olika avseenden. Detta hänger samman med att lärarutbildarna inte i konkret mening är bekanta med varandras uppfattningar och således inte kan se den brokiga bilden tillsammans målar upp för studenterna. För lärarutbildarna är pluralismen med andra ord fördold. Ahlström argumenterar för behovet att göra den synlig, öppen och reflekterad. Detta skall då ses i relation till det som Ahlström utifrån sina analyser lyfter fram som en av lärarutbildningarnas huvuduppgifter, att ge studenterna redskap att utveckla egna undervisningsteo-

rier och goda sådana, något som näppeligen låter sig göras om inte de budskap lärarutbildningarna själva för till torgs finns i ett kommunikativt och öppet prövande sammanhang.

De tre artiklar som hittills kommenterats lyfter alla, om än från olika utgångspunkter och på olika vis, fram den lokala nivåns betydelse i formeringen och realiseringen av det vi kallar lärarutbildning och därmed också vikten av att läsa LUK:s betänkande från dessa utgångspunkter. De pekar därmed också på det problematiska med ingreppspolitiken. Samtidigt bör det kanske markeras att detta inte på något sätt motsäger önskvärldheten av ett statligt inflytande över och ansvar för lärarutbildningarna. Det som lyfts fram är snarare betydelsen av relationen mellan staten och lärarutbildningarna. Det kanske också bör påpekas att alternativet till en ingreppspolitik inte nödvändigtvis är någon form av målstyrning. Alternativet skulle lika gärna, och från mitt perspektiv hellre, kunna vara ett förstärkt offentligt samtal om lärarutbildning där lärosätena/läroverksamheterna ingår som aktiva deltagare. Ett sådant samtal kanske också skulle kunna bidra till att synliggöra den uppfattningspluralism som Ahlström diskuterar och som finns, inte bara inom utan också mellan olika lärarutbildningar. De skilda uppfattningarna blir då inte ett problem utan något som kan bidra till att vidga synfältet och fördjupa vår förståelse av lärarutbildningsprojektet. Ett sådant synsätt ligger nära de tankar Kirsti Klette för fram i *Utdanning - og den pluraistiske udfordring* i förra numret av *Ubildning & Demokrati*. Med utgångspunkt i texter av Hanna Arendt argumenterar hon för att utveckla utbildning och skola ” ... i rening av argumentative fellesskap som en tilnærming till dagens pluralism-problematikk”.

Mot bakgrund av lärarutbildningsprojektets mångsidiga komplexitet har jag i ett tidigare sammanhang (Lindberg (1997): Om utbildningsproblematiken – några funderingar utifrån en internationell utblick. *Utbildning och Demokrati*, 6 (1), 41-64) prövat tre vägar att förstå den motsägelsefulla bild som framträder vid en historisk och internationell betraktelse. I den första vägen ses den allestädes närvarande kritiken som ett uttryck för en brist på legitimitet snarare än en kritik mot specifika sakförhållanden i lärarutbildningarna. Kritik behöver från det här perspektivet inte nödvändigtvis ha att göra med lärarutbildningarnas förmåga att på ett acceptabelt sätt kvalificera de blivande lärarna. Den andra vägen innebär att existerande lärarutbildningar, alla olikheter till trots, ändå ses som förenade genom att det i botten finns en gemensam men inadekvat och aldrig explicitgjord och reflekterad tankefigur. Detta är, som tidigare nämnts, vad jag uppfattar som utgångspunkten för Wideens & Grimmets ”rekonceptualiseringsprojekt”. Sett på det viset har

lärarutbildningarna en i grunden ännu olöst kvalifikationsproblematik att hantera. Den tredje vägen slutligen lyfter fram de näst intill oändliga anspråken som från olika håll ställs på lärarutbildningarna. Från LUK:s sekretariat säger man numera efter snart två års utredningsarbete och efter otaliga uppvaktningar att en lärarutbildning som uppfyllde alla de legitima önskemål som finns i samhället skulle kräva heltidsstudier i ungefär 13 år. Vi har här att göra med en politisk problematik, politisk i den meningen att det handlar om vems eller vilkas intressen som skall tillvaratas. Med utgångspunkt i ovanstående skulle man kunna modifiera eller kanske snarare specificera det tidigare påståendet om att lärarutbildningar blir kritiserade oberoende av hur de ser ut och säga att ingen lärarutbildning kan konstrueras så att den undgår kritik men att olika lärarutbildningskonstruktioner får olika slags kritik. Hur hanterar då LUK den mångdimensionalitet som präglar lärarutbildningskritiken och de utmaningar lärarutbildningarna har att hantera? När detta skrivs finns inget svar tillgängligt men utifrån förhandsinformationen kan man dock fundera. Det tycks som om den politiska problematiken, som ju också i hög utsträckning får betraktas som upphovet till kommittén, dominerar arbetet och som att den strategi man utvecklat går ut på att låta staten bestämma det som skall vara gemensamt för alla och lärosätena det som skall konstituera profilerna. Samtidigt har man när det gäller det sistnämnda markerat att den nya ordningen bör präglas av en mycket större mångfald än den vi har idag. Istället för de knappt 20 olika inriktningar som finns idag bör morgondagens ordning erbjuda studenterna valalternativ som räknar sig i hundratal. Huruvida en sådan ordning erbjuder förutsättningar för ett konstruktivt hanterande av den politiska problematiken, ger goda lösningar på kvalifikationsproblematiken och skapar en bättre legitimitet för lärarutbildningarna återstår att se.

Den önskvärda karaktären på olika lärarutbildningar och det innehåll som skall/kan/bör prioriteras är nära kopplat till skolväsendets karaktär och behov men inte på något enkelt sätt. Å ena sidan skall lärarutbildningarna kvalificera för den vid varje given tidpunkt aktuella skolan. Å andra sidan skall lärarutbildningarna ha en giltighet som sträcker sig långt över det dagsaktuella. En kärnfråga är här hur lärarutbildningarnas relation till lärarnas uppdrag och arbete bör och kan se ut. Om detta finns ingen självklar enighet. UTGRUND, den utvärdering som hade i uppgift att följa och utvärdera 1988 års grundskolläroverbyggnadsreform urskiljer tre i grunden olika synsätt vad gäller hur lärarutbildning kan vara kopplad till lärarskapet. Ett där studenterna själva har stor frihet att forma sin utbildning genom sina val av kurser inom vissa övergripande ramar. Ett där man med ett engelskt språkbruk markerar lärarutbildning som *education* snarare än *training* och där den exakta

överensstämmelsen mellan konkret lärarutbildningsinnehåll och konkret lärararbete är "... av något underordnad betydelse i förhållande till den allmänna kunskap och den personliga utveckling utbildningen ger ... [Och slutligen] ... det befattningsinriktade där man eftersträvar stor överensstämmelse mellan lärarutbildningen och lärarens ämnesmässiga och pedagogiska kompetens." (UHÄ: Rapport 1992:21 s 11, 12). Nu är inte den indelning UTGRUND gör den enda möjliga men det har ingen betydelse i det här sammanhanget. Poängen är att den visar på en typ av val som måste göras och som har konsekvenser av många olika slag och på många olika plan. De olika lärarutbildningarna ovan kommer t ex att efterfråga pedagogisk kunskap av olika slag och pedagogiken kommer att få olika funktion i dem. Ställningstaganden av ovanstående slag har naturligtvis också kopplingar till uppfattningar om lärararbetets karaktär. Det finns inte utrymme att i en text av det här slaget närmare penetrera den frågan. Jag vill bara här markera existensen av den och att texter om lärarutbildning, inklusive den som vi har att vänta från LUK, implicit eller explicit positionerar sig härvidlag, inte minst i relation till distinktionen hantverk - profession. När t ex Ahlström förespråkar som en lärarutbildningarnas huvuduppgift att ge studenterna redskap att utveckla egna undervisningsteorier är detta uttryck för en sådan positionering, i hans fall också en explicit sådan.

En i sak likartad positionering gör Pertti Kansanen i sin artikel *Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande*. Utvecklingen av lärarens pedagogiska tänkande borde från hans perspektiv vara en av lärarutbildningarnas huvuduppgifter. Mycket av forskningen om lärares tänkande har, menar Kansanen, varit psykologiskt orienterad snarare än pedagogisk i det att innehållet i tänkandet varit sekundärt. När han talar om pedagogiskt tänkande är det dock inte bara ett i allmän mening innehållsligt orienterat tänkande han avser. Det som gör tänkandet pedagogiskt är, säger han, argumenteringen vid beslutsfattandet. Förmågan att argumentera ses som nära kopplad till en forskande och vetenskaplig inställning och de blivande lärarna behöver från detta perspektiv en grundläggande kunskap om forskning. Lärares arbete präglas, menar Kansanen i likhet med de flesta andra kvalificerade bedömare idag, av en stor komplexitet och för att kunna orientera sig i denna komplexitet och hantera den i en, i enlighet med läraruppdragets intentioner, önskvärd riktning krävs att man har en god förmåga till argumentation och begrundan av den undervisning man själv är den del av. Såväl Kansanen som Ahlström utvecklar resonemang om en önskvärd kvalificering av de blivande lärarna av ett bestämt slag som både utgör positioneringar i fråga om vad som är möjligt och önskvärt i lärarutbildningarna och i fråga om vad som karakteriserar lärararbetet. Vad kommer LUK att säga härvidlag och vad kommer att inneslutas respek-

tive uteslutas i fråga om möjliga inriktningar på de enskilda lärarutbildningarna/lärosätena? Skall vi gå efter det som hittills kommit ut så skall utbildningen bli både mer teoretiskt och mer praktiskt orienterad. Vad jag förstår är detta bara möjligt att åstadkomma inom ramen för lokalt baserade ”re-konceptualiseringar” av det slag som Wideen & Grimmet talar om, om ens då. Ett sådant arbete kräver förankring i de lokala kontexterna. Det som då kan te sig bekymmersamt är att det tycks som om LUK laborerade med lärarutbildningsgemensamma strukturer som inte har sin bas i de lokala kontexterna.

Nu är det i och för sig inte på något sätt givet vad LUK mera bestämt menar med teoretiskt och praktiskt och kanske var kommentaren ovan därför onödigt dramatisk. Å andra sidan kan det vara precis tvärtom. Denna svårighet att med säkerhet veta vad som menas är symptomatisk och pekar på ett problem som vidlåder hela lärarutbildningsdiskussionen; den förhållandevis låga terminologiska och begreppsliga stringensen. Kerstin Skog-Östlin tar i sin artikel *Att vara lärare – bilder ur två traditioner* sitt avstamp i detta förhållande när hon inleder artikeln med att säga att ”I debatten om skolan förekommer två termer som inte särskilt ofta problematiseras utan mest tas för givna – lärare och professionell”. Att den innebörd de olika aktörerna inom lärarutbildningsområdet tillskriver termerna sällan explicit görs utan att termerna istället behandlas som om deras innebörd vore given skulle kanske inte vara så mycket att bekymra sig över om innebördsskillnaderna rörde sig om nyanser inom en någorlunda välavgränsad gemensam ram. Så är dock knappast fallet och Kerstin Skog-Östlin visar i sin artikel utifrån studier hon gjort av Tidning för Sveriges Lärare och Svensk Lärartidning hur såväl avgränsningen av vad som hör till lärarskapet som förhållandet till olika aspekter av professionalitetsbegreppet har gestaltat sig olika för de två studerade lärargrupperna. Att då behandla ”lärare” och ”professionell” som om dessa termers innebörd vore given tenderar, menar Skog-Östlin, att dölja de historiska traditioner som de olika lärargrupperna är bärare av. Detta försvårar förståelsen och den kritiska analysen av existerande praktiker och blir, säger Skog-Östlin, ”problematiskt när man vill åstadkomma förändringar”. Vi befinner oss nu i en sådan situation och problematiken är därmed synnerligen aktuell. Situationen präglas dessutom av en komplexitet som går utöver den som tecknas i Kerstin Skog-Östlins artikel i minst två väsentliga avseenden. För det första i det att den bristande terminologiska och begreppsliga stringensen, som påpekats, inte är begränsad till de två termer som Kerstin Skog-Östlin fokuserar utan snarast får ses som generell för lärarutbildningsområdet. För det andra i det att LUK, såvitt man kan förstå, kommer att lägga förslag om en enda lärarexamen. Det innebär att utöver de av Skog-Östlin

behandlade lärargrupperna också t ex förskollärare, idrottslärare och yrkeslärare och deras traditioner skall rymmas inom det gemensamma lärarygreppet. Är ett sådant lärarygrepp önskvärt och möjligt, och i så fall på vilka grunder? Och i förlängningen av detta, vilka möjliga innehållsavgrensningar av den gemensamma kärnan kan skapas utifrån de valda grunderna? Och hur kan man tänka om en kvalificering till detta och på vilka grunder? En text som denna kan inte bära några anspråk på att i reell mening svara på eller behandla dessa frågor. Jag vill ändå fästa uppmärksamheten på dem och då särskilt den som rör grunderna för det gemensamma lärarygreppets konstituering och den om grunderna för tänkandet om kvalificeringsprocesserna. Vi rör oss här på vad man skulle kunna kalla ”obruten mark”. Det finns mig veterligt inget annat land där all lärarutbildning är underlagd en och samma reglering, med en enda examen – om än med ett mycket stort antal inriktningsvarianter – och i vilken 30-50% av studierna är gemensamma för alla inriktningar. Detta säger naturligtvis ingenting i sig om huruvida projektet är genomförbart-ogenomförbart, vettigt-ovettigt etc, men det manar till att noga överväga de grunder på vilka man baserar besluten. Och då inte bara de politiska grunderna utan också de, i vid mening, teoretiska grunderna liksom också de empiriska. Inte minst när det gäller kvalificeringsfrågorna är detta en uppfordran av yttersta betydelse. Skall lärar- och lärarutbildningskonstruktioner av det här slaget ha några förutsättningar att lyckas krävs det att de antaganden och idéer som man bygger på är ordentligt teoretiskt genomarbetade och, i varje fall i tanken, prövade mot det vi vet om de utbildningskonstruktioner vi hittills arbetat med.

Agneta Linné tillhandahåller i sin artikel *Läroplanshistorisk forskning – vad kan den bidra med i en lärarutbildning för morgondagens skola?* ett sådant underlag att pröva de nya tankarna mot. Hon vill, med referens till Per Johan Ödman, synliggöra drag i våra institutioners historiska minne. Den institution hon studerar är folkskollärarutbildningen. När den första folkskollärarutbildningen konstruerades var frågan om urvalet av innehållet tämligen oproblematiskt. Med Linnés ord, ”gudsfruktan föregick kunskaper och den evangeliska läran framstod som enhetlig och saknade ifrågasättande eller utmaning”. Innehållet framstod därmed som mer eller mindre givet. I den förändring av folkskollärarutbildningen som 1906 års folkundervisningskommitté lade grunden till är denna innehållets självklarhet borta och man måste göra val mellan olika innehåll, liksom även vad gäller andra aspekter av utbildningen, och det blir viktigt att ange skäl för de val man gör. Idag, snart hundra år senare, tycks vi vara i en situation där valet av innehåll blivit en så komplex fråga att staten inte längre kan hantera den i sin helhet utan överlåter delar av den till lärarutbildningarna/lärosätena. Agneta Linné finner i den

studie hennes artikel baserar sig på ”tre bärande teman i lärarutbildningens mönster” som framträtt med olika tyngd vid olika tidpunkter, moralen, barnet och vetenskapen. Under de senaste åren har det från olika håll förts en diskussion som man från det här perspektivet skulle kunna tolka som förespråkandet för ett nytt strukturerande tema för lärarutbildningarna, det pedagogiska arbetet. I skrivande stund tycks det inte som om LUK har landat här. Däremot verkar professionsfrågorna på olika vis stå i centrum för LUK:s uppmärksamhet.

Vid folkskollärarutbildningens etablering sågs innehållet, som nämnts, som mer eller mindre givet och var därmed inte heller föremål för oenigheter och strider. Oenighet fanns det däremot, säger Linné, ifråga om den yttersta maktens utformning och om organisationen av det pedagogiska rummet och den pedagogiska processen. Vad gällde den yttersta maktens utformning handlade det om statens respektive kyrkans inflytande. Som alla vet blev det staten som efter hand kom att få den yttersta makten över lärarutbildningarna. De senaste åren, parallellt med LUK:s arbete och det arbete som ledde fram till LUK, har staten fått en annan utmanare om den yttersta makten, kommunerna och Kommunförbundet. Möjligen kan man se det här som uttryck för en ny typ av konflikt. Om staten skall styra skolans verksamhet och lärarutbildningarna är ett av de viktigaste redskapen för detta är, kan man säga, kommunernas anspråk på att få anordna lärarutbildning i egen regi redan från början en stängd väg. Lärarutbildning i kommunal regi skulle också förändra lärarutbildningarnas position i utbildningssamhället på ett sätt som står i strid med gällande ordning. Allt detta är uppenbart och borde naturligtvis vara det för kommunerna också. Ett sätt att förstå kommunernas anspråk är då att se det som att det finns en motsättning mellan den kvalificering av blivande lärare som staten avser få till stånd för att kunna styra skolan i önskad riktning och den kompetens som kommunerna menar krävs för de uppgifter som de vill att deras lärare skall utföra. Om så är fallet har lärarutbildningarna/lärosätena hamnat i en konflikt som rimligen ligger utanför deras uppdrag att hantera. Samtidigt är det inte orimligt att tolka flera av de texter som kommit från statsmakterna under senare år om lärarutbildningsfrågorna som att det är just denna konflikt mellan staten och kommunerna som lärarutbildningarna/lärosätena skall lösa i samverkan med sina kommunala närområden.

Denna redaktionella inledning har blivit förhållandevis omfattande. Ändå är det mycket som inte rymts, som tex frågan om det som brukar betraktas som lärarutbildningarnas grundläggande beståndsdelar och hur de förhåller sig till varandra. Det är dock omöjligt att inom ramen för en redaktionell inled-

ning täcka allt. Det bör också poängteras att det sammanhang inom vilket de i numret ingående artiklarna har presenterats är konstruerat från andra utgångspunkter än de som gällt vid de olika artiklarnas konstruktion och därigenom har det inte varit möjligt att göra artiklarna rättvisa på sina egna villkor. Däremot skall den fortsatta läsningen förhoppningsvis ge utrymme för detta. Artiklarna uppträder då i omvänd ordning jämfört med hur de presenterats här. Det blir således Agneta Linné som får inleda och Dennis Beach som får avsluta. Numret innehåller också två recensioner. Den ena behandlar Maria Hammaréns avhandling *Ledtråd i förvandling. Om att skapa en reflekterande praxis*, och är skriven av Lena Fritzén och den andra, som är skriven av Moira von Wright, behandlar Lenas egen avhandling *Den pedagogiska praktikens janusansikte: Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*.

Owe Lindberg