

Akademisering

En väg till ökad professionalism i läraryrket?

KAJSA BORG

Läraryrket, Umeå universitet

Under de senaste 30 åren har olika reformer förändrat svensk läraryrket. Reformerna har syftat till att samordna olika läraryrket och inordna dem i organisationen för universitet och högskolor. Liknande tendenser att flytta in professionsutbildningar i ett akademiskt system kan iaktas i flera andra länder. Motsvarande akademisering har också skett för till exempel sjuksköterske- och socionomutbildningarna. Att flytta läraryrket från seminarier och fristående konstnärliga högskolor till universiteten har från vissa håll setts med viss skepsis, om förändringen uppfattats som att de blivande lärarna kommer att fjärma sig från det konkreta, praxisnära och yrkesinriktade till förmån för akademiska abstraktioner och spetsfundigheter.

Andra har välkomnat de ökade möjligheterna att jämställa olika utbildningar och sett möjligheter i att kunna garantera ett vetenskapligt provande förhållningssätt till lärande och kunskapsutveckling i all läraryrket. En annan förväntad positiv effekt är att akademins krav på kunskapsproduktion skulle kunna vitalisera det professionella samtalet och bidra till utvecklingen av läraryrket i allmänhet likväl inom olika ämnesområden.

Syftet med denna artikel är att sätta fokus på hur reformarbetet påverkat utbildningen till lärare i slöjd. I artikeln beskrivs först huvuddragen i reformarbetet, därefter i korthet hur läraryrket i slöjd har utvecklats, och hur reformerna strukturellt påverkat slöjdläraryrket. Artikeln avslutas med en sammanfattning av förändringarnas konsekvenser. Texten behandlar läraryrket med inriktning mot slöjd men sannolikt finns paralleller till läraryrket i andra ämnen. Balansen mellan omfattning och ställda krav på kunskaper i pedagogik, allmäntdidaktik, ämnesdidaktik och ämneskunskaper skulle kunna diskuteras med utgångspunkt i varje ämne eller ämnesområde i det nuvarande Läraryrketprogrammet.

Läraryrket har under de aktuella åren varit stadd i mer eller mindre kontinuerlig förändring. I artikeln kommer endast fyra reformer att beröras, nämligen (i) den så kallade Högskolereformen 1977, (ii) introduktionen av grundskolläraryrket 1988, (iii) Högskoleförordningen 1994, samt (iv) införandet av det nya Läraryrketprogrammet 2002.

LÄRARUTBILDNING I SLÖJD

Läroarutbildningar för goss- respektive flickslöjd introducerades i form av kortare kurser i slutet av 1800-talet. Utbildningarna blev med tiden längre och anordnades vid särskilda »högre handarbetsseminarier» för sömnad och vävning samt för trä- och metallslöjd genom sommarkurser på godset Nääs. Sedan 1960-talet skedde den textila läroarutbildningen vid Seminarier för huslig utbildning i Göteborg, Uppsala och Umeå, samt under kortare perioder i Stockholm och vid Läroarhögskolan i Malmö. Utbildningen till textilläroare var först 2-årig, men blev snart 3-årig. Landets enda utbildning till trä- och metallslöjdläroare startade i Linköping 1960 och den förblev 1-årig fram till 1988, då den samordnades med andra 3-åriga läroarutbildningar. Skillnaderna i utbildningstidens längd mellan textil- och trä- och metallslöjdläroarna var avhängig det antal år av förutbildning som krävdes för att bli antagen till seminarierna.

En stor förändring i all läroarutbildning inträffade när den så kallade högskolereformen genomfördes och samtliga läroarutbildningar, liksom i stort sett all eftergymnasial utbildning samlades i en enda högskoleorganisation (Regeringens proposition 1975:9, SFS 1977:263). Reformen föregicks av den så kallade U 68-beredningen (DsU 1974:6), som starkt betonade värdet av forskningsanknytning i all högskoleutbildning. Reformen avsåg att demokratisera utbildningens organisation och anpassa verksamhetsformerna till en mera allsidig rekrytering av studerande samt öka utbildningens tillgänglighet, särskilt för andra studerandegrupper än de traditionella. Samtidigt skulle anknytningen till arbetsmarknaden stärkas.

När läroarutbildningen flyttades till högskolenivå eftersträvades en kvalitetsökning. Den skulle jämföras med övrig akademisk utbildning; vila på vetenskaplig grund och ha nära kontakt med aktuell forskning. I samband med högskolereformen 1977 startade en försöksverksamhet med utbildning av så kallade två-ämnesläroare. Blivande slöjdläroare kunde för första gången kombinera ämnesstudier i slöjd med motsvarande studier i engelska, svenska eller matematik (Iliste 1973).

Nästa reform i läroarutbildningen kom 1988, då universiteten började utbildna läroare enligt Grundskolläroarprogrammet (Regeringens proposition 1984/85:122) med inriktning mot antingen grundskolans tidigare (1–7) eller senare årskurser (4–9). Grundskolläroarreformen hade till avsikt att eliminera de kvarvarande resterna från parallellskolesystemet med två alternativa studiegångar, antingen folkskola eller realskola, vilket ersattes av allmän grundskola många år tidigare (1962). Då permanentades i praktiken den tidigare nämnda försöksverksamheten när det gällde möjligheter att kombinera slöjd med andra ämnen. Det ansågs lämpligt att kombinera så kallade praktiskt-estetiska ämnen med främst svenska, engelska och matematik eftersom dessa ämnen inte ingick i något SO- eller NO-block (Universitets- och Högskoleämberetet 1986). Därtill kom möjligheten att i Grundskolläroarprogrammet byta ut 20 poäng slöjd mot 20 poäng teknik.

Styrningen av den högre utbildningen decentraliserades i samband med den nya högskoleförordningen (UFB 1993/94), som avsåg att åstadkomma ökad

frihet för universitet och högskolor. Grunden för ekonomisk resurstilldelning förändrades, från att ha skett i form av öronmärkta pengar till olika utbildningsprogram till att beräknas på antalet registrerade och examinerade studenter. Regelstyrningen försvann till förmån för målstyrning (Utbildningsutskottet 1992). Universiteten kunde själva formulera sin lokala utbildningsplan för respektive lärarutbildning.

Fram till 2000-talet fanns dels den 3-åriga ett-ämnesutbildningen i slöjd kvar, vilken gav behörighet för både grund- och gymnasieskola, dels ett 4-årigt utbildningsprogram för textil- alternativt trä/metallslöjd och ett annat ämne med inriktning mot undervisning i årskurs 4–9 i grundskolan. Lärarutbildningskommitténs betänkande *Att lära och leda* (SOU 1999:63) följdes av propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Regeringens proposition 1999/2000:135). Utredningsarbetet initierade ett gemensamt lärarprogram om 140–220 poäng för i stort sett alla lärarutbildningar 2002. Programmet har olika varianter, men innehåller en för alla gemensam del, det allmänna utbildningsområdet (AUO) om 60 poäng. Därutöver studeras enskilda inriktningar (skolämnen) eller tvärvetenskapliga områden, som varje högskola har frihet att utforma. Hur inriktningarna rubriceras bestämmer respektive universitet¹.

Inriktningsstudierna skall omfatta minst 40 poäng varav minst 10 poäng måste vara verksamhetsförlagda (VFU). Inriktningarna skall vara möjliga att bygga på upp till 60 eventuellt 80 poäng. Därtill kommer möjligheter för varje student att välja sin egen specialisering om minst 20 poäng, vilket kan utgöra antingen en fördjupning i ämnet/ämnesområden så kallad spetskompetens eller en breddning i angränsande eller nytt område. Numera kan studenter som studerar slöjd utnyttja samma valfrihet som andra studenter och bestämma vilken kombination av inriktningar de vill ha i sin egen lärarexamen.

Lärarutbildningskommittén ansåg det vara självklart att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildning inom lärarutbildning också skall bedriva forskning och forskarutbildning med hjälp av fasta forskningsresurser. Därför föreslogs inrättandet av en Utbildningsvetenskaplig kommitté (SOU 1999:63). Området är ännu inte särskilt väl etablerat, men utvecklas år för år. Generellt sett har avsikten med den senaste reformen varit att modernisera lärarutbildningen och att anpassa den till dagens förutsättningar och behov. En modern lärarutbildning bör även kunna erbjuda blivande lärare en professionsutbildning med hög kvalitet inom det utbildningsvetenskapliga området (Carlgren 1996 s 111 ff).

Sammantaget har de olika reformerna syftat till att samordna och likställa olika lärarutbildningar. Decentraliseringen har medfört att beslutanderätten om lärarutbildningarnas utbildnings- och kursplaner flyttats från central till lokal nivå. Däremot finns en nationellt formulerad examensbeskrivning för Lärarprogrammet.

REFORMERNAS KONSEKVENSER

Utbildningarna av så kallade ett-ämneslärare skedde tidigare vid olika institutioner, och det går att urskilja olika studietraditioner. Bild-, musik- och gymnastiklärare som tillhörde »finkulturområdet» utbildades på konstnärliga

högskolor eller akademier, medan slöjd- och hemkunskapslärare, ämnen grundade i samhällets behov av viss »praktisk» kompetens, fick sin utbildning vid särskilda seminarier. Den övriga lärarutbildningen har också byggt på två utbildningstraditioner. Folkskolans klasslärare utbildades vid seminarier, senare lärarhögskolor, till att bli goda förebilder och pedagoger, medan realskolans lärare skulle utbildas vid universiteten. Ämneslärarutbildningen skulle garantera att läraren i real- och gymnasieskolan främst besatt goda ämneskunskaper i två, möjligen i tre ämnen (Hartman 2005).

För att bli antagen till ett-ämnesutbildningarna ställdes höga krav på den blivande studentens kompetens inom det kommande undervisningsämnet, vilket skulle styrkas med betyg eller antagningsprov. Sedan studerade de sitt enda ämnesområde under minst tre år. De blev mycket välutbildade i sitt ämne och de fick också lära sig att »lära ut» genom praktik i de skolformer de utbildades för (Illiste 1973). Ett-ämneslärarna fick fram till 1988 en renodlad ämnesutbildning som skulle kunna motsvara den akademiska ämnesutbildningen i avgränsning och ämnesnivå, men den organiserades enligt seminarie-tradition. Detta innebar att utbildningen i hög grad var lärarstyrd och oproblematiserad samt innehöll moment av modellärande.

Trots att lärarutbildningen har utvärderats och utretts ett antal gånger, så har utbildningarna för lärare i teckning, gymnastik, hemkunskap, musik och slöjd berörts ganska knapphändigt.

Bergendal (1976) framhöll inför högskolereformen 1977 att varje högskoleutbildning borde få utveckla sin särart. Eftersom den slöjdspecifika delen i lärarutbildningen minskat, har även utrymmet för att odla slöjdens särart krympt. Den tidigare 3-åriga ett-ämnesutbildningen med minst ett års obligatorisk förutbildning, har efter 2002 blivit en lärarutbildning på ca 4,5 år utan krav på förutbildning i slöjd². De allmänna antagningskraven till Lärarprogrammet bygger på gymnasiestudier. Eftersom slöjd inte förekommer som ämne i gymnasieskolan har det varit svårt att behålla förkunskapskrav i slöjd-ämnet. Däremot kan fortfarande behörighetsprov som bygger på färg/form eller hantverksskurser förekomma. Utbildning i inriktning slöjd har jämförts med annan ämnesutbildning. Variationer i poängkrav kan skilja mellan olika ämnen och utbildningar. Studenterna har dessutom möjlighet att genom egna val ytterligare lägga till specialiseringskurser inom ämnesområdet.

Reformerna har öppnat möjligheter för nya ämneskombinationer med slöjd; till exempel historia, bild, musik, teknik samt textilslöjd med trä- och metallslöjd. Arbetsformerna för utbildningen har förändrats. Den lärarledda tiden har reducerats, kravet på studenternas eget ansvarstagande för sin utbildning har ökat i takt med ökad självstudietid. Datorn har blivit ett nytt verktyg även i lärarutbildning med inriktning mot slöjd. Vid Umeå universitet finns numera möjlighet att studera på distans på halvfart och med stöd av Internet och datorkommunikation erhålla kunskap och kompetens motsvarande Lärarprogrammets inriktningar mot textil- eller trä-/metallslöjd upp till 60 poäng.

Förändringarna har även medfört anpassningsproblem. Lärarutbildare med egen utbildning från seminarier har ibland haft anledning att känna sig som »främmande fågel» i den akademiska organisationen och upplevt sig tvingade

att följa den akademiska formen för undervisning, examination och rapport-skrivande. Lektioner och demonstrationer har därför delvis ersatts av föreläsningar och seminarier. Examinationerna kompletteras i högre grad med skriftliga inlämningsuppgifter. Lärarutbildarnas tid används numera mera till förberedelse för föreläsningar och uppföljning av examination i stället för att, som tidigare, ägnas åt lärarledd tid tillsammans med studenter i verkstäder.

I de verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen (VFU) har den nya utbildningen medfört mera av allmändidaktisk och mindre av slöjdspecifik VFU. Detta medför mindre risker för ämnesisolering och att de nuvarande studenterna är väl medvetna om att de som lärare har ett gemensamt ansvar för det som händer i skolan. En centraliserad organisation för VFU mellan respektive universitet och berörda kommuner har medfört mindre direktkontakt mellan lärarutbildarna och de lokala lärarutbildarna (mentorer/handle-dare). Genom detta har det uppstått informationsproblem om den nya utbildningens nya kvaliteter. Lärarstudenternas ämneskunskaper ifrågasätts ofta av de äldre lärarkollegerna. Förtroendet för utbildningen kan på detta sätt komma att urholkas.

VETENSKAPLIG GRUND OCH FORSKNINGSANKNYTNING

Det obligatoriska examensarbetet (omfattande 10 poäng på så kallad C-nivå) har medfört att alla studenter skall producera egen text i rapportform. Examensarbetet är ett exempel på hur studenterna skall redovisa ett vetenskapligt förhållningssätt. Intresset för att dokumentera, reflektera och analysera slöjd och slöjdprocesser har vuxit. Möjligheterna att anknyta till relevanta vetenskapliga texter växer år för år i takt med att avhandlingar och artiklar i området publiceras.

Det har dock varit svårt att legitimera forskningsaktiviteter hos de studenter och lärarutbildare som anser att hög kompetens i slöjd är lika med ett gediget hantverkskunnande, vilket inte går att läsa eller skriva sig till. Examensarbetet skulle kunna utgöra en viktig brygga mellan olika slags kunskapstraditioner som knyter ihop didaktiskt medveten reflektion, egen skapande verksamhet, ämneskunskaper och vetenskapligt förhållningssätt, om det inte snävas in till att studenterna enbart skall lära sig att strikt följa en traditionell skriftlig akademisk form.

Det har varit särskilt svårt att få igång slöjdanknuten forskning eftersom ämnet hittills saknat ett vetenskapsområde att naturligt anknyta till, jämfört med till exempel idrottsvetenskap, musikvetenskap eller hushållsvetenskap. Några avhandlingar med slöjdanknytning har skrivits och lagts fram inom vetenskapsområden som pedagogik, hushållsvetenskap och etnologi. Hittills har ett enda större forskningsprojekt beviljats medel från Vetenskapsrådet (Lindström, Johansson & Lindberg 2003). Det för lärarutbildningen skapade nya vetenskapsområdet Pedagogiskt arbete, har bidragit till att öppna möjligheter även för de tidigare ett-ämneslärarna att påbörja en akademisk kompetensutveckling och att forska på grundval av sin lärarexamen och sin lärarefarenhet. En handfull doktorander med slöjdinriktning har startat sin utbildning under 2000-talet.

LÄRARUTBILDARNAS KOMPETENS

De senaste 50 åren har lärarutbildarna i slöjd till största delen rekryterats från slöjdlärarkåren samt när det gäller färg- och formgivning från konstnärliga utbildningar, därtill anlätades specialistkompetenser som psykologer och pedagoger. På 1960- och 70-talen krävdes slöjdlärarutbildning med goda betyg samt egen erfarenhet av läraryrket för att bli lärarutbildare. Detta sågs som en garanti för att skolperspektivet tillvaratogs inom lärarutbildningen.

Nu mera krävs i princip att samtliga lärarutbildare har en akademisk kompetens motsvarande magisternivå. Det ökade kravet på akademiska meriter är en naturlig följd av akademiseringen, men för slöjdlärare har det inte funnits någon adekvat utbildningsväg, vilket på ett negativt sätt samverkat med det faktum att slöjdlärare ofta kommit från familjer utan akademisk tradition (Berge 1992). Innan lärarutbildningarna i slutet av 1990-talet fick egna kunskapsområden, har det i stort sett saknats möjligheter att studera upp till magisternivå med inriktning mot slöjd.

Inte heller har det varit möjligt för slöjdlärarutbildare att söka egna forskningsmedel förrän Vetenskapsrådet fick en kommitté för Utbildningsvetenskap (SOU 1999:63). Det råder fortfarande brist på lärarutbildare i slöjd som har den akademiska kompetens som numera föreskrivs för att till exempel vara handledare av akademiska uppsatser (Borg 2002). Detta har haft till följd att det numera är mycket svårt att rekrytera tillräckligt kompetenta lärarutbildare i slöjd. Prefekterna ställs inför problemet att värdera och prioritera antingen lärarerfarenhet och slöjdämneskunskap eller akademiska meriter i pedagogik eller andra ämnen, trots att hög kompetens är önskvärd inom samtliga områden. Vid flera tillfällen har tillsättningen av lektorstjänster inom slöjdområdet fått avbrytas därför att de sökande inte ansetts ha erforderlig kompetens.

Den sedan 1990-talet åtstramade ekonomin bidrar till att antalet fast anställda lärarutbildare i slöjd har minskat sedan 1970-talet. 2004 fanns sammantaget vid de fem lärosätena cirka 30 adjunkter och lektorer, varav tre disputerade, anställda som lärarutbildare i slöjd (timlärare ej inräknade). Stora pensionsavgångar förväntas inom de närmaste åren. Vid några institutioner finns endast ett fåtal personer som handhar ämnesutbildningen i slöjd. Därför måste flertalet lärarutbildare fungera som generalister. De har svårigheter att vidmakthålla eller bygga upp en specialistkompetens inom ämnet.

Den nuvarande situationen medför risk för att kompetensbrist uppstår, vilket skulle kunna förorsaka viss ensidighet och ytlighet i utbildningen. Det utökade utrymmet för AUO³ innebär att många lärarutbildare medverkar i dessa kurser. Slöjdlärarutbildare har därför behövt tillägna sig ökad kunskap motsvarande de skärpta kraven på allmän didaktisk och vetenskaplig kompetens medan kompetensutvecklingen i slöjd inte fått motsvarande utrymme.

NYA KATEGORIER AV STUDENTER

Förkunskapskraven i svenska, engelska, matematik och andra ämnen skärptes även för slöjdstudenter i samband med att grundskollärarutbildningen

infördes 1988. Det blev allt svårare för blivande lärarstudenter i slöjd att uppfylla både de formella kraven för de i lärarutbildningen gemensamma ämnena samtidigt som de också skulle uppfylla särskilda förkunskaper i slöjd och bild alternativt estetisk verksamhet. De var i princip tvingade att skaffa sig utbildning från två gymnasieprogram för att uppnå föreskriven kompetens.

Problemen för studenterna att skaffa sig nödvändiga förkunskaper har varit en bidragande orsak till att förkunskapskraven i slöjd i de flesta fall tagits bort. De förändrade behörighetskraven bidrar sannolikt till att nya kategorier av studenter intresserar sig för slöjduitbildningen. De nya är de som ser slöjd som ett undervisningsämne bland alla andra, de som inte har slöjd som sitt första och enda intresse. De nuvarande studenterna har allmän behörighet för högskolestudier, men alla är inte särskilt ämneskunniga i slöjd. Tanken från U 68 att öka utbildningens tillgänglighet för andra grupper än de traditionella har knappast förverkligats. Utvecklingen har snarare gått åt andra hållet.

Det är möjligt att den förlängda utbildningstiden avskräcker »äldre» sökanden samt att de som är särskilt slöjdintresserade inte vill bli lärare i något annat ämne än slöjd. Den tidigare korta seminarieutbildningen (40 poäng) till slöjdlärare i trä och metall mellan 1960 och 1990 lockade till sig »äldre» studerande, mest män, som sadlade om från ett hantverksyrke till att bli lärare. Den kategorin av intressenter har små möjligheter att söka till en 4,5-årig utbildning; både på grund av de allmänna behörighetskraven samt utbildningstidens längd. Det verkar som om det nya utbudet av distansstudier i slöjd i Umeå är det studiealternativ som föredras av dem som redan har familj och är geografiskt etablerade på orter långt från universitetsutbildningar i slöjd (Rehn 2005).

Sedan grundskolläroreformen 1988 har det funnits vissa rekryteringsproblem till tvåämneskombinationerna med slöjd och annat ämne, medan de tidigare ett-ämnesutbildningarna hade flera sökanden än antalet tillgängliga studieplatser. Ett mindre antal studenter medför automatiskt minskade ekonomiska resurser till slöjdkurserna, vilket i sin tur minskat undervisningstiden per studerandegrupp. Mindre lärarledd tid gör det svårare för lärarutbildarna att hinna understödja studenternas individuella skapande och experimenterande samt att ge adekvat feedback till varje student. Resurstilldelnings-systemet kan ha bidragit till strukturella nedskärningar, eftersom antalet slöjdstuderande begränsats på lokal nivå.

En kategori studenter som ökar för varje år är de studenter som kommer från andra länder och som själva inte haft något motsvarande slöjdundervisning under sin skoltid. En annan ny kategori i lärarutbildningen är de studenter som inte främst har för avsikt att bli lärare i slöjd, men som deltar i inriktningskurserna som fristående kurs. Utbudet av alternativa kurser på akademisk nivå med slöjddanknutet innehåll utanför lärarutbildningarna är försvinnande litet.

Högskolereformen 1977 underströk vikten av att verksamhetsformerna anpassades till studenter från mera studieovana miljöer. I slöjdläroreformen har utvecklingen gått från hantverkstradition till akademisk form. Vissa examinationer och arbetsformer har fått en akademisk dräkt, som inte alltid gynnar kunskapsutvecklingen i slöjdämnet. Den rika förekomsten av

texter som skall produceras av studenter och läsas och kommenteras av lärarutbildare tar en stor del av tillgänglig tid. Därmed har den skapande, experimenterande och hantverksmässiga delen av utbildningen blivit ytterligare nedskuren. På den positiva sidan har akademiseringen lett till att studenterna utvecklar ett kritiskt undersökande förhållningssätt, samt att reflektion och analys ingår som integrerade moment även i hantverksprocesserna.

Det har funnits förhoppningar om att lärarutbildningen, liksom sjuksköterskeutbildningen och de konstnärliga utbildningarna, skulle kunna bidra till att vidga innebörden i begreppet vetenskap, när de införlivades i det akademiska systemet. Yrkeskunskapen framhävs som lärarutbildningens främsta mål. Lärarutbildningskommittén konstaterade att lärarutbildningens tydliga fokus på kunskapsprocesser kan utgöra ett stöd även för andra utbildningsområden i högskolan (SOU 1999:63 s 75 ff). Det finns dock ingenting som tyder på att en korsbefruktnings mellan olika utbildningstraditioner hittills berikat det akademiska systemet.

Lärarutbildningskommittén (LUK) uppmuntrade till nytänkande genom att beskriva möjligheter att formulera nya ämnesövergripande eller tvärvetenskapliga kurser samt stimulera till arbete med olika uttrycksformer. »Den estetiska kunskapen utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområde eller skolform» (SOU 1999:63, s 55). Texterna om att ett estetiskt synsätt skulle genomsyra all undervisning kunde uppfattas som ett utbildningspolitiskt stöd för att introducera ett vidgat kunskapsbegrepp där även så kallade estetiska ämnen skulle få en ökad betydelse. Samma tendens uttrycks i Högskoleverkets senaste utvärdering av lärarutbildningarna. Där finner vi »Estetiska uttrycksformers betydelse för lärandet och innebörden i det vidgade textbegreppet bör uppmärksammas i lärarutbildningen för alla lärarstuderande» (Högskoleverket 2005 s 110).

Avsikten formulerades som en önskan att närma skolan till samhällets kulturliv, men frågan är vad som egentligen skall eftersträvas? Thavenius (i Gråhamn-Aulin 2002) beskriver det estetiska fältet som heterogent och komplext, präglad av en stark produktion av tro och förhoppningar. Traditionen från ett-ämneslärarutbildningen har sällan fått genomslag i de så kallade tvärvetenskapliga kurserna med inriktning mot kultur, estetik och kommunikation. Dessa kurser kan i stället, genom sin organisation med många studenter per undervisningsgrupp och ett fåtal undervisningstimmar, direkt komma att motverka vad som avsågs i LUK-utredningen.

Möjligheterna för studenterna att träna att gestalta genom olika medier och material kan bli ytterst små. Bristande tillgång till anpassade lokaler, redskap och material begränsar ytterligare studenternas möjligheter. I stället kan kursinslaget av studenterna uppfattas som relativt kravlöst och av tillfällig karaktär i utbildningen. Innehållet i ämnesområdena i den så kallade estetiska sektorn riskerar att trivialiseras och blir ointressant om det utformas som aktiviteter av pysselkaraktär utan andra tydliga syften. Slöjdande är dessutom särskilt beroende av material och lämpliga verktyg och redskap. Saknas nödvändig utrustning och kompetens måste slöjdmomenten lämnas utanför de gemensamma projekten.

De tvärvetenskapliga kurserna leds ofta av lärarlag med olika kompetenser representerade. Det handlar om att i praktiskt genomförande av en kurs sammansmälta många olika traditioner, dels de två inriktningarna i slöjd, dels olika ämneskulturer inom det estetiska fältet samt att dessutom samverka med andra utbildningar med rötter i både seminarietradition och akademisk tradition. Samtidigt skall hela kursen anpassas i en gemensam akademisk ram som väger tungt och påverkar både organisation och examinationsformer. Trots en allmän god vilja att göra bra kurser, finns det exempel på hur kursinnehållet fragmenterats genom en, i demokratisk ordning mellan lärare och ämnesområden, fördelad undervisningsplikt. Konsekvensen blir ett fåtal undervisningstimmar per lärare. Studenterna erbjuds översiktliga introduktionsföreläsningar i många ämnesfält samt en avslutande tematisk gestaltning som studenterna utvecklar på icke-lärlarledd tid.

Marner och Örtegren (2004) lyfter fram vikten av det mediespecifika i olika uttrycksätt. De menar att varje material och uttrycksform har sitt eget värde och kräver sin egen kompetens. Möjligheterna för studenterna att specialisera sig i någon uttrycksform har minskat till förmån för de tvärvetenskapliga kurserna.

PARALLELSKOLESYSTEMET HAR ELIMINERATS?

Grundskollärrarreformen 1988 avsåg att sammansmälta de olika utbildningstraditionerna för grundskolans lärare. Utvärderingarna av grundskollärrarutbildningen visade att de tre traditionerna från klasslärrarutbildning, husliga seminarier och universitetets ämneslärrarutbildning ännu inte förenats i mitten av 1990-talet (Askling, Ahlstrand & Colnerud 1991, Universitets- och Högskoleämbetet 1992, Karlsson 1995, Hedenqvist 1995). Det verkar som om den akademiska kunskapssynen har dominerat förändringarna jämfört med de praktikgrundade erfarenheterna och föreställningarna om vad en dugglig slöjdlärare skall kunna. Utbildningen har generellt teoretiserats i meningen att texter har blivit allt viktigare för kunskapsutvecklingen. Den tidigare betoningen på hantverkskunskap har inte ersatts av en uppbyggnad av motsvarande vetenskapsområde.

När Lärarprogrammet infördes 2002 inkluderades även gymnasielärrarutbildningen samt utbildning till förskollärare och fritidspedagog. Organisatoriskt hade då alla lärarutbildningar sammanförts i ett enda program. På så sätt har all statusskillnad mellan olika lärargrupper i princip eliminerats. Fortfarande krävs det dock mindre antal studiepoäng för att få en lärarexamen för undervisning av barn i yngre åldrar och för karaktärsämnen för yrkeslärare, medan de som vill bli gymnasielärare har mindre möjligheter att bredda sin kompetens inom ramen för utbildningen eftersom kraven på djupare ämneskompetens vanligtvis ligger på 80 poäng per inriktning (Lärarhögskolan i Stockholm 2007).

DECENTRALISERINGEN

I samband med högskoleförordningen 1994 blev universiteten mera autonoma och ett nytt resurstilldelningssystem infördes. Universiteten kunde själva besluta över sitt kursutbud och dess innehåll, så de olika slöjdläro- utbildningarna har därefter utformats på olika sätt. De har utvecklats i den lokala kontext de befinner sig. Den utökade decentraliseringen har inneburit att också förkunskapskraven skiljer sig åt mellan universiteten. Slöjdu- utbildarna anser att de ofta drabbas av den lokala konkurrensen om resurserna, när de skall argumentera för sin existens. Lokala beslutsfattare är inte alltid medvetna om att varje lokalt beslut påverkar tillgången på utbildade lärare i slöjd på nationell nivå. Rekryteringen kan försvåras av att ingen institution numera har »slöjd» i institutionsnamnet och varje utbildningsanordnare har sin egen terminologi. Det kan vara svårt för studievägledare och presumtiva studenter att hitta upplysningar om befintliga studiemöjligheter i slöjd.

Göteborgs universitet valde 1997 att utnyttja den lokala friheten att profileras och bryta mot traditionen, genom att integrera de båda slöjdinriktningarna textil och trä/metall till en gemensam utbildning i slöjdens hårda och mjuka material, samtidigt som tiden för ämnesstudier förblev oförändrad. Syftet med den gemensamma utbildningen var flerfaldigt. En strävan var att utbilda i ett sammanhållet slöjddämne i linje med slöjddämnet i grundskolans styrdokument. En annan strävan var att erbjuda en gemensam utbildning för både kvinnliga och manliga studenter. Vanligtvis söker nästan uteslutande kvinnor till textilutbildningar och, med vissa undantag, mest män till trä- och metallutbildningar. Det har dock visat sig att utbildningen i Göteborg lockar färre män än kvinnor.

Institutionen i Uppsala är en ämnesinstitution, forskningsområdet är textil- eller hushållsvetenskap. Man samarbetar med Institutionen för lärarutbildning när det gäller VFU och didaktikmoment. Studenterna kan skaffa sig en utbildning motsvarande gymnasieskolans krav, eftersom den textila slöjden är uppdelad på två inriktningar; sömndad eller vävning och studenterna kan läsa 60–80p i vardera inriktning.

Utbildningarna i Göteborg och Uppsala skiljer sig mest åt i hur innehållet i ämnesstudierna väljs och prioriteras. I Uppsala har slagits vakt om djupa ämneskunskaper inom det textila området. Vävning och sömndad betraktas som separata inriktningar. I Göteborg har det sammanhållna slöjddämnet prioriterats. Där går det inte att särskilja mellan studier i textil- eller trä-/metallslöjd. Universiteten i Linköping och Umeå utbildar i två slöjdinriktningar, men organiserar viss del av ämnesstudierna som gemensamma studier för båda inriktningarna. Studenter kan därför utbilda sig till lärare i hela slöjddämnet i både Umeå och Linköping genom att i Lärarprogrammet läsa textilslöjd som en inriktning och trä- och metallslöjd som den andra eller tvärtom. Lärarhögskolan i Stockholm erbjuder endast utbildning i trä- och metallslöjd.

Bristen på central styrning har blivit ett problem eftersom dimensioneringen av studieplatser inte har överensstämmt med samhällets behov. Lokala beslut har fastlagt dimensioneringen av olika utbildningar. Det har inte utbildats

tillräckligt många slöjdlärare under 1990-talet i relation till det konstaterade behovet⁴ för att kunna ersätta alla pensionsavgångar. Andelen personer utan lärarutbildning som arbetar som lärare i slöjd uppgår hösten 2004 till närmare 30%⁵. Gymnasieskolans behov av utbildade lärare med kunskaper inom slöjdområdet har över huvud taget inte uppmärksammats.

Utbildningarna i slöjd har anpassats till respektive lokala organisatoriska modeller. Det kan finnas anledning att anta att valmöjligheter och intentioner inte alltid tillvaratagits till slöjdläraryrketens fördel, dels på grund av brist på kunskap hos lokala administratörer om slöjdläraryrket i allmänhet, dels därför att andra utbildningsområden fått en högre prioritet. Tidigare utvärderare har påpekat att det lokala förverkligande av Grundskolläraryrket kunde ha påverkats av revirbevakning, statuskillnader, organisatoriska begränsningar och olika modeller för resurstilldelning (Universitets- och Högskoleämbetet 1992).

På liknande sätt kan lärarutbildningarna i slöjd lokalt ha uppfattats som dyrbara eller marginella, alltså ett tänkbart objekt för besparingsåtgärder. Decentralisering, konkurrens och nuvarande ekonomisystem har bidragit till att försvåra det nationella samarbetet och mobilitet mellan olika slöjdutbildningar. Det uppfattas som dyrt att »hyra in» kolleger och experter från andra universitet, och de stora olikheterna i uppläggen av utbildningarna försvårar för studenter att läsa någon kurs på annan studieort.

VALFRIHETENS FÖRDELAR OCH PROBLEM

Tidigare var slöjdstudierna en del av en linje där kurser och kursernas inbördes ordning var förutbestämda. Val- och kombinationsmöjligheter var begränsade. Numera anses det att valmöjligheterna är stora. Det är möjligt för studenter med annan ämneskombination att även läsa slöjd som breddning eller komplement till andra studier. Ett problem som begränsar valmöjligheterna är den svårhanterliga logistiken i det nya Lärarprogrammet, där obligatoriska kurser tidsmässigt skall passa ihop med olika valmöjligheter.

Många slöjdstuderande i Lärarprogrammet är intresserade av att bli gymnasielärare trots att det inte finns särskilt många tjänster med slöjddanknytning inom den nuvarande gymnasieskolan. Anledningen till detta är möjligen den att de vill undervisa i sitt »andra ämne» på gymnasieskolan. Endast utbildningen i Uppsala har planerat för gymnasieskolan genom att skapa två textila inriktningar. Brist på undervisningstimmar gör det svårt att anordna VFU på gymnasienivå i närheten av studieorten.

Eftersom det inte längre krävs att studenterna har kunskaper från tidigare studier i slöjd förekommer det numera grundläggande ämnesstudier innanför lärarutbildningen. De olika utbildningsorterna erbjuder olika alternativ och de betonar olika perspektiv i ämnesstudierna, vilket bidrar till mångfalden av kunskapsprofiler. Slöjdstudenterna har goda möjligheter att påverka innehållet i sin utbildning, beroende på deras redan inhämtade kunskaper eller intresse. Till detta kommer urval och prioriteringar gjorda på individuella bedömningar vilka formaliseras genom personliga studieplaner, kontrakt eller av studenten valda avgränsningar i examinationerna. Uppfattningarna bland

lärarutbildare och studenter om vad som är nödvändiga kunskaper för lärare i slöjd varierar mellan utbildningarna.

HAR SLÖJDLÄRARNA BLIVIT MERA PROFESSIONELLA?

Huvudfrågan som behandlas i denna artikel är hur reformerna 1977–2002 har påverkat lärarutbildningar i slöjd. De olika reformerna har generellt syftat till att höja kvaliteten på lärarutbildningen, att anpassa den till nutida förhållanden i grund- och gymnasieskola samt att göra lärarna mera professionellt kompetenta. Hur har intentionerna förverkligats?

Reformarbetet har inneburit att olika ämneskulturer och dito traditioner närmast sig varandra, traditionsbundna skillnader har minskat. Hartman (2005) menar att det skett en förskjutning i lärarprofessionen genom den nuvarande lärarutbildningens ökade tyngd i ämnesstudier, vilket stämmer utifrån ett klassläraperspektiv men inte är fallet när det gäller studier till lärare i slöjd. Förändringarna har medfört en minskning av tiden för slöjdämnesstudier, däremot har tiden för det allmänna utbildningsområdet utökats samt kravet på vetenskaplig anknytning har skärpts.

Hartman (2005) beskriver tre perspektiv på lärarprofessionen; praktikerperspektivet, värdeperspektivet och det vetenskapliga perspektivet. Det äldsta är praktikerperspektivet som numera återfinns i »didaktiska moment» i ämnesstudierna och i samband med AUO- och VFU-momenten. Värdeperspektivet har ändrats från undervisning till lärande. Läraren är inte längre den som är allmänt bildad och besitter all nödvändig (slöjd)kunskap, utan skall snarare ses som en vuxen person i skolan vars kunskaper inte alltid räcker till för att besvara alla frågor. Läraren presenterar sig ofta själv som handledare.

Det vetenskapliga perspektivet skall inrymma både kunskapsreproduktion och kunskapsproduktion. På grund av bristande forskningstradition har den typen av kunskapsproduktion ännu inte fått tydligt genomslag när det gäller slöjddämnet varken vetenskapsteoretiskt, innehållsligt eller ämnesdidaktiskt. En ökad vetenskaplig kompetens hos lärarutbildarna borde till viss del kunna kompensera det minskade professionella kunnandet i hantverket, men vetenskaplig kompetenshöjning av hela personalgrupper tar lång tid.

Ett-ämneslärarna var utbildade för att undervisa i slöjd i många skolformer och under en tid när det fanns mera tid för slöjdlektioner i skolan. Eleverna i dåtidens folkskola avkrävdes också en större hantverksskicklighet. Modern slöjdundervisning innehåller däremot moment av formgivning, experimenterande, egen problemlösning, samt har en tyngdpunkt på lärandeprocesser och elevernas delaktighet i arbetet. Ämnets innehåll har blivit mera mångfacetterat och anpassat till skolans allmänna mål (Borg 1995).

Det kan finnas risk, att de nya lärarnas mera begränsade ämneskunskaper leder till att slöjdundervisningen blir mera begränsad till det som läraren själv behärskar, vilket kan innebära en mera styrd och föreskrivande undervisning. Lärare som känner sig kompetenta och trygga, har bättre förutsättningar att kunna inspirera och stimulera eleverna till att frångå det kända och traditionella, så att eleverna utvecklar ett experimentellt och prövande förhållningssätt till sina slöjdprojekt. Att vara kompetent i slöjd behöver inte innebära att

läraren skall behärska alla slöjdtekniker, lika litet som att en musiklärare måste kunna spela alla instrument. Däremot behöver alla lärare en bred repertoar av kunskaper för att medvetet kunna göra goda improvisationer i syfte att möta olika elevers behov.

Frågan om de nya lärarna i slöjd blivit mera professionellt kompetenta kan besvaras med både ja och nej. De är didaktiskt mera kompetenta, men saknar lång specialiserad utbildning. Som yrkesgrupp har lärare i slöjd knappast kontroll över utbildningen till yrket eller sin egen kompetensutveckling, men de har viss autonomi i sin yrkesverksamhet. En professionell grupp skall ha ett gemensamt professionellt språk. Ett sådant språk utvecklas under utbildningstiden och i professionella sammanhang. Med minskad utbildningstid i slöjd och ökad utbildningstid i allmänna utbildningsområdet kan man anta att graden av professionell språkutveckling har fått liknande proportioner.

Som motsats till en ökad professionalisering kan man använda begreppet deprofessionalisering eller amatörisering. Som tendens i arbetslivet karaktäriseras denna utveckling av bland annat att flera yrken slås samman till ett, breddning av etablerade yrken, avtagande krav på förutbildning, betoning av allmän kompetens framför specialkompetens samt större betoning på helhetsyn och lagarbete (Broady 1985). När det gäller utvecklingen av lärarutbildning i slöjd kan vi på flera punkter känna igen det som karaktäriserar amatörisering av ett yrke. Alla blivande lärare skall utbildas via det gemensamma Lärarprogrammet, alla utbildas i flera ämnen, förutbildningen har tagits bort, den allmänna kompetensen har ökat på bekostnad av den ämnesspecifika och det individuella arbetet har till viss del ersatts av arbetslagsarbete.

Studenternas individuella valmöjligheter har ökat, men resurstilldelningssystemet kan begränsa valmöjligheterna. Det måste finnas tillräckligt många studenter som samtidigt vill gå en specifik kurs för att det skall vara ekonomiskt försvarbart att starta kursen. Om endast ett fåtal studenter vill gå specialiseringskurser i slöjd riskerar de att styras in i andra grupper och de på pappret möjliga slöjdkurserna kommer i realiteten aldrig till stånd.

Avsikten med reformerna var att göra all lärarutbildning likvärdig och med hög kvalitet. Lärarutbildningen har blivit postmodernistisk, i den mening att den saknar enhetlig studiegång och består av individuella kombinationer av olika obligatoriska och valbara kurser. Decentraliseringen och konkurrensen har bidragit till svårigheter att samarbeta mellan de fem institutioner som hittills utbildat lärare i slöjd.

Ekonomisystemet har bidragit till att den »kritiska ämneskunniga massan» numera består av endast ett fåtal personer vid några av institutionerna. Ingen nationell instans har i utvärderingar intresserat sig för slöjd som enskild ämnesinriktning, vilket gör att likvärdigheten mellan utbildningarna i slöjd är utforskad. Den akademiska traditionen tenderar att få ett »tolkningsföreträdare» före den tradition av lärarutbildning som ett-ämneslärarna var bärare av.

Förändringarna har varit kännbara för de berörda. Lärarutbildarnas minskade tid för undervisning samt studenternas minskade förkunskaper i slöjd i kombination med att de förväntas ta ett större eget ansvar för sin utbildning har bidragit till frustration och otillfredsställelse hos båda parter. Utvecklings-

arbete pågår numera för att utveckla nya former för slöjdtutbildning, lärande och examination bland annat med stöd av IKT.

Läraryrkesutbildningskommitténs intentioner var att utbilda en mångfald av lärare för det gemensamma läraruppdraget. Strävan var att skapa förutsättningar för helhetssyn och samarbete på ett programövergripande plan. Konsekvenserna av reformen för utbildningar i olika ämnesområden har knappast belysts. Enligt min uppfattning kvarstår problemet att finna balans mellan allmänna lärarkunskaper och specifik ämneskompetens och att precisera hur mycket av läraruppdraget som är gemensamt och hur mycket som är ämnesmässigt och kontextbundet. Den önskade samordningen av all läraryrkesutbildning kan ha skett till priset av likriktning och standardisering.

Svaret på frågan i rubriken »Akademisering – En väg till ökad professionalism i läraryrket?» blir alltså – ja, möjligen, när det gäller läraryrket, men – nej, knappast, när det gäller ämnesutbildningen i slöjd.

NOTER

1. Läraryrkesutbildning med inriktning mot slöjd finns 2005 vid universiteten i Göteborg, Linköping och Umeå, i Uppsala finns endast textil inriktning och vid Lärarhögskolan i Stockholm finns endast trä/metallinriktning.
2. Med undantag för den textila utbildningen vid Uppsala universitet.
3. AUO är en vedertagen förkortning av det gemensamma stoff, »Allmänna utbildningsområdet», som ingår med 60 p i Läraryrkesprogrammets samtliga inriktningar.
4. Skolverket (1998), Behovet av nyutbildade lärare i textilslöjd beräknades till 362/år och i trä- och metallslöjd till 268/år, totalt 630. Ht 2004 består en nationell årskull av ca 160 studenter på Läraryrkesprogrammet med någon form av slöjd i sin ämneskombination. Det bör observeras att en ett-ämneslärare i slöjd behöver ersättas av minst två nya lärare om de har slöjd som ett av två eller flera ämnen i sin lärarexamen.
5. Personlig kommunikation med Peter Holfve, Läraryrkesförbundet (07.10.24).

LITTERATUR

- Askling, B., Ahlstrand, E. & Colnerud, G. 1991: *En likvärdig läraryrkesutbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskolläraryrkesreformen*. (UHÄ-rapport 1991:8) Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Aulin-Gråhamn, L. (red) 2002: *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. (Rapport om utbildning nr. 9) Malmö: Malmö Högskola, Läraryrkesutbildningen.
- Berge, B-M. 1992: *Att skolas till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bergendal, G. 1976: *På väg mot en ny högskola*. Stockholm: Liber Läromedel.
- Borg, K. 1995: *Slöjdamnet i förändring 1962–1994*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, K. 2002: *Kvalitetsgranskning av examensarbeten 1999–2001*. Linköping: Linköpings universitet, Estetiska institutionen. (manuskript)
- Broady, D. (red) 1985: *Professionaliseringsfällan. Vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Carlgren, I. 1996: Skolans utveckling och forskningen. I Utbildningsdepartementet: *Läraryrkesutbildning i förändring*. (Ds 1996:16) Stockholm: Fritzes.
- Hartman, S.G. 2005: *Det pedagogiska kulturarvet – traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hedenquist, J-A. 1995: *Utvärdering av grundskolläraryrket i Linköping. Sammanfattande slutrapport*. Linköping: Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten.
- Högskoleverket, 2005: *Utvärdering. Del 2*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kallós, D. & Lyxell, T. 1992: Linjenämnden och grundskolläraryrket. I UHÄ: *Utvärdering av grundskolläraryrket. Delrapport 6*. Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet.
- Iliste, M. 1973: *Ny ämnesläraryrket? Sammanfattning av LUKs betänkande*. Stockholm: Askild & Kärnekull.
- Karlsson, S. 1995: *Grundskolläraryrket vid Uppsala universitet ht 1989–ht 1993. Slutrapport från projektet utvärdering av Grundskolläraryrket – en processinriktad studie*. Uppsala: Uppsala universitet: Institutionen för läraryrket.
- Lindström, L., Borg, K., Johansson, M. & Lindberg, V. 2003: *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker*. (Projektansökan till Vetenskapsrådet, Dnr 2003–4379) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Lärarhögskolan i Stockholm, 2007: *Lärarhögskolan i Stockholm – Startside*. www.lhs.se (2007.05.08)
- Marner, A. & Örtegren, H. 2004: *En kulturskola för alla – estetiska läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. (Forskning i fokus, nr. 16) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Regeringens proposition 1975:9. *Reformering av högskoleutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad läraryrket*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rehn, K-G. 2005: *Att lära slöjd på distans är det möjligt?* Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- SFS 1977:263. *Högskoleförordning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 1998: *Lärare i grundskolan samt i praktisk-estetiska ämnen i gymnasieskolan – tillgång och behov*. Stockholm: Liber.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En läraryrket för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- UFB 1993/94. *Högskoleförordning*. Stockholm: Fritzes.
- Universitets- och Högskoleämbetet, 1986: *Arbetsgruppen för slöjd. PM om reformeringen av läraryrket i slöjd*. Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet.
- Universitets- och Högskoleämbetet, 1992: *En grund att bygga på: utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan. Utgrunds slutrapport*. (Rapport 1992: 21) Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet.
- Utbildningsdepartementet, 1992: *Departementsskrivelse DsU 1974:6 U 68-beredningen*. Stockholm: Liber.
- Utbildningsutskottet, 1992: *Utbildningsutskottets betänkande 1992/93:UbU3*. Stockholm.