

Lärarna och lämpligheten: studier av underkännandets praktik

Per Gerrevall

Education of teachers and teacher competence has been an important field since the establishment of Pedagogy as science. This article relates to research concerning teacher competence and conditions for admission to teacher education. The purpose is to identify what is characterized as ineligible in connection with admission to teacher education, in assessing becoming teachers' pedagogical actions, and in professional teachers' vocational practice. Within a research group at Linnaeus University, we have in two projects studied the gatekeeping function to the teaching profession. The core of the projects consists of the assessment of eligibility that takes place before and during teacher training as well as during teachers' professional practice. On admission to teacher education, it is mainly on communicative and relational grounds that an applicant may be deemed ineligible to become a teacher. In teacher education a didactical dimension is added as well as an analytical and reflective dimension, which means being able to reflect critically over practice on a scientific ground, or on ethical grounds. In teachers' professional practice, shortcomings in communicative and relational competence as well as actions that contradict ethical grounds constitute predominant reasons for being considered ineligible. Shortcomings in educational skills are generally handled at school level.

INLEDNING

Inom pedagogikämnet har utbildningen av lärare tillsammans med frågor som rör innehållet i läraryrket utgjort ett angeläget fält alltsedan ämnet inrättades. Lärarutbildningen vid universitet och seminarier har utgjort statens medel för att säkerställa att lärare har den kompetens som samhället kräver (Lindberg,

2012) och därmed skolans kvalitet. Under lång tid bedrevs utbildning av lärare för de lägre åren vid särskilda seminarier, medan utbildning av ämneslärare skedde vid universiteten. Genom Högskolereformen 1977 kom all lärarutbildningen att ingå i högskolan som en del av den högre utbildningen. Kraven på lärare och förväntningarna på lärares kompetens har kontinuerligt formulerats i de statliga utredningar som gjorts avseende skola och läraryrket (se exempelvis Linné, 2012). Läraryrkets innehåll har härigenom kommit att förändras i takt med samhällets förändring. En grundläggande analys av hur den goda eller skickliga läraren konstruerats genom åren har gjorts inom projektet ”Föreställningar om den goda läraren”, som Tomas Englund och hans kolleger genomfört (Englund, 2012). Pedagogisk forskning har annars genom åren i huvudsak intresserat sig för skicklighetsdimensionen och vad som karakteriserar yrkesskickliga eller effektiva lärare (se exempelvis Moore, 2004; Darling Hammond, et al., 2017).

Hur kunskap och kompetens bedöms är ett annat fält inom pedagogikämnet. Ett fokus har gällt kunskapsbedömning inom skolan, medan ett annat fokus gällt bedömning av kompetens, såväl i att tillgodogöra sig utbildning som av utfall av professionsutbildning (för en översikt, se Lundahl, 2006). Föreliggande artikel anknyter särskilt till den forskning som gäller förutsättningarna för att antas till den högre utbildningen (se exempelvis Gustafsson, Cliffordson & Ericsson, 2014) och då specifikt till lärarutbildningen.

Formerna för antagning till lärarutbildningen gjordes enhetlig i landet i samband med Högskolereformen 1977. Innan dess fanns en rik flora med antagningsprov vid de lärosäten i landet som utbildade lärare (Malmqvist, 1954). Syftet med proven var att möjliggöra antagning endast av de sökande som bedömdes ha lämplighet för yrket. Sedan 1977 har antagningen vilat på studiemeriter, men nu har åter igen röster höjts för att lämplighetsprov införs, något som utretts av Franke, Sjöstrand och Sandberg (2012). Alternativa antagningsprov föreligger såväl till andra utbildningar i landet som till lärarutbildningen i andra länder. I artikeln behandlas lämplighetsbegreppets innebörd och vad som utgör en olämplig lärare utifrån erfarenheter av den försöksverksamhet som bedrivits vid Linnéuniversitetet. Syftet kan formuleras som att identifiera vad som karakteriseras som olämplighet i samband med antagningen till lärarutbildningen, vid bedömningen av de lärarstuderandes pedagogiska handlande under lärarutbildningen samt under lärares yrkespraktik.

BAKGRUND – DEN SVENSKA KONTEXTEN

Vem som får utöva läraryrket har kommit att bli föremål för en allt högre grad av uppmärksamhet och kontroll. Under lång tid har läraryrkets grindvakter – eller kontrollstationer – begränsats till lärarutbildningen, det vill säga

antagningen till och de kunskapsprövningar som äger rum under utbildningen (jämför Goodwin & Oyler, 2008). Någon formell kontroll av lärares kvalitet har i vårt land fram till 2013 inte ägt rum under lärares yrkespraktik.

Lärarytutbildning, antagning och lämplighetsprövning

Fram till 1977 fick de som sökte till seminarierna genomgå en lämplighetsprövning inför antagningen till lärarytutbildningen – någon motsvarande krävdes inte för antagning till ämneslärarytutbildningen vid universiteten. Inför antagning till förskollärarytutbildningen behövdes en godkänd förpraktik. Genom Högskolereformen 1977 inleddes all lärarytutbildning i högskolan, antagningen till lärarytutbildningen samordnades med den generella antagningen och de särskilda lämplighetsproven som fanns till vissa lärarytprogram togs bort.

Sedan har frågan om lämplighetsprov aktualiserats på nytt. 2011 initierades en departementsutredning av dåvarande utbildningsministern baserad på motivet: "... personer som är uppenbart olämpliga ska inte bli lärare och det vore bäst för alla om detta upptäcktes redan vid antagningen till lärarytutbildningen" (Franke et al., 2012, s. 9). Som en följd av utredningen och på uppdrag av regeringen har Universitets- och Högskolerådet ansvarat för en försöksverksamhet med lämplighetsbedömning inför antagning till lärarytutbildning och förskollärarytutbildningen, vilken påbörjades 2016 och avrapporterades till regeringen i maj 2018.

Lärarytutbildning och lärarytlegitimation

Från och med 2013 infördes lärarytlegitimation i landet. Då stipulerades att för att få anställas som lärare respektive förskollärare utan tidsbegränsning och för att få undervisa skulle som huvudregel krävas legitimation (Prop. 2010/11:20). För att erhålla legitimation krävdes initialt en behörighetsgivande lärarexamen eller förskollärarexamen samt minst ett års mentorsstödd introduktionstjänstgöring. Under denna introduktionsperiod skulle lärarens lämplighet bedömas av förskolechef eller rektor (se Gerrevall, 2018). Därefter var det Skolverket som utfärdade legitimationen baserad på underlaget i form av lärarexamen samt godkänd introduktionsperiod. Denna ordning var emellertid endast i bruk några år, och sedan 2015 bygger lärarytlegitimationen endast på lärarexamen¹. Det är alltså Skolverket som kontrollerar att en lärare har en lärarexamen samt vilken behörighet som föreligger i samband med att lärarytlegitimationen utfärdas.

Skolinspektion och Lärarnas ansvarsnämnd

Med legitimationsreformen (Prop. 2010/11:20) infördes även Lärarnas ansvarsnämnd, vilken efter anmälan till Skolinspektionen skulle pröva ärenden om varningar, återkallande av legitimationer samt nya legitimationer

till lärare och förskollärare som tidigare fått sin legitimation återkallad. Härigenom inrättades således en instans som skulle ta ställning till lärares lämplighet även i yrkespraktiken. Vid sidan av dessa reformer har det varit möjligt för skolhuvudmannen att avstänga eller säga upp en lärare på saklig grund, om vederbörande har begått svårare fel, försummelse eller kriminella handlingar.

Profession, karriärsteg och förstelärare

Samtidigt som en skarpare kontroll av lärares lämplighet införts, pågår, i en ambition att stärka kvaliteten i läraryrket och göra detta attraktivt, ett arbete med att initiera ett professionsprogram för lärare och skolledare. De steg mot ett professionsprogram som tidigare tagits i form av en karriärstegsreform² och en lärarlönesatsning³ har också inneburit en form av kontroll, vilken har hanterats av skolhuvudmännen. Det är skolhuvudmannen som beslutat om på vilka grunder en lärare utses till förstelärare eller lektor, formerna för hur uppdragen fördelas samt vilka villkor som ska följa med uppdraget. De professionella har inte haft något reglerat inflytande över dessa reformer, vilka varit behäftade med problem. Statskontorets uppföljning av karriärstegsreformen visar på betydande brister med avseende på tydlighet och legitimitet (Statskontoret, 2017).

I vissa länder kan lärare efter avslutad utbildning följa ett professionsprogram med olika karriärsteg inrättade, där överenskomna kvalifikationskrav som föreligger för de olika karriärstegen ligger till grund för kontroll. Underlaget kan då utgöras av dokumentation av olika inslag i yrkespraktiken som visar på en lärares kompetens (se exempelvis Darling-Hammond, 2012). Ett motsvarande program för lärares och rektorers professionella utveckling föreslås nu inrättas i Sverige (SOU 2018:17). Det föreslås vidare att det är den enskilda läraren som ansöker om ett erkännande av kompetens och att bedömningen av lärares kompetens görs av särskilt yrkesskickliga lärare. I utredningen föreslås att en särskild nationell funktion inrättas med ansvar för professionsprogrammet.

Ett förslag på utformning av denna nationella funktion har senare konkretiserats genom 2017 års Skolmyndighetsutredning (Dir. 2017:37). I den översyn av skolmyndigheter som gjorts föreslås att en särskild myndighet inrättas – ”Institutet för professioner i skolväsendet” – vilken ges ett samlat ansvar för alla de frågor som rör lärarprofessionen, från legitimation till karriäransättningar och professionell utveckling, men även för frågor som rör avskiljandet från yrket. Den nuvarande Lärarnas ansvarsnämnden föreslås därför föras till det nya institutet (SOU 2018:41). De båda utredningarna ska för närvarande remissbehandlas, innan det blir fråga om slutliga ställningstaganden beträffande inrättande och utformning.

Lämplighet och skicklighet

Således sker bedömning av lämplighet eller skicklighet för att utöva läraryrket i flera led, från antagning till lärarutbildning, under lärarutbildningen och under lärares yrkespraktik. Hur innebörden av lämplighet konkretiseras i dessa olika skeden är den fråga som bildar grund för föreliggande artikel. Vad som kan betecknas som ”underkännandets praktik” från antagning till yrkespraktik kan då ses som ett inverterat professionsprogram.

Vilken relation som råder mellan begreppen skicklighet och lämplighet är betydelsefull, när man ger lämpligheten en innebörd. Medan lämplighet kan ses som en behörighetsgräns för läraryrket, utgör skicklighet en dimension som kan utvecklas och fördjupas. Förhållandet mellan lämplighet och skicklighet illustreras i figur 1.

Figur 1. Förhållandet mellan skicklig, oskicklig, lämplig och olämplig.



Det vertikala strecket markerar den behörighetsgräns som föreligger för att en lärare ska bedömas vara lämplig. Denna gräns är inte absolut – den är förbunden med det skede i en lärares yrkeskarriär då bedömningen görs. Vid antagning till lärarutbildningen gäller bedömningen om den sökande har förutsättningen att genom lärarutbildningen utvecklas till en behörig lärare, eller lite mer brutalt uttryckt, om vederbörande är ”räddningsbar” av utbildningen. Måttstockarna för vad det innebär att vara olämplig skiljer sig sedan åt mellan lärarutbildningen och yrkespraktiken. De krav som ställs på en studerande är i vissa avseenden lägre än de som ställs på en yrkesverksam lärare. Inom vissa områden är emellertid kraven likvärdiga – det spelar ingen roll om man är studerande eller yrkesverksam när det gäller sexuella överträdelser eller kriminella handlingar.

Relationen mellan lämplighet och skicklighet kan vara både ömsesidigt beroende och oberoende. Den lärare som bedöms vara oskicklig i sitt yrkesutövande kan på dessa grunder bedömas vara olämplig att utöva yrket, och oskicklighet utgör också en grund för återkallande av legitimation (Skollagen, SFS 2010:800, §23). Men en i övrigt mycket skicklig lärare kan begå kriminella eller grovt olämpliga handlingar som leder till att vederbörande bedöms vara olämplig som lärare. Då är det inte bristande skicklighet som leder till varning eller återkallande av legitimationen utan handlingarnas natur.

STUDIER AV UNDERKÄNNANDETS PRAKTIK

Inom en forskningsgrupp vid Linnéuniversitetet har vi i två olika projekt studerat lärarkyrkets grindvaktfunktioner – ett forskningsprojekt, som gäller de funktioner som uppehålls av lärarutbildningen och lärarlegitimationen⁴ samt ett forsknings- och utvecklingsprojekt som gäller en försöksverksamhet med lämplighetsbedömning inför antagning till lärarutbildningen⁵. Kärnan i de båda projekten utgörs av den bedömning av lämplighet som äger rum före och under lärarutbildningen samt under yrkespraktiken. Artikeln baseras fortsättningsvis i huvudsak på dessa båda projekt.

Mer precist utgörs underlaget för den del som behandlar antagningen till lärarutbildningen av den försöksverksamhet med bedömning av lämplighet som nyligen genomförts. Underlaget för den del som rör bedömning av lämplighet under lärarutbildningen utgörs dels av det ramverk för bedömning av verksamhetsförlagd utbildning som används vid Linnéuniversitetet och en studie genomförd av Lindqvist och Nordänger (2015), dels av de nationella norska värderingskriterierna som ska användas generellt under lärarutbildningen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016).

Jämförelser kommer även att göras med den studie vi inom forskargruppen gjort av lämplighet i lärares yrkespraktik, som baseras dels på intervjuer med rektorer och förskolechefer samt med företrädare för lärarorganisationerna, dels på en analys av de ärenden som bildat grund för beslut i Lärarnas ansvarsnämnd (LAN) (Linnér, 2017).

OLÄMPLIGHET VID ANTAGNINGSPROV

Den försöksverksamhet med bedömning av lämplighet inför antagning till lärarutbildningen som genomförts vid Linnéuniversitetet och Jönköping University har baserats på den förordning om lämplighet som Utbildningsdepartementet beslutat om (SFS 2015:566). Med bedömning av lämplighet för lärar- eller förskolläraryrket avses en bedömning av den sökandes lämplighet för den kommande yrkesutövningen. Innebörden i lämpligheten är därefter konkretiserad i föreskrifter som beslutats av Universitets- och högskolerådet (UHRFS 2015:5).

Med lämplighet för lärar- eller förskolläraryrket avses kommunikativ förmåga, interaktiv förmåga, förmåga till självreflektion, förmåga att ta en ledarroll och motivation för den kommande yrkesutövningen (UHRFS 2015:5, §2).

Den försöksverksamhet med lämplighetsbedömning inför antagning till lärarutbildning som Linnéuniversitetet (Lnu) svarat för genomfördes inför antagningen höstterminen 2016. På grundval av en genomgång av tidigare forskning (Fonseca, 2017) och egna undersökningar (Gerrevall, 2017) har

lämpligheten avgränsats till fem förmågor; att kunna kommunicera såväl i muntlig som i skriftlig form, att kunna leda, att kunna interagera samt att ha förmåga till självreflektion och motivation inför yrket. Dessa förmågor är förstås inte de enda en lärare behöver, men, för att citera Gardesten (2016), utgör de ”den nödvändiga grunden”. En lärare måste kunna kommunicera med barn och elever samt med deras vårdnadshavare men även med kolleger eller andra aktörer. En lärare måste också kunna leda en pedagogisk verksamhet och i denna kunna interagera med de barn eller elever hen ansvarar för. En lärare måste också kunna interagera med kolleger – läraryrket av idag är inte ett ensamarbete, det är ett kollegialt baserat yrke. Vidare måste läraren kunna kritiskt distansera sig från sig själv och den verksamhet hen är involverad i och genom reflektion över denna få stöd för vägval eller för utveckling. Slutligen bygger läraryrket på lust och en vilja att göra ett gott jobb. Motivationen för yrket är åtminstone när man anträder lärarbanan nödvändig (Franke et al., 2012). Att motivationen sedan kan avta till följd av svårigheter och stress i yrket kan vara förståeligt. Det är de utmaningar som ligger i att behärska denna nödvändiga grund som en lämplighetsbedömning bör signalera.

Redskap för bedömning

Vid bedömningen av de sökande vid Lnu användes särskilda matriser, som utvecklats för försöksverksamheten. De förmågor som bedömdes var i matriserna strukturerade i fyra nivåer, där nivå 1 betecknade ett icke lämpligt agerande, medan nivåerna 2-4 svarade mot ökande grad av skicklighet. Vad som då i de olika förmågorna karakteriserades som olämplig, eller som det formulerades i försöksverksamheten ”ännu icke lämplig”, framgår av tabell 1.

Skriftlig kommunikation	Muntlig kommunikation	Förmåga att ta en ledarroll	Förmåga att interagera	Självreflektion och motivation
Sammanfattar inte de efterfrågade aspekterna och löser därför inte uppgiften.	Uttrycker sig svår- begripligt.	Är mycket passiv.	Visar oförmåga att se och läsa av andras inlägg exempelvis genom att framträda privat – utan integritet eller genom att ta ”all” plats i samtalet.	Kan inte alls se sin egen del i förhållande till andras i gruppdiskussionen.
Bristande språkhantering och oklar struktur gör	Kan inte hålla tråden. Avviker från det som har med själva	Bidrar inte innehållsligt eller bidrar med ovidkommande innehåll	Visar inget intresse för att bjuda in andra deltagare i samtalet.	Visar orealistiska föreställningar om de egna förmågorna i

innehållet svårtolkat.	frågan eller samtalet att göra.			förhållande till läraruppdraget.
		Gömmer sig och gör sig själv osynlig.	Visar med sitt kroppsspråk avståndstagande från andra eller uppvisar ett för sammanhanget avvikande kroppsspråk.	Visar låg motivation och mycket begränsad beredskap inför yrkesvalet.

Tabell 1. Innebörden av "ännu icke lämplig" vid Linnéuniversitetets försöksverksamhet med antagningsprov

Provets innehåll och prognostiska bedömnings feltyper

Vid all prognostisk bedömning kan två huvudtyper av fel göras. Man kan bedöma en sökande som olämplig, vilken med stöd av lärarutbildningen skulle kunna utvecklas till en lämplig lärare. Hur en sökande förmår ta till sig utbildningen är svårt att förutse. Bedömningen grundar sig på den sökandes agerande under en provsituation, som både är begränsad i tid och som kan framkalla nervositet hos den sökande. Vid Lnu ingick tre stationer i prövningen. Som inledning erhöll de sökande en artikel som behandlade ett pedagogiskt innehåll att läsa igenom. Därefter fick de i en individuell skriftlig del i uppgift att skriva en kort artikel till en studenttidsskrift, där de skulle sammanfatta artikeln och presentera möjliga lösningar till det problem som framställdes i artikeln. Inläsning samt produktion av text varade sammanlagt 90 minuter.

Därefter fick de sökande i grupper om 3-4 diskutera artikelinnehållet och försöka komma fram till en gemensam ståndpunkt. Gruppdiskussionen observerades i normalfallet av tre bedömare, särskilt utbildade för uppgiften. Prövningen avslutades med en individuell intervju, där den sökandes upplevelser av gruppdiskussionen följdes upp. Avsikten var att ge de sökande möjlighet att värdera sina insatser och i vad mån dessa givit en rättvisande bild av hur hen fungerar i en grupsituation. Då diskuterades även gruppkonstellationens betydelse, och den sökande kunde föra fram eventuella omständigheter som bidragit till att hen inte tyckt sig komma till sin rätt. Därefter behandlade frågorna den sökandes syn på läraryrket, på yrkesvalet och egna erfarenheter och förutsättningar som hen bedömde vara av betydelse för möjligheterna att bli lärare.

En provsituation som varar några timmar ger förstås inte samma möjligheter att bedöma en sökandes lämplighet som en praktik som varar några veckor kan göra. Vid Lnu har därför gränsen för att bedömas som "ännu icke lämplig" satts lågt. Har man erhållit det lägsta bedömningsvärdet i tre eller fler av de fem kvaliteterna, har man fått det samlade omdömet "ännu

icke lämplig”. Av de 168 personer som genomgick prövningen vid Linnéuniversitetet, var det 6 som erhöll omdömet ”ännu icke lämplig”. Beteckningen indikerar också att en sökande senare kan komma att klara prövningen.

Den andra feltypen är att man bedömer en sökande som lämplig, vilken senare under yrkeskarriären visar sig vara olämplig som lärare. Olämplighet kan innebära agerande som är svårt att förutse eller som inte går att fånga in vid en lämplighetsbedömning. Det går inte att förutse om en lärare till följd av långvarig press till slut tappar tålmodet och tillgriper fysiskt våld mot en elev. Det går inte heller att med någon större säkerhet vid antagningen förutse om en person i ett senare skede av livet börjar missbruka alkohol eller andra droger.

Men det vi kanske först kommer att tänka på när begreppet olämpliga lärare kommer på tal, är lärare som inte upprätthåller en professionell och anständig gräns till de barn eller elever som hen ansvarar för. Det kan vara lärare som i tal eller handling kränker barn eller elever, men det kan också vara lärare som ofredar eller begår sexuella övergrepp. Cecilia Kjellgren (2018) har utvecklat svårigheterna med att i samband med en lämplighetsbedömning i denna form identifiera personer som på sikt utgör en risk med avseende på sexuella övergrepp. De personer som dras till små barn är i allmänhet väldigt strategiska och medvetna i sina handlingar. En person som skönmålar sig själv kan härigenom passera en lämplighetsbedömning, om inte en särskild omsorg ägnas just denna problematik. Eftersom det inte finns några tillförlitliga screeninginstrument som identifierar potentiella förövare, är det en grannlaga uppgift att identifiera dessa. Olämplighet vid antagningen begränsas därför i allmänhet till grundförutsättningar för att kunna utvecklas till lärare. De kvaliteter som provas är för övrigt i stort likartade i de länder som använder sig av särskilda antagningsprov till lärarutbildningen (Fonseca, 2017).

OLÄMPLIGHET I LÄRARUTBILDNINGEN

Begreppet lämplighet används inte i de examensbeskrivningar som innehåller de kvalifikationskrav som ställs på lärare eller förskollärare. Således kan man säga att uppnår en studerande examensordningens samtliga mål är vederbörande också bedömd som lämplig att bli lärare. Den nuvarande lärarutbildningen utgörs av tre huvudsakliga delar; ämnes- och ämnesdidaktiska studier, utbildningsvetenskaplig kärna om 60 högskolepoäng samt verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng, förlagd inom relevant verksamhet och ämne. Examensordningens mål är inte uppdelade på respektive del, utan det krävs en samordning av dessa delar för att målen ska nås. Innehållet i den utbildningsvetenskapliga kärnan är preciserat i Högskoleförordningen, medan den verksamhetsförlagda utbildningens innehåll och utformning kan variera från lärosäte till lärosäte.

De lärarstuderandes praktiska yrkeskunnande bedöms i allmänhet under den verksamhetsförlagda utbildningen. Det är också där som examensordningens mål i dessa avseenden operationaliseras i form av innehåll och bedömningskriterier. Den utvärdering av den verksamhetsförlagda utbildningen som UKÄ svarat för (UKÄ, 2015) visar att det i allmänhet vid landets lärosäten finns progressionsmatriser där lärandemål för respektive VFU-kurs eller VFU-period beskrivs. I matriserna beskrivs förväntade studieresultat men även former för bedömning och examination. Det finns även i allmänhet generella riktlinjer, VFU-manualer eller VFU-guider för den verksamhetsförlagda utbildningen såväl för studenter som för VFU-handledare. UKÄ konstaterar i sin SWOT-analys att det generellt föreligger tydliga rutiner beträffande hur studenter som riskerar att underkännas ska hanteras. Samtidigt konstaterar man att anmärkningsvärt få studenter verkligen underkänns. En uppföljning av Gardesten och Hegender (2015) visar att det finns ett stort mörkertal beträffande underkännande, till följd av att dessa inte registreras i studiedokumentationssystemet LADOK innan studenten givits möjlighet att göra om sin VFU.

En genomgång av den information som föreligger på webben vid några lärosäten (Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Malmö universitet, Mittuniversitetet, Stockholms universitet och Uppsala universitet) visar att bedömningen av VFU gäller i vad mån studenterna uppnått de specifika mål som gäller för den verksamhetsförlagda utbildningen. Progressionsmatriser föreligger, där mål för specifika kvalitetsnivåer är formulerade. Några specifika kriterier för vad som utmärker ett underkänt handlande föreligger emellertid inte. Bedömande lärare ska istället motivera sin bedömning. Således bygger underkännandets praktik på en bedömning av i vad mån de lärandemål som föreligger är uppnådda eller ej. Att vara olämplig kan därför förstås som att inte ha uppnått målen för utbildningen.

Vid Lnu har den verksamhetsförlagda utbildningen operationaliserats i form av ett VFU-ramverk. I detta ramverk är den praktiska lärarkompetensen, så som den visar sig under den verksamhetsförlagda utbildningen, indelad i tre områden: en didaktisk/metodisk kompetens, en relationell/kommunikativ kompetens samt en analytisk- och reflekterande kompetens. Varje område är sedan för det första indelat i ett deltagarperspektiv, som baseras på praktiskt handlande, och ett åskådarperspektiv, som baseras på den studerandes reflektion över handlandet. Vidare är varje område dessutom strukturerat i utbildningsmål och kriterier, där bedömningskriterierna är formulerade i en femgradig skala. Den första nivån betecknar olika aspekter av underkänt handlande.

Didaktisk/metodisk kompetens

Den didaktiska/metodiska kompetensen är utifrån de målbeskrivningar som föreligger relaterad till det pedagogiska arbetet utifrån de styrdokument som

reglerar verksamheten. Den avser studentens förmåga att formulera utbildningsmål, välja metoder och aktiviteter samt bedömningsformer som är anpassade efter såväl lärandemål som den aktuella barn- eller elevgruppen. I den didaktiska kompetensen ingår även att följa och ge återkoppling till varje enskilt barn eller elev.

Relationell/kommunikativ kompetens

Den relationella och kommunikativa kompetensen är relaterad till studentens förmåga att skapa ett öppet och kommunikativt lärandeklimat, som präglas av lyhördhet, rättvisa och respekt. Här ingår att kunna kommunicera med barn och elever, med kolleger samt med vårdnadshavare samt verka inflytande och delaktighet från barn/elever och vårdnadshavare.

Analytisk/reflekerande kompetens

Analys- och reflektionskompetens avser studentens förmåga att reflektera över den egna verksamheten utifrån såväl teoretisk, erfarenhetsbaserad som etisk grund. Studenten ska också kunna visa medvetenhet om hur man skapar ett hållbart lärararbete.

Hur kriterierna för underkänd för de olika områdena är utformade framgår av tabell 2. I tabellen redovisas de kriterier som är gemensamma för de fyra VFU-kurserna, vilka härigenom kan ses som den nödvändiga grunden, som lärarutbildningen ska bidra till att studenten utvecklar. Utifrån en progressionsprincip tillkommer sedan ytterligare mål för respektive VFU-kurser II-IV.

Didaktisk/metodisk kompetens (deltagarperspektiv)	Relationell/kommunikativ kompetens (deltagarperspektiv)	Analytisk/reflekerande kompetens (åskådarperspektiv)
Den studerande formulerar inte tydliga lärandemål <i>eller</i> den studerande har valt mål som inte är ändamålsenliga och anpassade till eleverna.	Den studerande visar ingen öppenhet för att etablera kontakt och föra dialog med eleverna eller de försök som den studerande gör för att skapa kontakt är olämpliga eller inte ändamålsenliga. Hon/Han kan inte uttrycka sig tydligt muntligt eller skriftligt i kommunikationen med eleverna.	Den studerande visar ingen förmåga eller ambition att ställa frågor runt sin egen praktik eller verksamheten i stort. Visar inga tecken på nyfikenhet.
Den studerande väljer metoder, aktiviteter som inte är lämpliga för eleverna och som inte är anpassade till lärandemålen.	Den studerande tillåter att den fysiska miljön är otrygg <i>eller</i> tillåter att den fysiska miljön hindrar elevernas lärande.	Den studerande har ingen kännedom om grundläggande värderingar i styrdokumentet och kan inte ge exempel på hur styrdokumentens

		värderingar kan komma till uttryck i egen verksamhet.
Den studerande har inte vidtagit åtgärder för en lämplig och anpassad uppföljning av elevernas lärande eller den planerade bedömningsformen är klart olämplig för eleverna och inte anpassad till lärandemålen.	Den studerande saknar lyhördhet eller är respektlös i bemötandet av eleverna <i>eller</i> tolererar uppenbart respektlöst beteende bland eleverna.	
Den studerande kommunicerar explicit eller implicit till elever, eller till gruppen som helhet, att de är oförmögna att lära sig eller kommunicerar att hans/hennes förväntningar på deras lärande är låga.	Den studerande kan inte skilja på rollen som kamrat och lärare, visar inte förmåga att samla/leda en grupp.	
Den studerande motarbetar elevernas initiativ till att tänka oberoende, kreativt eller kritiskt.		
Den studerande gör inga försök att ta itu med uppkomna situationer eller specifika lärandebehov hos eleverna.		
Den studerande uppvisar en bristande förståelse för varför det är viktigt att ha kännedom om elevernas villkor, kunskaper och erfarenheter, saknar sådan kännedom och vet inte hur de kan skaffa sig sådan information.		
Den studerande uppvisar bristande kunskap om relevanta styrdokument och/eller aktuella mål för verksamheten.		
Den studerande kan inte identifiera eller redogöra		

för hur digitala verktyg används i verksamheten.		
--	--	--

Tabell 2. Kriterier för "underkänd" under den verksamhetsförlagda delen av grundlärarutbildningen för åk 4-6 – generella för VFU 1 - VFU IV

Förhållandet mellan de olika kompetensområdena i utbildningen

Den didaktiska/metodiska kompetensen, som i detta exempel hänför sig till grundlärarens kompetens, är direkt relaterad till utbildningen, och således en dimension av lämpligheten som ska utvecklas under utbildningen. Denna dimension ska utvecklas genom såväl den högskoleförlagda som den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Den kan härigenom ses som både teoribaserad och erfarenhetsgrundad. En genomgång av samtliga kriterier visar att när en studerande blir underkänd på den didaktiska dimensionen handlar det i huvudsak om att innehållet i undervisningen eller att de bedömningsformer som används inte har någon tydlig koppling till utbildningsmålen, eller är tillräckligt anpassade efter barn eller elever. Studenten kan också brista i sin tydlighet i kommunikationen med elever som avser utbildningsmål eller utmaningar för enskilda barn och elever. Vidare används inte undervisningstiden på ett sätt som gynnar varje enskilt barn eller elev.

Den didaktiska kompetensen är beroende av den relationella och kommunikativa kompetensen. Den didaktiska kompetensen förutsätter en lyhörddhet för enskilda elever men också en förmåga att kommunicera med olika parter. Ett öppet och inbjudande undervisningsklimat är också en förutsättning för att de didaktiska dimensionerna ska kunna realiseras. Denna dimension inrymmer även förmågan att etablera goda arbetsformer.

Förmågan att kommunicera är inte formulerad som något enskilt mål i examensordningen. Däremot är förmågan att kommunicera en grundförutsättning för flera av de mål som uttrycks, och utgör vad Gardesten (2016) formulerar som den nödvändiga grunden, en grundkompetens som alla lärare behöver besitta oavsett inriktning. Förmågan att kommunicera kan utvecklas genom träning under utbildningen, vilket innebär att brister som finns vid utbildningens start kan reduceras genom träning (Linder, 2018). Förmågan att kommunicera eller att utveckla ett gott lärandeklimat är inte en kategorisk förmåga, det vill säga en förmåga man antingen har eller inte har (Gerrevall, 2017). Man kan kommunicera mer eller mindre väl i olika typer av situationer. Förutsättningarna för att etablera ett gott arbetsklimat kan också variera högst påtagligt från ett sammanhang till ett annat. Att bli underkänd i dessa avseenden innebär således att man har visat sig sakna förmåga att kommunicera med barn eller elever eller att etablera en god arbetsmiljö i olika sammanhang.

Var går då gränsen för vad som kan betraktas som godtagbar förmåga, det vill säga vad som kan utgöra en godkänd förmåga att kommunicera? Under utbildningen ska studenten ges möjlighet att utveckla och pröva sin kompetens i olika typer av situationer. I utbildningen tar sig detta ofta uttryck i att studenter som inte tydligt svarar upp mot de kriterier som gäller för nivåerna godkänd och väl godkänd, kan erhålla en förlängd verksamhetsförlagd utbildning (Gardesten & Hegender, 2015). Vidare behöver den lärare som bedömer studenter i dessa avseenden ha breda referensramar, och kunna avgöra vilka möjligheter studenter haft att komma till sin rätt under de aktuella betingelserna.

Den analytiska och reflekterande kompetensen bygger också på utbildning. De grunder som analysen och reflektionen bygger på utgörs av de teoretiska redskap och den etiska grund som utbildningen förväntas ge och av de erfarenheter som studenterna gjort genom egen praktik eller genom andras dokumenterade praktik. Detta förutsätter en förmåga till distansering och att se på sitt eget handlande i relation till såväl den faktiska situationen som till de grunder som reflektionen görs utifrån.

Studenter som underkänns i VFU

Det finns en begränsad forskning som behandlar underkännandets praktik i lärarutbildningen (Goodwin & Oyler, 2008). Lindqvist och Nordäng (2017) har granskat forskning inom fältet men även gjort en egen studie, som baseras på ett urval av samtliga nio studenter som blivit underkända under sin verksamhetsförlagda utbildning vid ett lärosäte. Det empiriska underlaget utgörs av intervjuer med studenternas handledare i verksamheten, de lärare från universitetet som besökt de studerande i avsikt att bedöma lärarkompetens, de som haft ansvar för hela den verksamhetsförlagda kursen samt den administrativa personal som hanterat de underkända fallen. Flertalet fall (åtta) kunde sorteras i två kategorier som kom att kallas *De som väger för lätt* (fyra fall) respektive *De med någon tyngd* (fyra fall).⁶ Studenterna i den grupp som benämndes *De som väger för lätt* beskrevs sakna den nödvändiga tyngden, den grundläggande fallenhet som upplevs nödvändig för att kunna bli lärare eller förskollärare. För dessa studenter verkar inte vidare utbildning spela någon avgörande roll. De fäste mycket små förhoppningarna vid att studenterna skulle kunna utveckla nödvändiga kvaliteter och kompetenser under sin utbildning. Studenterna i gruppen med någon tyngd upplevdes vara ”räddningsbara” av utbildning.

Den mest påtagliga skillnaden mellan grupperna beskriver Lindqvist och Nordäng (2017) var när studenternas brister upptäcktes. Studenterna i gruppen *de som väger för lätt* verkar förevisa problem tämligen omedelbart, medan det för gruppen *med viss tyngd* krävdes en pedagogisk situation eller ett möte med barn/elever för att bristerna skulle framträda. Studenterna i båda grupperna beskrivs som överksamma och passiva. De verkar inte riktigt vilja

ta del i verksamheten. Vad som emellertid skiljer *med viss tyngd från dem som väger för lätt* är att de senare kombinerar passiviteten med att hela deras uppträdande signalerar brist på tyngd, otydlighet, osäkerhet och rädsla. VFU-handledaren beskrivs se detta på ”de studerandes kroppar, på deras ’kroppshållning’, på hela deras ’uppenbarelser’. De måste ’hållas under armarna.’” (Lindqvist & Nordäng, 2017, s. 202).

Sammanfattningsvis konstaterar Lindqvist och Nordäng (2017) att indikatorer gällande båda grupperna handlar om upplevd passivitet, bristande engagemang och allmänna tecken på att de studerande inte upplevs vara ”mogna” uppgiften medan *de som väger för lätt* uppfattas ha mera uppenbara brister vad gäller uppträdande, åsikter, social timing och självinsikt. Studien visar också att *de ännu inte mogna* klarar sig bättre när de placeras i en ny kontext.

Jämförelse med den norska lärutbildningen

I Sverige är det på nationell nivå examensordningen som ligger till grund för bedömning och examination av de lärarstuderande. Sedan har varje lärosäte konkretiserat examensordningen i utbildningsplaner och kursplaner, och den reella bedömningen sker mot dessa dokument. I den norska lärutbildningen har man gått ett steg längre och på nationell nivå formulerat kriterier för vad det innebär att vara olämplig som lärare. Dessa värderingskriterier ska ligga till grund för den bedömning som görs fortlöpande under utbildningen. Dessa kriterier framgår i tabell 3 nedan.

En student er uskikket i utdanningene som nevnt...dersom ett eller flere av følgende kriterier er oppfylt:

- a) studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- b) studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
- c) studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- d) studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.
- e) studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- f) studenten viser for liten grad av selvinnsett i forbindelse med oppgaver i studiet eller kommende yrkesrolle.
- g) studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.

- h) studenten visar truende eller krenkende atferd i studiesituasjonen.

Tabell 3. Vurderingskriterier for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016).

De norske kriteriene for lærarutbildningen skiljer sig i flera avseenden från de underlag som används vid bedömning av VFU i Sverige, där kriterier för underkänd vanligen inte är formulerade. De skiljer sig även innehållsligt från det VFU-ramverk som används vid Lnu, där kriterier för underkänd föreligger. De norske kriteriene är specifikt avsedda för att underlätta identifieringen av de studenter som inte är lämpliga att bli lärare. Ramverket vid Lnu inrymmer i en femgradig skala såväl kriterier för bristande kvalitet som kriterier för en ökad grad av skicklighet. Detta påverkar utformningen av kriteriene. I den norske kriterielistan upptas ett par kriterier (b och d) av brister i den kommunikativa och relationella kompetensen. Ett kriterium (a) kan hänföras till den didaktiska kompetensen. Ett annat kriterium (f) kan hänföras till den analytiska och reflexiva kompetensen. Flera kriterier gäller emellertid etiska dimensioner, såsom brister i att vara förebild för barn och vuxna (c), att vara hotfull eller kränkande mot andra i verksamheten (h), att ha sådana personliga problem att man inte fungerar i verksamheten (e) samt att inte ta till sig av den handledning som ges (g). Dessa kriterier är unika för brister i lämplighet och är därmed inte möjliga att formulera i ökande skicklighetsgrad.

De etiska dimensionerna av lärarkunnandet är alltså något som betonas i den norske kriterielistan, som fortlöpande ska användas vid bedömning av norske lärarstudenter under utbildningen. I någon mån finns etiska dimensioner även i Lnu:s ramverk. Studenter som agerar respektlöst gentemot elever eller som inte kan göra åtskillnad mellan att vara lärare och kamrat med eleverna kan på dessa grunder underkännas. De norske kriteriene är emellertid mer utvecklade beträffande de etiska dimensionerna.

Vid informella samtal som förts med lärarutbildare vid Lnu, som är involverade i bedömningen av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, menar man att en konsekvens av den tregradiga betygsskalan (U, G, VG) är att man får lägga mer tid och kraft på att differentiera mellan Godkänd och Väl Godkänd, energi som istället skulle behöva läggas på gränsområdet mellan Underkänd och Godkänd. De norske kriteriene skulle sannolikt utgöra ett användbart hjälpmedel i denna problematik.

OLÄMPLIGHET I LÄRARES YRKESPRAKTIK

En lärare kan sedan lärarlegitimationen infördes bli föremål för varning eller få sin lärarlegitimation återkallad (Skollagen, SFS 2010:800 §23). Det har inte tidigare funnits någon forskning i Sverige som behandlar oskickliga eller

olämpliga lärare. Däremot föreligger det mer omfattande studier av vad som utmärker god undervisning eller effektiva lärare (se exempelvis Håkansson & Sundberg, 2012; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Utifrån de kartläggningar av olämpliga lärare som gjorts i USA och England av Bridges och Gumfort (1984) respektive Page (2015) kan man skilja mellan etiska och pedagogiska brister. Etiska brister utgörs exempelvis av drogmissbruk, sexuella övergrepp, kriminella handlingar eller otillbörliga relationer med barn eller elever. I denna dimension ingår även fysiska övergrepp mot elever eller våldsbrott utanför skolans ramar. Ytterligare en form av etiska överträdelser utgörs av att lärare utnyttjar skolans utrustning, exempelvis datorer, för privata ändamål. Pedagogiska brister utgörs av pedagogisk oskicklighet, det vill säga att lärare inte klarar av att fullgöra sina pedagogiska uppgifter och etablera ett gott lärandeklimat, eller av administrativa brister, exempelvis att lärare inte sköter den dokumentation de är ålagda att göra.

Av de samtal vi inom de båda forskningsprojekten fört med skolledare och företrädare för lärarorganisationerna (Gerrevall & Linnér, under publicering) framgår att ärenden som hanteras på huvudmannanivå rör sig om lärare som har svårigheter med gränsdragning i förhållande till eleverna, som brister i social lyhördhet och interaktion, som brister i sitt ledarskap och i sin kommunikation, som inte fullgör sitt ansvar, som har missbruksproblem eller som agerar i arbetet eller på fritiden i strid med skolans värdegrund.

De lärare som blivit föremål för hantering i Lärarnas ansvarsnämnd under perioden 2012-2015 har kategoriserats utifrån Skollagens indelning av möjliga orsaker till varning eller återkallande av legitimation (Linnér, 2017). Kriminella handlingar, som lett till dom i civil domstol, har uteslutande lett till en varning eller återkallande av legitimation. Exempel på kriminella handlingar är sexuella överträdelser eller misshandelsdomar. Fysiska övergrepp mot elever, som lett till fällande dom i domstol, har också lett till ett fällande utslag i Lärarnas ansvarsnämnd. Då lärare anmälts för pedagogisk oskicklighet har de undgått att bli fällda, om de kunnat visa att de förändrat sitt agerande efter anmälan och efter insatser från skolhuvudmannen. Enstaka lärare som fortsatt agera oskickligt har blivit fällda. Kränkningar eller brister i bemötande har också kunnat leda till fällande dom.

Sålunda är det främst brister i etiska hänseenden, som leder till att en lärare blir föremål för hantering på skolhuvudmannanivå eller i Lärarnas ansvarsnämnd. Handlingar som uppenbart står i strid med skolans eller samhällets värdegrund kan få direkta disciplinära konsekvenser i form av varning, återkallande av legitimation eller avsked. Relationella eller kommunikativa brister är också en grund som använts för disciplinära åtgärder. Pedagogiska brister leder istället till i första hand stödåtgärder, och först vid upprepad oskicklighet kan det bli aktuellt med återkallande av legitimation eller omplacering.

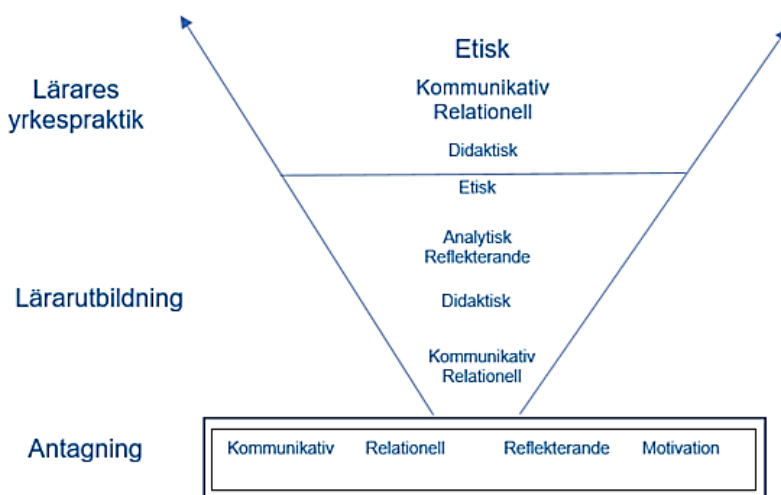
ANALYS OCH DISKUSSION

Möjligheten att genom särskilda inträdesprov eller att i lärarutbildningen både gallra bort uppenbart olämpliga sökande och att identifiera potentiellt skickliga lärare har varit en återkommande fråga i de statliga utredningar som gjorts sedan 50-talets början (Gerrevall, 2017). I de statliga utredningarna har även en förändrad syn på lärarkompetens från en kategorisk syn, där läraregenskaperna betraktas som fasta och tämligen givna ersatts av en dynamisk syn, där lärarkompetensen behöver bedömas i relation till det kontextuella sammanhanget. Komplexiteten i läraruppdraget har också gjort det allt svårare att hitta generella måttstockar som kan användas när yrkesverksamma lärares lämplighet ifrågasätts.

Läraryrket befinner sig i ett spänningsfält mellan å ena sidan en logik som baseras på kontroll och redovisningskyldighet (*accountability*) och å andra sidan en logik som baseras på idén om professionellt ansvar i form av intern kontroll och autonomi (*responsibility*) (Freidson, 1999; Englund & Solbrekke, 2015). Spänningsfältet har kommit att bli särskilt påtagligt när nu villkoren för tillträde till och utveckling i läraryrket diskuteras.

I föreliggande artikel har underkännandets praktik varit i fokus, det vill säga den praktik som träder i funktion när blivande lärares och yrkesverksamma lärares lämplighet eller skicklighet ifrågasätts. Syftet har mer precist varit att identifiera vad som karakteriseras som olämplighet i samband med antagningen till lärarutbildningen, vid bedömningen av de lärarstuderandes pedagogiska handlande under lärarutbildningen samt under lärares yrkespraktik. I nedanstående figur sammanfattas utfallet av studien i de olika arenor som granskats.

Figur 2. Grunder för underkännandets praktik



Underkännandets grunder under yrkeskarriären

Vid antagningen till lärarutbildningen är det i huvudsak på kommunikativa och relationella grunder som en sökande kan bedömas vara olämplig att bli lärare. Detta är vad Gardesten (2016) identifierat som den nödvändiga grunden som krävs för att bli lärare. En sökande kan också tänkas bli bedömd som olämplig om vederbörande har helt orealistiska uppfattningar om den egna förmågan eller om vad lärararbetet går ut på, men något sådant fall förelåg inte inom den försöksverksamhet som genomfördes vid Linné-universitetet.

I lärarutbildningen prövas den kommunikativa och relationella kompetensen såväl inom den verksamhetsförlagda utbildningen som inom den högskoleförlagda utbildningen. Seminarieformen är ett exempel på utbildningsinslag som särskilt prövar kommunikativ och relationell kompetens. Under utbildningen tillkommer en didaktisk grund, som hänför sig till att kunna förstå, genomföra och följa upp läraruppdraget, en analytisk och reflekterande grund, som innebär att kunna förhålla sig kritiskt till verksamheten utifrån en vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet eller en etisk grund. Den yrkesetiska grunden är även konkretiserad i examensmålen för lärarprogrammen och upptar lärarens förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund (mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar), att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever samt att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten. Vad det innebär att vara olämplig i dessa avseenden tydliggörs i de norska värderingskriterierna (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016), där de etiska dimensionerna är framträdande.

I yrkesverksamheten kan lärare sedan 2011 bli föremål för anmälan till Skolinspektionen. Av den statistik över anmälningsärenden som årligen upprättas, framgår att 402 anmälningar under år 2017 avsåg brister i lärares lämplighet eller skicklighet. 11 av dessa ärenden gick vidare till Lärarnas ansvarsnämnd för ställningstagande, medan övriga ärenden gick tillbaka till skolhuvudmannen för vidare hantering (Skolinspektionen, 2018). Av de samtal vi inom projektet fört med skollidare och med företrädare för lärarorganisationerna samt den genomgång vi gjort av ärenden under perioden 2011-2015 (Linnér, 2017) framgår att olämplighet i form av brister i lärares etiska handlande samt brister i kommunikativa och relationella avseenden varit dominerande orsaker till åtgärder eller fällande dom, medan bristande pedagogisk skicklighet främst fått hanteras på huvudmannanivå och endast i enstaka fall lett till påföljd beträffande varning eller återkallande av legitimation.

Brister i den kommunikativa och relationella kompetensen samt handlande som strider mot den etiska grunden blir således i en lärares yrkeskarriär allt mer dominerande orsaker till att bedömas vara olämplig som lärare. Brister i

pedagogisk skicklighet hanteras i allmänhet på skolhuvudmannanivå, och här föreligger inte någon statistik över omfattningen av antalet ärenden.

Yrkesetiska principer

Lärarorganisationerna Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund har gemensamt fattat beslut om yrkesetiska principer som ska gälla för yrkesverksamma lärare ("Lärares yrkesetiska principer", 2018). De etiska principerna är indelade i fyra block; eleven alltid i centrum, läraryrket och den professionella yrkesutövningen, att upprätthålla lärares yrkesetik samt lärares samhällsuppdrag. De yrkesetiska principerna är utformade som just principer för hur lärare förväntas handla. Olämplighet behöver då förstås i relation till vad som är förväntat, det vill säga på motsvarande sätt som olämplighet vanligen identifieras i förhållande till utbildningsmål i lärarutbildningen. Vilken reell roll de yrkesetiska principerna fått är svårt att säga. I de ärenden som behandlats av LAN har juridiken kommit att dominera och utfall i civil domstol har haft en påtaglig inverkan på LAN:s ställningstaganden. Några referenser till de yrkesetiska principerna har vi inte kunnat se.

Olämplighet i offentlighetens ljus

Finns det ett värde i att konkretisera vad olämpligheten innebär? I England och Kanada är de ärenden som gäller anmälan om lärares olämplighet offentliga. Via webben kan man erhålla detaljerad information om såväl de ärenden som är anmälda som de ärenden där beslut föreligger av motsvarande instans som Lärarnas ansvarsnämnd. Det är en offentlighet som förstås kan vara synnerligen besvärande för de lärare som blir föremål för anmälan. Autentiska fall kan förstås konkretisera vad olämplighet i olika avseenden innebär, men ska de bidra till utveckling behöver man inte namnge individerna som är berörda. En mer human väg är att utforma kriterier för vad som utmärker olämpligt handlande såväl i lärarutbildning som i lärares yrkespraktik ungefär på motsvarande sätt som man gjort i den norska lärarutbildningen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2016).

Underkännandets praktik som undervisningsinnehåll

Underkännandets grunder är också ett innehåll som borde behandlas i lärarutbildningen. Lärares kommunikativa och relationella kompetens kan utvecklas (Linder, 2018) och på motsvarande sätt kan lärares etiska grund utvecklas under utbildningen och i yrkeskarriären (Colnerud & Granström, 2015). Autentiska anonymiserade fall, som baseras på de ärenden som anmälts till Skolinspektionen, utgör en utmärkt grund för reflektion såväl i lärarutbildning som i lärares yrkespraktik.

I spänningsfältet mellan redovisningsskyldighet och professionellt ansvar

Vilken roll de professionella kommer att få i Sverige när det gäller innehåll och ansvar för lärares professionella utveckling i dessa avseenden återstår att se. Det finns skäl att återknyta till det spänningsområde som lyftes tidigare mellan accountability och professional responsibility (Freidson, 1999; Englund & Solbrekke, 2015). Här har olika länder valt skilda vägar när det gäller vilket mandat de professionella organisationerna erhållit. Ännu så länge har de professionellas inflytande varit begränsat i vårt land, men vill man stärka lärares professionalitet och status, bör professionen också ges ett reellt ansvar i dessa frågor – inte minst inom ramen för det nya institut för professionsfrågor som föreslås inrättas.

NOTER

¹ Hädanefter inkluderas alla olika lärarkategorier, program eller inriktningar i begreppen lärare, lärarutbildning eller lärarexamen.

² Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare (SFS 2013:70).

³ Förordning om statsbidrag för höjda löner till lärare och vissa andra personal-kategorier (SFS 2016:100).

⁴ ”Låt den rätte komma ut! – om lärarutbildningens och introduktionsårets funktion som grindvakter till läraryrket” (Vetenskapsrådet, Dnr. 2012-5049). Finansierat av Vetenskapsrådet.

⁵ Finansierat av Universitets- och Högskolerådet.

⁶ Den nionde studenten blev underkänd till följd av sjukskrivning.

REFERENSER

- Bridges, E. M., & Gumpert, P. (1984). *The dismissal of tenured teachers for incompetence*. Stanford, California: Institute for research on educational finance and governance. Technical Report.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start. Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappa*, 94 (3), 8-13.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A. ... Zeichner, K. (Red.). (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Dir. 2017:37. *Organisationsöversyn av de statliga myndigheterna inom skolväsendet.*
- Englund, T. (Red.) (2012). *Föreställningar om den goda läraren.* Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4), 168–194.
- Fonseca, L. (2017). *En forskningsöversikt över lämplighetsprövning inför antagning till lärarutbildning och några andra jämförbara professionsutbildningar. Översikten sammanställd på uppdrag av Universitets- och högskolerådet (UHR).* Linneuniversitetet.
- Franke, S., Sjöstrand, A. & Strandberg, P-A. (2012). *Lämpliga lärare – antagningsprov till lärar- och förskollärarytbildningen.* Regeringskansliet. Promemoria 2012-05-30.
- Freidson, E. (1999). Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology*, 9(1), 117–129.
- Gardesten, J. (2016). *“Den nödvändiga grunden” – underkännanden och erkännanden underlärarytbildningen verksamhetsförlagda delar* (Doktorsavhandling). Linnaeus University Dissertations Nr 268. Växjö: Linnaeus University Press.
- Gardesten, J. & Hegender, H. (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd lärarytbildning. Resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning & Lärande*, 9(2), 69–86.
- Gerrevall, P. (Red.) (2017). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Gerrevall, P. (2018). Making sure it's the right one: Induction programme as a gatekeeper to the teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 631–648.
- Gerrevall, P. & Linnér, S. (Under publicering).
- Goodwin, A. L. & Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers. Deciding who is ready to teach. I M. Cochran–Smith, S. Feiman–Nemser & D. J. McIntyre (Red.). *Handbook of research on teacher education* (s. 468–489). New York: Routledge.
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C. & Ericsson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter.* Stockholm: SNS förlag.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärket undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Kjellgren, C. (2018, under publicering). *När sexuella övergrepp sker inom förskola och skola – att förstå handlingar och identifiera riskpersoner.*
- Kunnskapsdepartementet (2006/2016). *Forskrift om skickethetsvärdering i högre utbildning.* Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 30. juni 2006 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 4-10 sjettede ledd. Endringer: Endret ved forskrifter 27 mai 2010 nr. 728, 11 juni 2013 nr. 597, 8 juli 2013 nr. 872, 17 juni 2016 nr. 678, 28 juni 2016 nr. 830.

- Lindberg, O. (2012). Om lärarutbildning som statens instrument för skapandet av goda lärare. I T. Englund (Red.). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Linder, A. (2018). *Professionell relationskompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2017). Att skilja agnarna från vetet. I P. Gerrevall (Red.). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linné, A. (2012). Den goda läraren – en fråga om moral och social integration. I T. Englund (Red.). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Linnér, S. (2017). När lärarkvaliteten brister i yrkesverksamheten. I P. Gerrevall (Red.). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Doktorsavhandling) Uppsala universitet: Arbetsliv i förvandling, 2006:8.
- Lärares yrkesetiska principer (2018, 16/8). Hämtad från:
<https://www.lr.se/utvecklasyrket/yrkesetik/lararesyrkesetiskaprinciper.4.3cb716391262c05111b8000100.html>
- Malmquist, E. (1954). *Utredning ifråga om utformningen av lämplighetsproven i samband med inträdesprövningarna vid rikets folk- och småskoleseminarier*. Göteborg: Sveriges allmänna folkskollärares litteratursällskap: Pedagogiska skrifter.
- Moore, A. (2004). *The good teacher*. London: Routledge.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Teacher competences and pupil learning in pre-school and school. A systematic review carried out for the ministry of education and research, Oslo*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Page, D. (2015). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Proposition 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare*.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2013:70. *Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2015:566. *Förordning (2015:566) om försöksverksamhet med lämplighetsbedömning vid antagning till lärar- och förskollärarytutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2016:100. *Förordning (2016:100) om statsbidrag för höjda löner till lärare och vissa personal- kategorier*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2018). *Statistik över anmälningssärenden 2017*. Statistikrapport, Dnr. 2017:7122.

SOU 2018:17. *Med undervisningskvalitet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Norstedts Juridik.

SOU 2018:41. *Statliga skolmyndigheter– för elever och barn i en bättre skola. Betänkande av 2017 års Skolmyndighetsutredning*. Stockholm: Elanders.

Statskontoret (2017). *Uppföljning av karriärstegsreformen. Delrapport 3*. Statskontoret: 2017.1.

UHRFS 2015:5. *Universitets- och högskolerådets föreskrifter om vad som avses med lämplighet för lärar- eller förskolläraryrket*.

UKÄ (2015). *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskolläraryrket*. Rapport 2015:24.