



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte på lärarlegitimation*.

Citation for the original published chapter:

Gustafsson, C. (2012)

Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och
förskollärare?.

In: Christina Gustafsson & Göran Fransson (ed.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell
utveckling, mentorskap och bedömning med sikte på lärarlegitimation* (pp. 227-260). Gävle: Gävle
University Press

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-12843>

Christina Gustafsson och Göran Fransson (red.)

Kvalificerad som lärare?

Om professionell utveckling, mentorskap
och bedömning
med sikte mot lärarlegitimation

Läraryrskommitténs skriftserie nr 5

Gävle 2012



Innehållsförteckning

1	Introduktion till boken och dess teman <i>Christina Gustafsson</i>	7
2	Lärarlegitimation, introduktionsperiod och lämplighetsprövning – en översikt och problematisering av reformerna <i>Göran Fransson</i>	21
3	När det inte sitter i väggarna längre Om gymnasielärares professionella utveckling <i>Ingrid Nordqvist</i>	53
4	Nya lärares uppfattningar om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik i grundskolans tidigare år <i>Elisabeth Eriksson</i>	75
5	Organiserat mentorskap eller kollegial samvaro? Hur stöd till nya lärare kan te sig utan formella ramar och strukturer <i>Åsa Morberg</i>	103
6	Rektor och lämplighetsprövningen – Hur rektorer skulle bedöma nya lärares kompetens under introduktionsperioden <i>Göran Fransson</i>	137
7	Att vara kvalificerad för att bli legitimerad Förskolechefer om bedömning av förskollärares kompetens <i>Amelie Nebes</i>	175
8	Om "genusfällor", uppvaknande och intresse <i>Monica Hallström</i>	197
9	Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och förskollärare? <i>Christina Gustafsson</i>	227
10	Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space <i>Göran Fransson</i>	261

Författarpresentation 286

Bilaga

Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod
och kompetensprofiler för lärare och förskollärare 289

Kapitel 9

Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och förskollärare?

Christina Gustafsson

Ett särskilt dilemma i bedömningen är det underlag som ska utgöra en kvalitativ beskrivning och bedömning av lärarskicklighet.

Kapitelrubrikens fråga leder med automatik till en annan fråga – Är högskolans lärare legitimerade? Nej, högskolans lärare är inte formellt legitimerade. Att erövra den första anställningen som lärare, att få ett lektorat inom högskolan, har emellertid vissa likheter med det legitimationsförfarande som framöver kommer att gälla för förskollärare och lärare (Prop. 2010/11:20). När jag intervjuade ett antal nya lektorer inom högskolan lyfte jag upp frågan om legitimation inom högskolan med anledning av att legitimationsdiskussionen för skolans lärare var aktuell. En högskolelektor kände sig legitimerad genom de processer som vederbörande hade genomgått för att få sitt lektorat: ”Ja, det är vi ju.”

Inom det forskningsprojekt som avrapporteras i denna publikation har delstudien kring nya lärare i högskolan genomförts dels för att fokusera på ett ännu nästan helt outforskat område, dels för att kunna göra jämförelser med övriga delstudier som rör skolans nya lärare. I anslutning till att diskussionen om legitimation blev så aktuell för övriga författare i denna bok, blev det naturligt att även kapitlet från delstudien om lärare i högskolan skulle anknyta till detta tema. Hela diskussionen om lärarlegitimation, först utredningen (SOU 2008:52) och sedan Utbildningsdepartementets promemoria (U2010/2818/S) och propositionen (Prop. 2010/11:20) fram till Skolverkets uppdrag att ge ut rekommendationer till dem som ska bidra med underlag för utfärdande av legitimation har inspirerat till en jämförelse kring lektorerers väg in i läraryrket inom universitet och högskolor. Huvudfrågan som jag försöker besvara i detta kapitel är om, och i så fall vad erfarenheterna från högre utbildning kan bidra med när det gäller kompetens-

Tabell 1. Jämförelse mellan nya lärares uppdrag och anställningsförhållanden i skola och högskola. (Med lärare i skola avses här lärare från förskoleklass och uppåt, medan förskollärare inte ingår i jämförelsen.) Jämförelsen avser förhållandena före införandet av lärarlegitimation.

Jämförelse- aspekt	Lärare i skola	Lärare (lektor) i högre utbildning
Arbetsgivare	Kommunen ¹	Staten
Uppdragets styrning i stort (organisation och innehåll)	Genom statliga (skollag, skolförordning, läroplan, kursplan), lokala och skolans interna dokument	Genom statliga (högskolelag, högskoleförordning, examensordning) och lärosätets interna dokument
Verksamhet	Undervisa/Skapa inläringstillfällen	Undervisa/Skapa inläringstillfällen ²
Operativ styrning (mål och innehåll)	Staten (läroplan, kursplan)	Lärosätet (utbildningsplan, kursplan)
Utbildningens omfattning, varav föreskriven pedagogisk utbildning	3,5 -5 år, varav 60 veckors ³ allmän pedagogisk utbildning + ämnesdidaktisk utbildning inom övriga delar	Minst 7 år och en högskolepedagogisk grundkurs av icke bestämd omfattning (vanligtvis 10-20 veckors pedagogisk utbildning) ⁴
Legitimation	Lag om legitimation för förskollärare och lärare gäller (SFS 2010:800): Grundläggande utbildning + ett introduktionsperiod	Ingen formell legitimation, men för att bli lektor vid universitet eller högskola krävs behörighet i form av dokumenterad vetenskaplig och pedagogisk skicklighet
Anställningsförfarande	Allt från att man söker i konkurrens (urvalsprocesser) till att man blir erbjuden anställning	Alltid någon form av ansökan, oftast i konkurrens och oftast med sakkunnigförfarande och prövning av vetenskaplig, pedagogisk och övrig skicklighet. För pedagogisk skicklighet har ett antal kriterier ställts upp
När och hur länge är man "ny lärare"?	I det aktuella forskningsprojektet: den första yrkesverksamheten efter grundutbildningen; "ny" tolkas generöst	I den aktuella delstudien: första anställningen som lektor (vilket innebär att alla redan har undervisningserfarenhet); "ny" tolkas generöst
Stöd i yrkesutvecklingen	Enligt propositionen (Prop. 2010/11) ska läraren under introduktionsperioden få stöd av mentor; hittills olika i olika kommuner	Lokalt reglerat på lärosätetsnivå (t.ex. kurser, formell eller informell mentor)
Samhälls-/systemförändringar som påverkar läraruppdraget	Införande av lärarlegitimation; ansträngd ekonomi; variation i elevkullarnas storlek	Ökad frihet på lärosätetsnivå och färre regleringar avseende anställning av lärare; ansträngd ekonomi; stora pensionsavgångar
Pågående förändringar i läraruppdraget	Ökade krav på den enskilde läraren, t.ex. grundläggande utbildning räcker inte; krav på engagemang i utvecklingsarbete; krav på att följa med i relevant forskning, etc.	Ökade krav på den enskilde läraren, t.ex. växande undervisningsbörda (fler kurser och större grupper), krav på att söka egna forskningsmedel, bl.a. för att öka kvaliteten i undervisningen, etc.

krav och kvalitetssäkring. Som en första utgångspunkt för denna diskussion presenteras i tabell 1 likheter och skillnader avseende anställning och anställningsförhållanden mellan å ena sidan läraren i skolan och å andra sidan lektorn i högskolan.

Som framgår av tabellen kan man inte jämföra de båda lärarkategorierna, men det finns några gemensamma drag. För båda lärargrupperna är verksamhetens yttersta mål att undervisa och skapa tillfällen för lärande, även om läraren i högskolan också förväntas ägna sig åt forskning, samverka med samhället och eventuellt administration. Man kan också identifiera generella krav på utvecklingsprocesser, såväl egna som engagemang i verksamhetens utveckling, som gäller de flesta lärare oavsett i vilket sammanhang man ska utöva sin lärarprofession. Det innebär att man förväntar sig både en professionell utveckling hos den enskilde läraren och att professionen, dvs. läraryrket ska utvecklas genom lärarna. Ytterligare en likhet är att det såväl i skolsystemet som i högskolesystemet just nu – år 2012 – pågår förändringar som i fortsättningen kommer att påverka anställning av lärare. För förskolans och skolans del ska allt som har med legitimation att göra implementeras och för högskolans del har ett antal avregleringar gjort att sättet att rekrytera och anställa olika kategorier av lärare kan komma att skilja sig mellan olika lärosäten. Det finns emellertid också skillnader mellan systemen i dagsläget. En stor skillnad är att läraren i högskolan hela tiden har haft en betydligt mer blygsam pedagogisk utbildning för sin yrkesutövning än vad lärare i skolan har. En annan skillnad, som naturligtvis påverkar yrkesutövningen och möjligheten till utveckling är var de övergripande verksamhetsmålen formuleras. I den operativa verksamheten finns målen och innehållet specificerat på ett mer varaktigt sätt för läraren i skolan än för högskoleläraren, som exempelvis själv kan ha deltagit i framtagandet av utbildningsplan och/eller kursplan. Denna skillnad kan få konsekvenser såväl när det gäller enskilda lärares professionella utveckling som när det gäller utveckling av lärarprofessionen i de olika miljöerna. Den tredje större skillnaden är anställningsförfarandet, som inom högre utbildning är en betydligt mer långdragen och komplicerad process jämfört med kommunernas tillvägagångssätt att anställa lärare.

¹ Förhållanden i friskolor beaktas inte i denna jämförelse.

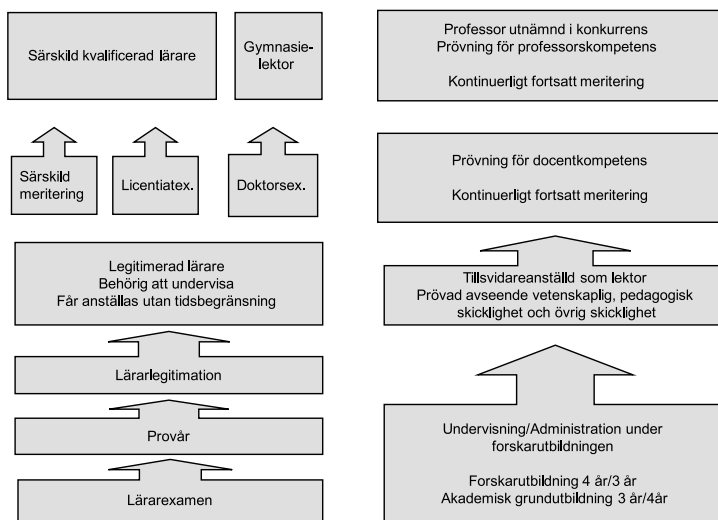
² Den som har fått ett lektorat inom högskolan förväntas också forska, samverka med samhället utanför och administrera. Eftersom det aktuella projektet är inriktat mot lärares didaktiska utveckling står undervisningsdelen i fokus i denna rapport, men av skäl som kommer att framgå senare varken kan eller ska undervisningsdelen separeras från övriga delar som ingår i högskolelärares uppdrag. Här finns det emellertid ingen anledning att ta in de andra delarna.

³ Gäller den lärarutbildning som startade 2001.

⁴ Från och med 1/1 2011 försvann det behörighetsgivande kravet på pedagogisk utbildning för att bli lektor inom högskolan. Mycket talar emellertid för att Sveriges lärosäten kommer att behålla kravet på en kortare pedagogisk utbildning.

Så kan man i alla fall beskriva skillnaden vad gäller anställningsförfarande tills idag, men genom att lärarlegitimation införs, så kan man anta att anställning av förskollärare och lärare blir en mer komplicerad fråga beroende bl.a. på kraven att den nyanställda läraren under sin introduktionsperiod motsvarande minst ett läsår på heltid ska ha stöd av en erfaren kollega med samma inriktning (jfr kapitel 2). Samtidigt har den s.k. Autonomiutredningen (SOU 2008:104) tillsammans med propositionen (Prop. 2009/10:149) gjort att anställningar inom högre utbildning från och med 1 januari 2011 enligt förordningstexten kan hanteras i ett mindre regelstyrt system. Mycket talar emellertid för att lärosätena ändå kommer att skapa regler och rutiner som inte radikalt avviker från dem som gällde fram till 2011.

Vi kan alltså konstatera att det finns skillnader vad gäller anställningsförfarande och, när lärarna väl är på plats, på uppdragens styrning och innehåll. Den pedagogiska skolningen skiljer sig också mellan lärarkategorierna. Det som blir meningsfullt att diskutera i detta sammanhang är de respektive krav på lärarskicklighet/pedagogisk-didaktisk skicklighet som ställs i respektive miljö. Detta påverkar möjligheten till anställning, men också möjligheten att göra karriär, dvs. att utvecklas professionellt på ett sätt som leder till högre befattningar och andra titlar. I utredningen om lärarlegitimation (SOU 2008:52) skissade man



Figur 1. Jämförelse mellan karriärvägar för lärare i skolan enligt förslag från Legitimationsutredningen (SOU 2008:52) och högskolelektorns karriärväg (fram till 2011).

på en karriärväg för lärare. I figur 1 görs en jämförelse mellan detta förslag och situationen sådan den har sett ut i högskolan fram till 2011.

Som framgått av kapitel 2 i denna rapport, skedde vissa förändringar från utredningen till propositionen om lärarlegitimation. För att börja i den vänstra delen av figuren, så ersattes uttrycket ”provår” med ”introduktionsperiod” redan i Utbildningsdepartementets promemoria från 2010 (U2010/2818/S). Förändringarna gällde även förslagen om ”Särskild kvalificerad lärare” och ”Gymnasielektor”. För att få titeln särskild kvalificerad lärare föreslogs i utredningen att läraren under minst fyra år skulle ha genomfört väl dokumenterat pedagogiskt utvecklingsarbete och visat pedagogisk skicklighet. I propositionen aviseras att Regeringen är beredd att komma tillbaka till detta förslag, men tills vidare finns alltså inte denna karriärmöjlighet. Regeringen föreslår i propositionen däremot att Statens skolverk efter ansökan från den enskilde läraren ska besluta att en legitimerad lärare eller en legitimerad förskollärare ska utnämnas till lektor samt att endast den som utnämnts till lektor i skolväsendet ska få benämnas lektor. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer ska få meddela föreskrifter om pedagogisk skicklighet. I detta fall spelade inte remissinstanserna någon roll, eftersom en bestämmelse om utnämning till lektor kom in redan i den nya skollagen (SFS 2010:800). Här framgår det att den lärare som har avlagt minst licentiatexamen inom ett ämne som helt eller delvis motsvarar ett undervisningsämne eller inom ämnesdidaktik och som under minst fyra år visat pedagogisk skicklighet som lärare ska kunna utnämnas till lektor. Detta gäller även förskollärare. Licentiat- eller doktorsexamen som har avlagts före lärar- eller förskollärarexamen i Sverige eller utomlands ska också räknas. I propositionen (Prop. 2010/11: 20) framhålls att det krävs tydliga riktlinjer för vad pedagogisk skicklighet ska innebära i detta sammanhang. Det påpekas också att det är viktigt att detta karriärsteg framgår av legitimationen, bl.a. för att detta ska uppfattas som en kvalitetsstämpel av läraren.

Genomgången ovan visar att det finns både likheter och skillnader mellan högskolan och förskola/skola när det gäller rekrytering av lärare samt krav på kvalifikationer och de arbetsförhållanden som generellt erbjuds. Fokus kommer i fortsättningen av detta kapitel att ligga på resonemangen i anslutning till legitimation för förskollärare och lärare i perspektivet av den kunskap som finns rörande utveckling och bedömning av högskolelärarens pedagogiska skicklighet. Som introduktion till detta kommer ett avsnitt om hur man kan läsa den s.k. Legitimationsutredningen (SOU 2008:52) ur ett högskoleperspektiv. Därefter refereras något om den forskning som finns om lärarskicklighet och lärarlämplighet. Detta följs av en jämförelse över hur man diskuterat lä-

rarskicklighet/pedagogisk skicklighet inom högskolan respektive i anslutning till lärarlegitimation. Kapitlet avslutas med en diskussion och några slutsatser.

Legitimationsutredningen läst ur ett högskoleperspektiv

Legitimationsutredningens (SOU 2008:52) innehåll berörs på olika sätt på andra ställen i denna publikation, men jag har alltså läst utredningen med fokus på sådant som kan ”översättas” till synen på lärare⁵ och lärartillsättningar inom högre utbildning. Min ambition har också varit att komplettera med forskning som finns i anslutning till de delar som diskuteras.

Centrala begrepp

Centrala begrepp i utredningen är *auktorisering*, *legitimation* och *certifiering* som man menar betyder ungefär samma sak i dagligt tal (SOU 2008:52). Den väsentligaste skillnaden som lyfts fram är att legitimation alltid avser enskilda yrkesutövare och auktorisation även kan avse organisationer och företag. Legitimation utfärdas alltid med stöd i en statlig lagstiftning, medan auktorisation kan utfärdas av en statlig myndighet eller någon som har ett statligt mandat och av bransch- och intresseorganisationer. Legitimationsyrken finns inom hälso- och sjukvården och 21 yrkesgrupper har skyddade yrkestitlar, t.ex. sjukköterska, läkare eller barnmorska. Socialstyrelsens prövning av legitimationer gäller endast om den sökande uppfyller utbildningskraven och att det inte finns något som kan leda till återkallelse av legitimation. Det handlar alltså i de fallen inte om någon vidare kvalitets- eller lämplighetsbedömning. På denna punkt kommer ett legitimationsförfarande av lärare att skilja sig väsentligt. Legitimerad personal registreras. Uttrycket statlig auktorisation innebär en statlig kvalitetsgaranti, men det finns ingen generell ensamrätt till yrke eller arbetsuppgifter. Utredaren väljer att använda begreppet legitimation när det gäller lärare mot bakgrund att legitimation är statligt reglerad. *Kompetens* är också ett flitigt använt uttryck i utredningen. Tidigt påpekas i utredningstexten att uttrycken kompetens och professionalism används synonymt, eftersom båda har relevans för behörighet och auktorisation.

Då och då kommer frågan om auktorisation upp inom den svenska högskolan, men man talar inte direkt om auktoriserade utbildningar. Därremot prövar man utbildningar för studerande som kommer från utlandet för att fastställa att förkunskaperna är inhämtade inom en auktoriserad utbildning. I dagens tillsynssystem ligger också att utbildningarna

⁵ Med lärare avses här lektorer i svensk högskola.

prövas och godkända utbildningar kan ses som en form av auktorisation. Sådana beslut är fattade bl.a. utifrån lärarkompetens. Enskilda individers insatser inom undervisning i högskolan kan, om formella brister i kompetens finns, leda till att en utbildning inte blir godkänd. På det sättet kan man se en parallell till konsekvenserna av lärarlegitimation. Certifiering är aktuell inom högre utbildning både för enskilda lärosäten, som t.ex. ansöker om att bli miljöcertifierade, och för svensk högskola i stort genom ett arbete som syftar till att främja rörligheten över gränserna. Ett led i det senare är att alla länder som anslutit sig till Bologna-processen har beslutat att varje land ska certifiera sin nationella referensram (National Qualifications Framework, NQF) för examina. Certifieringen av den svenska referensramen ska vara klar till år 2012. Legitimation och auktorisering används ofta inom högskolan synonymt. Man kan alltså fastställa att uttrycken auktorisation, certifiering och legitimation förekommer i diskussioner om och inom den svenska högskolan, men kan inte direkt ses som centrala begrepp.

Kompetens

I utredningens argumentation för legitimering av skolans lärare lyfter man fram hur viktig lärarens kompetens är för elevernas resultat. Motsvarande diskussion har alltså under en längre tid funnits inom högskolan. En rad utbildningar och program har i Högskoleverkets granskningar blivit underkända för att undervisande lärare inte har haft rätt formell kompetens. Problemet är emellertid att formell och reell kompetens inte alltid går hand i hand. Att användningen av uttrycket kompetens inte heller är helt oproblematiskt belyses i legitimationsutredningen. Utredaren hänvisar till Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) när det skrivs om lärarens professionella kompetens, som sägs kunna ses ur tre aspekter: formell kompetens, yrkeskulturell kompetens som är informellt och socialt definierad samt kommunikativ kompetens som handlar om förmågan att reflektera över och samtala om skolans mål, dess värdegrund och den vetenskapliga grunden för de egna handlingarna. Som jag återkommer till nedan kan man även i detta avseende se paralleller inom högre utbildning, men också i Selanders (2005) något enklare sätt att uttrycka samma innebörd i lärarkompetens – lärarspecifik kunskap som en kombination av ämneskunskaper och didaktiska kunskaper. I samband med en större europeisk studie rekommenderade OECD (2005) att kompetensprofiler för lärare i skolan skulle upprättas. Bland de krav som föreslogs ställas upp var: god ämneskunskap, god pedagogisk förmåga, förmåga att reflektera över och förbättra sin undervisning och en vilja att själv vidareutvecklas. Till detta skulle en god yrkesintroduktion

och kontinuerlig kompetensutveckling ske. Inom högre utbildning talar man om vetenskaplig och pedagogisk skicklighet som uttryck för kompetens och här gör man också en klar uppdelning mellan formell och reell kompetens. Finns inte den formella vetenskapliga examen och den formella pedagogiska utbildningen, så spelar den reella kompetensen ingen roll när vederbörande söker anställning i konkurrens; det finns befattningshavare inom högskolan som har många framgångsrika lärarår bakom sig, men eftersom de inte har en doktorexamen kan de inte utan prövning få titulera sig lektor.

Standardiseringssträvanden och legitimationens innebörd

Diskussionen om nationella standardiseringar av kriterier för lärares kompetens och kvalitet har liksom i svensk skola förts inom högre utbildning. Inom svensk högskola kan man tala om att en viss standardisering hittills har funnits när det gäller anställning av lektorer. Bakgrunden till de bedömningar av enskilda lärares kompetens som gjorts under de senaste tjugo åren har sin grund i 1993 års högskolereform (Prop. 1992/1993:1). Inom ramen för det arbetet ägnades frågor i anslutning till pedagogisk skicklighet ett väsentligt utrymme (SOU 1990:90). Pedagogisk meritering hade emellertid diskuterats mycket tidigare. I samband med revidering i Högskoleförordningen 1998 (SFS 1993:100) infördes krav på en obligatorisk högskolepedagogisk kurs för alla som får ett lektorat inom svensk högskola, om inte motsvarande kunskaper förvärvats på något annat sätt. Några år senare utarbetade Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (SUHF, 2005) mål för de högskolepedagogiska kurserna, som alla blivande lektorer skulle genomgå. Detta skulle man kunna se som ett försök till standardisering. Idag – år 2012 – är kravet på högskolepedagogisk utbildning borttaget i Högskoleförordningen, vilket har öppnat för olika tolkningar av innebörden i pedagogisk skicklighet. Internationellt har motsvarande diskussion förekommit (t.ex. Stufflebeam et al., 1988; Trigwell, 2001).

Provår och legitimation

Legitimationsutredningen föreslog att den nyexaminerade läraren skulle tjänstgöra praktiskt under ett provår. (Som framgått av kapitel 2 ersattes uttrycket provår senare med uttrycket introduktionsperiod.) Den nyexaminerade skulle själv söka anställningen. Tjänstgöringen skulle ske i form av undervisning i det som läraren är utbildad för att undervisa i. I förslaget ingick att denne under provåret ska få en mentor där mentorskapet skulle innefatta bedömningsinslag som även rektor förväntades bidra med. Dels genom Utbildningsdepartementets promemoria (U2010/2818/S), dels i propositionen (Prop. 2010/11:20) specificeras

detta, så att ett uppdrag gick till Skolverket att fastställa de nationella kriterier utifrån vilka förskolechefer och rektorer förväntas göra sina bedömningar och avge ett yttrande. Med lärarexamen och introduktionsperioden bakom sig kan den enskilde läraren söka legitimation hos Skolverket.

Inom högskolan använder man inte samma terminologi, men hittills har vid sidan av gällande förordning rått en praxis vid tillsättande av lektorer som på sätt och vis är snarlik det som nu föreslagits för lärare i skola och förskola. För att få ett lektorat i svensk högskolemiljö, ska man ha avlagt doktorsexamen (ha vetenskaplig skicklighet) och ha visat pedagogisk skicklighet. Detta har reglerats i Högskoleförordningen. För att en bedömning ska kunna göras av den pedagogiska skickligheten har en praxis utvecklats och den har gällt inom de allra flesta lärosäten och inom de allra flesta ämnen; den som föreslås för ett lektorat ska ha en undervisningsinsats bakom sig som motsvarar minst ett akademiskt läsår. Vidare krävs att de pedagogiska prestationer som har gjorts ska vara dokumenterade så långt som möjligt samt att det ska finnas omdömen från arbetsledare om prestationerna och för det mesta även studentomdömen.

Lärarkarriär

Från Skottland hade Legitimationsutredningen även hämtat inspiration till att föreslå en karriärstege för lärare i skolan. Efter minst sex år kan en registrerad lärare i Skottland bli särskilt ”kvalificerad lärare”, vilket innebär att man tillhör kategorin bästa och mest erfarna lärare. Utredningen använder också beteckningen kvalificerad lärare, men som framgått ovan finns för närvarande inte detta förslag kvar. Däremot ska det i fortsättningen vara möjligt att kvalificera sig för ett lektorat inom skola eller förskola, om man har minst en licentiatexamen plus fyra framgångsrika verksamhetsår i skola och förskola. Även utnämningen till lektor ska ske efter ansökan hos Skolverket.

Inom högskolan regleras numera endast två läraranställningar, professor och lektor. Hur bedömningen av blivande lektorer konkret går till diskuteras nedan. En anställning som professor är den högsta läraranställning man kan få inom svensk högskola. Att erövra docentkompetens innebär inte att man får en anställning som en följd av denna titel. Däremot kan titeln docent ses om en kvalitetsstämpel, företrädesvis avseende vetenskaplig verksamhet. Här kan man säga att man resonerar på samma sätt inom högskolan som man nu gjort när det gäller titeln lektor för lärare i förskola och skola – det är viktigt att denna titel framgår av legitimationen just för att det är en kvalitetsstämpel. En ständig diskussion inom högre utbildning är att vetenskapliga meriter värde-

ras högre än pedagogiska meriter. Några svenska lärosäten har därför utarbetat karriärstegar avseende pedagogisk skicklighet, som används som grund för t.ex. lönesättning. Vid Lunds universitet kan lärare inom naturvetenskaplig fakultet efter ansökan och bedömning få den pedagogiska kompetensgraden Excellent Teaching Practitioner (ETP) och en omedelbar löneökning. Vid högskolan i Mälardalen indelas karriärvägen i tre steg – behörig lärare, meriterad lärare och excellent lärare. Karriärvägen är ett komplement till den traditionella karriärvägen (befordran från adjunkt till lektor och slutligen till professor). Avsikten är att lärarna vid högskolan ska kunna titulera sig exempelvis som ”adjunkt och excellent lärare” eller ”professor och meriterad lärare”.

Sammanfattning

Legitimation är alltså i dagsläget ett nyckelbegrepp när vi diskuterar lärare i skolan och förskolan. Inom högskolan är läraren inte formellt legitimerad men ska likväl ha uppfyllt vissa krav i samband med bl.a. undervisning för att kunna erhålla ett lektorat, bl.a. att ha en undervisningserfarenhet som motsvarar ett års heltidsarbete. Starkt förknippat med detta är kompetens och de instrument som ligger till grund för utfärdandet av legitimation, dvs. de framtagna kompetensprofilerna som lärarna under sitt första yrkesverksamma år ska bedömas utifrån. Inom högskolan talar man om vetenskaplig och pedagogisk samt ibland även om administrativ skicklighet. Man kan, som framkommer nedan, hitta motsvarigheter mellan skolans kompetensprofiler och vad man inom högre utbildning benämner pedagogisk skicklighet, men någon tydligt överlappning handlar det inte om. Både inom legitimationsutredningen och inom högskolan lyfter man elevers/studenters resultat som en direkt konsekvens av lärarens kompetens. Inom högskolan är lärarkompetensen en av de viktigare komponenterna när enskilda utbildningar granskas av Högskoleverket. När man talar om kompetens, så följer av detta att man också måste ha kriterier för vad som är kompetens och som en följd av detta finns naturligtvis önskemål om att man kan göra standardiseringar. Man kan säga att de kompetensprofiler som nu publicerats för att inledningsvis användas i skolan utgör ett antal kriterier. Även inom högskolan finns diskussioner om standardiseringar av den pedagogiska skickligheten men inte med samma generella giltighet. Än så länge framstår karriärmöjligheterna för den akademiska läraren både större och mer flexibla än för lärare och förskollärare, men frågan diskuteras när det gäller skolans och förskolans lärare.

Kunskap om lärarskicklighet och lärarlämplighet

Legitimationsutredningen lyfter fram en del forskning om nya lärare inom skolan, som självklart är av senare datum. Inte minst genom det forskningsprojekt som redovisas i denna publikation, framgår det att kunskapen om nya lärare stadigt växer över hela världen och detta är en kunskapsuppyggnad där Sverige, och särskilt den forskning som genomförts inom forskningsgruppen Induction vid Högskolan i Gävle, står sig mycket väl.

Avsikten i detta kapitel är inte att ta ställning till om legitimation och den process som leder fram till att en förskollärare eller lärare får legitimation är bra eller dåligt. Jag kan dock konstatera att man i hela processen, från utredningsdirektiv till den tidpunkt då riktlinjerna för hur bedömningsprocessen ska gå till generellt, förefaller ha underskattat svårigheten att göra den typ av bedömningar som är aktuella. Lärarskicklighet och temat – vem är en bra lärare? – samt hur man bedömer detta har i anslutning till svensk skola diskuterats i flera årtionden, även om diskussionen till och från har varit mer intensiv (El Gaidi, 2007; Sundgren, 1967). I betänkandet från 1974 års lärarutredning kring en ny lärarutbildning (SOU 1978:86) lyftes problematiken med betyg i lärarskicklighet fram. Några år efter visade Staffan Larsson (1981) på svårigheterna att bland lärare visa på en gemensam syn på lärarskicklighet. År 1993 skrev Inger Enkvist om lärarskicklighet i ett språkläroarspektiv. Hon belyser med hjälp av andra forskare komplexiteten i det vi kallar lärarskicklighet och hennes budskap är att visa på komplexiteten, men hon ger sig inte in i hur den kan bedömas av andra. Sven Hartman (1995) använder inte specifikt uttrycket lärarskicklighet, men visar att uppfattningen om vad en lärare bör kunna har varierat med tidsperiod och sammanhang. Även i det sammanhanget framkommer komplexiteten i det som förväntas av en skicklig lärare. I ett av Pedagogiska Magasinets temanummer om skickliga lärare har Mikael Alexandersson (2011) skrivit på senare tid.

Även om betygen i lärarskicklighet fanns kvar länge ifrågasattes möjligheten att göra den här typen av bedömningar. Jag vill återvända till en tidig källa, eftersom jag anser att mycket av det som debatterades för femtio år sedan står sig väl och jag känner också igen vissa drag som kan återfinnas i dagens högskola. Per Sundgren var verksam vid Lärarhögskolan i Malmö och var kanske den mest aktive och kritiske debattören på 1960- och 70-talen när det gällde möjligheten att bedöma lärarlämplighet. Redan 1967 lyfte han (Sundgren, 1967), delvis på grundval av både de få nationella och internationella – främst amerikanska – studier som fanns, fram ett antal kritiska påpekanden i

samband med att man talar om lärarlämplighet. Han menade vid den tidpunkten att ingen på ett tillfredsställande sätt hade besvarat frågan om vad man menar med en bra lärare eller ens givit någon definition på lärarlämplighet. Sundgren går igenom olika då förekommande metoder att mäta lärarlämplighet och konstaterar att det finns en rad felkällor, t.ex. i samband med skattningar som är den strategi som torde ligga närmast det tillvägagångssätt som skolchefer och rektorer förväntas använda i sina kommande bedömningar. Hans recept för att motverka felaktigheter i sådana bedömningar är att göra bedömarna uppmärksamma på riskerna att göra fel, att låta bedömarna träna sig och att använda ett bra instrument som hjälpmedel. ”Man bestämmer sig helt enkelt för ett kriterium på lämplighet och arbetar sedan som om detta kriterium vore det riktiga” (a.a., s. 95). Sundgren refererar till studier och visar hur litteraturen blandar ihop lärarlämplighet, lärareffektivitet, undervisningsskicklighet och lärarkompetens. Han förordar att lärarlämplighet och lärarkompetens möjligen kan ses som synonymer och kan fungera som överordnande begrepp till lärareffektivitet, dvs. förmågan att bidra till positiva elevförändringar, och undervisningsskicklighet, som vid den här tidpunkten handlade mycket om undervisningsteknik. Sundgren ger exempel på olika scheman för att bedöma, eller snarare mäta, lärarbeteenden och lärarlämplighet. Dessa bör naturligtvis beaktas i relation till hur undervisning förväntades bedrivas för omkring femtio år sedan. Han ger även exempel utifrån då genomförda undersökningar på både viktiga och kritiska läraregenskaper. Men han visar också att det inte i forskningen framkommit några enskilda egenskaper, som är helt avgörande för lämplighet. Dock hävdar Sundgren att två komponenter alltid måste ingå när lämplighet bedöms, nämligen det han kallar elevstimulering och elevreaktion. I elevstimulering lägger Sundgren t.ex. val av undervisningsmetoder, val och användning av material, lärarens sätt att ställa frågor, reagera, m.m. Med elevreaktion menar Sundgren resultatet av undervisning i form av exempelvis kunskapsförändringar och sociala förmågor. Han menar att läraren måste visa vissa beteenden, dvs. de krav som ställs på dem som innehar yrket, men utöver dessa kan läraren uppvisa andra beteenden. Dessa senare kan vara uppskattade, men det kan också vara beteenden som omgivningen inte gillar. Läraren har vissa rollkrav – den formelle ledaren, kunskapsförmedlaren och personlighetsdanaren. Det är hur läraren fungerar i dessa roller som hon/han bedöms som lärare, men sedan tillkommer en rad personliga roller som kan träda fram i yrkesutövningen. Kombinationen av roller och att dessa spelas vid rätt tillfälle är viktiga aspekter.

I Sverige är forskning kring nya lärare inom högskolan nästan obefintlig. Dock finns det en del mindre och sinsemellan fristående studier

kring urval och tillsättning av lärare inom högskolan (se t.ex. Gunvik Grönbladh & Giertz, 1998; Gustafsson, 2001, 2004; Lindberg, 1997; Riis & Lindberg, 1996). Att man inte har intresserat sig för kategorin nya lärare när de väl är på plats, finns det säkert olika förklaringar till och de viktigaste kan härledas till hur högskolans lärsituation har sett ut under de senaste decennierna. För trots att högskolan har expanderat både vad gäller antal lärosäten och volymen studenter, så har inte lärarkåren växt i samma proportioner (se Gustafsson m.fl., 2006, 2010). Däremot har nyrekryteringar sedan några år pågått för att ersätta 40-talisterna som håller på att gå i pension. Prognoser visar på ett stort behov av nyanställningar av universitets-/högskolelärare (Fackförbundet ST, 2009). Därmed har också behovet av systematisk kunskap kring rekrytering av nya lärare och naturligtvis frågan om hur man behåller nya lärare blivit mycket aktuellt.

Tills för bara några år sedan kunde man också notera att internationell forskning kring nya lärare inom högre utbildning var mycket liten. Nu börjar det emellertid komma en del studier. En undersökning som har relevans för den problematik som behandlas i detta kapitel, även om den inte handlar om lärarlegitimation, har genomförts av Oolbekkink-Marchand och medarbetare (Oolbekkink-Marchand et al., 2006). Forskarna har jämfört gymnasielärare och universitetslärare med avseende på synen på undervisning. De har konstaterat att dessa båda lärargrupper vanligtvis har beforskats var för sig och beskrivs i litteratur som hör till respektive grupp, men de menar att det finns ett behov av den typ av jämförelse som man har gjort i sin egen undersökning. Frånvaron av empiriska komparativa studier tolkar författarna som ett tecken på att alla förväntar sig att det ska finnas skillnader mellan lärargrupperna. Oolbekkink-Marchand m.fl. refererar dock till andra forskare som har lyft fram generella drag i undervisning. I den aktuella undersökningen har gymnasielärare och universitetslärare i olika ämnen intervjuats. Författarna framhåller att universitetslärarna i Holland, där undersökningen genomfördes, normalt inte har någon didaktisk utbildning. I artikeln har man fokuserat på självstyrande (aktiva deltagare med ansvar för egen inlärningsprocess) undervisning i gymnasieskolan för att jämställa utgångsläget så långt det var möjligt. Resultatbilden visar många likheter, men en skillnad var att universitetslärare var mer fokuserade på innehåll och gymnasielärare mer på variation mellan studenterna. Även Marton och Booth (2000) menar att innehållet betyder mer för läraren ju äldre elever det handlar om. För universitetslärarna i den holländska undersökningen var det viktigt att studenterna skapade ett förhållningssätt till ämnet och ett oberoende. Yttranden i anslutning till ett vetenskapligt förhållningssätt förekom t.ex. endast hos universitetslärarna.

Det var också viktigt för universitetslärarna att studenterna förstod och såg en mening och de betonade också inläringen som en process som måste präglas av flexibilitet och oberäknlighet i undervisningen. När det gällde gymnasielärarna handlade det mer eller mindre om ett fixt innehåll.

I syfte att få något internationellt jämförelsematerial med det svenska tillvägagångssättet att anställa lektorer i högskolan har också en del material studerats rörande det som i USA går under beteckningen "tenure process", dvs. något som skulle kunna betraktas som en legitimation. Tenure kan förstås som fast anställning och fungerar olika på olika lärosäten och i relation till olika befattningar (motsvarande tillsvidareanställd docentkompetent lektor eller professor). Ett gemensamt drag är att den fasta anställningen föregås av upp till flera års anställning som successivt omprövas och därefter kan befattningshavaren befordras till att inneha en fast anställning. Den första anställningen bygger på att man har en potential som akademisk befattningshavare och befordran bygger på goda prestationer. Detta kan jämföras med förslaget om legitimation av förskollärare och lärare som bygger på att en avklarad lärarexamen ger en potential, medan legitimationsprövningen bygger på goda prestationer som kan uppvisas i nära anslutning till en förvärvad examen. Inom svensk högskola framstår erhållandet av en tillsvidareanställning, som kan sägas motsvara en fast anställning, lättare än i ett system med "tenure process", eftersom det räcker att ha en *tillräcklig* pedagogisk meritering, även om en konkurrenssituation kan göra att den tillräckliga meriteringen inte räcker. Befordran inom ramen för "tenure system" får sökas och granskningen kan vara intern eller extern. Vad granskningen konkret baseras på kan också variera, men forskning, undervisning och administration, ungefär som i Sverige, är de centrala bedömningsgrunderna (se t.ex. Hawkins et al., 2007; Hyon, 2011; Rhoades-Catanach & Stout, 2000; Youn & Price, 2009). Det finns också forskning som specifikt rör undervisningsaspekten av arbetet inom högskolan (Kreber, 2002, 2007; Trigwell & Shale, 2004).

Austin (2002) har forskat om hur man genom forskarutbildning kan förbereda den kommande generationen universitetslärare. I undersökningen konstaterades att forskarstuderande inte fick möjlighet att utveckla sådana färdigheter och förmågor som behövs som universitetslärare. En rekommendation är att blivande universitetslärare ska få möjlighet att tänka djupare kring sin undervisning, bl.a. i termer av bakomliggande filosofiska antaganden, men också mer konkret kring implikationer för undervisning och lärande av ny teknologi. Över huvud taget vill författaren rekommendera sådant som utvecklar förståelsen av olika roller och ansvar som är aktuellt i den kommande arbetsmiljön.

I sammanhanget bör också nämnas den diskussion som uppstod som en del av att kvalitet i högre utbildning började debatteras; för cirka tjugofem år sedan skrevs och talades det mycket i USA och Västeuropa om ”performance indicators”. Systemet med performance indicators utvecklades som ett led i ett utvärderingstänkande inom utbildningsmyndigheter och handlade om att bestämma indikatorer på prestationer. Indikatorerna stod för information om aspekter som samlades med jämna mellanrum för att få fram bilden av ett system (Cave, 1996; Cave et al., 1991; Fitz-Gibbon, 1990; Gustafsson, 1988). Det handlade alltså mer om att bedöma system än individer, även om indikatorerna inkluderade individbedömningar. Ett led i diskussionen om performance indicators var utarbetandet av standards (normer) för att bedöma lärare inom högre utbildning (se t.ex. Stufflebeam et al., 1988; Trigwell, 2001). Utvecklandet av dessa instrument motiverades med behovet av att rekrytera, behålla och utveckla kompetent personal men också för att underlätta deras arbete, allt med det övergripande syftet att tillgodose studenter och samhälle. I Stufflebeams bok behandlas 21 standards indelade i kategorier som beskrivs systematiskt och ingående. Utarbetandet av ett instrument sågs som en service för alla som behövde göra denna typ av bedömningar i USA: ”Users of the standards must define their own educational goals, approaches, and role definitions, and then apply the standards accordingly” (Stufflebeam et al., 1988, s. 9). Meningen var också att många olika intressenter skulle kunna använda sig av detta instrument och det gjorde att vissa standards var viktigare för vissa kategorier.

Sammanfattningsvis visar genomgången att det finns forskning om/ texter kring vad lärarlämplighet och lärarskicklighet är inom några olika områden som rör både skola och högre utbildning. Däremot är det svårare att hitta motsvarande forskning i anslutning till förskola. Samtidigt handlar det om olika typer av undervisning och olika aspekter av lärarbetet har dominerat under olika tidsepoker. Generellt framstår man som något mer optimistisk inom högskolan jämfört med skolan när det gäller att fastställa kriterier och bedöma utifrån dessa. Som framgick ovan, så var Sundgren (1967) på slutet av sextioalet och början av sjuttioalet antagligen den mest kritiske när det gällde möjligheterna att bedöma lärarskicklighet i skolan.

Fokus för kvalitets- och lämplighetsbedömning av lärare

Jag ska i detta avsnitt lyfta fram och exemplifiera med diskussioner som funnits inom högre utbildning när det gäller att bedöma lärarkompetens och lämplighet mot bakgrund av de diskussioner som förts och

de föreskrifter som finns i anslutning till förskolechefers och rektors bedömning av nya lärare under dessas introduktionsperiod. Eftersom begreppsfloran i de här sammanhangen inte är entydig, vill jag börja med att förtydliga vad vi inom högskolans värld avser med pedagogisk skicklighet respektive lärarskicklighet.

Pedagogisk skicklighet – lärarskicklighet

Internationell forskning, eller avrapportering av utvecklingsarbete, kring bra/lämpliga lärare inom högre utbildning finns (t.ex. Rhoades-Catanach & Stout, 2000; Trigwell et al. 2000). Även på ett nationellt plan har diskussionen kring pedagogisk skicklighet till och från funnits inom högre utbildning. Generellt kan man om den här typen av forskning säga att det oftast har handlat om studier av etablerade lärare och mer sällan om situationer som handlar om att någon ska få en legitimitet som lärare och/eller bedömas av någon annan som lämplig eller olämplig som lärare. I anslutning till högskolereformen 1993 kom diskussionen igång och de allra flesta lärosäten har sedan dess arbetat intensivt för att befintlig personal och de som tänker sig en framtid inom högskolan, företrädesvis de som är antagna till en forskarutbildning, ska lära sig att upprätta sina meritportföljer där stor tonvikt lagts på att upprätta den pedagogiska meritportföljen. För att anställas som lektor inom högskolan ska man, som framgått ovan, bl.a. ha visat pedagogisk skicklighet. Gustafsson (Odaterat internt arbetsmaterial vid framtagande av riktlinjer för rekrytering av lärare vid Uppsala universitet) definierar pedagogisk skicklighet och lärarskicklighet på följande sätt:

Med *pedagogisk skicklighet* avses en kvalitativ bedömning, som bör baseras på alla redovisade insatser som har ett pedagogiskt syfte, dvs. även administrativa och vetenskapliga insatser. *Lärarskicklighet* är en del av den totala pedagogiska skickligheten. (Kursivering i original)

Gustafsson skriver vidare:

Tjänsteförslagsnämndernas⁶ bedömning av lärarskickligheten kan vara svår, beroende dels på att undervisningserfarenheten är liten, dels på att det underlag som finns har brister. Tjänsteförslagsnämnderna är vad gäller lärarskicklighet i stor utsträckning hänvisade till andras omdömen (institutionsledningens, kollegors och studenters). *Alla värdeomdömen måste relateras till ett sammanhang. Omdömena från studenterna (kursvärderingsresultat) måste till exempel ses utifrån lärarens totala arbets-*

⁶ Tjänsteförslagsnämnd var tills 1 januari 1999 benämningen på de organ inom lärosätena som hade ansvar för beredningen av tillsättning av lärare vid svenska lärosäten. Därefter har det varit upp till varje lärosäte att besluta om benämning av motsvarande organ.

situation. ... Vid goda kursvärderingar är en viktig fråga om man gör rätt saker eller bara gör saker rätt. Bäst lämpade att sätta in saker i sitt sammanhang är prefekt och/eller studierektor.

En del av lärarskickligheten som den sökande själv kan redovisa är sina egna reflektioner över den pedagogiska praktiken. Dessa kan ha lett till försöksverksamhet/utvecklingsarbete som syftar till pedagogisk förnyelse. ...

Viktigt vid alla tjänstetillsättningar är att den pedagogiska skickligheten kan betraktas ur så många infallsvinklar som möjligt.

I det praktiska arbetet som görs för att hitta ”rätt” person till en anställning brukar den pedagogiska meriteringen kategoriseras och ett vanligt sätt, som går tillbaka till diskussionerna i början av 1990-talet, är de sex kategorierna: undervisningsinsatser, pedagogisk utbildning, pedagogiskt utvecklingsarbete/forskning om utbildning, läromedelsproduktion, utbildningsplanering och utbildningsadministration samt övrigt som ofta inkluderar samverkan med samhället, dvs. det som inom högre utbildning benämns den ”tredje uppgiften”.

När man gör olika kategoriseringar för att reducera komplex information hamnar man ofta i gränsdragningsproblem och att allt inte naturligt faller inom en enda kategori utan skulle kunna föras till flera olika kategorier. Jag har ändå valt att försöka göra en jämförelse mellan aspekter av pedagogisk skicklighet som betraktas som relevanta och används inom högre utbildning och de kompetensprofiler för lärare som Skolverket på Regeringens uppdrag har utarbetat (SKOLFS 2011:37; se även bilaga 1). Jämförelsen redovisas i tabell 2.

Tabellens konstruktion ska ses som ett försök att visa på helt olika strategier att ”ringa in” och bedöma lärlämplighet och pedagogisk skicklighet inom högre utbildning respektive skola. I en mening kan det framstå som det handlar om en jämförelse mellan äpplen och päron. Det handlar om helt olika situationer, samtidigt som de aspekter som finns i den vänstra kolumnen förväntas kunna bedömas efter en högskolelärares arbetsinsats motsvarande minst ett år, dvs. precis som det som står i den högra kolumnen också ska kunna bedömas efter ett år. På samma gång syftar bedömningen i båda fallen till att uttala sig om en person är lämplig att ta ansvar för ett par av de mest centrala uppgifterna som lärare – att undervisa och skapa tillfällen för lärande (jfr tabell 1 i detta kapitel). Icke desto mindre finns det många skillnader när man jämför vänster- och högerkolumnen. En av de mest påtagliga är att man vid bedömningen av den som vill ha en tillsvidareanställning inom högskolan i stor utsträckning uppehåller sig vid sådant som konkret kan ”bevi-

Tabell 2. Jämförelse mellan aspekter av pedagogisk skicklighet som betraktas som relevanta och vanligtvis används inom högre utbildning och de kompetensprofiler för lärare som Skolverket har utarbetat. (Kompetensprofilerna för förskollärare har inte beaktats i jämförelsen.)

Innebörd i uttrycket "pedagogisk skicklighet" enligt praxis vid bedömning av lärare inom högre utbildning	Sammanfattning av vilka kompetenser som läraren enligt Skolverket ska visa sin förmåga i. Kompetenserna är placerade i relation till huvudaspekterna som bedöms för läraren i högskolan
<p>Undervisningsinsatser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omfattning • Nivå/Miljö • Undervisningsformer • Kursansvar • Omdömen/Utmärkelse • Reflektion över egna undervisningsinsatser 	<ul style="list-style-type: none"> • I mötet med eleven (bl.a. ta hänsyn till elevbehov och anpassa till elever, sammanhang och situation; följa styrdokument och formulera mål; ta ansvar för elevens utveckling och tro på elevens förmåga; kommunicera och följa upp elevens kunskapsutveckling) • I sitt ledarskap (bl.a. skapa trygg arbetsmiljö och ha en god relation till eleverna, beakta mångfald och oberoende av könstillhörighet låta eleverna utveckla förmågor samt social och medborgerlig kompetens; kunna avgöra när eleven behöver annat stöd; skydda eleven mot t.ex. kränkningar) • I sin samverkan (bl.a. vara saklig och uppfattas som rättvis av elever; ha ett nära samarbete med kollegor och föräldrar; visa respekt för andras kompetens, skyldigheter och ansvar; acceptera lärares yrkesetik och bearbeta yrkesetiska ställningstaganden) • Ta ansvar för sitt eget lärande och sin egen yrkesutveckling (bl.a. reflektera över sitt praktiska arbete enskilt eller tillsammans med andra; bedöma undervisningsstrategiers effektivitet och anpassa undervisningen därefter)
Pedagogisk utbildning	Ta ansvar för sitt eget lärande och bedöma eget utbildningsbehov
Pedagogiskt utvecklingsarbete	
Läromedelsproduktion	
Utbildningsplanering och utbildningsadministration	I mötet med eleven (ta hänsyn till elevbehov och anpassa till elever, sammanhang och situation; följa styrdokument och formulera mål)
Övrigt inklusive samverkan med samhället	Samverkan (upparbeta kontakter med samhället i övrigt)

sas” med dokumentation. De bedömningar som ska göras av rektorer är visserligen ”praxisorienterade”, men betydligt svårare att belysa. Värt att märka här är att det under våren 2011 (Skolverket, 2011a) fanns nyansskillnader i formuleringar, som mer tydde på att Skolverket var inne på att det var lärarens utvecklingspotential som skulle bedömas. I mitten av februari 2012 presenterade Skolverket vad man kallar ”ett stöd till rektors yttrande”, där man bl.a. med hjälp av exemplifiering av frågor försöker konkretisera de kompetenser som ska bedömas. Detta diskuteras i slutet av detta kapitel.

Omdömen utifrån de kompetenser som presenteras i högerkolumnen ska baseras på att rektor vid minst tre tillfällen ska bedöma lärarens lämplighet att bedriva undervisning och ska då ta hänsyn till progressionen i lärarens utveckling. Rektor ska också ta ansvar för att lärarens arbete och resultat dokumenteras under introduktionsperioden och denna dokumentation ska göras utifrån kompetensprofilen. Vidare ska rektor dokumentera sina egna observationer, uppföljningen och bedömningen. När introduktionsperioden är avslutad ska skolchef/rektor efter samråd med mentorn avge ett skriftligt yttrande om läraren är lämplig eller inte lämplig.

Även om utvecklingen av pedagogiska meritportföljer har varit påtaglig inom högskolan och var och en som upprättar en sådan uppmanas att skaffa intyg från arbetsledare och omdömen från studenter, så faller det inte ut några intyg från arbetsledare inom högskolan med någon automatik. Det vanligaste är att den som behöver ett intyg själv begär det av den som de bedömer vara deras arbetsledare. Detta innebär att de flesta i arbetsledande ställning kanske inte alls är beredda när de får frågan och aldrig har funderat över att en viss person skulle begära ett intyg. Inom högskolan finns det ingen som helst garanti att den som skriver intyg har sett den intyget handlar om i den praktiska undervisningssituationen. Däremot vet arbetsledaren vanligtvis en del om vederbörande indirekt genom att man har sett dokument, t.ex. kursplaner, som läraren har skrivit, sett val av kurslitteratur samt förhoppningsvis tagit del av de kursvärderingar som gjorts och ibland också mer direkt genom utvecklingssamtal och olika slag av informella samtal i korridorer och personalrum.

En allmän erfarenhet inom högskolan är att sakkunniga har betydligt lättare att bedöma vetenskaplig skicklighet än pedagogisk och övrig skicklighet.⁷ Det vanligaste skälet som sakkunniga anför till detta är att de sökandes dokumentation över pedagogiska och övriga meriter har varit för bristfällig för att uttala sig specifikt om pedagogisk skicklighet. Detta har i sin tur lett till att universitet och högskolor har ut-

arbetat dokument och erbjudit kurser/kursinslag rörande pedagogiska meritportföljer (se t.ex. Apelgren & Giertz, 2001 som inspirerat många befattningshavare på svenska lärosäten). Inom samhällsvetenskap och pedagogik/didaktik är det inte alls ovanligt att ansökningshandlingar från en sökande kan omfatta 100 sidor och mer. Det faktum att alla som har skrivit om och som undervisar om vikten av att man upprättar sina meritportföljer, så gott som alltid betonar att man ska sovra och successivt komprimera sina meritportföljer till ansökningstillfällena, synes ha liten effekt på dem som är i början av sin karriär. Konsekvensen av detta blir ibland att de sakkunniga har att ta ställning till sökande som sinsemellan har åberopat väldigt olika underlag. I just den aktuella jämförelsen är det dock inte denna problematik som har sin direkta motsvarighet när lärare i förskola och skola ska söka legitimation. I stället är det det andra skälet till att sakkunniga vid ärenden inom högskolan så ofta har svårt att skriva om pedagogisk skicklighet, och då särskilt lärarskicklighet, nämligen brister i intyg och omdömen och dokumentation av genomfört arbete. Även om de sökande vid sidan om kvantitativa uppgifter kompletterar med intyg från arbetsledande personal och inte så sällan även bifogar en bunt kursvärderingar från studenter, så har det pga. otillräckligheter i underlagen visat sig svårt att låta dem få en större tyngd både bland sakkunniga och i lärosätenas beredningsgrupper.

Frågan är då varför och på vilket sätt dessa erfarenheter från högre utbildning skulle kunna vara till nytta för dem som framöver kommer att vara involverade i legitimeringsprocessen av lärare. Den frågan ska jag återkomma till, men vill först säga något om skillnaderna i de bedömningar som görs av läroämplighet inom högre utbildning respektive de bedömningar som förväntas göras i samband med legitimation av förskollärare och lärare.

Som tabell 3 ytterligare förtydligar, så är den bedömning som förskolechefer och rektorer ska göra av sina lärare mer komplex än den bedömning som ligger till grund för lämpligheten hos den blivande högskoleläraren. De allmänna utgångspunkterna innebär att den blivande högskoleläraren i första steget prövas utifrån ett tillräcklighetskriterium som alltid är kopplat till ett speciellt ämnesområde, som kan vara mer eller mindre omfattande. Vissa mål måste vara uppfyllda. Den här bedömningen är sällan lätt och i synnerhet inte i nästa steg när olika sökande ska vägas mot varandra, men den förefaller ändå lättare än de bedömningar som ska ske av förskollärare och lärare inför ansökan om legitimation. I legitimeringsprocessen är det många och komplexa

⁷ Underlag för denna utsaga framkommer mer eller mindre indirekt i den litteratur som ovan refererats i anslutning till rekrytering av lärare inom högre utbildning. Att det verkligen ser ut på detta sätt, kan jag själv intyga genom egen erfarenhet från tjuo års praktiskt arbete i tjänsteförslagsnämnder och motsvarande samt ett drygt fyrtiotal uppdrag som sakkunnig.

Tabell 3. Jämförelse mellan olika bedömningsaspekter av den blivande högskoleläraren respektive förskolläraren/läraren som söker legitimation.

	Bedömning av lärarskicklighet hos sökande till lektorat	Bedömning för lärar-/förskollärarlegitimation
Allmänna utgångspunkter för bedömningen	Bedömning av behörighet Tillräcklighet: Absolut mål Relativ bedömning över tillräcklighetsmålet och ev. prognos i konkurrenssituation	Bedömning av måluppfyllelse Bedömning av en person åt gången
Bedömnings karaktär	Specifik bedömning – Mest lämplig som lärare inom ett specificerat ämnesområde och i en bestämd miljö	Företrädesvis generell bedömning av allmändidaktisk kompetens – Lämplig som lärare?
Tyngdpunkt i bedömningen	Dokumenterad variation i undervisningserfarenhet med hänsyn till innehåll, målgrupp och metodik samt förmåga till reflektion	Uppvisad förmåga att möta eleven, att utöva ledarskap och att samverka internt och externt
Underlag för bedömningen	Den sökande upprättat själv en pedagogisk meritportfölj, som innehåller kvantitativa uppgifter om undervisningen och kvalitativa omdömen från arbetsledare samt eventuellt studentomdömen. Arbetsledarintyg är oftast framtagna på direkt begäran av den sökande	De fastställda kompetensprofilerna styr förskolechefens/ rektorns observationer vid minst tre tillfällen. Dokumentation över dessa, samråd med mentorn och lärarens egen dokumentation utgör det samlade underlaget för yttrandet om lärarens lämplighet

aspekter av läraryrket som förväntas bli bedömda. Det är knappast enkelt att genom några besök i klassrummet fördelade över ett helt läsår ta ställning till vilken progression som egentligen skett i lärarens arbete. Det är t.ex. känt att enskilda elevers närvaro respektive frånvaro i gruppen påverkar hur läraren bedömer sitt handlingsutrymme. Generellt kan man säga att alla delarna av kompetensprofilerna egentligen kräver kontinuerlig närvaro i lärarens arbetssituation och i vart fall kontinuerliga samtal, där den lärare som genomför sitt introduktionsperiod får möjligheten att visa upp mer komplicerade resonemang och överväganden. Klassrumsspelet är så komplext, så det får nog mer tillskrivas

turen om man som tillfällig besökare kan identifiera vad som sker i det som synes ske. Skolverket har löst problematiken genom att ge mentorn en central roll som informatör till rektor (Skolverket, 2011b). Avsikten är, som framgår av kapitel 2, att förskolechef respektive rektor ska kunna samråda med mentorn när yttrandet ska avges, men inte heller en mentor kan ha den kontinuerliga kontakt som krävs för att göra de aktuella bedömningarna på ett rättssäkert sätt. De förhållandevis enkla och företrädesvis konkreta aspekter som den blivande högskoleläraren bedöms utifrån kritiserar ibland, men en erfarenhet är i alla fall att de tillsammans med bedömning av vetenskaplig och övrig skicklighet fungerar som indikatorer på om en sökande är lämplig för att vara lärare inom ett specifikt område. I och för sig kanske de olika delarna i de fastställda kompetensprofilerna framstår som ganska konkreta till sin utformning, men innebörden är många gånger mycket abstrakt, t.ex. ”visa tillit till elevens förmåga, visa förståelse för värdet av mångfald och respekt för skillnader och genom detta utveckla elevernas sociala och medborgerliga kompetens” och ”förstå och följa den människo- och kunskapsyn som lärares yrkesetik vilar på samt diskutera och bearbeta yrkesetiska ställningstaganden”.

Ett skäl till den väsentliga skillnaden mellan bedömningar av vem som är lämplig som lärare i högskolan respektive förskola/skola är naturligtvis att bedömningen av den förra lärarkategorin är betydligt mer specifik vid varje bedömningstillfälle. Ett annat skäl är att bedömningen av den blivande högskoleläraren förankras i något konkret som har dokumenterats, medan kompetensprofilerna kräver en kontinuerlig bedömning av aspekter av läraryrket som kanske oftare framträder indirekt (samtal, åtgärder) eller som en process över tid (individualisering genom successiva omDispositioneringar av tid eller anskaffning av speciella läromedel) än vid precis de tre tillfällen då rektor gör sina klassrumsbesök. Detta handlar otvetydigt om en betydligt svårare och osäkrare bedömning än den som görs inom högskolan.

Ett särskilt dilemma i bedömningen är det underlag som ska utgöra en kvalitativ beskrivning och bedömning av lärarskicklighet. Som framkommit ska förskolechef/rector avge ett skriftligt yttrande om förskollärares/lärares lämplighet för yrket är tillfredsställande eller icke tillfredsställande. Ett hjälpmedel för detta har publicerats och kommenteras nedan. Inom högre utbildning är de intyg och värderande omdömen som skrivs av mycket olika karaktär. Även om en viktig del av den pedagogiska skickligheten för högskoleläraren är att vederbörande ska ha en viss kvantitativ omfattning på sin undervisning, erfarenhet av olika nivåer i det akademiska systemet, erfarenhet av att undervisa i olika miljöer (t.ex. vid olika och gärna utländska lärosäten), erfarenhet av

olika undervisningsformer samt ha innehaft olika typer av roller i samband med undervisning, så är de flesta intyg från arbetsledare mycket torftiga. Oftast redovisas den kvantitativa delen för sig. De flesta omdömen från arbetsledare innehåller någon information om innehållet och på vilka nivåer läraren har undervisat. Eventuell variation i arbetsformer står det nästan aldrig något om. I några meningar, mycket ofta bara ett par, avges ett omdöme om läraren. Inte sällan går intygsskrivaren på resultatet av kursvärderingar och uttrycker egentligen inte något personligt omdöme i egenskap av arbetsledare. Betänker man att de som skriver den här typen av intyg för det mesta är vana vid att utforma texter, att göra kvalitativa bedömningar av prestationer och mestadels har hög integritet, så slås man av de generella problem som intygen innebär. Inom högskolan vet läsaren av ett intyg inte säkert vilket underlag positiva eller neutrala omdömen vilar på. Explicita negativa omdömen förekommer så gott som aldrig. Det som nu kommer att krävas av förskolechefer/rektorer är att avge ett omdöme om lärarens lämplighet efter sitt introduktionsperiod är tillfredsställande eller inte tillfredsställande. Mot bakgrund av kunskapen om omdömen om lärare i högskolan, så skulle det knappast bli några negativa omdömen (jfr kapitel 6). Detta är emellertid än så länge en hypotetisk fråga, men erfarenheten från högskolan är ytterligare en indikator på att den kommande processen kanske inte är så lätt. Därmed ska jag sammanfatta detta kapitel med att försöka lyfta fram några av de erfarenheter som högskolan har av bedömningar av lärarskicklighet som möjligen kan vara till nytta för de bedömningar som ska ske inom skolväsendet framöver.

Högskolans bidrag till diskussionen om lärares legitimation

Gång på gång har det framgått hur litet man egentligen vet om lärare och lärlämplighet. Säkert har dessa kapitel [syftar på kapitlen i Sundgrens bok/CGs anmärkning] inte givit så värst mycket stoff som direkt kan tillämpas praktiskt. Däremot har de kanske förmedlat en del resultat som manar till försiktighet i arbetet. Kanske kan detta rentav försätta någon handledare i konflikt mellan vad som krävs och vad som vore vetenskapligt acceptabelt. I synnerhet gäller detta kanske betygssättningen i undervisningsskicklighet, vilken ingår i handledarens tjänstgöringsskyldighet men vilket i praktiken inte kan utföras helt korrekt – åtminstone inte om man ställer krav på att betygen skall säga något definitivt och tillförlitligt om lärlämplighet. (Sundgren, 1967, s. 123)

Ovanstående skrevs för mer än fyrtio år sedan och arbetsfördelningen mellan olika befattningshavare var annorlunda jämfört med dagens. Vad gäller huvudfrågan – att bedöma vem som är lämplig som lärare – är det dock befogat att fråga sig: vet vi mer idag? Ja, inte minst de olika typer av studier som har refererats i detta kapitel visar på att frågan om lärarlämplighet och lärarskicklighet har penetrerats under lång tid och från en rad olika perspektiv, såväl inom skolsystemet som inom högre utbildning och såväl nationellt som internationellt. Det torde vara helt klart att vi vet mer, men vad som också framgår av den genomgång som har gjorts, så har knappast kunskapsbildningen blivit mer enhetlig. Även om betyg i lärarskicklighet inom lärarutbildningarna fanns under många år, så kan man säga att diskussionen om pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet inom högskolan i dagsläget kanske är det som är mest rimligt att relatera till dagens legitimationsdiskussion. Samtidigt som det finns stora skillnader mellan systemen, som framgått i detta kapitel, finns det vissa erfarenheter som är värda att lyfta fram. Innan jag gör det vill jag emellertid peka på vikten av att man i den här typen av diskussioner är mycket tydlig när det gäller terminologin.

I detta kapitel har uttrycken skicklighet, lämplighet och kompetens använts ganska flitigt och också nästan synonymt. För att ytterligare illustrera att det finns en problematik när man använder sig av dessa uttryck tar jag hjälp av Ellström (1992). Ellström för, i relation till yrkeskunnande, resonemang kring framför allt kompetens och kvalifikation och menar att innebörden i begreppen måste knytas till en viss uppgift, situation och kontext. *Kompetens, som kan bestå av olika komponenter, är uppgiftsorienterad och avser relationen mellan individens förmåga och en uppgift/ett arbete.* Särskilt lyfter Ellström fram kompetens för anpassning, dvs. förmåga att smälta in i en redan etablerad arbetsmiljö, eller utveckling, som innebär förmåga att ta egna initiativ och medverka till förändringar och förbättringar i verksamheten. I det sammanhang som Ellström talar om anpassningsinriktade och utvecklingsinriktade kompetenser ser han dem också som att de står i motsatsförhållande till varandra. Om utgångspunkten för en kompetensanalys exempelvis tas i ett utvecklingsperspektiv, så framträder två analysuppgifter. För det första, uppgiften att beskriva och analysera individens faktiska eller objektiva handlingsutrymme i relation till en viss uppgift eller ett visst arbete och de faktorer som bestämmer detta handlingsutrymme. I en skolsituation kan denna analys bestå i att relatera krav på uppföljning och dokumentation av enskilda elevers kunskapsutveckling till den tid som står till förfogande för läraren; hur ska övriga elever sysselsättas när läraren ska skaffa sig bilder av varje enskild elev? På vilken del av arbetstiden

är det tänkt att dokumentationen ska ske? Hur ofta är det möjligt att göra avstämningar med enskilda elever? För det andra, uppgiften att beskriva och analysera individens förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga det objektiva handlingsutrymmet (Ellström, 1992, s. 28). Tror läraren att styrdokument, som läroplan och kursplaner, genom sättet att presentera mål och krav utgör hinder för att integrera t.ex. matematikundervisningen och slöjdundervisningen under en temaperiod, så utnyttjas naturligtvis inte dessa möjligheter. För att ta reda på det verkliga skälet till att läraren inte utnyttjar de möjligheter som finns, och kanske inte ens har identifierat dem, krävs i de flesta fall att läraren får redogöra för sin uppfattning om hur regler och rekommendationer påverkar vad som görs. Det är mycket svårt, och direkt olämpligt, att som utomstående med hjälp av observationer spekulera i vad som egentligen förhindrar att ett tillgängligt handlingsutrymme inte utnyttjas.

Kvalifikation är också i Ellströms teoretiska framställningar ett relationsbegrepp, men fokus flyttas från individen till de krav som arbetet/uppgiften ställer på individen:

Med kvalifikation avses här den kompetens, som objektivt *krävs* på grund av arbetsuppgifternas karaktär, och/eller som formellt eller informellt *efterfrågas* av arbetsgivaren. (Ellström, 1992, s. 29. Kursivering i original)

Skulle man följa denna terminologi, så skulle kompetensprofilerna snarast benämnas kvalifikationsprofiler. *Kompetensprofilerna som ska användas för att bedöma förskollärare och lärare under introduktionsperioden kräver alltså egentligen att skolchef/rektor ska göra bedömningar i termer av faktiskt handlingsutrymme i en given situation, samtidigt som vederbörande ska bedöma individens förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga detta handlingsutrymme.* Kontext i vid mening är given för de skolchefer och rektorer som ska göra bedömningar, men att vid ett fåtal enstaka besök få ett grepp om situationen och vilka möjligheter själva arbetet, som observeras, har samt i vilken utsträckning dessa utnyttjas är betydligt svårare. Det är svårt, kanske omöjligt, att i varje observationsögonblick identifiera exakt vad arbetsuppgiften kräver och när detta inte gjorts, så kan det heller inte bedömas. Dock är det fullt möjligt att var och en av punkterna i de nu framtagna kompetensprofilerna för lärarlegitimation knyts till uppgift, situation och kontext, men är det rimligt att den som ska göra bedömningarna kan göra detta praktiskt?

När man anställer lärare inom högre utbildning handlar det snarast om att göra bedömningar i två steg, för det första bedömningen om den

formella behörigheten att inneha ett lektorat, dvs. om den allmänna kompetensen, finns. För det andra bedöms om den sökande har kvalifikationer som stämmer med lärosätets ambitioner och visioner om rekrytering av personal, arbetsituationen på institutionen/avdelningen och de specifika pedagogiska uppgifter som ska genomföras. När det gäller anpassningsinriktade och utvecklingsinriktade kompetenser och kvalifikationer, så är dessa lika viktiga när man bedömer meriter för en blivande lektor. Å ena sidan ska den sökande som får anställningen bedömas ha god förmåga att anpassa sig till de förhållanden som råder i en viss miljö. Å andra sidan ses varje lärare enligt de flesta lärosätenas visioner och mål som en viktig aktör i en rad olika utvecklingsprocesser som kan och ska genomföras inom den egna undervisningen (t.ex. integrera datorstöd), i institutionens/avdelningens verksamhet (t.ex. medverka i kursutveckling och framställning av underlag för utvärdering) eller i relation till lärosätets utvecklingssträvanden (t.ex. ställa sig till förfogande som ledamot i nämnder och arbetsgrupper). Medan högskolan vid anställning av lärare således tydligt beaktar båda dessa delar, så beaktas nästan inte alls i legitimationsprocessen för lärare den första delen, anpassningsaspekten, i meningen att anpassa sig till den specifika miljö som den nytbildade läraren hamnat i. Förskolechefens/rektorns observationer ska inte inriktas på kunskaper men i viss mån på färdigheter. Inte heller behöver den utnyttjade kompetensen överensstämma med den reella kompetensen och det finns skäl att tro att det kan finnas hinder som gör att den reella kompetensen inte kan utnyttjas; det är sällan som den nytbildade läraren i en etablerad skolkultur får användning för alla de kunskaper och förmågor som utbildningen har genererat. En övergripande slutsats man skulle kunna dra är således att olika uttryck och begrepp som kommer att användas i den aktuella processen kanske inte är så entydiga som man skulle önska. Men jag vill också dra några mer specifika slutsatser av min genomgång.

Slutsatser

Men även vid lärarhögskolan synes man vara försiktig med personliga prognoser. En enda praktiklärare av de många jag hade att bedöma som Visby-rector föreslog jag skulle direkt avrådas från banan på grund av allmän personlig olämplighet. Men lärarhögskolans rektor ville inte hålla i detta skaft och släppte igenom vederbörande, som jag några år senare återfann bland skolledarna. Hade jag gjort en felbedömning, eller var det en

⁸ **Peters princip** lanserades av Dr. Laurence J. Peter 1969 i boken *The Peter Principle*. New York: William Morrow & Company, Inc.. Innebörden av Peters princip är att alla framgångsrika medarbetare i en hierarkisk struktur kommer att beföras till sin högsta kompetensnivå eftersom de har visat sig vara bra på det de gör. Efter detta kommer de att beföras till sin inkompetensnivå, dvs. till en position de slutligen inte klarar av.

befordran enligt Peters princip⁸, till den naturliga inkompetensnivån? (Bohman, 1995, s. 19-20)

Citatet är hämtat ur en minnesbok. Jag har valt det av tre skäl. För det första antyder utsagan hur ovanligt det har varit, och sannolikt fortfarande är (jfr kapitel 6 i denna publikation), att man faktiskt bedömer en lärare som olämplig. För det andra visar utsagan hur lätt det är att göra felbedömningar. Slutligen visar utsagan att det finns en risk att man söker förklaringar till sina egna felbedömningar långt utanför sin egen insats eller de verktyg man hade tillgång till. Dessa skäl tangerar de aspekter, där jag anser att bedömning av lärare i högskolan har erfarenheter som borde spridas till förskolechefer och rektorer i anslutning till de uppgifter de får i samband med legitimationsprocessen.

Konkreta kontra abstrakta bedömningsaspekter

Som framgått ovan så har lärarskicklighet och bedömningsaspekter diskuterats på allvar inom högre utbildning i nästan tjugo år. Forskning inom högre utbildning ger inga entydiga svar på vad lärarskicklighet står för. Samtidigt har man i praktiken inte kunnat väja för denna bedömningsgrund, eftersom Högskoleförordningen föreskriver att den blivande lektorn ska ha visat pedagogisk skicklighet. En praxis har sålunda utvecklats och vid tillsättning av lektorer beaktas, som framgått, ett antal aspekter, som förväntas vara uttryckta både kvantitativt och kvalitativt. Som kommenterats ovan utgör dessa aspekter för bedömningen av behörighet klara mål (doktorsexamen, erfarenhet av lärarbete motsvarande ungefär ett år och en kortare pedagogisk utbildning), som den sökande antingen har uppnått eller också inte har uppnått. På denna punkt skiljer sig de kompetensprofiler som Skolverket har arbetat fram, eftersom dessa är uttryckta i ganska abstrakta mål. Den viktigaste slutsatsen som kunde dras i anslutning till detta var att förskolechefernas och skolledarnas bedömningar skulle bli mycket svåra. Samtidigt hade Skolverket aviserat att stöd för själva bedömningsprocessen skulle utarbetas. Skolverket har också presenterat en blankett, som består av ett antal uppgifter som ska fyllas i bl.a. om läraren, om eventuellt mentorskap och vid vilka tidpunkter de tre bedömningstillfällena har ägt rum, tillsammans med en tablå i vilken den som bedömer med ett kryss och eventuellt en kommentar ska markera om läraren uppfyller kompetensmålen. Problemet är att det inte finns några kriterier som kan vara stöd för en positiv respektive negativ bedömning. Var sätter man gränsen för att någon som man besöker sporadiskt under ett läsår uppfyller de formulerade målen? Uppenbarligen har även Skolverket insett att

ytterligare stöd behövs och i mitten av februari 2012 kom ett sådant dokument (Skolverket, 2012). I detta dokument framhålls att ”det går utmärkt att filma bedömningstillfällena” som dokumentation samt att det är den allmänna didaktiska kompetensen som ska bedömas och inte ämneskompetensen. Sedan har Skolverket i anslutning till varje bedömningsaspekt givit förslag till frågor som kan användas vid observationerna och i samtal med läraren. Odiskutabelt är det så att man med dessa frågor har blivit mer konkret, men är det möjligt för skolchefer och rektorer att ha en checklista på ett hundratal frågor i huvudet? Skolverket skriver att det står rektor fritt att använda materialet och den valfriheten är säkert välkommen. Men den spelar egentligen ingen roll; det intressanta är att Skolverket så tydligt visar vad man tror är möjligt att göra. I det perspektivet har man inte alls tagit till sig erfarenheter från högre utbildning, trots att man hänvisar till sådan litteratur. Inte heller tar man konsekvenserna av att läraryrket bedrivs i lärande organisationer där det är väl befogat att tala om ett livslångt lärande. Det är också anmärkningsvärt att Skolverket hänvisar till en avhandling (Paulin, 2007, s. 3f i Skolverket, 2012), vars resultat visar på att det tar tre terminer att som lärare skapa rutiner, men ändå sätter upp mål som om läraren har arbetat i flera år. Positiva bedömningar i kompetensprofilernas aspekter kan knappast bygga på en enda strategi som är lika för alla lärare. Det finns naturligtvis olika vägar att nå målet. En lärare kan emellertid inte under loppet av ett arbetsår uppnå samma färdigheter som den som har arbetat i flera år och fått möjlighet att skapa en repertoar av handlings sätt i relation till vissa situationer. Som ny lärare får man antagligen använda det handlingsalternativ som först verkar rimligt. Det kan givetvis gå bra, men det kan också bli ett önskat resultat. Som en konsekvens av detta borde kompetensprofilerna, som i högskolan, fokusera både färre och betydligt mindre komplicerade delar av läraryrket.

Bedömningsprocess

Vid flera tillfällen i detta kapitel har bedömningsprocessen berörts. Som underlag för sin slutbedömning ska förskolechefen/rektorn ha besökt läraren i den miljö som arbetet med barnen bedrivs vid minst tre tillfällen. Besöken ska dokumenteras och informationen som samlas vid dessa tillfällen kan kompletteras med information som mentorn kan ge. Även inom högskolan finns det ett intresse av att veta hur den sökande till en läraranställning fungerar i den konkreta arbetssituationen. Som framkommit ovan är denna bedömningsgrund ändå inte alls löst på ett tydligt sätt inom högskolan. Arbetsledarintygen är ojämna i kvalitet. Arbetsledare som skriver intyg kan känna den man skriver om mer eller

mindre bra. Den som är nyutträd, eller vikarierar som arbetsledare, kanske inte alltid tillför denna information i intyget. När en sökande provas för en anställning inom högskolan, så kan man i beredningsprocessen använda sig av s.k. provföreläsningar, som man skulle kunna se som en motsvarighet till något av de tillfällen då skolchefen/rektorn gör sina observationer. Ett vanligt uttryckssätt inom högskolan är att provföreläsningar endast kan utnyttjas på ett sätt – man har möjlighet att ”undvika katastroferna”. Det har nämligen visat sig att just undervisningsbeteendet i samband med provföreläsningen – även när det är mediokert – sällan kan bli utslagsgivande. Vad är det då som gör att man kan rekommendera en person som kanske inte alls demonstrerar sin kompetens optimalt i den situation som benämns provföreläsning? Ja, vid anställning av högskolelektorn har man tillgång till en mängd annan information om den sökande. Högskolans krav på mycket information om den blivande lektorns kvalifikationer har ingen motsvarighet i legitimationsprocessen, även om man skulle kunna se de frågor som Skolverket (2012) har formulerat som ett sätt att avsevärt bredda informationen om läraren. Ett antagande i relation till detta skulle ändå kunna vara att förskolechefer och rektorer enligt nu föreslagen bedömningsprocess sannolikt kommer att sakna både bredd och djup i den information som skulle kunna leda till ett säkert avrådande. I sådana fall blir sannolikt resultatet att ”hellre fria än fälla”.

Förslaget rörande legitimation har inte på något påtagligt sätt innehållit argument för att bedömningen i sig kan innebära en hjälp i den professionella utvecklingen. Inom forskning som rör skolan tangeras denna aspekt ibland (t.ex. Chung, 2008) och inom högre utbildning finns också en del systematiserade studier kring effekten av olika bedömningar (Gibbs & Coffey, 2004; Healey, 2000). Även om blivande lärare under sina praktik- respektive VFU- perioder⁹ kanske har varit nervösa när lärosätets lärare kommit på besök, så har det i de allra flesta fall varit något som har varit mycket uppskattat, vilket tydligt har framkommit när ekonomin nästan omöjliggjort besöken från högskolan. Ett skäl till uppskattningen har antagligen varit att samtalen efteråt har genomförts i samtalsform med inslag av formativa bedömningar, som lett framåt för den blivande läraren. Inom högskolan kanske den som undervisar med arbetsledare och/eller kollegor närvarande aldrig har en tanke på att det man ”visar upp” senare ska utgöra ett underlag i ett intyg. När besöken görs med det enda syftet att skaffa underlag till slutomdömet om läraren är lämplig eller inte, som nu är aktuellt inom legitimationsprocessen, finns det goda skäl att anta att situationen i sig kan upplevas som stressande, precis som provföreläsningar inom högskolan

⁹ VFU står för Verksamhetsförlagd utbildning.

kan ge upphov till nervositet. Detta berörs inte alls i diskussionerna om bedömningen. Ska det dessutom vara tillåtet att filma det som observeras (jfr Skolverket, 2012), kommer stressen inte att minska. Skillnader finns naturligtvis inom högskolan, men grovt generaliserat, så är det sällan som provföreläsningarna blir riktigt bra och ger utrymme för läraren att visa alla goda intentioner och den reella kapacitet som finns. De viktigaste skälen till detta är att proven är isolerade och avgränsade i tid. De är också förhållandevis korta – ofta bara 30 minuter. Det finns inget före och det finns inget efter. I skolan ska det ju inte behöva bli så, men hela situationen – chefens närvaro – gör inte undervisningssituationen normal vare sig för lärare eller för elever. Dessutom finns det inget som tyder på att förskolechefens/rektorns första besök ska kunna ha en formativ funktion, dvs. att läraren får feedback på det som varit bra och det som varit mindre bra. Tvärtom lyfter Skolverket (2011b) fram att samtliga kompetenser inte kan bedömas vid första observationstillfället, dvs. underförstått det finns kompetenser som kan bedömas vid skolchefens/rektorns första besök hos läraren. Jämfört med vad som sker för den som vill bli lektor inom högskolan förfaller de kommande bedömningsprocesserna kunna innehålla en hel del dramatik. Detta leder över till en tredje slutsats som handlar om utrymmet för den som ska bedömas att påverka situationen själv.

Möjligheter att påverka bedömningsprocessen

Eftersom det ännu inte finns några konkreta erfarenheter från bedömningar i samband med introduktionsperioden inför legitimationen, så ska man naturligtvis inte måla upp alltför svarta scenarier. En sak som emellertid kan lyftas fram som något som kan upplevas negativt är att läraren under sitt introduktionsperiod förefaller ha så små möjligheter att påverka sin situation själv. Från att under flera år ha haft en studie-situation, där prov av olika slag varit planlagda i god tid och där den enskilde studenten i hög grad själv kunnat påverka sina prestationer, hamnar de nya lärarna nu i situationer som inte alls blir så lätta att påverka. Även om man får utgå från att skolchefer/rektorer aviserar sina besök i god tid, så är ju inte introduktionsperiodsläraren ensam utan är i stor utsträckning beroende av att samspelet med eleverna utvecklas på ett optimalt sätt i relation till det som läraren har planerat att arbeta med. Fungerar det inte som den observerade läraren har tänkt och vederbörande blir nervös pga. skolchefens/rektorns närvaro, så synes det åtminstone inte i dagsläget finnas någon idé om hur ett misslyckande ska kunna repareras, även om en förlängning av provåret är möjlig. Inom högskolan har det blivit allt vanligare att doktorander under sin

studietid får lära sig att dokumentera sitt arbete i form av meritportföljer. Mindre bra kursvärderingar från studenter kan i den pedagogiska meritportföljen bli föremål för reflektion och beskrivning av vidtagna åtgärder. Det viktiga är att den blivande högskoleläraren har en möjlighet att bidra med underlag till bedömningsprocessen på ett sätt som det uppenbarligen inte är tänkt att fungera i legitimationsprocessen. Det faktum att förskolläraren och läraren ska dokumentera sitt arbete med barnen och eleverna är inte riktigt samma sak som att med eftertanke göra en övergripande och sammanfattande beskrivning av olika typer av arbetsinslag som man beordrat eller självinitierat ägnat sig åt. För sådana beskrivningar krävs någon typ av given struktur, ungefär såsom olika strategier för meritportföljer som utarbetats inom högskolan. I det sammanhanget kan säkert dokumentation över konkret arbete i klassrummet utgöra illustrativa exempel, som förskolläraren och läraren dessutom kan ta som utgångspunkt för egna pedagogiska och didaktiska reflektioner.

* * *

Till den som säger att det finns en tröghet i utbildningars förändringsprocesser, kan jag bara konstatera att utsagan är möjlig, men knappast relevant för den problematik som detta kapitel har ägnats åt. Den dynamik och de diskussioner med efterföljande beslut som har pågått parallellt med skrivandet av denna boks kapitel har varit påtaglig och också gjort att några kapitel i sista stund har förändrats. I just det aktuella kapitlet har sådana förändringar gjorts i de sista avsnitten, medan huvuddelen har behållits som ett tidsdokument över hur det såg ut i en viss tidsperiod. Min uppfattning är att kapitlets huvudbudskap – att belysa svårigheter med att bedöma lärlämplighet och peka på vikten av att ta tillvara alla tidigare erfarenheter oavsett vilket utbildningssystem de kommer från – har kunnat behållas intakt och, även med beaktande av vissa förändringar, fortfarande gäller.

Referenser:

- Alexandersson, Mikael (2011). Att göra skillnad. (Tema Skickliga lärare) *Pedagogiska magasinet* nr 2.
- Apelgren, Karin & Giertz, Birgitta (2001). *Pedagogisk meritportfölj: och plötsligt var jag meriterad!* Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet.
- Austin, Ann E. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*. 73(1), 94–122. Special Issue: The Faculty in the New Millennium.
- Bohman, Lennart (1995). Trial and error: universitet, lärarvikariat, provår och livets lördomar. I *Lärare minns sina första år. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. Årgång LXXV, Vol. 179, 11-20. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Cave, Martin, Hanney, Stephen & Kogan, Maurice (Eds.) (1991). *The use of performance indicators in higher education: a critical analysis of developing practice*. 2. ed. London: Kingsley.
- Cave, Martin (Ed.) (1996). *The use of performance indicators in higher education: the challenge of the quality movement*. 3. ed. London: Kingsley.
- Chung, Ruth R. (2008). Beyond assessment: Performance assessments in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2008, 7–28.
- El Gaidi, Khalid (2007). *Lärarens yrkeskunnande: bildning och reflekterande erfarenheter: fallstudie på KTH*. Diss. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan.
- Ellström, Per-Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Publica.
- Enkvist, Inger (1993). *Lärarskicklighet. Teori och praktik med exempel från språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fackförbundet ST (2009). Framtidsjobb i staten. Om rekryteringsbehov inom myndigheter, bolag och universitet. Stockholm: Fackförbundet ST.
- Fitz-Gibbon, Carol T. (Ed.) (1990). Performance Indicators. *Bera Dialogues*. No 2. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Gibbs, Graham & Coffey, Martin (2004). The Impact of training of university teachers on their skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Gunvik Grönbladh, Ingegerd & Giertz, Birgitta (1998). *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån?: en kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat*. Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala Universitet.
- Gustafsson, Christina (1988). *Performance Indicators. Begrepp med relevans för kvalitativa lärarbedömningar eller* PM 1988-05-20. Uppsala: Pedagogiskt utvecklingsarbete. Uppsala universitet.
- Gustafsson, Christina (2001). Rekrytering av akademiska lärare – en balansgång mellan olika intressenters kvalitetskriterier. Paper presented at the "Quality Conference" arranged by National Agency for Higher Education in Norrköping, September 2001.
- Gustafsson, Christina (2004). Vems ansvar är det att pedagogiska meriter dokumenteras och blir värderade på "rätt" sätt? *Proceedings 2003*, 177–190. Conference for development of higher education. Stockholm: Council for the Renewal of Higher Education.
- Gustafsson, Christina (Odaterat PM) Internt arbetsmaterial vid framtagande av riktlinjer för rekrytering av lärare vid Uppsala universitet.

- Gustafsson, Christina, Fransson, Göran, Morberg, Åsa & Nordkvist, Ingrid (2006). *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, Christina, Fransson, Göran, Morberg, Åsa & Nordkvist, Ingrid (2010). *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. 2 [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven G. (1995). Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria. *Skapande Vetande*. Nr. 28. Linköping: Linköpings universitet.
- Hawkins Jr. Alfred G., Graham Richard D. & Hall Richard F. (2007). Tenure as a fact of academic life: a methodology for managing the performance of tenured professors. *Education and the Law*, 19(1), 41–57.
- Healey, Mick (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169–189.
- Hyon, Sunny (2011). Evaluation in tenure and promotion letters: constructing faculty as communicators, stars, and workers. *Applied Linguistics*, 32(4), 389–407.
- Kreber, Carolin (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.
- Kreber, Carolin (2007). What's it really all about? The scholarship of teaching and learning as an authentic practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1–4.
- Larsson, Staffan (1981). Studier i lärares omvärldsuppfattning. *Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet* 1981:16.
- Lindberg, Leif (1997). *Om pedagogisk meritering*. Stockholm: Sveriges Universitetslärarförbund (SULF).
- Marton, Ferenc & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordäng, Ulla-Karin (2010). Hur framträder lärarskicklighet? Om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*. 19(2), 63–80.
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD.
- Oolbekkink-Marchanda Helma W., van Drielb, Jan H. & Verloopb, Nico (2006). A breed apart? A comparison of secondary and university teachers' perspectives on self-regulated learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 593–614.
- Paulin, Arja (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Prop. 1992/93:1. *Om universitet och högskolor – frihet för kvalitet*. Stockholm: Riksdagen 1992/93. I saml. Nr 1.
- Prop. 2009/10:149 *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rhoades-Catanach, Shelley & Stout, David E. (2000). Current practices in the external peer review process for promotion and tenure decisions. *Journal of Accounting Education*, 18, 171–188.
- Riis, Ulla & Lindberg, Leif (1996) *Värdering av kvinnors respektive mäns meriter vid tjänsteställning inom universitet och högskolor*. Stockholm: Fritze.

- Selander, Staffan (2005). Lärares kunskaper – lärares arbete – att utveckla språket om didaktikens komplexa värld. I Vetenskapsrådet (2005). *Lära ut och in – om innehållet i pedagogisk verksamhet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 1993:100. Högskoleförordningen.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLF 2011:37. Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Beslutade 2011-04-12. Dnr (62-2011:672). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarer till föreskrifter: Legitimation för lärare och förskollärare. Introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Att bedöma lärares lämplighet att undervisa under introduktionsperioden – ett stöd till rektors yttrande*. (2012-02-17) Stockholm: Skolverket.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. LUT 74. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1990:90. *Pedagogiska meriter i högskolan: Förslag till riktlinjer och rekommendationer*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU: 1999:63. *Att lära och leda*. huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:104. *Självständiga lärosäten*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stufflebeam, Daniel L. and The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators*. London: Sage Publications.
- SUHF (2005). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande*. Stockholm: Sveriges Universitets- & Högskoleförbund.
- Sundgren, Per (1967). *Lärr roller och lärlämplighet*. Lund: Uniskol.
- Trigwell, Keith (2001) Judging university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 65–73.
- Trigwell, Keith, Martin Elaine, Benjamin Joan & Prosser Michael (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research and Development*. 19(2), 155–168.
- Trigwell, Keith & Shale, Suzanne (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*. 29(4), 523–536.
- Youn, Ted I.K. & Price, Tanya M. (2009). Learning from the experience of others: The evolution of faculty tenure and promotion rules in comprehensive institutions. *The Journal of Higher Education*, 80(2), 204–237.
- Utbildningsdepartementets promemoria (U2010/2818/S). *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.