



## GÖTEBORGS UNIVERSITET LÄRARUTBILDNINGSNÄMNDEN

# Strategisk satsning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Delrapport 1.

---

## Förord

I denna text finner du en första delrapport från projektet *Strategisk satsning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet*. Lärarutbildningsnämnden i Göteborg (LUN) fattade 2011-12-13 beslut om att göra en strategisk satsning på fyra områden i lärarutbildningarna: Estetiska lärprocesser, Lärande för hållbar utveckling, Internationalisering och IKT och digital kompetens. Under vårterminen 2012 rekryterades en projektgrupp och en styrgrupp utsågs, liksom en projektledare. Under vårterminen sattes också en referensgrupp för projektet samman. 2012-05-24 fastställde LUN ett projektdirektiv. Du kan läsa mer om bakgrunden till projektet i Bilaga 1.

Projektgruppen började sitt arbete i augusti 2012, utifrån direktivets allmänna anvisning om att beskriva varje område och relationer mellan områdena. Gruppens ambition har varit (är) att utifrån de fyra områdena skapa en enhet. Resultatet av detta arbete redovisas här som Delrapport 1. Varje område har givits en kortare beskrivning (3–5 sidor vardera). Områdesbeskrivningarna ramas in av texter som förankrar projektet i relation till Vision 2020 och Barnkonventionen. Den inledande texten i delrapporten har rubriken 'Lärarutbildningen, skolan och framtiden'. Texten avslutande del rubriceras 'Att utbilda för framtiden'. Där finner du en diskussion kring hur skolans och lärarutbildningens samhällsuppdrag framträder utifrån de fyra projektområdenas horisont. Referensgruppen har under höstterminen 2012 kommenterat såväl de enskilda områdena, som texten som helhet.

Under höstterminen 2012 har projektgruppen/projektledaren också träffat programledarna för de olika programmen, och råden för Grundlärarprogrammet, Ämneslärarprogrammet och Lärarprogrammet (180–330 hp). Genom dessa möten har projektgruppen fått en möjlighet att sätta sig in i hur de olika programråden arbetar med programutveckling. Programledare/programråd har blivit informerade om projektets allmänna innehåll och har fått en möjlighet att diskutera olika aspekter av projektet. Dessa möten har varit en del av implementeringen av projektet genom spridningen av information om projektets innehåll och arbetsätt. Samtidigt har mötena förberett den fortsatta implementeringen genom att projektgruppen utvecklat kunskaper om det arbete med programutveckling som redan görs av programledare och inom råden.

En återkommande fråga i samtalen med programledare och -råd har varit *På vilket sätt är projektet ett stöd för programledare, programråd, kursledare och kursarbetslag?* Några svar på den frågan ges i delrapportens inledande del: Projektet som stöd för programutveckling.

## Innehåll

<b>FÖRORD</b>	<b>1</b>
<b>INNEHÅLL</b>	<b>2</b>
<b>PROJEKTET SOM STÖD FÖR PROGRAMUTVECKLING</b>	<b>3</b>
<b>LÄRARUTBILDNINGEN, SKOLAN OCH FRAMTIDEN</b>	<b>4</b>
VISION2020: SOCIALT ANSVAR I EN GLOBALISERAD VÄRLD	4
BARNKONVENTIONEN: EN INRAMNING	5
ATT UTBILDA FÖR DIDAKTISK MEDVETENHET	6
<b>PROJEKTETS FYRA OMRÅDEN</b>	<b>7</b>
<b>MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER OCH HÅLLBAR UTVECKLING</b>	<b>7</b>
MR OCH HU I RELATION TILL LÄRARUTBILDNINGEN OCH SKOLAN	7
HÅLLBAR UTVECKLING I RELATION TILL SKOLA OCH LÄRARUTBILDNING	8
MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER I RELATION TILL SKOLA OCH LÄRARUTBILDNING	9
HÅLLBAR UTVECKLING OCH MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER – EN MÅLBILD	10
MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER – EN MÅLBILD	10
<b>INTERNATIONELLT PERSPEKTIV</b>	<b>12</b>
INTERNATIONALISERING I RELATION TILL LÄRARUTBILDNING OCH SKOLA	13
EN GLOBALT KOMPETENT LÄRARE – EN MÅLBILD	13
<b>IKT OCH DIGITAL KOMPETENS</b>	<b>15</b>
IKT OCH DIGITAL KOMPETENS I RELATION TILL LÄRARUTBILDNING OCH SKOLA	16
IKT OCH DIGITAL KOMPETENS - ÅLBILD	17
<b>ESTETISKA LÄRPROCESSER</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
ESTETISKA LÄRPROCESSER I RELATION TILL SKOLA OCH LÄRARUTBILDNING	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>DEFINED.</b>	
ESTETISKA LÄRPROCESSER – EN MÅLBILD	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>ATT UTBILDA FÖR FRAMTIDEN</b>	<b>23</b>
<b>BILAGA 1</b>	<b>25</b>
<b>LÄRARUTBILDNINGSNÄMNDENS VÄG TILL BESLUTET</b>	<b>25</b>

## Projektet som stöd för programutveckling

Givet att projektets områden ska integreras i lärarutbildningen, så utgör projektet på flera sätt ett stöd för programråd och kursansvariga institutioner.

1. Med sitt djupa kunnande och breda erfarenhet inom sina områden har projektgruppens medlemmar – under projektets första fas – problematiserat och beskrivit respektive område, bland annat sett ur områdenas närvaro i förskolans, grundskolan och gymnasieskolans styrdokument.

Programråd och kursansvariga institutioner behöver således inte själva i detta skede utveckla expertis inom dessa områden och dess relevans för lärarutbildning och förskola/skola. Projektgruppen är på detta sätt ett stöd för programledares, programrådets och kursansvariga institutioners arbete med att integrera dessa områden i respektive program.

2. I projektets andra fas gör projektgruppen en nulägesbeskrivning av kurserna inom respektive program. Detta är ett arbete som programråd/programledare inte behöver göra.
3. I projektets tredje fas utvecklas förslag till och planläggning av programprogression i mötet mellan områdes- och nulägesbeskrivning (progressionskartor). Dessa förslag genereras och utvecklas i samråd med programledare, programråd och kursansvariga institutioner. Även i detta avseende är projektgruppen ett stöd för dessa.
4. Genom projektet genereras en karta över utvecklingsområden inom respektive program. Det kan röra styrdokument, kursutformning, kompetensutveckling och/eller organisationsutveckling. LUN planerar disponera anslag för att stödja arbetet med identifierade utvecklingsområden även efter projektidens slut (130630)

Projektgruppen stödjer programråden och kursansvariga institutioner i arbetet med att identifiera utvecklingsområden och att kommunicera dessa områden till LUN.

## Läroutbildningen, skolan och framtiden

Undervisning och lärande syftar till att ge människor verktyg så de kan leva ett självständigt liv och utöva sitt medborgarskap i ett demokratiskt, mångkulturellt, pluralistiskt och historiskt sett mycket komplext samhälle, där det ställs krav på avancerade färdigheter och analytiska förmågor av många olika slag. Dessa färdigheter och förmågor handlar om att bli kreativ, skapande och flexibel, att kunna agera insiktsfullt och problemlösande i många olika sammanhang. En grundläggande fråga för både skola och läroutbildning är vilka krav på kunskaper och färdigheter som ett globaliserat informationssamhälle ställer på framtida medborgare.

### Vision2020: Socialt ansvar i en globaliserad värld

Styrelsen för Göteborgs universitet fastställde 2012-09-06 *Vision2020*, ett dokument som omsatt i handling kommer att styra lärosätets övergripande utveckling åren 2013–2020. Visionens mål är i korthet att ”med kvalitetsdriven forskning, utbildning och samverkan i en inspirerande miljö, uttalat samhällsansvar och globalt engagemang bidra till en bättre framtid” (Vision 2020:1).

Redan i visionens inledande del beskrivs Göteborgs universitets relation till det övriga samhället, och ges en dubbel riktning. Å ena sidan följer universitetet samhällsutvecklingen. Å andra sidan är det ”en aktiv kraft som påverkar samhällets utveckling” (s. 5). Det ”starka samhällsengagemanget” ska vidare ta sig uttryck i en känsla av ”samhällsansvar”. Vid Göteborgs universitet utbildas ”demokratiska samhällsmedborgare med respekt för grundläggande värden som mänskliga fri- och rättigheter”. (s. 7) Hållbar utveckling är i visionen en angelägen fråga och ges en bred innebörd som innefattar sociala, ekologiska och ekonomiska hållbarhetsperspektiv. Perspektivet i *Vision2020* är aldrig nationellt, ibland antytt lokalt – men uttalat globalt.

Den breda definitionen av hållbar utveckling innebär att *Vision2020* i sig bär målkonflikter. Det är inte givet vilken forskning, vilken undervisning – vilka typer av handlingar – som bidrar till en *bättre* framtid. Här kan exempelvis nationella tillväxtmål stå i direkt motsats till det globalt ekologiskt hållbara. Dessutom innebär långt ifrån alltid globaliseringen att mänskliga fri- och rättigheter respekteras. Det som är målkonflikter i *Vision2020* motsvaras av faktiska konflikter mellan människor och olika intressen, vilka har sin grund i samhälleliga maktförhållanden, lokalt, nationellt och globalt. Vad som är ”en bättre framtid” är inte en neutral fråga.

Denna problematik aktualiseras och bearbetas i projektet. En central del av problematiken är att utbildning i Sverige å ena sidan ska vila på vetenskaplig grund, men att den å andra sidan har uppdraget att införliva det uppväxande släktet i de värden som det svenska samhället bygger på, såsom de formuleras i skolans och högskolans styrdokument. En lösning inom projektet på detta dilemma är att resonera kring hur ett normkritiskt perspektiv kan utformas i de olika läroprogrammen – och i de olika skolformerna. En annan lösning, och på ett sätt paradoxal lösning, är välja Barnkonventionen som etiskt fundament. Denna kombination av lösningar syftar till att poängtera att förmåga till kritiskt perspektiv är nödvändig för att hantera konfliktytorna i arbetet med en ”bättre framtid”, samtidigt som projektet markerar en gräns för det normkritiska perspektivets användbarhet.

## Barnkonventionen: En inramning

Idag talas om mänskliga rättigheter (MR) som en internationell regim som reglerar vad stater inte får göra mot någon människa samt vad den ska/bör göra för varje människa. I centrum av denna regim står, utöver den allmänna förklaringen, bland annat FN:s nio kärnkonventioner, varav Barnkonventionen är en. I kärnkonventionerna har de mänskliga rättigheterna genom åren utvecklats till innehåll och uttolkning samt getts juridisk kodifiering i syfte att stater skall kunna hållas ansvariga om man inte realiserar de mänskliga rättigheterna för sin befolkning.

En central komponent för en fungerande MR-regim är att det finns kunskap hos rättighetsbärarna kring vilka rättigheter man har, hur man kan utkräva dem samt vilket ansvar man har för att skydda både egna och andras rättigheter. För att detta ska kunna realiseras brukar rätten till utbildning lyftas fram som en förutsättning för skapandet av ett samhälle där alla människors rättigheter kan garanteras (jfr. Lenarčič et al 2009). Skolan, och i dess förlängning lärarutbildningen, har därmed ett särskilt viktigt uppdrag för att fortsatt utveckla och realisera mänskliga rättigheter. I detta sammanhang har Barnkonventionen en särställning, då den sammanfattar merparten av alla de rättigheter som den allmänna förklaringen innefattar i ett juridiskt bindande dokument samt applicerar dessa på barn och ungdomars situation och ställning i samhället. I Sverige har Barnkonventionen betonats som en särskilt viktig konvention i relation till lärarutbildningen genom att ett explicit examensmål, gemensamt för alla program, omnämner densamma:

Visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling.

Detta omnämnande är i sig ett sätt för svenska staten att på en nivå leva upp till konventionens innehåll. Det är dock upp till lärarutbildningen och skolan att *implementera* konventionen i sina respektive verksamheter för att Sverige ska kunna sägas leva upp till sina internationella åtaganden. Detta projekt syftar till att förstärka fyra pedagogiska områdena i lärarutbildningen som har såväl direkta som indirekta kopplingar till ett stort antal av barnkonventionens artiklar. Exempel på sådana kopplingar är:

- artikel 13 och 17 om yttrandefrihet, media och information
- artikel 29 som påbjuder att barns utbildning ska förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans och jämlikhet samt ska utveckla respekt för, och/eller kunskaper om, mänskliga rättigheter, barnets kulturella identitet, språk och värden, kulturer som skiljer sig från barnets egen och naturmiljön
- artikel 31 som slår fast att barn har rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet och att stater skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet

Med andra ord är Sverige, den svenska skolan och lärarutbildningen en del av ett globalt sammanhang att förverkliga människors rättigheter.

## Att utbilda för didaktisk medvetenhet

Kopplingen vill Vision2020 och till Barnkonventionen aktualiserar frågor om människors förmåga och ansvar att bidra till en ”bättre framtid”. Ett begrepp som kommit att bli centralt i projektet är ”kompetens”. Lexikala definitioner av begreppet varierar i detaljer, men de kretsar generellt sett kring mötet mellan en individs kunskaper, förmågor och förhållningssätt och en särskild uppgift som individen ska utföra. Den terminologiska utgångspunkten är det latinska ordet ”competere”, *att vara tillräcklig*. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att ansvaret för vår gemensamma framtid inte kan reduceras till en fråga om individuell kompetens, eftersom våra enskilda handlingar utförs i redan organiserade, normstyrda mellanmänniska sammanhang (företag, skolor, politiska partier, familjer etc). Det är också en fråga om handlingsutrymme. Hur denna problematik hittills hanterats i projektet framgår av den avslutande avsnittet ’Att utbilda för framtiden’.

Kompetensdiskussionen synliggör att projektet har tre målgrupper: barn/elever, blivande lärare och lärarutbildare. Barn/elever har rätt att utveckla givna kunskaper, förmågor och förhållningssätt, vilka kan omvandlas till kompetenser. Målet med lärarutbildningen är att lärarstudenten – utifrån centralt (och eventuella lokalt) fastställda examensmål – ska utveckla lärarkompetens. ... SPECA Koppla tydligare till nästa stycke.

Inom lärarutbildningen framträder ytterligare ett kompetensområde: *lärarutbildarkompetens*. Lärarutbildning är ett område där många vetenskapliga fält samsas. I kurserna möts ofta lärarutbildare från olika discipliner och med olika utgångspunkter och erfarenheter. Ett centralt gemensamt uppdrag för lärarutbildare är dock *att utbilda för didaktisk medvetenhet*. Didaktik handlar om relationer/samband mellan undervisning och lärande. Ett centralt innehåll i det didaktiska arbetet är frågorna Vad?, Hur? och Varför?. Medvetenheten om relationer/samband mellan undervisning och lärande utvecklas genom studier i didaktik som vetenskaplig disciplin och erfarenheter av praktisk didaktisk verksamhet. Didaktisk medvetenhet är gemensam för lärare från förskola till högskola, även om den konkreta utformningen av dynamiken i lärsituationerna varierar. Didaktisk medvetenhet får därmed inte bara konsekvenser för lärarutbildningens form, utan utgör även en del av dess innehåll.

Didaktisk medvetenhet genomsyrar de kurser som förbereder för arbete i särskilda skolämnen, liksom i förskola eller fritidshem. Didaktisk medvetenhet är också grundläggande för arbetet inom projektets olika områden.

## Projektets fyra områden

Nedan följer fyra områdesbeskrivningar. Varje beskrivning ger en övergripande bild av vilka perspektiv och begrepp som ryms i respektive område samt en beskrivning av områdets relevans för lärarutbildning och skola. Beskrivningen avslutas med en sammanfattande målbild och vision för framtida lärarutbildningar vid GU.

### Mänskliga rättigheter och hållbar utveckling

För såväl mänskliga rättigheter (MR) som hållbar utveckling (HU) har det på en global nivå utvecklats specifika forsknings- och policyområden som diskuterar vad en implementering av dessa perspektiv innebär för utbildning – *Human Rights Education* (HRE) (se t ex Tibbitts (2002) och Cardenas (2005)) respektive *Education for Sustainable Development* (ESD). Gemensamt för dessa är samma idé om livslångt lärande som EU:s nyckelkompetenser föreskriver och att detta lärande bygger på tre centrala komponenter:

- Utbildning *om* MR/HU vilket inkluderar kunskap och förståelse för normer, principer och värderingar som ligger till grund för perspektiven och de olika mekanismer som finns för att implementera, skydda och övervaka dessa.
- Utbildning *genom* MR/HU vilket inkluderar att miljön för lärande och undervisning i sin praktik ska genomsyras av de perspektiv som förmedlas.
- Utbildning *för* MR/HU vilket inkluderar att perspektiven utgör delar av en gemensam global värdegrund.

I ljuset av ovanstående framgår att hållbar utveckling och mänskliga rättigheter är paraplyer som på ett eller annat sätt omfattar alla utbildningsområden, på alla nivåer, i alla sektorer i samhället. Med andra ord omfattas såväl skolans som högskolans/universitetets världar av dessa perspektiv och lärarutbildningen har en särskilt viktig roll att spela för att realisera perspektivens förväntade genomslag i såväl teori som praktik.

### MR och HU i relation till lärarutbildningen och skolan

Mänskliga rättigheter och hållbar utveckling är framskrivna som examensmål för alla inriktningar inom lärarutbildningen. Mer specifikt är det i följande två gemensamma mål för alla examina där begreppen mänskliga rättigheter och/eller hållbar utveckling explicit omnämns:

- Visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund, inbegripet de **mänskliga rättigheterna** och de grundläggande demokratiska värderingarna (*färdighet och förmåga*)
- Visa förmåga att i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhällliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de **mänskliga rättigheterna**, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en **hållbar utveckling** (*värderingsförmåga och förhållningssätt*)

Principen om utbildning om, genom och för MR och HU skiljer sig åt mellan skolan, där läraren verkar, och universitet där lärarstudenten studerar. I skolans styrdokument framgår tydligt att den värdegrund som det svenska samhället vilar på och som barnen/elevorna förväntas lära sig om, befinna sig i och dela, genomsyras av MR och HU. Detta ställer krav på att lärare och andra inom skolan bidrar till en lärmiljö där alla tre aspekterna av MR och HU realiseras. För universitetets verksamhet finns dock inga styrdokument som med samma

detaljrikedom definierar en mer allmän värdegrund knuten till MR och HU. Det närmast man finner i denna väg är att Högskolelagen påbjuder att högskolorna i sin verksamhet skall ”främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa”. I universitetets verksamhet utgörs den explicita värdegrunden snarare av grundläggande akademiska principer som redlighet i forskning, akademisk frihet och kritiskt förhållningssätt. De två sist nämnda principerna ställs ibland emot undervisning *för* specifika perspektiv i undervisningen. Exempelvis hävdas det ibland från lärarutbildare (och lärarstudenter) att undervisning för hållbar utveckling står i konflikt med såväl Skollagens som Högskolelagens krav på vetenskaplighet, då man uppfattar hållbar utveckling som ett uttryck för politiska målsättningar. Läroplanen för grundskolan är dock tydlig med skolans uppgift: ”Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling” (Lgr 11). Skollagen fastslår samtidigt att ”Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Det är därför angeläget att i detta sammanhang lyfta fram detta dilemma inom lärarutbildningen och ge utrymme för diskussioner och reflektioner om lärarens uppdrag – oavsett ämnesinriktning och skolform.

Inom ramen för detta projekt ser vi ingen motsättning mellan grundläggande vetenskapliga principer och en implementering av MR och HU som perspektiv i undervisningen. Tvärtom ser vi till exempel ett kritiskt vetenskapligt förhållningssätt som en integrerad och central del av de två perspektiven samt som en nödvändig förutsättning för att lärarutbildare och lärarstudenter ska kunna förhålla sig till kunskaper och färdigheter som relaterar till såväl förståelse för som praktisk implementering av dessa perspektiv.

### Hållbar utveckling i relation till skola och lärarutbildning

Utbildning kan ses som en nyckel till hållbar utveckling och lärande är en förutsättning för att människor ska kunna möta alla de utmaningar världen ställs inför, vilket inte minst framkommer i den tidigare citerade barnkonventionen. Ända sedan 1987, då den av FN tillsatta Världskommissionen för miljö och utveckling publicerade sin definition av vad hållbar utveckling är, har utbildningsansvariga på olika håll arbetat med mål och medel för att bidra till denna utveckling. Höga förväntningar på utbildningens möjligheter att bidra till hållbar utveckling uttrycks bland annat i Agenda 21, Hagadeklarationen och i ett antal policydokument från Unesco. Även i svenska styrdokument som läroplaner, skollag och högskolelag framgår ett tydligt uppdrag för alla lärare. Detta uppdrag är förankrat i skolans värdegrund och ska enligt Skolverket ”bedrivas på ett sätt som förbereder eleverna på ett aktivt deltagande i samhället och som utvecklar deras förmåga att ta ett personligt ansvar”. Detta innebär att lärare inte bara måste ha generell kunskap om vad begreppet hållbar utveckling innebär, utan måste också ha goda ämnesrelaterade kunskaper om hållbar utveckling i sina egna ämnen. Hållbar utveckling är alltså inte bara en uppgift för lärare i traditionella ”miljöämnen” som t ex biologi, vilket ofta är den arbetsfördelning som lärarstudenter möter under sin VFU.

I examensmålen för lärarprogrammen återfinns explicita mål för hållbar utveckling endast under rubriken Värderingar och förhållningssätt (se ovan). Ingenstans under rubrikerna kunskap och förståelse eller färdighet och förmåga finns de grunder om hållbar utveckling som ger studenter förutsättningar att ”uppvisa värderingsförmåga”. Exempel på detta VAD gällande kunskaper och förståelse för en hållbar utveckling i världen är exempelvis att lärares undervisning ska leda till att elever utvecklar kunskap i form av fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet inom följande fem tematiska fält (Björneloo, 2011):

- Helheter och sammanhang. Elever ska utveckla förståelse för helheter och komplexa sammanhang i världen och de behöver kunskap i att tänka självständigt kring dessa. Innehållet i undervisningen hämtas från verkligheten.



- Delaktighet och ansvar: Elever ska utveckla handlingskompetens för att vilja, våga och kunna delta aktivt i samhället och förstå att olika val får konsekvenser för andra människor och miljöer omkring dem. De ska kunna kritiskt granska information och beslut och de ska förstå att de kan ha inflytande i olika sammanhang. För att klara detta krävs grundläggande kunskaper och ett engagemang för olika frågor.
- Inlevelse och förståelse: Elevers vilja att identifiera sig med andra och att ta andras perspektiv är centralt i en utbildning för hållbar utveckling. Detta innefattar också en intergenerationell förståelse.
- Självkänsla och kommunikationsförmåga: Elevers självkänsla är ett fundament i utveckling och lärande. Detta innebär bland annat att de utvecklar en medvetenhet om hur de kan ta ansvar för sina liv.
- Förmåga att lära: Elever behöver utveckla medvetenhet och insikt om att de kan lära i olika sammanhang och på skilda sätt så de kan möta utmaningar och problem i livet.

En av de centrala kompetenser som återkommer i ovanstående innehåll är handlingskompetens för hållbar utveckling. Handlingskompetens kan ses som ett centralt begrepp inom fältet lärande för hållbar utveckling och är tämligen oprövat i lärarutbildningen vid GU. En definition av begreppet inkluderar både kunskap om utvecklingen och vilja att påverka denna. Utbildning för hållbar utveckling kan således inte stanna vid att individen tillägnar sig kunskaper om tillstånden i världen utan måste även underlätta för denne att känna engagemang och vilja att handla för att påverka utvecklingen i en hållbar riktning (SOU 2004:104 s. 72).

### Mänskliga rättigheter i relation till skola och lärarutbildning

I sin enklaste uttolkning ses mänskliga rättigheter ofta som en samling grundläggande normer och värderingar med universella anspråk (såsom rätt till liv, utbildning, hälsa, religions-, åsikts-, yttrande- och samvetsfrihet) vilka kodifierats i internationella dokument av juridisk natur och som staten genom lagstiftning och praktisk implementering ansvarar för ska gälla för alla människor, överallt, hela tiden. Utbildning *om* mänskliga rättigheter fokuserar därför ofta på innehållet i olika rättighetsdokument samt de olika övervaknings- och rapportsystem som finns för att kontrollera rättigheternas efterlevnad och utbildningsmål formuleras därefter.

Som akademisk disciplin är dock mänskliga rättigheter betydligt bredare till sitt innehåll än vad som indikeras ovan och fältet innefattar exempelvis också filosofiska och antropologiska diskussioner kring MR-systemets universalistiska anspråk, förvaltningsteoretiska studier kring implementering av rättigheter i offentliga och privata verksamheter, sociologiska diskussioner kring normproduktion och normsocialisering i samhället, analyser inom internationella relationer av hur stater använder MR som politiskt maktmedel, psykologiska teorier kring barns kompetens att fatta beslut, ekonomiska diskussioner kring företags sociala ansvar, etc. Mänskliga rättigheter som akademisk disciplin är med andra ord tvär-/mångvetenskaplig, vilket ofta osynliggörs i grundläggande utbildning *om* mänskliga rättigheter som ofta stannar i juridiska och/eller statsvetenskapliga perspektiv på de grundläggande MR-dokumentens innehåll och övervakning.

Uppfattningen om MR som en samling rättigheter man ska ha kunskap om leder inte självklart till att man anammar att utbildning också ska främja realiserandet av rättigheter (*för*), samt att undervisning om MR också bör ske *genom* ett människorättsbaserat perspektiv. För att nå den insikten måste man beakta och omfamna mänskliga rättigheter som ett perspektiv *på* och *i* undervisning. Skillnaden i approach är att ett sådant perspektiv förutsätter kunskap om specifika rättigheter, medan ett rent kunskapsperspektiv på MR inte behöver förutsätta att man omfamnar eller agerar i enlighet med de normer som studeras.

Det är i detta sammanhang värt att notera att examensmålen för lärarutbildningarna inte har något kunskapsmål direkt relaterat till MR, medan det finns ett uttalat mål kring färdighet och förmåga och ett mål om värderingsförmåga och förhållningssätt (se ovan). Mänskliga rättigheter inom lärarutbildningens olika inriktningar har med andra ord inte specificerats till sitt kunskapsinnehåll (bortsett från omnämmandet av barnkonventionen) utan måste i första hand ges sitt kunskapsinnehåll utifrån sin koppling till skolans värdegrund och kunskapskrav. Detta ger lärarutbildningen en stor frihet och flexibilitet i relation till vad inom den breda akademiska disciplin som MR utgör som kan/ska/bör tas upp i utbildningen för att ge studenterna möjlighet att utveckla en god lärarkompetens inom detta område, men riskerar samtidigt att innebära att fältet uppfattas som fluffigt och otydligt eller i värsta fall irrelevant om man har det begränsade kunskapsperspektiv som redogörs för ovan.

### Hållbar utveckling och Mänskliga rättigheter – en målbild

Karaktäristiskt för kunskaper relaterade till hållbar utveckling och mänskliga rättigheter är kunskapens dynamiska karaktär eftersom perspektiven inte är något som på förhand kan definieras på operativ nivå. Utbildning för hållbar utveckling och mänskliga rättigheter behöver som diskuteras i Almers (2009), därför främja och utveckla dynamiskt och kritiskt tänkande. Handlingskompetens kan innefatta såväl agerande för något som mot något, även om man inte har fullkomligt klart för sig alla bakomliggande fakta. Det finns inom begreppet handlingskompetens en spänning mellan å ena sidan kravet på ett kritiskt och distanserat förhållningssätt och å andra sidan ett känslomässigt engagerat handlande.

Almers (2009) har utvecklat begreppet handlingskompetens genom att följa tre ungdomars väg och medvetenhet mot ett antal innehållsliga aspekter av begreppet. Hon kommer fram till att handlingskompetens består i att ha:

- vilja, mod, engagemang
- kunskaper om problem – strukturella orsaker
- kunskaper om problem – konsekvenser
- kunskaper om och i olika påverkansmöjligheter
- förmåga att kritiskt värdera alternativ.

Vidare innefattar studiet av hållbar utveckling och mänskliga rättigheter frågor och problem som saknar svar och lösningar och det finns en risk att såväl elever som lärarstudenter (och kanske också lärare och lärarutbildare) tappar modet när de undersöker sakernas tillstånd. Därför bör läraren vara lyhörd och bidra till att skapa balans mellan dystra prognoser, realistiska lösningar, hopp om förbättringar och faktiska framsteg. Breiting (et al., 2005) formulerar det på följande sätt:

För att undvika att undervisning för hållbar utveckling leder till handlingsförklarning och onödig pessimism måste kritikens språk som bidrar till att identifiera problemställningen, kompletteras med möjligheternas språk som istället bidrar till att göra lösningar och handlingar synliga, meningsfulla och genomförbara.

Det finns med andra ord osäkerhetsfaktorer och ständig rörlighet inbyggd i perspektiven hållbar utveckling och mänskliga rättigheter. Därför är det en central kompetens för lärare att kunna förhålla sig till denna rörlighet genom förmågan att applicera perspektiven på olika områden och i olika kontexter.

### Mänskliga rättigheter – en målbild

Vad är då ett människorättsorienterat perspektiv på undervisningen vad gäller att verka *genom* MR? En utgångspunkt för ett sådant perspektiv kan hämtas från vad som inom MR-fältet kallas ett människorättsperspektiv, eller ibland bara ett rättighetsperspektiv. Detta perspektiv bygger på att ett antal principer ska uppfyllas för att en verksamhet ska kunna sägas vara

människorättsbaserad (se t ex United Nations Development Group (2003) och Miller (2010)), däribland:

- att en man explicit identifierar de rättigheter vars uppfyllnad är målet för verksamheten
- att kommunikationen inom verksamheten använder ett ”rättighetspråk”
- att verksamheten bygger på icke-diskriminering
- att verksamheten både främjar och bygger på aktivt deltagande från rättighetsbärarna
- att verksamheten präglas av transparens
- att verksamheten har tydliga processer för ansvarsutkrävande

Ovanstående principer är i sig själva mänskliga rättigheter (eller derivat därav), vilket innebär att ur ett människorättsperspektiv är en rättighetsbaserad process inte bara ett sätt att nå specifika mål utan också ett mål i sig. Vidare är det viktigt att i processen beakta alla typer av rättighetsbärare, vilket i skolans värld inkluderar både barn/elever och anställda.

Att arbeta processorienterat *genom* MR är också en pedagogik för att nå fram till den tredje aspekten av människorättsutbildning, dvs att verka *för* MR. Att skapa lärmiljöer som präglas av ett implementerat människorättsperspektiv kan nämligen ses som ett verktyg för att förankra mänskliga rättigheter som en del av en gemensam värdegrund för såväl skola som samhället i stort, då ”*human rights education, in the sense of learning for human rights, puts the emphasis on social competences, including solidarity and collective action for the fulfilment of the basic needs of the community*” (Lohrenscheit (2002: 177). Med andra ord är devisen om att leva som man lär relevant i detta sammanhang.

Mot ovanstående bakgrund blir det tydligt att de examensmål inom lärarutbildningarna som relaterar till mänskliga rättigheter inte kan begränsas till att bara omfatta de två mål där begreppet ”mänskliga rättigheter” nämns explicit. Även ett antal andra mål utgör implicit en del av detta fält, såsom:

att visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn/elever

att visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten

att visa kunskap om och förståelse för sociala relationer, konflikthantering och ledarskap.

Denna insikt är dock bara möjlig om man anlägger det breda angreppssätt på MR som argumenteras för ovan, där MR är ett perspektiv som innefattar de tre centrala komponenterna *om*, *genom* och *för*, vilka 2011 fastslogs i FN:s *Declaration on Human Rights Education and Training*. Diskussionen ovan ställer förstås krav på att lärarutbildningen bidrar till att skapa lärmiljöer för lärarstudenterna där de i relation till sin kommande yrkesroll ges möjlighet att 1) tillägna sig de MR-kunskaper som är relevanta för respektive utbildning och ämne, 2) utveckla relevanta färdigheter och förmågor genom att pröva på att omsätta dessa kunskaper i praktiken, och 3) utveckla förhållningssätt och värderingsförmåga genom att reflektera över hur de i sin undervisningspraktik kan bidra till att förankra mänskliga rättigheter som en del av skolans och samhällets värdegrund hos barnet/eleven.

En konsekvens av argumentationen ovan är förstås också att lärarstudenten bör ges möjlighet att i sina egna studier inom lärarutbildningen få ta del av och delta i en lärmiljö präglad av ett rättighetsperspektiv, vilket i sin tur ställer krav på att även lärarutbildarna behöver pedagogiska och ämnesmässiga kunskaper och färdigheter för att kunna leva som de lär.

## Internationellt perspektiv

*Internationalisering* är ett mångfacetterat begrepp som avser samarbete mellan nationer över nationsgränserna i syfte att stärka solidariteten och den kulturella förståelsen samt ge en världsmedborgarkänsla. Internationalisering av högre utbildning innebär integrering av ett interkulturellt perspektiv i undervisning, utbildning och forskning. Internationalisering av högre utbildning hänger intimt samman med globalisering av ekonomi, arbetsmarknad, ökad internationell rörlighet bland människor samt ett ökat internationellt inslag i många yrken.

Internationella perspektiv i lärarutbildningen kan bland annat uppnås genom mobilitetsinslag som fältstudier utomlands, VFU utomlands och utbytesstudier. Enligt Leuven Louvain-la-Neuve kommunikén, 2009 (punkt I:7) har mobilitet i sig ett mervärde som genererar ökad kvalitet i utbildningen, personlig utveckling, interkulturell kompetens och utveckling av språkkunskaper och kommunikativ kompetens. Samtidigt saknas forskning kring effekterna av vad en ökad internationalisering av lärarutbildningarna skulle medföra.

Internationalisering av utbildningen behöver dock inte innebära mobilitetsinslag. Studenten kan få ett internationellt perspektiv på sin utbildning genom exempelvis utländsk kurslitteratur, virtuella interkulturella möten eller erfarenhetsutbyte med inresande utbytesstudenter. Ibland benämner man detta som *Internationalisering på hemmaplan*.

*Globalisering* är en pågående process där bland annat ekonomiska, sociala, politiska och kulturella relationer avlänkas från de politiskt satta geografiska nationsgränserna. Internationalisering är både en förutsättning och ett villkor för globaliseringen. En effekt av globalisering är att mångkulturella samhällen växer fram i en successivt allt mer enhetlig värld. Globaliseringen är emellertid ingen konfliktfri process, vare sig på individuell eller på social nivå. Kritiker till globalisering pekar på risken för kulturell och politisk likriktning och inte minst på obalansen i de ekonomiska och kulturella influensernas riktning, att exempelvis det som kallas för ”världskultur” eller ”global kultur” kan vara liktydigt med västerländsk kultur (Steinrud, 2001:3). Processen innebär ibland att människor ställs utanför en samhällelig gemenskap, ekonomiskt, socialt och kulturellt.

Globaliseringen är kopplad till utbildning på flera sätt. Exempelvis har en global nyliberal, kapitalistisk ordning resulterat i ekonomiska nedskärningar, bland annat inom utbildningssektorn, och utbildning har blivit en vara bland andra (Zeichner, 2010). Det svenska skolsystemet är i sig en del av pågående globaliseringsprocesser och kan sägas vara indragen i en kamp om utbildningens innehåll och utformning. Dessutom utgörs en stor del av Sveriges befolkning – och därmed också lärare och barn/elever i den svenska skolan – av människor från stora delen av världen och det ”svenska” samhället är mångkulturellt. I utbildningsfrågor behöver man arbeta med internationalisering som ett verktyg för att problematisera och analysera de värden som globalisering står för. En annan del av arbetet med internationalisering i lärarutbildningen består i att kritiskt diskutera globaliseringens effekter.

Zeichner (2010) menar att det måste skapas en global kompetens hos de lärarstuderande. I Longview foundations rapport ”Preparation for the global age” definieras vad global kompetens hos en lärarutbildare kan vara. Fritt översatt är global kompetens bland annat ”Pedagogisk färdighet att hjälpa elever att analysera primärkällor från hela världen, uppskatta olika synsätt och känna igen stereotyper” samt ”En vilja att hjälpa elever till att bli ansvarsfulla medborgare både globalt och lokalt”.

## Internationalisering i relation till lärarutbildning och skola

Internationalisering finns inte som ett explicit examensmål i lärarutbildningarna, men i examenstillståndsansökan för lärarutbildningen från GU 2010 skrevs:

Både blivande lärare och förskolelärare som kommer att undervisa elever och barn från olika kulturer behöver erfarenhet att leva i ett annat land. I planeringen av de nya lärar- och förskolläraryt utbildningarna beaktas därför så kallade mobilitetsfönster där studenter kan förlägga en del av sin utbildning utomlands.

Enligt ”Vision 2020” ska alla utbildningar vid Göteborgs Universitet ge internationella utblickar och erbjuda studentutbyten och därför ska det internationella utbytet av studenter, lärare och administratörer öka.

I Skolverkets läroplaner för förskolan, grundskolan och gymnasieskolan, återkommer följande skrivning: *Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald.* Vidare står det att ett internationellt perspektiv skall genomsyra elevernas utbildning från förskola till gymnasium. Förskolan skall ge barnen möjligheter att utveckla en grundläggande respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund. Elever i grundskolan ska kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang samt samspela i möten med andra människor utifrån kunskaper om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia. Gymnasieeleverna skall kunna utveckla en analytisk förmåga och kunskaper om internationell samverkan och globala samband, samt kunna bedöma skeenden ur svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv. Det finns alltså ett internationellt perspektiv tydligt framskrivet såväl i universitetets vision som i skolans styrdokument.

### En globalt kompetent lärare – en målbild

Lärarutbildningen ska spegla dagens globaliserade samhälle. Studenter och anställda inom lärarutbildningsområdet ska kunna relatera sitt eget arbete till ett globalt sammanhang och skapa internationell förståelse och solidaritet. En globalt kompetent lärare skall, inom sitt område, kunna stötta barn och elevers progression inom lärandet från förskolan till gymnasium.

Internationalisering är en förutsättning för att skapa den globalt kompetente läraren. En globalt kompetent lärare bör ha kunskap och förståelse för globala interaktioner och förändringar i världen. Goda språkkunskaper är viktiga samt en social kompetens för en effektivare kommunikation med människor från andra länder och kulturer. Här ligger också en förståelse för ett mångkulturellt perspektiv och förmågan att analysera globala frågeställningar samt ett intresse för ett etiskt världsmedborgarskap. Dessutom måste morgondagens lärare ha kunskap om den internationella dimensionen inom sitt ämnesområde samt ha kunskap om globala frågeställningar inom ämnet. För att uppnå detta krävs det pedagogiska förmågor som att lära eleverna att analysera primära källor, uppskatta och förstå olika åsikter och känna igen ett stereotypiskt beteende. Därtill krävs det av lärarna att engagera sig i elevernas lärande och att hjälpa dem att bli ansvarsfulla världsmedborgare.

Inom internationaliseringsområdet finns en anmärkningsvärd lucka. Kraven i skolans styrdokument finner ingen motsvarighet i de nationella examensmålen för lärarutbildning. Ett sätt att ”fylla igen” mellanrummet skulle kunna vara att inrätta lokala mål för lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Om sådana inrättas, skulle de kunna formuleras som följer.

Efter avslutade studier skall studenten:

#### *Kunskap och förståelse*

- ha kunskap om globala/internationella dimensioner inom sitt ämne/ämnes-

område och verksamhetsfält i förskola/skola

### *Färdighet och förmåga*

- ha uppnått en god kommunikativ kompetens i syfte att öka sin och andras interkulturella kompetens

### *Värderingsförmåga och förhållningssätt*

- ha utvecklat sociokulturell medvetenhet och förstå att människor formas och omformas utifrån sitt egna sociokulturella läge, etnicitet, kön, klass, språk och nationalitet i kontakt med sin omvärld

För att studenterna skall uppnå ovanstående mål, krävs ett aktivt strategiskt arbete med utbildningarnas innehåll. Programansvariga åläggs att aktivt och systematiskt arbeta med att utmana lärarstudenternas inneboende trygghet i syfte att öka förståelsen för människors likheter och olikheter och hur dessa kontinuerligt genereras och omvandlas.

Ett internationellt och jämförande perspektiv i kurser är nödvändigt. Detta kan vara kurslitteratur som relaterar till hur ämnesområdet behandlas i omvärlden. Det kan även innebära besök på internationella skolor och andra verksamheter med internationella styrdokument och ett annat koncernspråk eller streaming av föreläsningar från internationella samarbetspartners. Ett minimikrav är införandet av någon utländsk kurslitteratur i utbildningarna. Därtill måste det ske en utveckling av kurser på engelska för att möjliggöra mottagande av inresande utbytesstudenter och för detta krävs möjlighet till fortbildning i engelska för lärarutbildarna. Det är viktigt att reflektera kring begreppet internationalisering på hemmaplan, som är ett problematiskt begrepp. Det är viktigt att arbetet med internationalisering på hemmaplan inte förstärker ett tänkande som utgår från vi-dom, där studentgrupper med utländsk bakgrund blir representanter för det mångkulturella och det internationella. Därför är det viktigt att fokusera på vilka lärandemål och kompetenser man vill uppnå med internationaliseringsarbetet.

Mobilitet är en viktig väg för lärarstudenterna att uppnå ovanstående mål. Detta ligger helt i linje med Göteborgs universitets strategiska plan "Vision 2020" som säger att det internationella utbytet av studenter och lärare skall öka och att alla utbildningsmiljöer skall ha en internationell profil. Inom lärarutbildningen kan mobilitet utgöras av studieresor organiserade av kursansvarig institution, VFU-utomlands, utbytesstudier upp till en termin eller liknande. Samtidigt finns det en målkonflikt mellan ökat resande och ekologisk hållbar utveckling. Vision2020 skapar här dilemman som lärarutbildningen har att hantera.

Lärarutbildarna som ska förbereda lärarstudenterna för en globaliserad värld måste ha fördjupade kunskaper om vad den globalt kompetente läraren behöver för att ge barn/elever redskap att hantera livet i en globaliserad värld. Lärarutbildningen måste ge lärarstudenterna verktyg att utveckla ett sociokulturellt medvetande och en kommunikativ kompetens för att förberedas inför möten med elever och föräldrar som kommer från olika miljöer och olika länder. Vidare bör lärarstudenterna utveckla en hög interkulturell kompetens där de kritiskt kan granska social orättvisa från ett flertal olika infallsvinklar.

## IKT och digital kompetens

Mediesamhället är ett samhälle i ständig förändring. Detta har blivit högst påtagligt de senaste två decennierna då utvecklingen av informations- och kommunikationsteknologi (IKT) och digital medieteknik hållit en snabbare takt än vad vi tidigare varit vana vid. Förutsättningarna för distribution och kommunikation via medier förändras drastiskt med datortelefoni, digitala nätverk och mobila plattformar för användning. I takt med att teknologierna för digital medieanvändning fått allt större spridning i samhället har också skolan i ökande utsträckning blivit en arena för användning. Tillgången i klassrummen ökar och allt fler elever erbjuds en ”egen” dator eller surfplatta. Blivande lärare måste räkna med att möta digitaliserade klassrum när de kommer ut i arbetslivet, och de måste vara förberedda på att arbeta med unga människor som är ständigt uppkopplade.

Inte sällan betraktas IKT som en fråga enbart om teknik och praktiskt handhavande av olika redskap, men det är viktigt att understryka att det är en mångfacetterad tematik där en lång rad olika aspekter och nivåer kan urskiljas. Såväl forskningen inom området *media literacy* – som digital kompetens är en del av – som transnationella organ som EU och Unesco lyfter fram den digitala kompetensens olika dimensioner. Kategorisering och indelningen kan förvisso skilja sig något åt, men på ett övergripande plan urskiljs användarkompetens, kritisk förståelse och kommunikativa förmågor som centrala delar. Den digitala kompetensen handlar om att kunna handha verktyg för att kunna utöva sina demokratiska rättigheter på såväl samhälls- som på individnivå, och om att förstå vilka lagar och regler som omgärdar användningen. Man måste också kunna förhålla sig kritiskt till ett stort informationsflöde med många och olika avsändare, underliggande budskap och intentioner. Den digitala kompetensen innefattar också möjligheten att uttrycka sig, att interagera och kommunicera sina tankar och åsikter.

De olika dimensionerna av digital kompetens och mediekunnighet skrivs fram i den allmänna läroplanen för grundskolan (Lgr 11) samt i enskilda kursplaner på lite olika sätt. Omsatt till ett lärarutbildningsperspektiv kan man tala om tre olika aspekter eller nivåer av digital kompetens: en praktisk användarkompetens (behärskning av olika tekniska redskap och lösningar), en mer teoretiskt förankrad förståelse av, som det står i examensmålet, ”betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för” den pedagogiska verksamheten, samt en praktiskt-teoretiskt grundad undervisningskompetens (att på ett didaktiskt medvetet sätt kunna utnyttja digitala verktyg i undervisningen). Dessa utgör tre perspektiv på IKT-området men kan också förstås som tre nivåer i en progressionslinje, även om det inte kan dras någon strikt gräns mellan dem.

Den första av de tre nivåerna handlar alltså om den grundläggande tekniska kompetens som skolverksamheten förväntar sig av nyutexaminerade lärare men som idag många studenter saknar (och inte heller alla lärarutbildare besitter). Här finns en problematik som handlar om att den tekniska utvecklingen går så snabbt att det man lärt sig under utbildningen sannolikt är föråldrat när man är klar med den. Inte desto mindre är det viktigt att lägga grunden till en förtrogenhet med denna typ av verktyg genom att kontinuerligt arbeta med dem, så att studenternas förutsättningar att efter avslutad utbildning kontinuerligt hålla sig uppdaterade ökar jämfört med idag.

Den andra nivån handlar om de vidare implikationerna för lärarens uppdrag av den tekniska medieutvecklingen och de sociala konsekvenser den har fört med sig. Hur påverkas och förändras eventuellt kunskapsbildningen i vårt samhälle och den livsvärld eleverna rör sig i när digitala medier får ett stort utrymme i unga människors vardag? Det är denna livsvärld som måste vara en självklar utgångspunkt för skolans pedagogiska uppdrag, och därmed även det uppdrag vi som lärarutbildare har när vi utbildar framtidens lärare.

Den tredje nivån fokuserar på hur de olika digitala verktygen och resurserna kan användas i undervisningen på ett mer didaktiskt genomtänkt sätt. Här gäller det alltså att komma förbi teknikens ”nyhetsvärde” så att den blir ett naturligt, självklart och konstruktivt inslag i den pedagogiska vardagen. Det är här den centrala – och ofta också den svåraste – uppgiften ligger för både skola och lärarutbildning under kommande år. Ytterst kan den bara lösas av lärarutbildarna själva eftersom det inte finns någon universalmodell. Istället måste användningen av olika digitala redskap alltid förankras i respektive kunskapsfält, vare sig det handlar om utbildningsvetenskaplig kärna eller ämnes-/ämnesområdesstudier inom olika program.

De tre perspektiv som här har skisserats hänger i praktiken givetvis ofta ihop. En grundläggande teknisk kompetens och förståelse för hur olika digitala miljöer (inte minst sociala medier) påverkar villkoren för elevers lärande blir en nödvändig förutsättning för att alls kunna förstå hur digitala verktyg och miljöer kan användas i undervisning. Det finns således progressionslinjer både inom och mellan de tre fälten.

### **IKT och digital kompetens i relation till lärarutbildning och skola**

En förutsättning för att blivande lärare ska utveckla sin digitala kompetens är också att de under sin utbildning möter digitala redskap och kursinnehåll som ger forskningsbaserade kunskaper om digitala mediers betydelser inom olika ämnesområden. Lärare behöver dessutom kunna integrera sin digitala kompetens med ämnesspecifika och pedagogiska kunskaper och vara förberedda för att organisera undervisning som är relevant och produktiv för dagens och morgondagens elever.

I examensordningarna för de fyra lärarprogram som startade 2011 finns ett gemensamt examensmål inom IKT-området. Studenten ska efter genomförd utbildning

visa förmåga att säkert och kritiskt använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten och att beakta betydelsen av olika mediers och digitala miljöers roll för denna.

Detta krav har en motsvarighet i förskolans och skolans styrdokument. I Lgr11 finns mål som på olika sätt är kopplade till IKT. Eleverna ska ”kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde”. Enligt kursplanen för svenska ska eleverna utveckla kunskaper om ”hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier” och ”om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor”. Exempelen kan mångfaldigas.

De svenska styrdokumentet speglar härigenom FN:s barnkonvention. I denna stadfästs att

[b]arnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer.

Sammantaget pekar dessa dokument att barn har rätt till en ”digital mediekunnighet”, och att det är förskolans/skolans uppgift att ge alla barn och elever möjlighet att utveckla sådan.

Blivande pedagoger behöver således ha en väl utvecklad digital kompetens. Det handlar *både* om att ha forskningsbaserade kunskaper om digitala mediers betydelser inom olika ämnen och ämnesområden *och* om att kunna integrera sin digitala kompetens med ämnesspecifika och pedagogiska kunskaper. Pedagoger ska kunna förstå, använda, möta, samspela med och utveckla barn/elevers kunskaper och förmågor – och vara förberedda för att organisera undervisning som är relevant och produktiv för dagens och morgondagens barn/elever.

Detta arbete handlar också om frågor kring digitala klyftor och förskolans/skolans kompensatoriska uppdrag. Det handlar om barnens och elevernas möjlighet att utveckla en kritisk förståelse för den medieproduktion och det medieinnehåll som genomsyrar stora delar av samhället och att med hjälp av bland annat medier utöva ett aktivt medborgarskap.



Lärarens digitala kompetens är kopplad till skolans arbete med kulturell mångfald och mänskliga rättigheter.

Inom ramen för projekt Strategiska satsningar har det digitala området en relativ autonomi med egna kunskaper och färdigheter. Områdets koppling till samhällsutvecklingen i stort, gör det samtidigt till ett medel för att nå andra – sociala – mål.

### **IKT och digital kompetens - Målbild**

Med utgångspunkt i den utveckling som ständigt pågår på det digitala medieområdet, i det forskningsfält som digital mediekompetens är en del av samt i de policydokument som relaterar till mänskliga rättigheter och livslångt lärande står det klart att en blivande lärare måste stå rejält rustad inför mötet med sitt kommande yrke. Utifrån de tre perspektiv som skisserats för digital kompetens i lärarutbildningen ovan är det uppenbart att studenterna när de är klara med sin lärarutbildning måste förstå hur digitala medier används och påverkar samhället, skolan och människorna. De måste själva kunna använda digitala tekniker och verktyg i sin undervisning och själv förhålla sig kritiskt till den produktion och till det innehållsflöde som finns i digitala miljöer. Detta ska också kunna omsättas till undervisning så att även eleverna erhåller den här typen av kompetenser.

I blivande lärarens kompetens måste också mediernas roll i samhället inrymmas. Det är viktigt att ha kunskap om hur medier inverkar i människors liv, vilken betydelse digitala nätverk har för identitetsskapande och hur konflikter både kan uppstå och lösas bakom tangentbordet. Lärare måste också ha förståelse för vilken betydelse medierna har för människors tankar, åsikter och handlingar och hur kunskapsbildningen påverkas och förändras av medieutvecklingen. Även inom detta område ska en kritisk kompetens kunna läras ut till eleverna.

En förutsättning för detta är naturligtvis en grundläggande handhavandekompetens och en kritisk insikt om att även den digitala medievärlden är sammansatt av aktörer med olika mått av egenintressen. Då förändringarna av digitala medier pågår kontinuerligt är det av stor vikt att lärarstudenterna lär sig ett förhållningssätt till den digitala utvecklingen – såväl tekniker och verktyg som den roll de får i samhället – som är hållbart över tid. Den digitala mediekompetensen för blivande lärare inrymmer således även att lära sig att överblicka den pågående utvecklingen för att själv kunna förstå den och följa med den.

## Estetiska lärprocesser

En central anledning till att pedagoger intresserar sig för estetiska läroprocesser är att dessa bär på specifika möjligheter. Estetiska läroprocesser öppnar för möten mellan emotionella, sinnliga och intellektuella förmågor och besitter därmed en speciell möjlighet att vidga och bryta med vardagsvärldens erfarenhets- och livsmönster. Genom att de involverar ”hela människan” finns förutsättningar för en problematisering, inte bara av den sociala värld som omger individen utan också av individens egen självförståelse (Nielsen 2007). När bearbetandet av en estetisk upplevelse ”förändrat ens tankar, föreställningar och handlingar har det inneburit en estetisk läroprocess” (Aulin-Gråhamn & Tavenius 2003)

Området estetiska lärprocesser rymmer olika teoretiska perspektiv. Estetik innefattas i sin teori och praktik ett brett kunskapsfält med grund i filosofi. Inom lärarutbildningen ligger utgångspunkten främst i ett utbildningsvetenskapligt perspektiv, men där olika kunskaps-teoretiska utgångspunkter möts som pedagogik, utvecklingspsykologi, estetisk filosofi, kultursociologi och de olika estetiska inriktningarnas egna ämnesområden. Detta betyder att även om det området som empiriskt fält studerar estetiska upplevelser och egen gestaltning och relationen mellan dessa, så framstår betydelsen av dessa för människans lärande och identitetsutveckling ur olika synvinklar. Likaså framträder områdets relevans för skolan på olika sätt i de skilda perspektiven. I läroplanerna beskrivs utvecklandet av fyra kunskapsformer, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, som komplementära i lärandet. Utifrån en jämförelse kan lärarstudenterna inifrån det ”estetiska området”, lära sig skillnaden mellan att lära *om*, *i*, *med* och *genom* konsterna (Lindström, 2008; jfr Bamford 2009). En grunddistinktion är här om kunskaper och färdigheter inom konsterna primärt ges ett egenvärde, eller om dessa kunskaper/färdigheter ges ett bruksvärde, där konsten ses som språk och dess olika kommunicerande logiker används som metod för lärande i andra ämnen.

Området kan belysas genom en modell där lärandet *om* och *i* konst/ett ämne syftar till att eleven bekantar sig med ämnesområdet och därför blir det en tydligare styrning och mer fokus på faktakunskaper. Lärandet *med* och *genom* konst/ett ämne syftar till att eleven lär sig olika former för presentation. Fokus är då snarare att skapa möjlighet för eleven att undersöka och på så sätt förstå och problematisera andra kunskapsområden. Lärandet *om* och *med* ger möjlighet till konvergent lärande. Man kan starta ur olika perspektiv men syftet är att sammanstråla i och nå en förutbestämd, specifik kunskap. Lärande *i* och *genom* ger möjlighet till divergent lärande. Här kan man starta ur en punkt och beroende av processens utveckling skaffa sig kunskaper som inte går att förutse.

Att lära...

- **OM** konst/ett ämnesområde innebär att bekanta sig med grunder i konsten/ämnet och dess verktyg, metoder.
- **I** konst/ett ämnesområde innebär övning i ämnesområdet genom att experimentera med olika synsätt, material och tekniker.
- **MED** är att arbeta utifrån konst/ett ämnesområde med hjälp av analys och diskussion i syfte att lära sig om ett annat ämnesområde.
- **GENOM** innebär att utveckla sitt tänkande genom för konsten/ämnesområdet specifika lärprocesser, (som tema- och projektarbeten, estetiska lärprocesser, konstnärliga projekt etc).

Dessa fyra ingångar öppnar för olika teoretiska tolkningar och användningar av estetiska lärprocesser, som utifrån ovanstående kan kombinera form och innehåll i lärandet.

Ur ett pragmatiskt perspektiv ses användandet av estetiska uttrycksformer som ett verktyg för

lärande grundad i praktiskt erfärande och observation snarare än teorier. Företrädare för denna aktivitetspedagogik är Dewey som genom sitt uttryck *learning-by-doing* skapat en grundläggande verksamhetsteori. Utifrån en pragmatisk tolkning kan *om* och *i*-aspekterna av lärandet vara mer materialnära medan *med* och *genom* speglar ett mer reflekterande processuellt lärande.

Området kännetecknas också av en närhet mellan kropp och estetik. Detta aktualiserar en annan dimension inom estetiska lärprocess-området, inom ett praktiskt kunskapsfält. Här framkommer kunskapens icke-verbala aspekter i vad som kallas kunskap *i* och *genom* handling (Molander, 1996). Ofta finns en diskrepans i lärandet mellan den språkligt formulerade nivån och genomförandenivån där det uppstår en motsättning mellan synliga och osynliga delar, så kallad *tyst kunskap*. Inom området talas det därför om ”det vidgade språkbegreppet”, vilket innebär att kunskap kan kommuniceras via andra medieringsvägar än det som formulerats i tal och skrift. Caroline Liberg har definierat det vidgade språkbegreppet i *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*:

Inom forskningen talar man om att meningsskapandet alltid är *medierat*, vilket betyder att det alltid sker via olika språkliga uttrycksformer eller kanaler. I olika situationer förhåller vi oss på olika sätt och använder olika sinnen och olika redskap för att kommunicera – vi talar, lyssnar, läser, skriver, ser, luktar, smakar, gör och gestaltar. När man talar om meningsskapande på detta vida sätt och i begreppet språk inbegriper såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel, talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk osv., använder vi *ett vidgat språkbegrepp*. På motsvarande sätt får i *ett vidgat textbegrepp* när begreppet text får innefatta budskap som överförs på annat sätt än genom det skrivna ordet. (Liberg, 2007:4, s. 8)

I estetiska ämnen växer lärprocesserna fram genom olika former av gestaltning och kan förstås som olika medieringsvägar eller kanaler för att inhämta och uttrycka kunskap.

I det socialkonstruktivistiska perspektivet innefattas estetiska lärprocesser som en dimension i allt lärande. I en konstruktivistiskt baserad kunskapsyn ses kunskap som skapad i varje stund och att kunskap utvecklas genom att erfarenheter adderas över en längre tid (Rogoff, 1999). Denna utgångspunkt har sedan 1980-talet kombinerats med syn på lärande som socialt. En konsekvens är att begreppet inlärning har ersatts av begreppet lärande, som tydligare integrerar sociala och praktiska dimensioner i kunskapsynen. I det socialkonstruktivistiska perspektivet har estetiska lärprocesser på ett genomgripande sätt relevans för utformningen av lärsituationer i skolan. Här betonas att lärande är situerat, eller situationsbundet, vilket motiverat ett större fokus på *rummet för* och på *de relationer som kommer till spel i* lärsituationen. Vidare finns i denna forskningsgren ett intresse för metakognition, ”att lära att lära” och området innehåller teorier om metarefleksion och *higher-order learning*. Att förstå det vi lärt utifrån en ny position har en central funktion i lärande där kunskapen expanderar och får mer djup och större bredd, så kallad förtrogenhetskunskap. Här är nyfikenhet, motivation och meningsfullhet i lärandet avgörande. Det socialkonstruktivistiska perspektivet ingår i en dialog med ett kognitionsteoretiskt perspektiv, och tillför ett perspektiv på människan som interagerande varelse till detta. Inom ramen för det socialkonstruktivistiska perspektivet tillför estetiska lärprocesser i sin tur en särskild betydelse av ”det situerade”, eftersom såväl upplevelser som gestaltning är förankrat i kroppen. Upplevelser är grundade i kroppens förmåga till perception. Det egna gestaltandet är bland annat grundat i erfarenhetsbaserat lärande där sinnenas del som grund i varseblivandet och lärandet lyfts fram.

Ett centralt begrepp för området estetiska lärprocesser är *kreativitet*. Kunskap har olika dimensioner där kreativitet och fantasi inkluderas (Carlgren, SOU1992:94). Fantasin och minnet är varandras förutsättningar och interagerar i lärandet (Vygotskij, 1995). I konstnärliga utbildningar sammanhänger kreativitet bland annat med behärskandet av en konstart. I arbetet med konstnärliga processer integreras dock även förmågor som är användbara på mer allmänna plan och är nära kopplade till förmågan att hantera osäkerhet och misslyckanden.

Med utgångspunkt i Zygmundt Bauman (2002) kan man tala om tre nivåer av lärande:

1. Det primära – att lära fakta
2. Det sekundära – att lära att lära
3. Det tertiära – att lära i det osäkra, varierade, föränderliga

Det konstnärliga området erbjuder en metod för att lära i det tertiära, det okända, där osäkerhet, variation och förändring är väsentliga delar. Ett pedagogiskt förhållningssätt som resonerar mot det divergenta tänkandet och lärande *med* och *genom* transformation av kunskap. Här förenas det konstnärliga området (estetisk praxis) och estetiska läroprocesser.

De tre nivåerna av lärande bör inte förstås som en linjär utveckling. I psykoanalytisk, socialpsykologisk och pedagogisk forskning har det sedan lång tid stått klart att lek och kreativt skapande är viktiga aspekter av små barns socialisation och lärande. Det finns inslag av tertiärt lärande i barns lek. Samtidigt tar barn lika gärna utgångspunkt i fantasier som i fakta, eller använder fantasi för att utforska (pröva och förstå) den verklighet de lever i. Det psykoanalytiska perspektivet tar utgångspunkt i läroprocesser som genereras genom estetisk praxis (musicerande, målande etc.). All växt och alla kunskapsutveckling är på ett eller annat sätt knutet till vem jag är, hur jag uppfattar mig själv, hur jag förstår meningen med de aktiviteter jag är inbegripen i (lärandet), hur jag ser på min plats i världen osv. Med psykoanalytisk terminologi skulle man kunna säga att *identiteten* är en funktion hos jaget som knyter ihop den inre och den yttre världen. Estetisk praxis och de läroprocesser som utvecklas i denna praxis har egenskaper som gör det möjligt för individen att orientera sig i och lära känna sitt eget inre psykiska landskap samtidigt som den erbjuder möjligheter till kunskaper som bygger omvärldsorientering och relationer med andra. Häri ryms en potential för individuell autonomi och frigörelse som är av betydelse för det estetiska lärandets relation till exempelvis skolans demokratiska uppdrag (Sundin 2003, Thavenius 2005).

*Med* och *genom* estetiska verktyg iscensätts läroprocesser som på ett lustfyllt sätt stödjer barnets/elevens lärande som individ och relation till barngruppen/klassen. Läroprocesserna ger denne verktyg att se sig själv såväl som att de skapar en förståelse för andra och omvärlden utanför den egna familjen och förskolan/skolan. I ungdomen förändras dynamiken mellan emotionella och kognitiva processer. Ungas olika former för estetisk praxis, som klädstilar, frisyrer, visuella symboler, danser och naturligtvis musiken har blivit ett viktigt system av symboler, koder och tecken som de unga använder för att kommunicera och markera sin identitet och sin egen plats i världen (Hartwig 1984, Hebdige 1979, Fornäs 2005). Denna form av estetisk praxis förutsätter olika former av kunskaper som i sin tur i hög grad är produkten av lärande inom den egna kamratgruppen och de ungas värld utanför skolan.

### Estetiska läroprocesser i relation till skola och lärarutbildning

Den utgångspunkt som väljs för tolkningen av begreppet estetiska läroprocesser får konsekvenser för på vilket sätt området estetiska läroprocesser är relevant i lärarutbildning och förskola/skola. I styrdokumentet för förskola och grundskola beskrivs utvecklandet av barn och elevers förmåga att använda estetiska uttrycksformer. Dessa styrdokument är grundade i Barnkonventionen, varigenom barns eget skapande fastställs som en rättighet med samma dignitet som rätten till yttrandefrihet, rätten till fritid och lek eller rätten till deltagande i det kulturella livet (artikel 12, 13, 30, 31). I förskolans läroplan beskrivs det kulturella fältet som en arena där individens upplevelser står i centrum. I grundskolans läroplan ses estetisk verksamhet som främjande och stimulerande för kreativiteten och barns förmåga till eget skapande, problemlösande och idéutveckling. I gymnasieskolans läroplan förväntas kulturella upplevelser utveckla känsla för estetiska värden, utveckla förhållningssätt till kultur och användas för att processa intryck. Hur kan de olika skolformerna arbeta med dessa mål? De teoretiska perspektiv som området spänner över ger olika svar på hur estetiska läroprocesser kan integreras i de olika skolformerna som formaliserade läroprocesser.

Området bär här kritik mot skolan som institution. Inom den forskning som intresserat sig för de estetiska praktikernas betydelse för människans kunskapssökande står det klart att kunskap kan utvecklas på andra sätt än de som skolan ofta arbetar med, där kunskaper som kan förmedlas, utvecklas och redovisas i tal och skrift står i fokus. Med utgångspunkt i en syn på kunskapsutveckling som erfarenhetsutveckling i och genom handling och med utgångspunkt i ett vidgat språkbegrepp kan lärprocesser iscensättas som på ett lustfyllt och motiverande sätt stödjer barnets/elevens lärande som individ och relation till barngruppen/klassen. Områdets relevans är begränsad i meningen att skolans uppdrag i första hand är utbildning och ofta inte involverar barn-/ungdomskulturen i sitt arbete. Skolans kulturuppdrag är otydligt definierat i styrdokumentet och ger utrymme för olika tolkningar. Skolan som institution har ofta heller inte kunskaper kring att formalisera lärsituationer med de mer informella estetiska lärprocesserna som förebild.

Kunskaper om människans tillblivelseprocesser och identitetsarbete centrala för att förskollärare/lärare ska förstå de barn/elever de arbetar med – vad som förmår beröra och engagera barn och ungdomar och hur de bearbetar sina intryck i olika faser av sin utveckling. I skolans, såväl som i förskolans, arbete med att utforma en pedagogik som förmår knyta ihop känslomässiga och kognitiva aspekter i lärandet är estetiska lärprocesser ett användbart verktyg. Inkluderandet av barn och ungas perspektiv och kulturella initiativ är ett sätt att skapa meningsfullhet i lärandet. Skolans framgång är beroende av lärarens förmåga att förhålla sig till och skapa en relation till ungas inre och yttre världar. I senare års skoldebatt och forskning har det betonats att olika kunskapsformer kompletterar varandra (jfr Lgr11, sid. 10). De konstnärliga uttrycken lyfts ofta fram som en arena där elevernas deltagande, egenaktivitet och egna frågor skapar ett problematiserande av elevens vardagsvärld. Därigenom utgör denna arena en viktig aspekt av hur elevens egen horisont kan integreras i skolans vardagliga arbete och på så sätt stärka elevens relation till skolan som institution (SOU, 2009:16).

### Estetiska lärprocesser – en målbild

Vad kännetecknar då en förskollärare/lärare som kan erbjuda estetiska lärsituationer och stödja estetiska lärprocesser? På en generell nivå finns här en koppling till att barn/elever kan erbjudas att inta olika positioner i undervisningen: som åskådare (förmedling) eller aktör (kunskap i handling) (Lindström, 2002; Molander, 1996). Här bär området estetiska lärprocesser en diskussion om de lärsituationer som erbjuds i skolan som går utöver de estetiska ämnena. Utifrån de estetiska lärprocesserna horisont behöver de lärarutbildningen – på olika sätt i de olika skolformerna – utveckla flera olika förhållningssätt och arbetssätt, vilka alla utgår ifrån att kultur och eget skapande är en angelägenhet för förskola/skola som helhet.

I skrivningen av kursplaner kan *om*, *i*, *med* och *genom*-perspektiven omfattas i de olika målnivåerna *Kunskap och förståelse*, *Förmåga och färdighet* och *Värderingsförmåga och förhållningssätt*, vilka också kan relateras till skolans kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Detta i sin tur kan på ett mer generellt plan relateras till realiseringen av skolans komplexa uppdrag och utvecklandet av handlingskompetens genom att vilja, våga och kunna delta aktivt i samhället. Generella kunskaper som lärarstudenter skulle kunna utveckla i sin utbildning inom alla program är:

#### *Kunskap och förståelse*

- kunna redogöra för barns/elevs fascination inför såväl som användning av estetiska uttrycksformer (bild/dans/musik/teater) som aspekter av kommunikation utifrån ett vidgat språkbegrepp

#### *Förmåga och färdighet*

- kunna tillvarata barn/elevs förmåga att gestalta kunskaper och erfarenheter till förmån för att stimulera lärande och utveckling genom användandet av estetiska uttrycksformer

*Värderingsförmåga och förhållningssätt*

- kunna reflektera kring pedagogisk verksamhet ur didaktiskt, konstnärligt/estetiskt, kulturellt, samhälleligt och etiskt perspektiv.

## Att utbilda för framtiden

Genom kopplingen till Vision2020 och Barnkonventionen ges projektets olika områden olika vikt. Mänskliga rättigheter och hållbar utveckling ställs i förgrunden. Det är också från området hållbar utveckling som en av startpunkterna för den avslutande diskussionen är hämtad: begreppet *handlingskompetens*. Vad det står för i sammanhanget framgår successivt nedan.

Begreppet kompetens inbegriper, som framgått ovan, relationen mellan en individs kunskaper, förmågor och förhållningssätt och en särskild uppgift som individen ska utföra. Med förledet *handlings-* poängteras här förmågan och ansvaret att agera. Centrala inslag är *initiativförmåga* och *samarbetsförmåga*.

Begreppet handlingskompetens säger ingenting om (den sociala) kontexten för den uppgift som ska utföras. Ansvaret för vår gemensamma framtid inte kan reduceras till en fråga om individuell kompetens. Områden som hållbar utveckling och mänskliga rättigheter innehåller också målkonflikter, där politiska och samhällsliga dimensioner framträder. Frågan om vilken framtid som är ”bättre” är inte neutral utan i allra högsta grad politiskt och socialt laddad. Handlingar utförs inte i ett socialt vakuum. En persons handlingskompetens säger ingenting om hennes/hans handlingsutrymme. Projektgruppen har valt att lösa denna problematik genom att lyfta fram förmågan till normkritiskt tänkande. Till det handlingskompetensbegrepp som bär projektet hör också *förmågan att agera utifrån ett normkritiskt tänkande*.

Ett fjärde och sista inslag i projektets handlingskompetensbegrepp är *problemlösningsförmåga*. Om initiativ- och samarbetsförmåga rör själva förmågan att agera och det normkritiska tänkandet ger en grundval för handlingen, så ger förmågan att lösa problem en förväntad effekt av handlingen – en person ska kunna ta initiativ och samarbeta för att lösa problem.

Detta betyder inte att övriga begrepp, perspektiv och kompetenser som synliggjorts inom de fyra strategiska områdena reduceras till aspekter av handlingskompetens. Kommunikativ kompetens, mediekompetens, analytisk förmåga, kreativitet, interkulturell kompetens etc., är alla självständiga och i princip likvärdiga kompetenser. Inom projektet framträder dock dessa som medel i relation till handlingskompetens som mål.

Samtidigt är handlingskompetens i sig ett medel för ett övergripande mål: *förmågan att hantera föränderlighet och osäkerhet*. Projektområdena hanterar denna problematik i två avseenden: dels är områdena som sådana rörliga och oförutsägbara, dels bär de på olika sätt på lösningar för att hantera rörlighet och oförutsägbarhet. Exempelvis är teknikutvecklingen inom IKT-området snabb, vilket gör att förmågan att hantera teknik snabbt blir inaktuell, liksom kunskaperna om IKT:s sociala och samhällsliga konsekvenser. Detta kräver att vi utvecklar förmågan att lära nytt, och själva förmågan att interagera med olika gränssnitt (bredd) gör att vi fördjupar förmågan att lära. Interkulturell kompetens, för att ta ett annat exempel, rör förmågan att förstå hur globaliseringen medför nya livsvillkor och -erfarenheter för oss som människor, och hur vi kontinuerligt formas och omformas i en sådan värld. Den interkulturella kompetensen skapar, i likhet med IKT-handhavandet, i sig en förmåga att hantera nya och oförutsägbara situationer. Estetiska lärprocesser används i projektet inte minst för att utveckla problemlösningsförmåga och är här kopplad till förmågan att hantera osäkerhet och misslyckanden. Relationen mellan projektets områden och dess övergripande mål kan beskrivas genom att parafasera kursplanerna i grundskolan. Barn/elever/lärarstudenter ska ”genom undervisning i [projektets områden] utveckla [handlingskompetens för att hantera föränderlighet och osäkerhet]”.

Det är på detta sätt som skolans och lärarutbildningens gemensamma samhällsuppdrag framträder i projektet. En skola – lärare – som förmår hantera normkritiska perspektiv kommer att kunna vända blicken mot skolans och lärarnas roll i samhället, lokalt, nationellt och globalt. En lärare som i sitt arbete förmår hjälpa barn/elever att självständigt och tillsammans agera på normkritisk grund, kommer att vara en nyckel i förandet av vår gemensamma framtid. Här uppstår en serie övergripande, strategiska frågor som vägleder projektets fortsatta arbete:

- Vad krävs av en (förskol)lärare för att uppdraget ska kunna uppfyllas? Hur byggs en sådan (förskol)lärarkompetens för arbete med barn/elever i olika skolformer och åldrar?
- Vad ställer detta för krav på (förskol)lärarutbildningens form och innehåll? Hur kan lärarutbildningens kurser utformas så att dessa inte bara innehåller utbildning (kunskap) *om* osäkerhet och föränderlighet, utan även utbildning *genom* osäkerhet *för* (att hantera) osäkerhet? Hur kan den här problematiken hanteras på de olika kunskaps- och praxisfält som lärarutbildningen rör sig på?
- Vad ställer detta för krav på lärare som verkar inom (förskol)lärarutbildningen?



## Bilaga 1

### Lärarytbildningsnämndens väg till beslutet

2010 beslöt riksdagen att förändra uppdraget för svensk lärarytbildning och alla lärosäten fick ansöka om examenstillstånd för sina utbildningsuppdrag. I sitt remissvar till den utredning om förnyad lärarytbildning (SOU 2008:109 *En hållbar lärarytbildning* (HUT)) som föregick regeringens proposition och riksdagens beslut ställde sig Göteborgs universitet positiv till förslaget om att förstärka de fyra områdena vetenskapligt och kritisk förhållningssätt, historiskt perspektiv, internationellt perspektiv och IKT i den nya lärarytbildningen (s. 3). Vidare välkomnades utredningens inställning ”att lärarytbildningen ska vara en akademisk utbildning som bör vara hela universitetets angelägenhet” (s. 8). Samtidigt påpekades i remissvaret att utredningen

[s]aknar en samlad analys av angelägna samhällsproblem som behöver beaktas vid utformningen av en reformerad lärarytbildning. Det gäller frågor som likabehandling, kulturell mångfald, förändring, demokrati, miljö och därtill kopplade etiska aspekter och mänskliga rättigheter (s. 1f).

I yttrandet framhåller Göteborgs universitet även att ”[f]rågor om hållbar utveckling borde ligga som ett övergripande perspektiv med krav på mål och innehåll i samtliga delar i en reformerad lärarytbildning” (ibid.).

I ansökan om examenstillstånd följde universitetet upp sitt remissvar med att synliggöra hur tvärande innehållsstrukturer som byggts upp inom Lärarytprogrammet (180–330 hp) skulle kunna byggas upp inom 2011 års fyra lärarytprogram. För samtliga program anges *Ämnesdidaktik och ämnesdidaktiskt perspektiv, Digital kompetens och IKT, Internationellt perspektiv och internationell rörlighet*, samt *Mänskliga rättigheter och hållbar utveckling* som fokusområden för Göteborgs universitets nya lärarytutbildning. Vidare lyfts hur Konstnärliga fakultetens utbildning och forskning inom områdena skapande verksamhet för förskolan och grundskolans tidiga åldrar har medverkat till en profilering av lärarytutbildningen vid Göteborgs universitet. I ansökan tas även det vidgade språkbegreppet upp. Inom ramen för detta begrepp ingår konstnärliga uttrycksformer som kommunikativa språkformer, (s. 3, s. 13) där utveckling av gestaltungsformågor är en väsentlig del av lärarens didaktiska kompetens. I ansökan framkommer att området planeras arbetas in i de olika programmen, dels som grundkunskap gemensam för alla lärare, dels som specialistkunskap.

Som en konsekvens av ovanstående, fattade Lärarytutbildningsnämnden (LUN) 2011-12-13 ett beslut om att göra en strategisk satsning på fyra områden: Estetiska lärprocesser, Lärande för hållbar utveckling (inkl. Mänskliga rättigheter), Internationalisering samt IKT och digital kompetens. I sitt beslut om en strategisk satsning har Lärarytutbildningsnämnden även vägt in att projektets områden ingår i de lagrum som kringgärdar lärarytutbildningen, såsom Högskolelagen, Högskoleförordningen och skolans styrdokument. I den strategiska satsningen möts med andra ord de krav som Regering och Riksdag ställer på skolväsende och lärarytutbildning och de ambitioner som Göteborgs universitet har med lärarytutbildningen.