

*Lärosätes-
övergripande
samarbete kring*

ämneslärar- utbildning

- kontext
- perspektiv
- erfarenheter

Ola Holmström & Cathrine Norberg

Oktober 2025

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

Utredning av samarbete kring ämneslärarutbildning

Utgiven av: Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)
www.suhf.se

ISBN: 978-91-989286-2-4

Omslag/original: Premediabatteriet

Tryckeri: AMO-Tryck AB, Solna 2025

*Lärosätes-
övergripande
samarbete kring*

ämneslärar- utbildning

- kontext
- perspektiv
- erfarenheter

Ola Holmström & Cathrine Norberg

Oktober 2025

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund

**Lärosätesövergripande samarbete kring
ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning**

Innehåll

Förord	6
Rapporten är en del av ett större sammanhang	7
Sammanfattning	9
1. Inledning	25
1.1 Ökad förväntan på nationellt samarbete inom ämneslärarutbildning	26
1.2 Ämneslärarutbildningsutredningens syfte	27
1.3 Metod och empiriska underlag	29
1.4 Perspektiv och avgränsningar	30
1.5 Disposition	31
2. Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud – och ökad förväntan på samarbete kring ämneslärarutbildningen	35
2.1 Övergripande styrning av utbildningsutbudet – med hänsyn till studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov	36
2.2 Studenternas efterfrågan på ämneslärarutbildning och arbets- marknadens behov av ämneslärare	36
2.2.1 Ämnesvisa och regionala skillnader	40
2.3 Autonomi, historisk styrning, konkurrens och samverkan	42
2.4 Samverkan och samarbete inom lärarutbildning: tilltagande förväntan, kritik mot lärosätena och specificering	43
2.5 Lärosätesarbete om ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning	46
3. Svensk ämneslärarutbildning: utformning och genomförande	49
3.1 Ämneslärarutbildning vid 26 svenska lärosäten	49
3.2 Två inriktningar och många vägar till en ämneslärarexamen	50
3.3 Ämnen som kan ingå i en ämneslärarexamen	52
3.4 Ämneslärarutbildningsstrukturen i sammanfattning	54
3.5 Vilka lärosäten erbjuder vilka utbildningsvägar?	55
3.6 Vilka lärosäten erbjuder vilka ämnen inom vilka inriktningar och utbildningsvägar?	56

4. Ämneslärarutbildning i statistisk belysning: examinerade per inriktning, ämne och lärosäte	63
4.1 Examinerade ämneslärare per examensinriktning och lärosäte	65
4.2 Ämnen som ingick i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24 i nationell belysning	68
4.3 Utfärdade ämneslärarexamina i olika ämnen vid olika lärosäten	71
4.3.1 Engelska, historia, svenska och matematik	72
4.3.2 Fysik, kemi, teknik och spanska	77
4.3.3 Idrott- och hälsa, textilslöjd och bild	80
4.4 Summering och reflektion	83
5. Samarbete kring ämneslärarutbildning utifrån ett lärosätesperspektiv	89
5.1 Lärosätenas problembeskrivning kring det egna ämnesutbudet	89
5.1.1 Särskilt problematiska ämnen – och lärosätenas förändringar av ämnesutbudet	91
5.1.2 Lärosätesintern samläsning mellan studentgrupper som ett sätt att hantera studentvolymen på kursnivå	92
5.2 Lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet	97
5.2.1 Informella och studentinitierade samarbeten	98
5.2.2 Lärosätenas erfarenheter av avsändande och mottagande av studenter	99
5.2.3 Planering för att utveckla samarbetet	100
5.3 Form och innehåll för samarbetet inom reguljär ämneslärarutbildning	101
5.3.1 Studieförhållanden: campus eller distans?	102
5.3.2 Ämnen som samarbetet avser	104
5.4 Ingångsvärden och incitament för samarbete om ämnesutbudet	106
5.4.1 Konsekvenser av införandet av betyg C som antagningskrav för reguljär ämneslärarutbildning	108
5.5 Lärosätenas förhållningssätt till kommunala lärcentra	108
5.6 Hinder för lärosätesövergripande samarbete	109
5.6.1 Nationella samarbetsstrukturer	113
6. Förutsättningar och hinder för samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning	117
Referenser	123

Förord

Lärarna i svensk skola är en mycket viktig yrkesgrupp som genom sitt arbete lägger grunden för Sverige som stark kunskapsnation. En högkvalitativ lärarutbildning är därmed central och direkt avgörande för samhällets kompetensförsörjning. Ett allt större fokus på lärosätenas gemensamma ansvar för framtidens kompetensbehov har under senare tid aktualiserats, genom att lärosätena förväntas ta en mer proaktiv roll i fråga om det gemensamma ansvaret för utbildningsutbudet. Detta gäller inte minst avseende lärosätenas ämnesutbud inom ramen för ämneslärarutbildningen.

Precis som gäller för all annan lärarutbildning är ämneslärarutbildningen en utbildning som engagerar och det finns många olika förväntningar på och inte sällan bestämda uppfattningar om hur den ska gestaltas och bedrivas. För konstruktiva dialoger och välunderbyggda ställningstaganden i frågor som berör dimensionering och utbud i en komplex och samhällskritisk utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätts emellertid empiriska underlag som ger perspektiv på vad som är möjligt och inte möjligt för lärosätena att gemensamt göra inom området. I det sammanhanget utgör föreliggande rapport ett viktigt bidrag.

Rapporten är initierad av SUHF:s Expertgrupp för analys och den ger utifrån olika metoder och material perspektiv på lärosätesövergripande samarbete inom svensk ämneslärarutbildning. Rapporten utgör också en del av expertgruppens arbete med tre olika delprojekt som på olika sätt belyser samarbete mellan landets lärosäten. De övriga delprojekten utgörs dels av en utredning med särskilt fokus på professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården, dels av en mera övergripande utredning om möjligheter och hinder för lärosätessamarbete.

Hans Adolfsson

Ordförande för SUHF och Expertgruppen för analys

Rapporten är en del av

SUHF har byggt upp en större och mer kvalificerad analyskapacitet inom förbundet. Expertgruppen för analys är en arbetsgrupp inom SUHF som har i uppdrag att ta fram underlag och översikter som utgår från behov inom högskolesektorn och följer politiska reformer som påverkar lärosätena. Dessa analyser ska hjälpa lärosäten i deras utvecklingsarbete, men också kunna användas för att påverka regering och riksdag.

Expertgruppen för analys har inom ramen för fyra projekt tagit fram åtta rapporter fram till mitten av 2025. Dessa rapporter finns sammanfattade i skriften *Universitet och högskolor i förändring (2025)*. Expertgruppen har fortsatt sitt arbete under 2025 och har härutöver presenterat både en rapport om den ökade statliga kontrollens och byråkratiseringens effekter, och en rapport som beskriver lärosätenas grundläggande principer och kärnvärden. I den förstnämnda lyfts det fram hur lärosätena själva kan handskas med de byråkratiska uppdragen genom goda exempel, och förslag inom området formuleras till både regeringen och lärosätena. I den andra rapporten presenteras en kodex för universiteten och högskolorna.

Den föreliggande rapporten utgör en del av ett större projekt. Inom detta ingår tre delförprojekt som på olika sätt fokuserar på hur samarbeten mellan lärosätena kan utvecklas. Denna rapport sätter fokus på samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen. En andra rapport behandlar samarbete mellan lärosäten kring professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården. Därutöver kommer en tredje rapport att ta ett samlat grepp om vad som behövs göras för att samarbeten mellan lärosäten inom olika typer av utbildningar ska kunna utvecklas ytterligare.

ett större sammanhang

Författarna vill rikta ett tack till ledamöterna i Expertgruppen för analys för diskussioner, stöd och vägledning. Ett tack riktas till utredare i övriga projekt inom expertgruppen för kommentarer och medskick under arbetets gång: Ingeborg Amnéus (Uppsala universitet), Ulrika Bjare (Stockholms universitet), Kerstin Tham (Malmö universitet), Anna Humble (Karolinska institutet), Astrid Söderbergh Widding (Stockholms universitet), Pam Fredman (Göteborgs universitet), Jacob Färnert (Stockholms universitet), Tim Ekberg (Lunds universitet/SUHF) samt Christopher Sönnerbrandt och Lars Alberius vid SUHF:s kansli.

För värdefulla insatser under arbetets gång riktas ett särskilt tack till Daniel Berlin (Göteborgs universitet), Ola Stjärnhagen (Lunds universitet), Mare Johansson (Malmö universitet), Jakob Henriksson (Malmö universitet), Mikael Ärnhage (UKÄ) samt Niklas Odenberg (UKÄ).

Författarna Ola Holmström och Cathrine Norberg ansvarar själva helt och hållet för analyser, slutsatser och förslag i denna rapport.

Sammanfattning

Föreliggande rapport redovisar ett utredningsuppdrag från SUHF:s Expertgrupp för analys som fokuserar på lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom svensk ämneslärarutbildning. Utredningen utgör ett av tre delprojekt som på olika sätt belyser samarbete mellan landets lärosäten. De övriga delprojekten fokuserar dels på professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården, dels på mera övergripande frågor gällande möjligheter och hinder för lärosätessamarbete.

Uppdraget som gäller ämneslärarutbildningen har en viktig bakgrund i en tilltagande politisk förväntan på att svenska lärosäten ska samarbeta och i högre grad närma sig frågan om ämnesutbudet utifrån ett nationellt perspektiv. Intentionen är att detta ska bidra till såväl förbättrad kvalitet som ökad ekonomisk bärkraft inom utbildningen (dir 2023:11; SOU 2024:81). Att lärosätena står inför att i högre grad samarbeta kring ämnesutbudet aktualiserar i sin tur betydelsen av lärosätesövergripande diskussioner i frågan. Därtill aktualiseras betydelsen av en fördjupad förståelse för den komplexitet som kännetecknar svensk ämneslärarutbildning.

Enligt SUHF:s utredningsdirektiv ska utredningen belysa fyra specifika problemområden som på olika sätt är av stor betydelse för ett ökat samarbete kring ämnesutbudet: 1) studentvolymerna inom olika ämnesinriktningar och lärosätenas bedömning av förutsättningarna för att bedriva utbildning inom de olika ämnesinriktningarna, 2) befintliga lärosätessamarbeten och vilka erfarenheter som kan förmedlas kring dessa, 3) förutsättningar, hinder och incitament för lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet, och 4) konse-



Enligt SUHF:s utredningsdirektiv ska utredningen belysa fyra specifika problemområden som på olika sätt är av stor betydelse för ett ökat samarbete kring ämnesutbudet...

kvenser för studentvolymen inom ämneslärarutbildningen om antagningskrav C i svenska och svenska som andraspråk införs i enlighet med förslag från 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81). Ett annat viktigt syfte med utredningen är att klargöra utgångspunkterna för det lärosätesövergripande samarbetet i termer av ämneslärarutbildningens olika inriktningar och utbildningsvägar till examen. Om dessa inte är klargjorda är det svårt att diskutera lärosätenas samarbete kring ämnesutbudet på sakliga grunder.

Rapportens empiriska underlag har samlats in genom flera olika metoder:



Rapportens empiriska underlag har samlats in genom flera olika metoder: dokumentstudier, databearbetningar utifrån tillgänglig statistik om ämneslärarutbildningen och genom en enkät som skickades till och besvarades av samtliga 26 lärosäten i landet som genomför ämneslärarutbildning.

dokumentstudier, databearbetningar utifrån tillgänglig statistik om ämneslärarutbildningen och genom en enkät som skickades till och besvarades av samtliga 26 lärosäten i landet som genomför ämneslärarutbildning. I det följande sammanfattas de viktigaste resultaten med utgångspunkt i studiens utredningsdirektiv och syfte. Sammanfattningen avslutas med råd och rekommendationer i form av ett antal överväganden som är viktiga att förhålla sig till i diskussioner och ställ-

ningstaganden gällande ämneslärarutbildningen och det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet inom densamma.

Ämneslärarutbildningens förgrening i två examensinriktningar, flera vägar till en examen och en mångfald av ämnen

Många universitetsutbildningar genomförs som mer eller mindre sammanhållna utbildningar inom vilka studenterna följer varandra i ett utbildningsspår och från kurs till kurs. Detta gäller inte på samma sätt för ämneslärarutbildningen. Studier mot en ämneslärarexamen kan bedrivas mot två olika examensinriktningar i form av årskurs 7-9 eller gymnasiet, och de båda inriktningarna har delvis olika examensmål. För respektive inriktning finns vidare ett flertal olika utbildningsvägar för att nå en ämneslärarexamen. Dessa har i hög grad växt fram organiskt och allteftersom nya behov eller problem identifierats, snarare än att svara mot en från början fastlagd utbildningsstruktur för studier mot en ämneslärarexamen.

De olika utbildningsvägarna utgörs av reguljär ämneslärarutbildning, tre olika varianter av Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU 90, KPU 60, KPU forsk), Utlandsutbildade lärares vidareutbildning (ULV), Vidareutbildning av lärare (VAL) samt Arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL). I en examen kan därtill ett, två eller tre av ett stort antal olika möjliga ämnen ingå, samtidigt som förutsättningarna för antagning och studier i olika ämnen skiljer sig åt mellan de olika inriktningarna och utbildningsvarianterna. Medan ämnesstudierna bedrivs inom ramen för utbildningen i reguljär ämneslärarutbildning och AIL är ämnesstudierna redan förvärvade när en student påbörjar en KPU, och det samma gäller helt eller delvis även för VAL och ULV.

Sammantaget innebär detta att ämneslärarutbildningen på olika sätt förgrenar sig i en rad olika inriktningar, utbildningsvägar och – i flera fall – ämnesstudier (se Figur 1, s. 55). Detta är en central utgångspunkt för i princip alla diskussioner och analyser som tar sikte mot lärosätesövergripande samarbete inom ämneslärarutbildningen. Utan en förståelse för ämneslärarutbildningens komplexitet är en av de mest grundläggande förutsättningarna inte på plats.

Stora variationer i studentvolymen mellan olika ämnen

Studentvolymen per ämne har analyserats med utgångspunkt i de ämneslärarexamina som utfärdades i Sverige mellan läsåren 2019/20–2023/24. Under perioden utfärdades nästan 15 500 (15 476) ämneslärarexamina av 27 olika lärosäten.¹

Totalt sett ingick 42 olika ämnen i de examina som utfärdades. Hälften (21) av dessa ingick i såväl examina avsedda för arbete i gymnasiet som i examina avsedda för arbete i årskurserna 7-9. I enlighet med lärarutbildningsförordningen (SFS 2021:1335) ges inte samtliga ämnen för båda examensinriktningarna och många ämnen (15) ingick därför enbart i ämneslärarexamina med inriktning mot gymnasiet, medan andra ämnen (6) enbart ingick i ämneslärarexamina med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9.

Som regel ingår två och ibland tre ämnen i en ämneslärarexamen och sett över båda examensinriktningarna ingick engelska, historia, svenska, sam-

¹ Högskolan i Borås har tidigare erbjudit studier mot ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7-9 och ingår som ett av lärosätena som examinerade ämneslärarstudenter mellan läsåren 2019/20–2023/24. Utbildningen är med anledning av för få sökande pausad och av detta följer att 26 och inte 27 lärosäten i Sverige antog studenter till lärarutbildning mot ämneslärarexamen under läsåret 2024/25.

hällskunskap och religionskunskap i störst andel av de examina som utfärdades under perioden. För inriktningen mot gymnasiet ingick engelska (21%) och historia (21%) i drygt var femte examen och i princip samma sak gällde för svenskämnet (20%). Engelska, svenska och historia ingick därmed i nästan dubbelt så många examina som matematikämnet (11%), och i mångdubbelt fler examina än vad som var fallet för till exempel biologi (5%), teknik (4%), fysik (4%), kemi (4%) och naturkunskap (2%). Engelskämnet ingick också i störst andel av de examina som utfärdades med inriktning mot arbete i årskurs 7-9. Detta gällde för nästan var femte examen (18%). Här är skillnaderna mellan olika ämnen emellertid inte lika påtagliga som inom gymnasieinriktningen. Exempelvis ingick matematikämnet (11%) i en nästan lika stor andel examina som historieämnet (12%) och i något fler än svenskämnet (10%).

Särskilt ”små” ämnen – nationellt och per lärosäte

Det finns en rad exempel på ämnen som ingick i särskilt få ämneslärarexamina under den aktuella perioden. Främst gäller detta för så kallade ”vissa-ämnen” som kan ingå i en examen som nåtts via en kompletterande pedagogisk utbildning. Exempel på sådana ämnen är design, sociologi, media- och kommunikation och koreografi. Men det finns också flera exempel på ämnen som kan nås via reguljär ämneslärarutbildning och som ingick i särskilt få av de examina som utfärdades. Detta gäller i synnerhet för filosofi, juridik, psykologi, dans och teater. Andra exempel på särskilt små ämnen är moderna språk som spanska, tyska och franska. Men även för ämnen som kemi, biologi, fysik och teknik var antalet utfärdade examina jämförelsevis få. Textilslöjd samt trä- och metallslöjd – som ges inom inriktningen mot årskurs 7-9 – är andra exempel på ämnen för vilka få ämneslärare utbildades under den aktuella perioden.

När de ämneslärarexamina som utfärdades fördelas mellan lärosätena blir antalet utfärdade examina per lärosäte ofta starkt begränsade för de mindre ämnena. Ett tydligt exempel utgörs av fysikämnet, som ingick i 572 ämneslärarexamina från 20 (Gy) respektive 15 (7-9) lärosäten under den aktuella femårsperioden. Det totala antalet examina översteg inte 100 vid något av lärosätena, vid den stora merparten var antalet färre än 50 och vid flera lärosäten handlade det bara om enstaka examina. Ett annat exempel utgörs av kemiämnet som ingick i totalt sett 653 ämneslärarexamina. Inte heller i kemi utbildade något lärosäte fler än 100 ämneslärare, vid de allra flesta understeg

antalet 50 och vid många lärosäten utbildades bara några enstaka kemilärare. Andra exempel utgörs av moderna språk som spanska, franska och tyska. Sett över båda examensinriktningarna ingick spanska i 540 examina, vilket är betydligt fler än vad som var fallet för franska (281) och tyska (252). Inte desto mindre var volymerna per lärosäte små i spanskämnet. Av de 16 lärosäten som utfärdade examina där spanska ingick utfärdade sju av lärosätena färre än 30 examina, vilket ger en genomsnittlig examensfrekvens som är mindre än sex examina per lärosäte och läsår.

Oklarheter kring vägar till examen, problem med att uttolka data – och olika kompetensförsörjningslogiker för olika ämnen

Begränsade studentvolymerna i olika ämnen på lärosätetsnivå är ett starkt skäl till att lärosätena i högre grad förväntas samarbeta med varandra kring sitt ämnesutbud. Kombinationen av tillgänglig statistik och ämneslärarutbildningens komplexitet med sina många vägar till examen gör emellertid att uttolkningen av de begränsade studentvolymerna per ämne och lärosäte är komplicerad. Utifrån data som tillgängliggjorts av Universitetskanslersämbetet (UKÄ) kan de ämnen som ingår i utfärdade ämneslärarexamina utläsas och dessa kan redovisas på såväl aggregerad nivå och lärosätetsnivå som per examensinriktning (7-9 eller Gy). Med utgångspunkt i tillgänglig statistik är det emellertid inte möjligt att söka ut genom vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna har tagit mot sin ämneslärarexamen. Av den statistiska redovisningen går det därför inte heller att utläsa om studenterna nått sin ämneslärarexamen genom reguljär ämneslärarutbildning, eller genom en KPU och på så vis redan



Med utgångspunkt i tillgänglig statistik är det emellertid inte möjligt att söka ut genom vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna har tagit mot sin ämneslärarexamen.

förvärvat sina ämneskunskaper innan utbildningen påbörjades. I det senare fallet bedrivs lärarutbildningen över ämnesgränserna och antalet studenter på ämnesnivå motsvarar därmed inte antalet studenter i den större och ämnesövergripande undervisningsgruppen. Detta är inte liktydigt med att det inte skulle finnas problem med små studentgrupper inom ämneslärarutbildningen. Men det begränsar de slutsatser som kan dras gällande antal studenter som studerat ett visst ämne på ett givet lärosäte på ett betänkligt sätt.

I sammanhanget är det särskilt viktigt att notera att olika ämnen i varierande grad kan vara koncentrerade till olika utbildningsvägar fram till en ämneslärarexamen. De 26 lärosäten i Sverige som genomför ämneslärarutbildning



De 26 lärosäten i Sverige som genomför ämneslärarutbildning ger i de flesta fall studenter möjlighet att studera ämnen med jämförelsevis större studentvolymmer inom sina reguljära program. Detta gäller framför allt för engelska, svenska, religionskunskap, historia och matematik.

ger i de flesta fall studenter möjlighet att studera ämnen med jämförelsevis större studentvolymmer inom sina reguljära program. Detta gäller framför allt för engelska, svenska, religionskunskap, historia och matematik. Betydligt färre lärosäten ger ämnesundervisning i ämnen med mindre studentvolymmer som kemi, teknik, fysik, biologi och moderna språk inom ramen för sina reguljära ämneslärarprogram.

I stället kan behörighet att under-

visa i dessa ämnen i betydligt högre grad uppnås genom studier på de olika varianterna av KPU, inom vilka de utgör antagningsämnen i motsvarande och ibland större utsträckning än de ämnen som är tydligt störst inom den reguljära ämneslärarutbildningen. Även inom de alternativa utbildningsvägarna VAL och ULV finns en starkare betoning på flera av de volymmässigt små naturvetenskapliga ämnena än inom de reguljära ämneslärarprogrammen.

Av detta följer att ämnen som ingår i mycket få examina på lärosätetsnivå i många fall inte studerats inom ramen för den reguljära ämneslärarutbildningen och därmed inte är en avspegling av hur stora studentgrupper som undervisas på kursnivå. Vidare kan tydliga tendenser till olika kompetensförsörjningslogiker för ämneslärare i olika ämnen utskiljas. Studenter som vill bli ämneslärare i exempelvis historia eller engelska har stora möjligheter att ta sin examen genom studier på det reguljära ämneslärarprogrammet, medan studenter som vill bli ämneslärare i volymmässigt mindre och ofta naturvetenskapligt orienterade ämnen som till exempel teknik, fysik eller kemi i betydligt högre grad är hänvisade till någon av de olika KPU-varianterna. De olika kompetensförsörjningslogikerna är både i linje med de poli-

tiska intentionerna med KPU:n och ett sätt för lärosätena att hantera problem med volymmässigt små ämnen.

Obalans mellan ämneslärarutbildningens två examensinriktningar

På examensinriktningsnivå kan konstateras att lärosätena utbildar betydligt fler ämneslärare för gymnasiet än för årskurserna 7-9. Av de nästan 15 500 ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20–2023/24 hade nästan två av tre (64%) gymnasieinriktning. Att gymnasieinriktningen dominerar illustreras också tydligt av att 25 av 26 lärosäten ger reguljärt ämneslärarprogram med inriktning mot arbete i gymnasiet, medan i princip hälften så många (13) ger reguljär ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9.

I sammanhanget bör noteras att en ämneslärarexamen med gymnasieinriktning ger behörighet att undervisa i årskurs 7-9. Sett till den skolvivå som examen avser visar uppgifterna inte desto mindre på en tydlig obalans mellan ämneslärarutbildningens två inriktningar. Denna förstärks i förhållande till

både lärarprognoser och arbetskraftsundersökningar. I Skolverkets senaste lärarprognos redovisas såväl det beräknade antalet lärare med nuvarande utbildningstakt som det prognostiserade behovet för perioden 2024–2038 (Skolverket 2025). Medan det prognostiserade antalet gymnasielärare (26 900) vida överstiger det prognostiserade behovet

(14 500) är situationen den omvända för ämneslärare i årskurs 7-9. Här uppgår det prognostiserade antalet (8 900) inte mer än till lite drygt hälften av det prognostiserade behovet (16 800). Av data från SCB:s arbetskraftsbarometer från 2023 kan ett mera kortsiktigt perspektiv på arbetsmarknadens behov av ämneslärare utläsas, och även här bekräftas i hög grad det omfattande arbetsmarknadsbehovet av ämneslärare för årskurs 7-9. Till problematiken kan därtill adderas att så många som var tredje yrkesverksamma lärare i årskurs 7-9 saknar behörighet (31%). Samma sak gäller för drygt var femte lärare (21%) på gymnasiet (Skolverket 2025).



... situationen den omvända för ämneslärare i årskurs 7-9. Här uppgår det prognostiserade antalet (8 900) inte mer än till lite drygt hälften av det prognostiserade behovet (16 800).

Regionala skillnader och variationer på utfärdade ämneslärarexamina

För att ge ett perspektiv på regionala variationer på de ämneslärarexamina som utfärdades under den aktuella femårsperioden grupperades lärosätena med utgångspunkt i den indelning av noder som har gjorts inom ramen för ULF-samarbetet² kring praktisknära forskning: Huvudstadsnoden, Nordnoden, Sydnoden, Västnoden och Östnoden. Vilka lärosäten som ingår i vilken nod framgår av Tabell 6 (s. 64).

Analysen visar på flera regionala skillnader och variationer som kan göras till föremål för vidare reflektioner. Exempelvis ingick svenskämnet i princip i lika många examina som utfärdades inom Sydnoden (496) som inom Nordnoden (486), samtidigt som historia var mer än dubbelt så stort inom Sydnoden (829) i jämförelse med Nordnoden (366). Inom Västnoden, där flest kemilärare utbildades under den aktuella femårsperioden (199), var antalet det dubbla i jämförelse med såväl Sydnoden (96) som Nordnoden (99), och i princip dubbelt så många lärare i idrott och hälsa utbildades inom Huvudstadsnoden (552) än inom någon av de övriga noderna (207-290). Vidare kan noteras att den tydliga koncentrationen av ämneslärarexamina som utfärdades med inriktning mot gymnasiet är särskilt påtaglig inom Huvudstadsnoden (72%) och Östnoden (70%). Detta kan jämföras med att lärosätena inom Nordnoden utfärdade ungefär lika många ämneslärarexamina med gymnasieinriktning (53%) som med inriktning mot årskurs 7-9 (47%).

Personal och forskningsöverbyggnad beskrivs vara på plats – men studentgruppernas storlek och de ekonomiska förutsättningarna beskrivs som otillfredsställande

Av de 26 lärosäten i Sverige som ger ämneslärarutbildning förmedlar samtliga att de har tillgång till personal med adekvat kompetens för samtliga (19) eller merparten (7) av de ämnen som de erbjuder under läsåret 2024/25, och svarsmonstret är i princip detsamma gällande tillgången till en relevant forskningsöverbyggnad i förhållande till ämnesundervisningen. Utifrån lärosätenas perspektiv tycks därmed de kanske mest grundläggande interna

2 ULF (Utbildning, Lärande, Forskning) är en nationell verksamhet som bedrivs i samarbete mellan lärosäten med lärarutbildning och skolhuvudmän. Genom att bedriva praktisknära skolforskning i samverkan tar parterna ett gemensamt ansvar för den svenska skolans och lärarutbildningarnas långsiktiga utveckling.

förutsättningarna i hög grad vara på plats för att ge ämnesstudier med hög kvalitet. Samtidigt uppger nästan vart fjärde lärosäte (6) att studentgruppernas storlek är otillfredsställande för merparten av de ämnen som ges, och fler än hälften beskriver de ekonomiska förutsättningarna som otillfredsställande för merparten (13) eller samtliga (1) ämnen. Utifrån en sammanvägd bedömning uppger fler än hälften (14) av lärosätena också att möjligheterna att bedriva ämnesundervisning är särskilt problematisk för några av de ämnen som inryms i deras ämneslärarutbildning. Inte desto mindre uttrycks som regel en vilja och ambition att fortsätta ge undervisning i de ämnen som avses. Detta visar sig i att få (5) lärosäten förmedlar att det förs samtal om att upphöra med att anta studenter till de aktuella ämnena.

Lärosätesintern samläsning som lokal anpassningspraktik

Att hantera studentvolymen på kurser som ges inom ämneslärarutbildningen framstår som en central del av det löpande arbetet med utbildningsplanering på lärosätesnivå. Arbetet hänger i hög grad samman med att ämneslärarutbildningen är uppdelad mellan två examensinriktningar, att respektive inriktning kan nås genom ett flertal olika utbildningsvägar och att varje studentgrupp som antas till reguljär ämneslärarutbildning därtill förgrenar sig i olika ämnesstudier. Detta gör att ämneslärarutbildningen i en sammantagen mening framstår som svårorganiserad, att antalet kurser riskerar att bli alltför många, och att antalet studenter inom vissa kurser därmed kan bli så pass få att kurserna saknar ekonomisk bärkraft.

I denna kontext tycks olika former av lokala anpassningspraktiker ha uppstått, vilka i hög grad består i att lärosätena tillskapar samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits till olika examensinriktningar och utbildningsvägar. Så många som 24 av 26 lärosäten uppger att det sker intern samläsning mellan olika studentgrupper som studerar mot en ämneslärarexamen. Samläsningen kan gälla för såväl ämneskurser som för kurser i utbildningsvetenskaplig kärna, och består exempelvis i att ämneslärarstudenter som är antagna vid olika tidpunkter samläser kurser, att studenter inom olika KPU-



...ämneslärarutbildningen är uppdelad mellan två examensinriktningar, att respektive inriktning kan nås genom ett flertal olika utbildningsvägar och att varje studentgrupp som antas till reguljär ämneslärarutbildning därtill förgrenar sig i olika ämnesstudier.

varianter studerar tillsammans, eller att KPU-studenter, ULV-studenter och VAL-studenter samläser med varandra eller med studenter på det reguljära programmet. Därtill kan samläsning mellan ämneslärarstudenter och grundlärarstudenter förekomma. Det tycks också vara mycket utbrett att studenter som studerar mot en examen med inriktning mot årskurs 7-9 i en betydande grad samläser såväl ämneskurser som kurser i utbildningsvetenskaplig kärna med studenter som studerar mot en examen med gymnasieinriktning. Detta förekommer i princip vid samtliga lärosäten som ger det reguljära ämneslärarprogrammet med båda examensinriktningarna.

Inom de reguljära ämneslärarprogrammen bedrivs härutöver lärosätesintern samläsning mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för ett annat utbildningsprogram eller som fristående kurs. Så är i olika grad fallet vid de flesta av lärosätena som bedriver ämneslärarutbildning.

Den utbredda interna samläsningen framstår som ett viktigt sätt för lärosätena att hantera studentgrupper som i utgångsläget är indelade i olika exa-

mens- och utbildningsinriktningar, och vars ämnesval förgrenar sig i olika ämnesstudier inom det reguljära programmet. Ett centralt syfte med den interna samläsningen blir därmed att undvika att studenterna blir utspridda i alltför små grupper och syftet sammanfaller således med ett viktigt syfte för att lärosätena i allt högre grad ska ingå i lärosätesövergripande samarbete kring sitt ämnes-

utbud. Med förväntningarna på mer lärosätesövergripande samarbete tycks lärosätena därmed stå inför att i allt högre grad göra samma sak på nationell nivå som de i någon mening redan gör på lärosätesnivå.

Lärosäten som samarbetar kring ämnesutbudet – och lärosäten som planerar att påbörja eller utvidga samarbetet

I linje med förslagen i 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81) ingår flera lärosäten i lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen. Över hälften av lärosätena (14) uppger att de



Den utbredda interna samläsningen framstår som ett viktigt sätt för lärosätena att hantera studentgrupper som i utgångsläget är indelade i olika examens- och utbildningsinriktningar, och vars ämnesval förgrenar sig i olika ämnesstudier inom det reguljära programmet.

samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud. Två av lärosätena är avsändare av studenter till annat lärosäte, fyra av lärosätena är mottagare av studenter från annat lärosäte, och åtta lärosäten är både avsändare och mottagare av studenter. Härutöver ger andra lärosäten exempel på mera informella och studentinitierade utbyten mellan lärosätena, vilket som regel innebär att studenterna på eget initiativ studerar sitt andraämne på annat lärosäte.

Även om inte alla lärosäten är inbegripna i något lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet uppger de allra flesta att frågan bereds utrymme i pågående samtal i olika forum som förs över lärosätesgränserna. Av de tolv lärosäten som inte ingår i något mera formaliserat samarbete kring ämnesutbudet uppger sju att de för konkreta samtal med andra lärosäten kring möjligheterna om att påbörja ett sådant samarbete. Även om det både kan gälla mottagande och avsändande av studenter tycks intresset vara något större för att ta emot än att sända i väg studenter.

Av de 14 lärosäten som redan är engagerade i lärosätesövergripande samarbete uppger elva att de är inbegripna i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet. Även här uttrycker fler lärosäten intresse av att ta emot studenter från andra lärosäten än att sända i väg egna studenter till ett annat lärosäte.

Form och innehåll för det lärosätesövergripande samarbetet

Befintliga lärosätessamarbeten kring ämnesutbudet genomförs såväl som studier på campus på det mottagande lärosätet som genom studier på distans. Från sju lärosäten uppges att ämnesstudier inom deras reguljära ämneslärarutbildning möjliggörs genom studier på campus vid annat lärosäte, och fyra uppger att möjligheten ges genom distansstudier. I sammanhanget kan noteras att lärosätena tycks vara splittrade i fråga om distansstudier som en möjlig studieform för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet. Uppemot vart fjärde lärosäte (6) förmedlar att man i mycket hög grad ser på distansstudier som ett bra alternativ, och från något fler lärosäten (7) förmedlas den motsatta ståndpunkten.

Flest lärosäten samarbetar kring ämnesundervisningen i moderna språk. För inriktningen mot gymnasiet möjliggör sex lärosäten studier i moderna språk inom sina reguljära ämneslärarprogram genom att studierna bedrivs på annat lärosäte, och för inriktningen mot årskurs 7-9 gäller samma sak för fyra lärosäten. I övrigt kan samarbetet både avse ämnen som generellt sett är

volymmässigt små som biologi, kemi, teknik och fysik, eller ämnen som är volymmässigt stora som engelska, historia och religionskunskap.

Olika lärosäten har olika ingångsvärden och incitament för att samarbeta kring ämnesutbudet

Samtidigt som en hel del lärosäten samarbetar kring ämnesutbudet och att merparten är inbegripna i samtal om att påbörja eller utvidga samarbetet har olika lärosäten olika ingångsvärden i frågan. Exempelvis uppger några lärosäten att de i mycket (5) eller ganska hög grad (2) är beroende av att samarbeta med annat lärosäte för att kunna ge sin ämneslärarutbildning med innevarande utbud av ämnen. För merparten av lärosätena är samarbete med andra lärosäten emellertid obetydligt i det här avseendet. Lärosätena ombads också att ta ställning till om man i en mera generell mening ser tydliga incitament för att samarbeta kring ämnesutbudet. Även i detta avseende synliggörs olika ingångsvärden. Flera lärosäten ger uttryck för att de i mycket (9) eller ganska hög grad (5) ser tydliga incitament för lärosätesövergripande samarbete, men nästan lika många ser färre (9) eller knappt några incitament alls (2).

När lärosätena tar ställning till några specificerade incitament förhåller sig de flesta till lärosätesövergripande samarbete som en intressant möjlighet att ge ämnesundervisning till studenter från andra lärosäten. Detta beskrivs som ett mycket (10) eller ganska (11) starkt incitament för 21 av 26 lärosäten. Ett annat möjligt incitament är att ett ökat samarbete kring ämnesutbudet skulle kunna leda till kvalitetsutveckling av ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv. Merparten av lärosätena (16) förhåller sig till det incitamentet som ganska eller mycket starkt. Men för nästan vart tredje lärosäte (8) gäller det motsatta, och några lärosäten (2) avstår från att göra en bedömning.

En annan central aspekt i sammanhanget är lärarutbildningsutbildningens förslag om höjda antagningskrav till ämneslärarutbildningen (SOU 2024:81), och de reducerade studentvolymerna som förväntas följa på detta. Det finns en ganska utbredd oro från lärosätenas sida att studentunderlaget skulle minska till en kritisk nivå inom något eller några av de ämnen som man ger om gymnasiebetyg C i svenska/svenska som andraspråk införs som antagningskrav. Den stora merparten av lärosätena bedömer att så skulle bli fallet (19). Utan att uttrycka att det vore önskvärt förhåller de flesta av dessa lärosäten (14) sig också till förslaget som ett incitament att stärka det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet.

**Hinder för det lärosätesövergripande samarbetet: olika studie-
gångar vid olika lärosäten, lärosätesintern samläsning, ökad ad-
ministrativ börda och avsaknad av nationella samarbetsstrukturer**

Samtidigt som flera lärosäten samarbetar kring ämneslärarutbildningens ämnesutbud eller planerar att påbörja ett sådant samarbete framträder en utbredd tveksamhet kring möjligheterna att samarbeta på ett mera substansiellt sätt.

Ämneslärarutbildningen är uppbyggd kring ämnesstudier i som regel ett förstaämne och andraämne, verksamhetsförlagd utbildning samt studier i utbildningsvetenskaplig kärna. Både när och med vilken omfattning som de olika momenten infinns i utbildningen skiljer sig åt mellan lärosätena (se Bilaga 1, s. 126). Detta gör att ämnesstudierna i ett givet ämne sällan följer samma studiegång vid två eller flera lärosäten, och därmed är den kanske mest grundläggande förutsättningen för att samarbeta kring ämnesstudierna inte på plats. Mot denna bakgrund förhåller sig nästan samtliga lärosäten till olika studiegångar vid olika lärosäten som ett mycket (21) eller ganska (3) stort hinder för lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet.



Detta gör att ämnesstudierna i ett givet ämne sällan följer samma studiegång vid två eller flera lärosäten, och därmed är den kanske mest grundläggande förutsättningen för att samarbeta kring ämnesstudierna inte på plats.

Olika studiegångar vid olika lärosätena utgör också ett av skälen till att merparten av lärosätena i ganska (11) eller mycket hög grad (9) ser en ökad administrativ börda som ett väsentligt hinder. Några lärosäten gör bedömningen att ett utökat lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet i högre grad riskerar att leda till ökad administration än att skapa mervärden i form av substantiella bidrag i frågor som berör studentvolymen och utbildningskvalitet.

Fler än hälften av lärosätena uppger därtill att de ofta långtgående interna samläsningsstrukturer utgör ett ganska (11) eller mycket (3) stort hinder för ett utvidgat samarbete kring ämnesutbudet. I samma utsträckning som ämnesstudierna är sammanflätade mellan ämneslärarutbildningens olika varianter och inriktningar och med lärosätets ämnesinstitutioner kan det vara svårt att därtill anpassa upplägget av studierna till ett annat lärosätes behov och förutsättningar.

Samarbete mellan lärosäten kring en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätter vidare organiserade kontaktytor för lärosätesövergripande probleminventering, diskussion och planering. Drygt hälften av lärosätena bedömer att det i ganska (11) eller mycket hög grad (3) finns tillräckliga samsamarbetsstrukturer för ändamålet på regional nivå, men nästan lika många bedömer att detta i ganska (6) eller mycket låg grad (6) är fallet. Adekvata samsamarbetsstrukturer på nationell nivå tycks i princip saknas. Nästan samtliga lärosäten förmedlar att det saknas ett lämpligt forum inom vilket frågor kring ämnesutbud, dimensionering och samarbete kring ämneslärarutbildningen kan hanteras på nationell nivå.

Rekommendationer och överväganden

Studiens empiriska underlag pekar sammantaget på att frågan om lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen



Studiens empiriska underlag pekar sammantaget på att frågan om lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen i sin tur aktualiserar flera viktiga men ofta komplicerade frågor för såväl lärosätena som politiken att förhålla sig till.

i sin tur aktualiserar flera viktiga men ofta komplicerade frågor för såväl lärosätena som politiken att förhålla sig till.

Frågorna anknyter till ämneslärarutbildningens utbildningsstruktur med olika examensinriktningar och utbildningsvägar, volymmässiga obalanser mellan de olika examensinriktningarna, avsaknaden av tillgänglig statistik för olika vägar till en ämneslärarexamen, olika studiegångar

vid olika lärosäten, omfattande lärosätesinterna samläsningsstrukturer och att olika lärosäten kan ha olika incitament och ingångsvärden för att samarbeta kring ämnesutbudet. På en mera övergripande nivå är det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen därtill djupt inbäddat i ett antal omständigheter, spänningar och motsättningar som å ena sidan anknyter till lärosätenas autonomi i fråga om såväl utbildningsutbud som utbildningarnas utformning, och å andra sidan till lärosätenas ansvar för utbud, dimensionering och utbildningskvalitet utifrån ett nationellt perspektiv (se Figur 2 s. 118).

Mot denna bakgrund synliggör rapporten den höga grad av komplexitet som det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet är förenat med, och den utskiljer flera centrala problemområden som är viktiga att förhålla sig till för att i högre grad bereda möjligheter för att arbeta med ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv. Av detta följer emellertid också ett stort behov av såväl fördjupade analyser som välinitierade diskussioner och ställningstaganden på olika nivåer. Förhoppningen är att föreliggande utredning kan bidra med ett viktigt empiriskt underlag i sådana sammanhang.

På den kanske mest initiala och grundläggande nivån är det ett särskilt stort problem att det enligt lärosätenas bedömning saknas ett adekvat forum på nationell nivå för lärosätesövergripande diskussioner kring samarbete, utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning. Att det därmed tycks saknas en tydligt definierad agens i frågan pekar på ett behov av att någon grupp på lärosätesledningsnivå tillsätts för att arbeta med ställningstaganden i fråga om samarbete inom ämneslärarutbildningen utifrån ett nationellt perspektiv.



1



1. Inledning

Föreliggande rapport redovisar ett utredningsuppdrag från SUHF avseende svenska lärosätens samarbeten kring genomförandet av ämneslärarutbildning. Utredningen har initierats inom ramen för SUHF:s Expertgrupp för analys, och den utgör en del av ett arbete som inbegriper tre olika delprojekt som på olika sätt belyser samarbete mellan landets lärosäten. De övriga delprojekten utgörs dels av en utredning med särskilt fokus på professionsutbildningar inom hälso- och sjukvården, dels av en mera övergripande utredning om möjligheter och hinder för lärosätessamarbete.

De tre delprojekten har haft som uppdrag att samordna sina utredningar och att tillsammans bidra till att beskriva möjliga modeller och lyfta fram både rekommendationer till lärosätena och förslag till statsmakterna. En annan viktig utgångspunkt är att delprojekten ska använda och bygga vidare på en tidigare rapport som även den har tagits fram inom ramen för expertgruppens arbete, och som belyser styrningen av lärosätenas utbildningsutbud (Amnéus & Fredman, 2024). I denna framhålls betydelsen av att lärosätena tar ett gemensamt ansvar i fråga om utveckling och arbetsdelning gällande utbildningsutbudet inom landets universitets- och högskoleutbildningar. Att sektorn samarbetar kring utbildningsutbudet på nationell och lärosätesövergripande nivå framhålls som en viktig förutsättning för universitetens och högskolornas institutionella autonomi inom utbildningsområdet.



Att sektorn samarbetar kring utbildningsutbudet på nationell och lärosätesövergripande nivå framhålls som en viktig förutsättning för universitetens och högskolornas institutionella autonomi inom utbildningsområdet.

1.1 Ökad förväntan på nationellt samarbete inom ämneslärarutbildning

Att SUHF initierar en utredning om lärosätessamverkan kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildning visar både på frågans betydelse och komplexitet. Det



Från politiskt håll finns en klart uttalad förväntan på att svenska lärosäten i högre grad ska samarbeta i frågor kring dimensionering och utbud inom ämneslärarutbildningen, och att i högre grad närma sig frågan om utbildningsutbud utifrån ett nationellt perspektiv.

visar också tydligt på frågans aktualitet. Från politiskt håll finns en klart uttalad förväntan på att svenska lärosäten i högre grad ska samarbeta i frågor kring dimensionering och utbud inom ämneslärarutbildningen, och att i högre grad närma sig frågan om utbildningsutbud utifrån ett nationellt perspektiv. Detta kommer till tydliga uttryck i såväl direktiven för 2024 års lärarutbildningsutredning

som i det efterföljande betänkandet (dir. 2023:11; SOU 2024:81), och väcker i sin tur många viktiga frågor kring hur lärosätenas institutionella autonomi kan och bör gestalta sig inom området. Vad är möjligt och vad är inte möjligt för lärosätena att göra gemensamt inom området för dimensionering och utbud i en både komplex och samhällskritisk utbildning som ämneslärarutbildningen?

Samtidigt som lärosätessamverkan kring utbud och dimensionering i ämneslärarutbildning står högt på den politiska dagordningen är det viktigt att notera att detta inte är fråga om någon ny företeelse. I en mera allmän mening kan startpunkten i väsentliga drag lokaliseras till 1993 års universitets- och högskolereform som innebar att den centrala och statliga planeringen och dimensioneringen av högskoleutbildning kom att upplösas (SOU 2015:70). I dess ställe följde en tydlig avreglering och decentralisering, som bland annat innebar att lärosätena fick ansvar för dimensioneringen av sitt utbildningsutbud (a.a). Utifrån en analys med utgångspunkt i två centrala styrningsprinciper i form av arbetsmarknadens behov och studenternas efterfrågan fick lärosätena – relativt sett – en stor frihet att planera sitt utbildningsutbud på egen hand och mer eller mindre oberoende av varandra (se t ex Bergman, 2021; Amnéus & Fredman, 2024). Däremot fanns inga generella styrningsprinciper för hur lärosätena skulle ta ett gemensamt ansvar för dimensioneringen utifrån ett nationellt perspektiv.

Med tiden kan emellertid en successivt ökande politisk förväntan på lärosätesgemensam samordning kring utbildningsutbudet utskiljas – och detta gäller inte minst för landets lärarutbildningar. Politisk förväntan på samordning kring utbildningsutbudet kommer i viss mån till uttryck inom ramen för såväl 1999 års som 2009 års lärarutbildningsreformer (SOU 1999:63; prop. 1999/2000:135; SOU 2008:109; prop. 2009/10:89). Från att i dessa ha varit ganska vaga eller mera allmänt hållna har förväntan på lärosätesövergripande samordning i allt högre grad preciserats och inskräppts. I utredningsdirektivet för 2024 års lärarutbildningsutredning pekas på särskilt stora behov av lärosätesövergripande samarbete inom just ämneslärarutbildningen, och i det efterföljande betänkandet föreslås att lärosätena ska få ett tydligt uppdrag att gemensamt planera för utbudet och dimensioneringen av densamma (dir 2023:11; SOU 2024:81). Förslaget pekar således på att – men inte hur – lärosätena ska stärka sin samverkan kring utbud och dimensionering av utbildningen. Av detta följer en möjlighet att finna former för institutionell autonomi inom området för ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering. Men det reser också flera centrala och svåra frågor för lärosätena att gemensamt förhålla sig till. Att försöka klargöra och ge perspektiv på dessa är en central utgångspunkt för föreliggande rapport.



Förslaget pekar således på att – men inte hur – lärosätena ska stärka sin samverkan kring utbud och dimensionering av utbildningen. Av detta följer en möjlighet att finna former för institutionell autonomi inom området för ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering.

1.2 Ämneslärarutbildningsutredningens syfte

Av de ökade kraven på nationellt samarbete kring utbildningsutbudet inom svensk ämneslärarutbildning följer också ett ökat behov av fördjupad och lärosätesövergripande dialog inom området. Med denna utgångspunkt syftar föreliggande utredning till att undersöka förutsättningar för ett utökat lärosätes-samarbete kring utbildningsutbudet utifrån ett lärosätesperspektiv. Genom att belysa centrala aspekter av lärosätenas perspektiv och synsätt är förhoppningen att rapporten kan fungera som ett empiriskt underlag i diskussioner kring hur en institutionell autonomi inom området kan och bör gestalta sig.

Ett viktigt syfte med utredningen är att klargöra att ämneslärarutbildningen består av två examensinriktningar, att det finns många olika utbildningsvägar

som leder till en ämneslärarexamen inom respektive inriktning, och att en examen som regel inbegriper två eller tre av ett urval av många olika möjliga ämnen. Med detta synliggörs att ämneslärarutbildningen i många viktiga avseenden är mycket komplex och att den bedrivs utifrån särskilda förutsättningar och premisser. Att ha god insyn i dessa är en grundläggande förutsättning för



...ämneslärarutbildningen i många viktiga avseenden är mycket komplex och att den bedrivs utifrån särskilda förutsättningar och premisser. Att ha god insyn i dessa är en grundläggande förutsättning för diskussioner som tar sikte på lärosätesövergripande samarbete kring utbildningsutbudet.

diskussioner som tar sikte på lärosätesövergripande samarbete kring utbildningsutbudet.

Enligt SUHF:s utredningsdirektiv ska utredningen kartlägga och belysa fyra olika problemområden. Det första anknyter till ovanstående problembild och handlar om att skapa en bättre förståelse för studentvolymerna inom de olika ämnesinriktningarna inom ämneslärarutbildning vid landets lärosäten. I detta sammanhang

ska även lärosätenas bedömning av förutsättningarna för att bedriva utbildning inom de olika ämnesinriktningarna belysas. Detta kan handla om studentunderlag, men även faktorer som tillgång till undervisande personal med adekvat kompetens samt forskningsöverbyggnad.

Att det yttre trycket på lärosätesövergripande samarbete kring utbudet inom ämneslärarutbildning har ökat är inte liktydigt med att sådant samarbete skulle svara mot någon helt okänd eller obeprövad företeelse. Att finna former för möjliga samarbeten kring ämnesutbudet är snarare ett pågående inslag i flera ämneslärarutbildningars utbildningsplanering. I ljuset av detta blir det också viktigt att kartlägga existerande lärosätessamarbeten, vilka erfarenheter som kan förmedlas kring dessa, och om det förs samtal kring eller planeras för ytterligare samarbeten. Detta utgör studiens andra problemområde.

Ett tredje problemområde handlar om att försöka klargöra lärosätenas incitament för ökat samarbete kring utbildningsutbudet inom ämneslärarutbildning. I det sammanhanget ska också lärosätenas bedömningar av hinder och förutsättningar för ett utökat samarbete kartläggas.

I utredningsdirektivet beaktas särskilt förslaget i 2024 års lärarutbildningsutredning om höjda antagningskrav till lärarutbildning (SOU 2024:81). Dessa

utgörs av krav på gymnasiebetyg C i svenska och svenska som andraspråk för att antas till ämneslärarutbildning och grundlärarutbildning (f-3 och 4-6). Vad ett sådant antagningskrav skulle innebära för studentvolymen inom ämneslärarutbildningen – och hur det skulle påverka behoven och förutsättningarna att bedriva samarbete kring utbildningsutbudet – utgör utredningens fjärde problemområde.

1.3 Metod och empiriska underlag

Empiriska underlag har samlats in genom flera olika metoder: dokumentstudier, databearbetningar utifrån tillgänglig statistik om ämneslärarutbildningen, insamling av enkätdata samt diskussioner i olika workshops och möten med berörda. Dokumentstudierna har i huvudsak fokuserat på utredningar, förordningar och rapporter som utifrån utredningsuppdragets frågeställningar bedömts som särskilt relevanta. Statistiska uppgifter har både inhämtats från Universitetskanslersämbetets (UKÄ:s) statistiktjänst på webben, och genom särskilda och mera detaljerade utsökningar som UKÄ har bistått utredningen med. För insamling av enkätdata konstruerades en enkät, som i mars månad 2025 skickades till samtliga 26 lärosäten i landet som ger ämneslärarutbildning. Den första delen av enkäten avsåg faktiska uppgifter om lärosätets utbud av ämneslärarutbildning, om utbudet av ämnen inom dessa och om eventuellt samarbete med andra lärosäten kring ämnesutbudet. I foljebrevet uppmanades den delen besvaras av personal med god utbildningsnära kännedom om utbildning vid lärosätet som leder till ämneslärarexamen. Den andra delen av enkäten gällde mer övergripande och strategiska överväganden och bedömningar i frågor som gäller samarbete kring ämnesutbudet, och i instruktionerna angavs att den delen skulle besvaras av personal på ledningsnivå. Samtliga lärosäten besvarade enkäten.

Utöver dessa underlag har utredningen fått tillgång till uppgifter som samlades in inom ramen för 2024 års lärarutbildningsutredning. Dessa har använts som utgångspunkt för att kartlägga studiegångarna inom ämneslärarutbildningen vid landets lärosäten (Bilaga 1, s. 126).



... första delen av enkäten avsåg faktiska uppgifter om lärosätets utbud av ämneslärarutbildning, om utbudet av ämnen inom dessa och om eventuellt samarbete med andra lärosäten kring ämnesutbudet.

Utredningsuppdraget och preliminära resultat har diskuterats inom ramen för SUHF:s kvalitetskonferens den 13 mars 2025 och vid Lärarutbildningskonventets³ möte den 9 april samma år. Vidare har ett rapportutkast diskuterats i SUHF:s Expertgrupp för lärarutbildning den 25 augusti 2025.

1.4 Perspektiv och avgränsningar

Ämneslärarutbildning kan både studeras mot examen för arbete i grundskolans årskurs 7-9 eller för arbete i gymnasieskolan (Gy). Oberoende examensinriktning finns det ett flertal olika utbildningsvägar för att nå en ämneslärarexamen: reguljär lärarutbildning, tre olika varianter av Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), Utlandsutbildade lärares vidareutbildning (ULV), Vidareutbildning av lärare (VAL) samt Arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL).⁴ I en examen kan därtill ett, två eller tre av ett stort antal olika möjliga ämnen ingå, och i förhållande till dessa ämnen finns i sin tur ett regionalt rekryteringsbehov utifrån ett huvudmannaperspektiv att beakta. Ämneslärarutbildningens omfattning, komplexitet och särart lägger på

så vis en grund för mycket specifika och ofta svåra förutsättningar för att finna fungerande former för samarbete kring utbildningsutbudet. Detta utgör en viktig utgångspunkt i utredningsarbetet.

Ämneslärarutbildningens komplexitet medför också flera utmaningar och begränsningar vad gäller tillgängliggörandet av statistiska uppgifter som avser hur många studenter

som studerar inom olika inriktningar, utbildningsvägar och ämnen vid landets lärosäten. Statistik som belyser den innevarande studentgruppen i de här avseendena har av flera skäl inte varit möjlig att ta fram. Detta hänger samman med att de reguljära ämneslärarutbildningarna vanligtvis är orga-



Ämneslärarutbildningens omfattning, komplexitet och särart lägger på så vis en grund för mycket specifika och ofta svåra förutsättningar för att finna fungerande former för samarbete kring utbildningsutbudet. Detta utgör en viktig utgångspunkt i utredningsarbetet.

³ Lärarutbildningskonventet samlar företrädare för landets lärarutbildningar för diskussioner och samarbete, i syfte att tillvarata de gemensamma intressen som finns mellan olika lärarutbildningar.

⁴ Vad gäller ämneslärarutbildning ges Arbetsintegrerad lärarutbildning med examensinriktning mot årskurs 7-9 men inte med gymnasieinriktning.

niserade på så vis att förstaämne väljs inför antagning, medan andraämne och eventuellt tredjeämne väljs under utbildningen gång. Detta innebär att statistik kring nybörjare på programmet i många fall skulle reduceras till att gälla förstaämnestudierna. Det vore vidare svårt att finna ut en metod som matchar en tidpunkt i programmet där studenter på olika lärosäten som är registrerade på programmet har gjort även sina andraämnesh- och eventuella tredjeämneshval. Många ämneslärarstudenter bedriver därtill sina ämnesstudier tillsammans med studenter som läser ämnet inom ramen för andra studier, samtidigt som det ofta sker samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits olika år eller bedriver sina studier inom olika inriktningar eller utbildningsvägar. Även detta komplicerar förutsättningarna för att samla in rättvisande data som baseras på studenter som är registrerade på programmet.

Mot denna bakgrund har de statistiska utsökningarna i stället fokuserat på examinerade från ämneslärarutbildningen och dessa bygger på data som UKÄ bistått utredningen med. Utifrån tillgänglig statistik har det varit möjligt att belysa vilka ämnen som ingår i utfärdade ämneslärarexamina, vilket kan redovisas på såväl aggregerad nivå och lärosätetsnivå som per examensinriktning 7-9 eller Gy. Med utgångspunkt i dessa data har det dock inte varit möjligt att finna ut vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna har tagit mot sin ämneslärarexamen. I den tillgängliga statistik som belyser de ämnen som ingår i studenternas lärarexamina går det således inte att utläsa om studenterna nått sin ämneslärarexamen genom exempelvis reguljär lärarutbildning eller KPU.⁵

1.5 Disposition

För att sätta utredningen i en mera övergripande kontext ges inledningsvis en beskrivning av hur den statliga styrningen av lärosätenas utbildningsutbud är utformad. Vidare redogörs för statistiska uppgifter och prognoser gällande de centrala styrmekanismerna för lärosätenas utbildningsutbud i form av studenternas efterfrågan av ämneslärarutbildning och arbetsmarknadens behov

5 Att statistik inte finns tillgänglig betyder inte nödvändigtvis att den inte kan tas fram. Att få tillgång till data som i möjligaste mån belyser ämneslärarexamina per ämne, lärosäte, inriktning och väg till examen hade emellertid förutsatt en specialbeställning från SCB. En sådan har inte varit möjligt att göra inom ramen för utredningens tidsramar.

av ämneslärare. Därtill uppmärksammas de senaste decenniernas successivt tilltagande förväntningar på lärosätesövergripande samarbete gällande lärarutbildning i allmänhet och ämneslärarutbildning i synnerhet.

I det efterföljande avsnittet ges en övergripande beskrivning av ämneslärarutbildningens utformning i termer av examensinriktningar, de olika utbildningsvägarna och vilka olika ämnen som kan ingå i en examen. Här redogörs också för vilka lärosäten som erbjuder vilken väg till en ämneslärarexamen och vilka ämnen som kan studeras vid olika lärosäten.

I det därpå följande avsnittet görs en statistisk belysning av ämneslärarutbildningen i termer av antal examinerade ämneslärare totalt, per examensinriktning, per lärosäte och per ämne. Grunddata för redovisningen utgörs av statistik som belyser antalet examinerade ämneslärare läsåren 2019/20–2023/24.

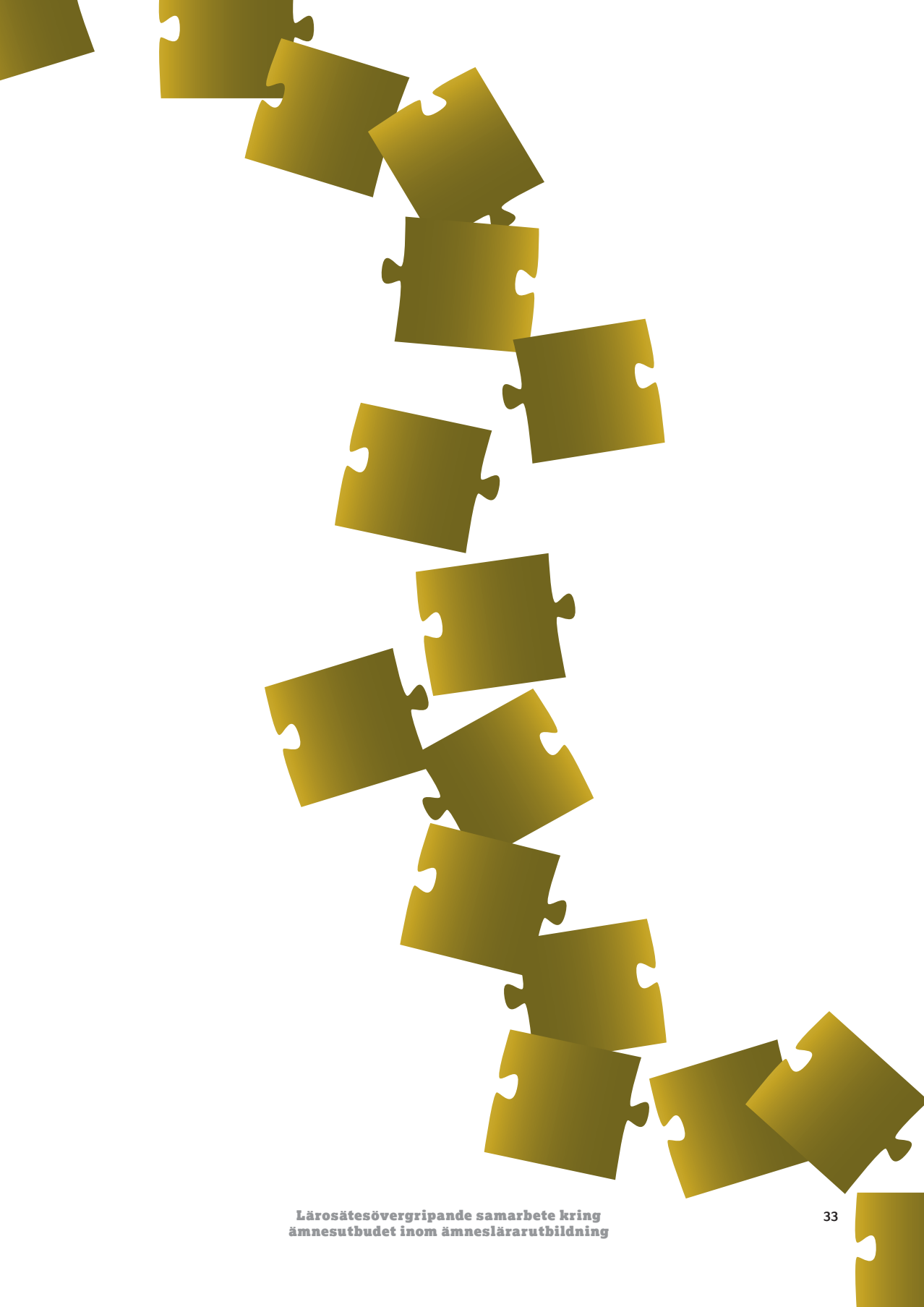
Med utgångspunkt i enkätdata ges därefter ett lärosätesperspektiv på frågan om samarbete inom ämneslärarutbildning. Avsnittet inleds med en redogörelse

för lärosätenas problembeskrivningar kring det egna ämnesutbudet. Därpå redogörs för befintliga lärosätessamarbeten kring ämnesutbudet i termer av såväl omfattning som studieform och vilka ämnen som samarbetet avse. Vidare redogörs för lärosätenas erfarenheter av samarbete kring ämnesutbudet och hur lärosätena förhåller sig till ett utökat samarbete

Med utgångspunkt i enkätdata ges därefter ett lärosätesperspektiv på frågan om samarbete inom ämneslärarutbildning. Avsnittet inleds med en redogörelse för lärosätenas problembeskrivningar kring det egna ämnesutbudet.

i termer av incitament, hinder och begränsningar. I ett avslutande avsnitt diskuteras därefter några viktiga förutsättningar och hinder för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet som kan utskiljas mot bakgrund av studiens empiriska underlag.

Längst fram i rapporten ges en sammanfattning av utredningens viktigaste resultat. Sammanfattningen avslutas med råd och rekommendationer i form av ett antal överväganden som är viktiga för lärosätena att förhålla sig till gällande ämneslärarutbildningen och det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet inom densamma.



2



2. Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud – och ökad förväntan på samarbete kring ämneslärarutbildningen

Från 1950-talets slut och fram till 1977 styrdes utbildningsutbudet vid svenska lärosäten framför allt med utgångspunkt i studenternas efterfrågan. Det var med andra ord i huvudsak vad studenterna sökte sig till för studier som blev definierande för hur utbudet bestämdes. Därefter – och fram till 1993 – bestämdes antalet platser i princip omvänt genom en central planeringsprocess. Inom ramen för denna var det utbildningsdepartementet som angav antalet platser på varje utbildning vid varje lärosäte, utifrån prognoser för arbetsmarknadens behov (t ex SOU 2015:270).

Mot bakgrund av en större myndighetsreform från 1993 följde en tydlig decentraliserings- och avregleringsprocess inom svensk högre utbildning (Ekberg, 2023). Inom ramen för denna upphörde de centralt reglerade bestämmelserna kring utbud och dimensionering, och svenska lärosäten gavs betydligt större möjlighet att på egen hand styra sitt utbildningsutbud. Så skedde genom att de tidigare styrmekanismerna i form av studenters efterfrågan och



... från 1993 följde en tydlig decentraliserings- och avregleringsprocess...

...de tidigare styrmekanismerna i form av studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov kom att kombineras.

arbetsmarknadens behov kom att kombineras, och att de tillsammans fick utgöra underlag för de enskilda lärosätena i sina beslut kring utbud och dimensionering.

2.1 Övergripande styrning av utbildningsutbudet – med hänsyn till studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov

Den övergripande styrprincipen i form av studenters efterfrågan och arbetsmarknadens behov har sedan flera decennier i princip varit beständig, och kommit till tydliga uttryck i regeringens gemensamma regleringsbrev för universitet och högskolor (Amnéus & Fredman, 2024). Här uttrycks att utbildningsutbudet vid universitet och högskolor ska svara mot studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov, och att universitet och högskolor mot denna bakgrund ska redovisa vilka bedömningar och behovsanalyser som ligger till grund för de beslut och prioriteringar kring utbildningsutbudet som görs (t ex U2023/01406, U2023/01757, U2024/01010). Därutöver anger lärosätesspecifika regleringsbrev mål, återrapporteringskrav och uppdrag som är specifika för respektive lärosäte. Detta gäller inte minst särskilda uppdrag som är kopplade till lärarutbildning, i form av att vissa lärosäten ges i uppdrag att planera och genomföra särskilda lärarutbildningsinriktningar som t ex VAL, ULV, AIL eller särskilda varianter av KPU.

I avvägningarna kring sitt utbildningsutbud verkar respektive lärosäte också inom givna ekonomiska ramar. Dessa avgörs framför allt av en regeringsbeslutad budget som enkelt uttryckt dimensionerar det totala antalet studieplatser vid varje lärosäte genom ett så kallat takbelopp. Detta anger storleken på den ersättning som lärosätet maximalt får för sin utbildning. De faktiska resurserna för utbildning tilldelas sedan lärosätena genom att de ges ersättning för antalet registrerade studenter (helårsstudenter) och deras prestationer (helårsprestationer). Framför allt det senare styr utbudet mot programutbildningar mot ett väldefinierat yrke och mot utbildningar som ges på campus på heltid (Amnéus & Fredman, 2024).

2.2 Studenternas efterfrågan på ämneslärarutbildning och arbetsmarknadens behov av ämneslärare

Lärarutbildning svarar mot en av de volymmässigt största utbildningarna i landet och i den meningen kan studenternas efterfrågan på lärarutbildning beskrivas som stor. Det är med andra ord många som studerar till och vill bli

lärare, även om den allmänna diskursen ofta signalerar det motsatta. Enligt UKÄ:s gruppering av olika yrkesexamensprogram återfinns den största gruppen av 2023/24 års programnybörjare inom det yrkesexamensområde som klassificeras som undervisning (13 291), vilken till allra största del utgörs av studenter som studerar mot någon lärarexamen (UKÄ 2025:1⁶). Programnybörjare inom området för undervisning efterföljs i storleksordning av programnybörjare som studerar inom teknikområdet (12 515) och inom området för vård och omsorg (11 881). Sett till enskilda yrkesexamina utgör ämneslärarstudenterna (3 838) tillsammans med grundlärarstudenterna (3 727) de största delgrupperna inom den större grupp som studerar mot ett undervisningsyrke i stort, och sett till antalet nybörjare är ämneslärarstudenterna den fjärde största programnybörjargruppen i landet.⁷ Mot denna bakgrund framstår studenters efterfrågan på lärarutbildning i allmänhet och ämneslärarutbildning i synnerhet som förhållandevis stor.

Samtidigt är lärarutbildningarna samhällskritiska utbildningar med stora rekryteringsbehov och många utbildningsplatser att fylla, och söktrycket – uttryckt som antal behöriga förstahandssökande per antagen student – är lågt i förhållande till behovet. Mellan 2015 och 2024 uppgick det genomsnittliga söktrycket till alla yrkesexamensprogram i landet till 2,0 (Statistiska meddelanden UF 46 SM 2401). Detta innebär att ungefär hälften av de behöriga förstahandssökande som sökt något yrkesexamensprogram också blivit antagna. För samtliga lärarutbildningar gäller emellertid att de hade ett söktryck som var lägre än genomsnittet, och bland lärarutbildningarna var söktrycket som lägst till ämneslärarprogrammet (1,1).⁸ Vårterminen 2025 uppgick söktrycket till ämneslärarutbildning till 1,2. Sett över landets olika lärosäten var söktrycket högst vid Göteborgs universitet (1,7) medan söktrycket var lägre än 1,0 vid enstaka lärosäten. Det senare innebär att det fanns färre förstahandssökande än antagna till lärosätets ämneslärarutbildning.⁹

Ett annat perspektiv på studenternas efterfrågan på en given utbildning är genomströmning och examensfrekvens, vilket ger ett mått på hur benägna

6 Uppgifter från medföljande Excel-bilaga.

7 Sett till antal programnybörjare som studerar mot en enskild yrkesexamen studerar flest mot en civilingenjörsexamen (8007) efterföljt av sjuksköterskeexamen (5 873) och högskoleingenjörsexamen (3 986).

8 Förskolläraryrket (1,2), yrkeslärarprogrammet (1,3) och grundlärarprogrammet (1,2) hade ett något högre söktryck än ämneslärarprogrammet (1,1).

9 Uppgifter hämtade från UKÄ:s statistiktjänst på webben: <https://www.uka.se/vara-resultat/statistik/hogskolan-i-siffror>

studenterna är att fullfölja den utbildning som de påbörjat. UKÄ följer regelbundet upp genomströmningen på landets högskoleutbildningar, och i en



Examensfrekvensen för lärarutbildningarna var betydligt lägre, och allra lägst examensfrekvens hade studenterna på ämneslärarutbildningen där endast 46 procent tog ut en ämneslärarexamen inom uppföljningstiden...

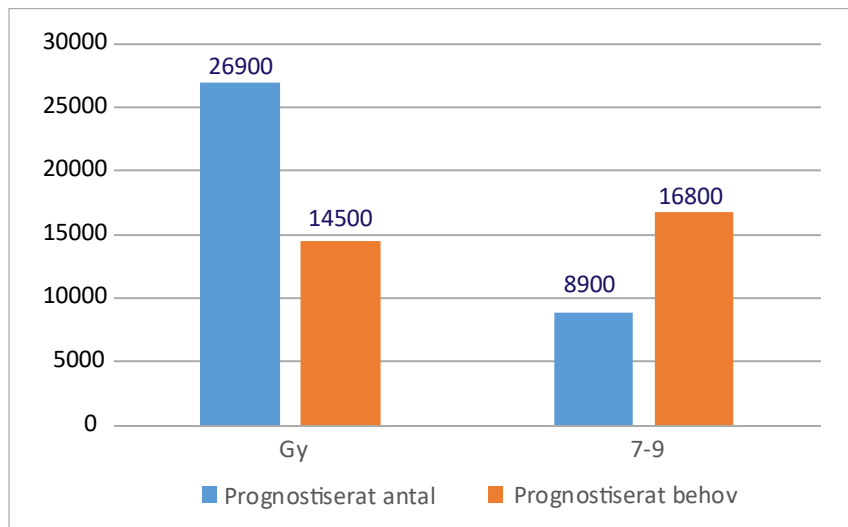
uppföljning fram till och med läsåret 2021/22 var examensfrekvensen för yrkesexamensprogrammen högst på utbildningar till barnmorska (92%) och läkare (82%). Examensfrekvensen för lärarutbildningarna var betydligt lägre, och allra lägst examensfrekvens hade studenterna på ämneslärarutbildningen där endast 46 procent tog ut en ämneslärarexa-

men inom uppföljningstiden (Statistiska meddelanden UF 20 SM 2303).

Vad gäller arbetsmarknadens behov genomför Skolverket regelbundet lärarprognoser som belyser skolans och förskolans behov av behöriga lärare och förskollärare (t ex Skolverket, 2019, 2021, 2025). I beräkningarna tas både hänsyn till hur många som förväntas påbörja och avsluta en lärarutbildning, och hur det framtida anställningsbehovet beräknas se ut mot bakgrund av t ex pensionsavgångar, kvarvarograd i yrket och storleken på kommande barnkullar. I Skolverkets senaste lärarprognos redovisas det beräknade behovet av antalet lärare och förskollärare under perioden 2024–2038 (Skolverket 2025). I en generell mening antas det finnas en brist på omkring 10 600 behöriga lärare och förskollärare vid prognosperiodens slut, och som särskilt bekymmersam framstår situationen gällande förskollärare, yrkeslärare och speciallärare.

Av prognosen för ämneslärare framkommer en tydlig problematik gällande de båda examensinriktningarna Gy och 7-9 (Diagram 1). I sammanhanget bör noteras att en ämneslärarexamen med gymnasieinriktning ger behörighet att undervisa i årskurs 7-9, men sett till den skolnivå som examen avser visar uppgifterna inte desto mindre på en påtaglig obalans mellan ämneslärarutbildningens två inriktningar. Medan det prognostiserade antalet gymnasielärare (26 900) vida överstiger det prognostiserade behovet (14 500) är situationen den omvända för ämneslärare som utbildas för att undervisa i årskurs 7-9. Här uppgår det prognostiserade antalet examinerade (8 900) inte mer än till lite drygt hälften av det prognostiserade behovet (16 800).

Diagram 1: Prognostiserat antal ämneslärare i förhållande till det prognostiserade behovet under åren 2024-2038. Fördelat per inriktning Gy och 7-9.



Källa: Skolverkets lärarprognos 2024.

Till den ovanstående problematiken bör adderas att en stor andel yrkesverksamma ämneslärare saknar behörighet. Detta gäller för drygt var femte yrkesverksamma lärare på gymnasiet (21%)¹⁰ och nästan var tredje yrkesverksamma lärare i årskurserna 7-9 (31%).¹¹

I sammanhanget är det viktigt att påpeka att Skolverkets prognostisering av antal examinerade ämneslärare inte tar hänsyn till förslagen om höjda antagningskrav som formuleras i 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81). Här föreslås, vilket nämns ovan, antagningskrav motsvarande gymnasiebetyg C i svenska och svenska som andraspråk för tillträde till både grundlärarutbildning (f-3 och 4-6) och ämneslärarutbildning. Om förslaget träder i kraft kommer antalet studenter som både påbörjar och avslutar ämneslärarutbildningen sannolikt att minska på ett betydande sätt. Detta kommer i så fall också att innebära att bristen på ämneslärare med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 blir större än den prognostiserade.

10 Avser allmänna ämnen.

11 I sammanhanget ska noteras att några av de lärare som saknar behörighet har en pedagogisk högskoleexamen. Andelen som saknar både behörighet och högskoleexamen uppgår till 8% bland yrkesverksamma inom gymnasieskolan och 17% bland yrkesverksamma i årskurserna 7-9.

2.2.1 Ämnesvisa och regionala skillnader

Studenternas efterfrågan varierar också mellan olika ämnen som ges inom ämneslärarutbildningen. I en generell mening uppmärksammas ofta att ungas intresse för STEM-ämnen (Science, Technology, Engineering and Mathematics) inte är tillräckligt stort i förhållande till samhällets behov (jfr IVA, 2024; Ungdomsbarometern/Teknikföretagen 2024). Detta tycks även avspeglade sig i söktrycket till ämneslärarutbildningen där ämnen som teknik, fysik, biologi och naturkunskap är bland de minst eftersökta (RIR 2014:18). Andra exempel på ämnen inom ämneslärarutbildningen med särskilt lågt söktryck är moderna språk samt hem- och konsumentkunskap (7-9).

Data från SCB:s Arbetskraftsbarometer från 2023 ger perspektiv på arbetsmarknadens behov av ämneslärare inom såväl olika inriktningar som ämnen. Arbetskraftsbarometern beskriver arbetsmarknadsläget för cirka 70 utbildningsgrupper och bygger på svaren på en enkät till ett urval av arbetsgivare. Data som gäller ämneslärare är grupperad utifrån examensinriktning och ämnesområden enligt nedan (Diagram 2), och den bekräftar i hög grad det omfattande arbetsmarknadsbehovet av ämneslärare för årskurs 7-9. Därtill visar Arbetskraftsbarometern på ett särskilt stort behov av lärare inom STEM-ämnen med lågt söktryck till utbildningen. Så många som två tredjedelar av de tillfrågade arbetsgivarna uppger att det finns en brist på såväl nyutexaminerade (66%) som yrkeserfarna (63%) ämneslärare i matematik/

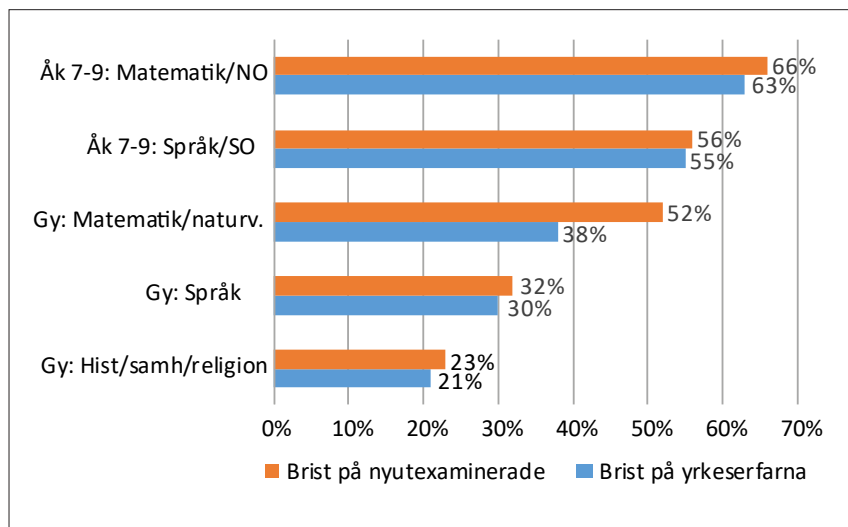


...två tredjedelar av de tillfrågade arbetsgivarna uppger att det finns en brist på såväl nyutexaminerade (66%) som yrkeserfarna (63%) ämneslärare i matematik/NO för årskurserna 7-9. Samma bedömning görs av fler än hälften av arbetsgivarna vad gäller ... lärare i Språk/SO.

NO för årskurserna 7-9. Samma bedömning görs av fler än hälften av arbetsgivarna vad gäller tillgången på lärare i Språk/SO. Tillgången på gymnasielärare beskrivs generellt sett som bättre. Samtidigt pekar över hälften av arbetsgivarna (52%) på att det finns brist på nyutexaminerade gymnasielärare i matematik och naturvetenskap. Sett över båda examensinriktningar och ämnesgrup-

peringar beskrivs tillgången på gymnasielärare i historia/samhällskunskap/religion vara bäst. För sådana lärartjänster pekar färre än var fjärde arbetsgivare på brister på arbetssökande.

Diagram 2: Andel arbetsgivare som uppger att det finns brist på tillgång på arbetssökande till arbete som ämneslärare, fördelat per examensinriktning och ämnesområden.



Källa: SCB:s statistikdatabas på webben.

I Skolverkets lärarprognos för perioden 2024-2038 presenteras uppgifter som belyser rekryteringsbehov av ämneslärare i olika ämnen i ett mera långsiktigt perspektiv (Skolverket 2025). För både gymnasieskolan och högstadiet är rekryteringsbehovet antalsmässigt störst i matematik. Andra ämnen där rekryteringsbehovet är förhållandevis stort inom båda examensinriktningarna är engelska och svenska. De ämnen som har störst rekryteringsbehov i förhållande till antalet befintliga lärare är teknik, franska, tyska samt övriga språk för gymnasieskolan. Motsvarande gäller för ämnena slöjd, franska, tyska och teknik för årskurserna 7-9.

I Skolverkets Lärarprognos görs även övergripande analyser av kompetensförsörjningsbehovet av lärare i olika delar av landet (Skolverket 2025, bilaga). Generellt sett pekas på ett minskande behov av antalet utbildade lärare under prognosperioden 2024-2038, framför allt som en följd av minskande barnkullar. För samtliga län i landet gäller att de beräknas ha ett minskande behov av lärare år 2038 i jämförelse med dagens situation. Samtidigt prognostiseras stora länsvisa skillnader. Exempelvis beräknas behovet av lärare bara vara marginellt mindre 2038 än vad det är idag i Uppsala län (1%), medan minskningen i Blekinge och Västernorrlands län bedöms som mera påtaglig (20%). Sett till

olika skolformer antas examinationsbehovet av förskollärare vara större än av andra lärarkategorier inom prognosperioden. Gällande grundskolans olika stadier kan noteras att examinationsbehovet av ämneslärare för årskurserna 7-9 är större än av både lärare för årskurserna 1-3 och 4-6, och detta gäller inom alla delar av landet. I linje med tidigare redogörelser är examinationsbehovet på motsvarande sätt större av ämneslärare för årskurserna 7-9 än för gymnasiet.

2.3 Autonomi, historisk styrning, konkurrens och samverkan

Inom ramen för den övergripande styrningen har svenska lärosäten relativt stor frihet att besluta vilka utbildningar som ska ges vid respektive lärosäte. Detta är i linje med universitetens och högskolornas autonomi i förhållande till staten i fråga om att självständigt planera och genomföra sina verksamheter. Enligt högskolelagen (1992:1434) är det lärosätena själva som bestämmer hur deras organisation ska se ut. Det är också lärosätena som bestämmer över den interna fördelningen av resurser, utbildningsutbudet samt de olika utbildningarnas utformning. Lärosätena bestämmer också över hur många studenter som antas, och det finns därmed ingen nationellt planerad utbildningsvolym för högskolan.¹²

Lärosätenas arbete med utbud och dimensionering svarar emellertid mot komplexa processer som inbegriper flera överväganden. Dels ska de övergripande styrmekanismerna i form av studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov beaktas, vilka inte alltid är samstämmiga. Dels behöver varje

lärosäte förhålla sig till en informellt styrande kraft, som Bergman (2021) benämner som historisk styrning. Med denna avses att ett lärosätes utbildningsutbud i stor utsträckning är historiskt bestämt genom de lärare som tidigare anställts och de program som redan utvecklats och startats. Det är här som resurser och kompetens finns och detta tenderar att göra förändringar av utbildningsutbudet till

...detta tenderar att göra förändringar av utbildningsutbudet till trögrörliga processer som ofta behöver länkas till ett långsiktigt strategiarbete, snarare än att göras till föremål för mera omedelbara beslut och omprioriteringar.

trögrörliga processer som ofta behöver länkas till ett långsiktigt strategiarbete, snarare än att göras till föremål för mera omedelbara beslut och ompriorite-

12. Text <https://www.uka.se/sa-fungerar-hogskolan/sa-styrs-hogskolesektorn>

ringar. Lärosätenas autonomi i kombination med principerna för resursfördelning innebär därtill att de i flera avseenden står i ett konkurrensförhållande till varandra. För att nå upp till takbeloppet behöver lärosätena fylla sina utbildningsplatser och av detta följer en konkurrens om studenternas val av lärosäte. Detta är i linje med 1993 års universitets- och högskolereform, som lade grunden för decentralisering och självbestämmande, och som hade som ett av sina syften att främja en inbördes och kvalitetsdrivande konkurrens mellan landets lärosäten (prop. 1992/93:1).

Mot denna bakgrund kan frågor kring utbud och dimensionering av utbildningen förstås som en balansakt för det enskilda lärosätet. Denna inrymmer avvägningar mellan studenternas efterfrågan, uttolkningar av arbetsmarknadens behov och vilka utbildningar som är möjliga att ge med hög kvalitet sett till lärosätets profil, kompetens och resurser. Samtidigt som lärosätena konkurrerar och fattar autonoma beslut kring vilka utbildningar som de planerar och genomför finns därtill förväntningar på att de ska samverka i frågor kring utbildningsutbudet. I 2015 års betänkande *Högre utbildning under tjugo år* (SOU 2015:70) beskrivs en "långt decentraliserad högskolesektor, där varje lärosäte självständigt beslutar om sitt utbildningsutbud" och att situationen förutsätter "dels dialog med företrädare för den arbetsmarknad man utbildar för, dels samverkan med andra lärosäten vars utbildningsutbud påverkar det egna lärosätet" (a.a s. 244). I sammanhanget lyfts särskilt smala inriktningar av utbildningar som är vitala för arbetsmarknaden, t.ex lärarutbildningar i specifika ämnen. I sådana fall efterfrågas särskilt samarbete mellan lärosäten så att utbildningarna kan genomföras trots svag ekonomisk bärkraft.

2.4 Samverkan och samarbete inom lärarutbildning: tilltagande förväntan, kritik mot lärosätena och specificering

Som en av landets största och mest samhällskritiska professionsutbildningar är lärarutbildning kanske den utbildning som det riktas mest förväntningar på vad gäller lärosätesövergripande samverkan om utbildningen. Detta kommer till uttryck i såväl 2021 års förordning (SFS 2021:1335) om utbildning till lärare och förskollärare som i 2024 års lärarutbildningsutredning (dir. 2023:111; SOU 2024:81), och har på olika sätt och med tilltagande politisk förväntan betonats i flera decennier.

I betänkandet *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) lades grunden för en ny lärarutbildning efter 1993



I betänkandet *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) lades grunden för en ny lärarutbildning efter 1993 års universitets- och högskolereform...

års universitets- och högskolereform, som genomfördes från år 2002 (prop. 1999/2000:135). Förvisso syftade "samverkan" i titelordet inte särskilt mycket på lärosätessamverkan, utan handlade i första hand om det enskilda lärosätets samverkan med det omgivande samhället i form av kommuner och skolor, mellan teori

och praktik och – i linje med studierna mot en gemensam lärarexamen med olika inriktningar – mellan olika lärarkategorier. Men även lärosätessamverkan kring utbildningsutbudet skrevs fram. Å ena sidan framhölls resursfrågan: "Regeringen ser positivt på en samverkan och arbetsfördelning mellan lärosätena i syfte att höja kvaliteten i lärarutbildningen samtidigt som resursutnyttjandet blir effektivare." (a.a sid. 47). Å andra sidan betonades de enskilda lärarutbildningarnas bredd och studenternas valfrihet: "Regeringen erfar att många universitet och högskolor prövar nya former för en bred antagning till lärarutbildning och finner detta mycket positivt. Med den föreslagna strukturen för lärarutbildningen och möjligheterna till distansutbildning kommer samverkan mellan lärosätena att medverka till att studentens önskemål om utbildningar kan uppfyllas" (a.a. s. 55).

I det betänkande som lade grunden för innevarande lärarutbildning – *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) – framgick på ett mera explicit sätt att svensk lärarutbildning skulle präglas av en tydligare profilering, ökad koncentration av utbildningen och större samverkan mellan lärosätena. Med profilering och koncentration avsågs i princip att olika lärosäten skulle inrikta sig på de lärarutbildningsinriktningar som passade lärosätets kompetensprofil. På så vis skulle lärarutbildningen uppnå högre kvalitet och de tillgängliga resurserna skulle användas på ett effektivare sätt. Ökad samverkan mellan lärosätena beskrevs också som en viktig aspekt av hur utbildningsutbudet skulle planeras. För dimensioneringen av utbildningarna i detalj – val av inriktningar och ämnen att erbjuda – hänvisades emellertid i första hand till den regionala nivån, i form av ett regionalt samverkansorgan med ledamöter från skolhu-

vudmän och lärosäten i regionen. Utifrån ett nationellt perspektiv länkades dimensioneringen primärt till examenstillståndsprövningar, och att alla lärosäten inte förväntades att söka eller beviljas examenstillstånd för alla inriktningar och ämnen. I den efterföljande regeringspropositionen – *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning* – konstaterades att detta ”medför sannolikt en behövlig reduktion av utbudet av inriktningar som lärosäten kan komma att ge” (prop. 2009/10:89, s. 63).

Tre år efter implementeringen av innevarande lärarutbildning redovisade Riksrevisionen en granskningsrapport av statens dimensionering av lärarutbildningen (RiR 2014:18). Granskningen fokuserade på om det statliga systemet för att tillhandahålla rätt antal lärare med tillräcklig formell kompetens fungerade på ett effektivt sätt över landet, och hade som utgångspunkt att lärosätena borde samverka för att uppnå en effektiv fördelning av utbildningsplatser. Så bedömdes emellertid vara fallet i begränsad omfattning, och av Riksrevisionens kritik framgick att befintliga lärarresurser ibland hade alltför stor betydelse för lärosätenas beslut om antalet platser på lärarutbildningens olika inriktningar, att lärosätena i större utsträckning kunde öka koncentrationen av lärarutbildningen till färre lärosäten, och att regeringen behövde påverka lärosätenas dimensionering på ett aktivare sätt (a.a). Mot denna bakgrund rekommenderade Riksrevisionen regeringen ”att stimulera och underlätta ytterligare för lärosätena att samverka rörande lärarutbildningen för att på så sätt uppnå ökad specialisering mellan lärosätena” (a.a s. 14).

Ett viktigt led i arbetet för en stärkt lärosätessamverkan kom till uttryck i promemorian *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan* (U2021/00301). Här föreslogs en ny och särskild förordning om utbildning till lärare och förskollärare, och att en sådan förordning bland annat skulle innehålla specifika bestämmelser om att lärosäten ska ha en struktur för samverkan kring utbildningen till lärare och förskollärare. Samverkan skulle inte bara ske inom den enskilda högskolan och med huvudmän inom skolväsendet, utan också med andra högstskolor. Förslaget kom till



... befintliga lärarresurser ibland hade alltför stor betydelse för lärosätenas beslut om antalet platser på lärarutbildningens olika inriktningar, att lärosätena i större utsträckning kunde öka koncentrationen av lärarutbildningen till färre lärosäten...

tydligt uttryck i den särskilda lärarutbildningsförordning (SFS 2021:1335) som följde på promemorian och utfärdades i december månad 2021:

Högskolan ska ha en struktur för samverkan om utbildningen till lärare och förskollärare. Samverkan ska ske inom högskolan, med andra högskolor och med huvudmän inom skolväsendet. Samverkan ska ske om utbildningen och om forskning med anknytning till utbildningen.

(5 kap. 1 §)

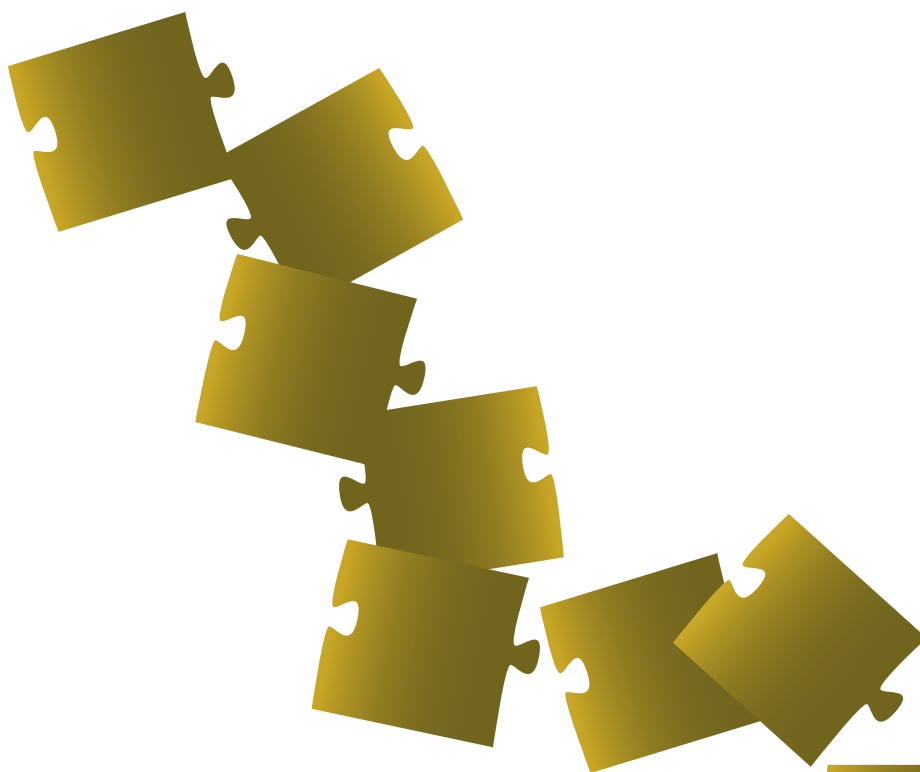
2.5 Lärosätessamarbete om ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning

Medan formuleringarna kring lärosätessamverkan är ganska allmänt hållna i 2021 års förordning följer betydligt mer preciserade skrivningar i 2023 års regeringsdirektiv för den senast genomförda lärarutbildningsutredningen (dir. 2023:111). Här framgår tydligt att ämneslärarutbildningen är prioriterad och att samverkan framför allt avser lärosätenas utbud av ämnesstudier. I syfte att "utveckla kvaliteten och uppnå ett bättre resursutnyttjande" gavs den påföljande utredningen i uppdrag att ta sig an frågan om hur ämneslärarutbildningen kan stärkas genom ökade samarbeten, vilka hinder och incitament för ett ökat samarbete som finns samt kartlägga i vilka ämnen som det finns behov av större utbildnings- och forskningsmiljöer (a.a). Därtill skulle utredningen föreslå hur resurserna i dessa ämnen kunde koncentreras till färre lärosäten, exempelvis genom samläsning mellan studenter från olika lärarutbildningar i landet. Som en viktig grund för förslagen angavs att studentvolymerna inom vissa ämnen inom landets ämneslärarutbildning är så pass begränsade att det har blivit ett problem utifrån både ett utbildningskvalitetsperspektiv och ett resursperspektiv.

I det efterföljande betänkandet gjordes inga andra bedömningar än att lärosätenas samarbete kring utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning behöver stärkas (SOU 2024:81). Dock lämnades inga konkreta förslag på hur detta skulle ske. I stället föreslås att lärosätena själva ska ges i uppdrag att gemensamt planera utbudet och dimensioneringen av utbildningen, och att uppdraget ges i regeringens regleringsbrev för universitet och högskolor (a.a s. 258.). För uppföljning av universitetens samarbete föreslås vidare att lärosätena i sina respektive årsredovisningar återspeglar hur de har samverkat kring

lärarutbildningarna, och hur samverkan har bidragit till lärarförsörjningen i såväl ett nationellt som ett regionalt perspektiv. Med detta som underlag föreslås att UKÄ ges i uppdrag att analysera hur lärosätena tagit sig an uppdraget.

Med ökad politisk styrning i form av uppdrag, uppföljning och utvärdering pekar förslagen tydligt på att – men inte hur – lärosätena ska stärka sin samverkan kring utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning, och i ljuset av utredningsdirektiven kan utredningens förslag uttolkas i termer av en förflyttning av initiativet från den politiska nivån till lärosätetsnivån. Av detta följer en möjlighet för lärosätena att finna former för institutionell autonomi inom området för ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering. Samtidigt aktualiserar förslaget flera frågor i anslutning till den tydliga värdekonflikten mellan å ena sidan samarbete och å andra sidan konkurrens som lärosätena har att förhålla sig till. Hur kan lärosätena finna former för samarbete i ett politiskt landskap som både främjar konkurrens om studenter och efterfrågar samarbete kring utbildningsutbudet? Kan lärosätena kombinera ett lärosätetsperspektiv med ett nationellt perspektiv på ämnesutbudet i ämneslärarutbildningen? Utifrån rådande politisk styrning inom området blir frågor som dessa centrala att förhålla sig till för svenska lärosäten.



3



3. Svensk ämneslärarutbildning: utformning och genomförande

En grundläggande förutsättning för diskussioner om samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning är att förstå och ha insyn i ämneslärarutbildningens utformning, genomförande och komplexitet. I det följande ges därför en övergripande beskrivning. Först redogörs för vilka lärosäten i Sverige som ger ämneslärarutbildning. Därefter redogörs för ämneslärarutbildningens olika examensinriktningar, de olika utbildningsvägarna som leder fram till en ämneslärarexamen och vilka olika ämnen som kan ingå i en examen beroende på examensinriktning och utbildningsväg. Därtill redogörs för vilka lärosäten som ger vilken utbildningsväg till vilken examensinriktning och vilka ämnen som kan ingå i examina från de olika lärosätenas ämneslärarutbildningar. Framställningen bygger på såväl olika former av sekundärdata som på enkätdata som samlats in inom ramen för föreliggande utredning.

3.1 Ämneslärarutbildning vid 26 svenska lärosäten

Sedan 2011 års lärarutbildningsreform utgör ämneslärarexamen en av fyra olika lärarutbildningsexamina i Sverige (prop. 2009/10:89). Övriga examina är förskollärarexamen, grundlärarexamen och yrkeslärarexamen. Sett till antal registrerade studenter under vt-2024 studerar betydligt fler lärarstudenter mot en ämneslärarexamen (11 614) eller en grundlärarexamen (12 345) i jämförelse med förskollärarexamen (7928). Minst antal studenter finns på yrkeslärarprogrammet (984).¹³

13 Uppgifter från Universitetskanslersämbetets statistiktjänst på webben: Högskolan i siffror.

Läroarutbildning ges vid sammanlagt 27 lärosäten och 26 av dessa ger i enlighet med Tabell 1 utbildning mot en ämnesläroarexamen.¹⁴

Tabell 1: Lärosäten som ger läroarutbildning mot ämnesläroarexamen. Avser läsåret 2024/25.

Chalmers (CTH)	Linköpings universitet (LIU)
Gymnastik- och Idrottshögskolan (GIH)	Linnéuniversitetet (LnU)
Göteborgs universitet (GU)	Luleå tekniska universitet (LTU)
Högskolan Dalarna (HDA)	Lunds universitet (LU)
Högskolan i Gävle (HiG)	Malmö universitet (MAU)
Högskolan i Halmstad (HH)	Mittuniversitetet (Miun)
Högskolan Jönköping (HJ)	Mälardalens universitet (MdU)
Högskolan Kristianstad (HKr)	Stockholms konstnärliga högskola (SKH)
Högskolan Väst (HV)	Stockholms universitet (SU)
Karlstads universitet (KaU)	Södertörns högskola (SH)
Konstfack	Umeå universitet (UMU)
Kungliga Musikhögskolan (KMH)	Uppsala universitet (UU)
Kungliga Tekniska högskolan (KTH)	Örebro universitet (ÖRU)

3.2 Två inriktningar och många vägar till en ämnesläroarexamen

I en sammantagen mening har studier mot en ämnesläroarexamen ett komplext upplägg. Dels ges ämnesläroarutbildning med två olika examensinriktningar i form av grundskolans årskurs 7-9 och gymnasieskolan, och examensmålen skiljer sig i viss mån åt mellan inriktningarna.¹⁵ Dels finns det många olika utbildningsvägar som leder fram till en ämnesläroarexamen inom respektive inriktning.

Vägen till en svensk ämnesläroarexamen går till största del genom reguljära ämnesläroarprogram som inbegriper ämnesstudier i undervisningsämnen, och genom olika varianter av kompletterande pedagogisk utbildning (KPU), som erbjuder en möjlighet för personer med befintliga ämnesstudier att via kompletterande studier nå en ämnesläroarexamen. Båda utbildningsformerna ges med inriktning mot såväl arbete i årskurs 7-9 som i gymnasieskolan.

14 Högskolan i Borås har tidigare erbjudit studier mot ämnesläroarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans åk 7-9. Utbildningen är med anledning av för få sökande pausad och de sista innevarande studenterna tar examen vt-2026. Enligt uppgifter från högskolan finns för närvarande inga planer på att starta upp ämnesläroarprogrammet igen.

15 Se Högskoleförordningen (1993:100), Examensordning, bilaga 2.

Det reguljära ämneslärarprogrammet med inriktning mot årskurs 7-9 inbegriper två till tre undervisningsämnen och omfattar totalt sett 240-270 hp, medan det reguljära ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan vanligtvis inbegriper två undervisningsämnen och omfattar totalt sett 300–330 hp.¹⁶ Utöver ämnesstudier ingår studier i utbildningsvetenskaplig kärna (uvk) om 60 hp och verksamhetsförlagd utbildning (vfu) om 30 hp. Detta gäller inom båda inriktningarna.

Kompletterande pedagogisk utbildning har i sin nuvarande och ordinarie form funnits sedan 2011 (SFS 2011:686). I den ordinarie varianten KPU 90 kompletteras adekvat och redan förvärvat ämneskompetens med ett och ett halvt års studier i uvk om 60 hp och vfu om 30 hp. Antagningskraven i form av ämnesmeriter skiljer sig åt mellan de olika examensinriktningarna, men omfattningen av KPU:n är densamma oavsett om studierna bedrivs mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 eller mot arbete i gymnasieskolan.

I en pågående försöksverksamhet i form av en förkortad variant av KPU som benämns som KPU 60 kan ämneslärarexamen också uppnås genom ett års studier: uvk (20 hp), vfu (20 hp) samt ämnesdidaktik/ämnesstudier (20 hp). Försöksverksamheten genomförs i två olika versioner: en som vänder sig till personer med yrkesexamina och generella examina (U2021/05029), och en som vänder sig till personer med forskar-examen (U2016/02603; U2021/05030).¹⁷ I sammanhanget kan noteras att 2024 års lärarutbildningsutredning föreslår att den förra varianten ska förlängas till och med år 2032, medan antagning till den senare föreslås att upphöra från och med år 2027 (SOU 2024:81).

Ämneslärarexamen kan också nås genom Vidareutbildning av lärare (VAL) och Utländska lärares vidareutbildning (ULV). VAL är en kompletterande lärarutbildning som vänder sig till personer som jobbar som lärare men som saknar examen (SFS 2011:689). Utbildningen planeras och bedrivs med utgångspunkt



I en pågående försöksverksamhet i form av en förkortad variant av KPU som benämns som KPU 60 kan ämneslärarexamen också uppnås genom ett års studier: uvk (20 hp), vfu (20 hp) samt ämnesdidaktik /ämnesstudier (20 hp).

16 Den totala studieomfattningen inom inriktningen mot åk 7-9 är beroende av antalet ämnen som ingår i examen. Den totala studieomfattningen inom inriktningen mot gymnasiet avgörs av vilka två ämnen som studenten valt.

17 Vad gäller den förra varianten anges att utbildningen i första hand ska ges för sökande med ämneskunskaper i något av ämnena matematik, biologi, kemi, fysik eller teknik.

i den enskildes kompletteringsbehov och kan studeras mot såväl examen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 som med inriktning mot arbete i gymnasiet. ULV är en annan kompletterande lärarutbildning, som vänder sig till personer med en avslutad lärarutbildning i annat land och som syftar till att ge behörighet att arbeta som lärare i Sverige (SFS 2008:1101). Även ULV utformas i relation till den enskildes kompletteringsbehov och ges mot ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar.

Därutöver kan en ämneslärarexamen nås genom Arbetsintegrerad lärarutbildning (AIL), inom vilken studierna bedrivs parallellt med en utbildningsanställning på en skola.¹⁸ I sammanhanget kan noteras att AIL – vad gäller ämneslärarutbildning – ges med inriktning mot arbete i årskurs 7-9, men inte med inriktning mot arbete i gymnasiet.

3.3 Ämnena som kan ingå i en ämneslärarexamen



Ämnesstudierna utgör en central aspekt av studierna inom de reguljära ämneslärarprogrammen, medan redan förvärvade ämnesmeriter utgör en central aspekt av antagningen till de kompletterande utbildningarna.

Ämnesstudierna utgör en central aspekt av studierna inom de reguljära ämneslärarprogrammen, medan redan förvärvade ämnesmeriter utgör en central aspekt av antagningen till de kompletterande utbildningarna. Med hänsyn till de kompetensbehov som finns inom högstadium och gymnasium finns ett stort antal ämnen som kan

studeras eller utgöra antagningsämnen i ämneslärarutbildning och därmed ingå i en examen. Förutsättningarna för antagning och studier i olika ämnen skiljer sig emellertid åt mellan de olika examensinriktningarna och utbildningsvägarna, och den sammantagna bilden kan i flera avseenden tyckas svåröverskådlig.

Studenter inom reguljärt program med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 kan välja att studera två eller tre undervisningsämnen, vilka kan kombineras enligt givna ämnesgrupperingar. Vilka ämnen som kan ingå och hur dessa kan kombineras i en examen regleras av *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare* (SFS 2021:1335, 4 kap. 2§), och för studier inom reguljärt program med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 är totalt sett 20 undervisningsämnen uppdelade i fem ämnesgrupper:

¹⁸ Se *text* Regleringsbrev för budgetåret 2024, anslag 2:64, anslagspost 8: Arbetsintegrerad lärarutbildning.

- engelska, matematik, modersmål, moderna språk, svenska, svenska som andraspråk och teckenspråk,
- geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap,
- biologi, fysik, kemi och teknik,
- hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa och slöjd, och
- bild och musik.

Studenter inom reguljärt program med inriktning mot arbete i gymnasieskolan studerar två undervisningsämnen, och även dessa kombineras enligt givna ämnesgrupperingar. I *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare* (SFS 2021:1335, 4 kap. 4§), anges 27 undervisningsämnen för inriktningen, och dessa är uppdelade i sex ämnesgrupper:

- engelska, matematik, modersmål, svenska och svenska som andraspråk,
- grekiska, latin, moderna språk och teckenspråk,
- filosofi, företagsekonomi, geografi, historia, juridik, psykologi, religionskunskap och samhällskunskap,
- biologi, fysik, kemi, naturkunskap och teknik,
- idrott och hälsa, och
- bild, dans, musik och teater.

Inom de kompletterande pedagogiska utbildningarna är studenternas ämneskunskaper förvärvade genom tidigare studier, vilka definierar de undervisningsämnen som deras ämneslärarexamen avser. KPU har funnits sedan 2011 och den infördes bl a för att attrahera nya grupper till läraryrket och särskilt inom mindre och ovanliga ämnen (prop. 2009/10:89, UKÄ 2023a).

Inom den ordinarie varianten KPU 90 är antagningsämnena desamma som anges ovan för respektive examenriktning. Inom inriktningen mot gymnasiet kan studenterna därutöver antas till så kallade "vissa ämnen". Vilka dessa är anges i Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2024:600) och är drygt 100 till antalet. Det kan exempelvis gälla pedagogik, sociologi, visuell kommunikation, webbutveckling, konst och kultur, hållbart samhällsbyggande eller ljudproduktion.

För försöksverksamheten KPU 60 anges antagningsämnena i en särskild förordning (SFS 2021:1336). Bortsett från hem- och konsumentkunskap, slöjd, bild och musik är dessa desamma som för det reguljära programmet vad gäller inriktningen mot årskurs 7-9. Därtill specificeras moderna språk till att gälla franska, spanska och tyska. Med undantag av bild, dans, musik och teater är antagningsämnena också desamma som inom det reguljära

programmet för inriktningen mot gymnasiet. Även här specificeras moderna språk till att gälla franska, spanska och tyska.

För KPU 60 skiljer sig emellertid antagningen från KPU 90 på ett betydande sätt. För att antas till en ämnesinriktning förutsätts inte akademiska studier i det specifika ämnet på motsvarande sätt som för KPU 90. I stället antas studenterna med utgångspunkt i huvudområdesgrupp för generell examen respektive vilken yrkesexamen som den sökande har (a.a). Av detta följer en bredare ingång till den ämnesbehörighet som examen avser, och innebär t ex att en generell examen inom huvudområdet ekonomisk historia och en juristexamen ger behörighet att undervisa i samhällskunskap (7-9 och Gy), och att en generell examen inom huvudområdena som trä- och pappersteknik och väg- och vattenbyggnad ger behörighet att undervisa i matematik (7-9 och Gy).

Satsningen på försöksverksamheten KPU för personer med forskarexamen utgår i hög grad från att det råder brist på sökande i ämneslärarutbildningen inom specifika ämnen och vänder sig i första hand till personer som har examen på forskarnivå och ämneskunskaper relevanta för undervisningsämnena matematik, biologi, kemi, fysik och teknik (prop. 2015/16:142; SFS 2016:705).

För både VAL och ULV är antagningsämnena desamma som de som anges för de reguljära ämneslärarprogrammen. Detta gäller såväl inom inriktningen mot årskurs 7-9 som inom inriktningen mot gymnasiet. Detsamma gäller för den arbetsintegrerade lärarutbildningen.

3.4 Ämneslärarutbildningsstrukturen i sammanfattning

Mot denna bakgrund tecknar sig bilden av en ämneslärarutbildningsstruktur med två examensinriktningar (7-9 och Gy) och många vägar som kan leda

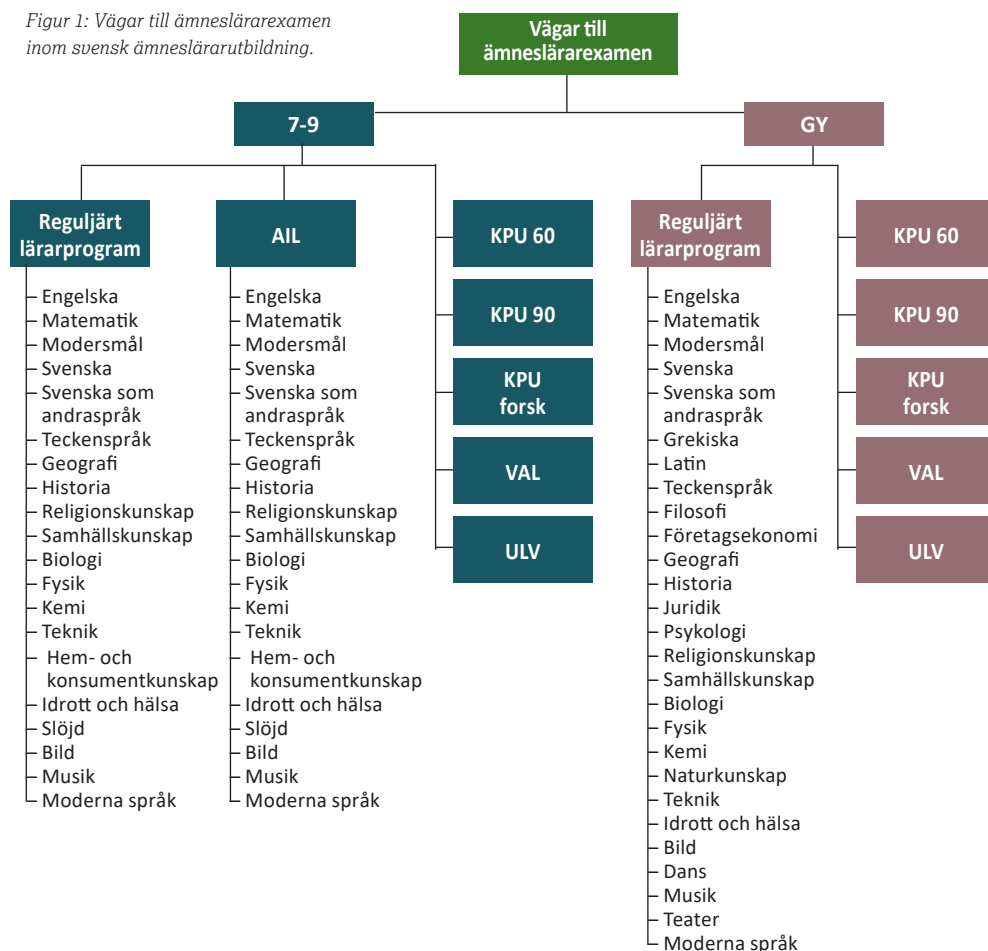


...en ämneslärarutbildningsstruktur med två examensinriktningar (7-9 och Gy) och många vägar som kan leda fram till en examen inom respektive inriktning (Figur 1).

fram till en examen inom respektive inriktning (Figur 1). Inom det reguljära ämneslärarprogrammet och AIL bedrivs ämnesstudier inom ramen för programstudierna, och inom de olika varianterna av kompletterande pedagogisk utbildning

(KPU 60, KPU 90 och KPU forsk), är ämnesstudierna redan förvärvade och lärarutbildningen består i huvudsak av studier i utbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagd utbildning. För VAL och ULV kompletteras befintliga kunskaper med utgångspunkt i den enskilde studentens kompletteringsbehov.

Figur 1: Vägar till ämneslärarexamen inom svensk ämneslärarutbildning.

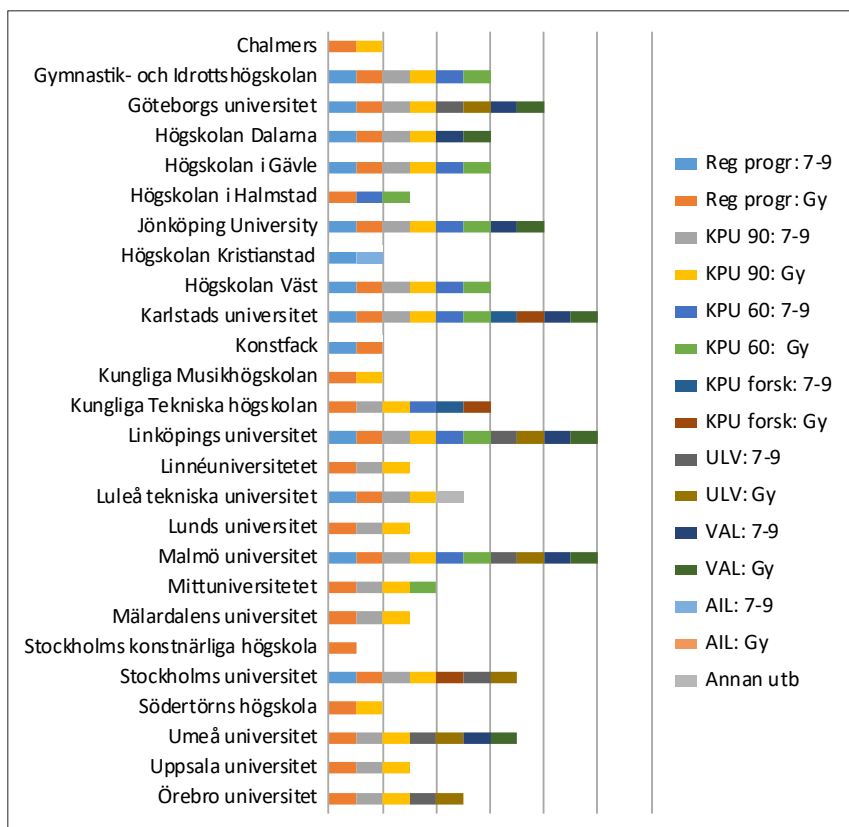


3.5 Vilka lärosäten erbjuder vilka utbildningsvägar?

Inget av landets lärosäten erbjuder samtliga möjliga utbildningsvägar som leder fram till en ämneslärarexamen. Flera lärosäten arrangerar emellertid den stora merparten. Detta gäller tydligast för Karlstads universitet, Linköpings universitet och Malmö universitet, vilka planerar och genomför tio olika utbildningsvägar till en ämneslärarexamen (Diagram 3). Andra lärosäten är betydligt mer specialiserade och erbjuder en eller två olika vägar till examen, som t ex Chalmers, Stockholms Konstnärliga högskola och Kungliga Musikhögskolan. I sammanhanget kan också noteras att 25 av 26 lärosäten ger reguljär ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete i gymnasiet. I princip hälften så många (13) ger reguljär ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete

i årskurserna 7-9. Ett av lärosätena anger "annan utbildning". Detta gäller för Luleå tekniska universitet som ger en variant av ämneslärarutbildningen (7-9) som är arbetsintegrerad och inriktad på ledarskap, och som bedrivs i samverkan med stiftelsen Teach for Sweden (TFS).

Diagram 3: Lärosäten som ger ämneslärarutbildning inom olika examensinriktningar (7-9/ Gy) och genom olika utbildningsvägar som leder till ämneslärarexamen. Avser lärsåret 2024/25.



Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

3.6 Vilka lärosäten erbjuder vilka ämnen inom vilka inriktningar och utbildningsvägar?

Vilka ämnen som kan ingå i en ämneslärarexamen varierar med både examensinriktning och väg till examen i enlighet med tidigare beskrivning. Hur ämnesutbudet sedan gestaltar sig på lärosätetsnivå skiljer sig emellertid åt mellan såväl lärosäten som de olika inriktningarna och utbildningsvägarna. Av de 13 lärosäten som ger den reguljära ämneslärarutbildningen med examens-

inriktningen 7-9 kan t ex engelska och svenska studeras vid 12 av dessa och matematik och samhällskunskap kan studeras vid nio (Tabell 2). Vid betydligt färre lärosäten ges möjligheten att studera till ämneslärare för årskurs 7-9 i t ex biologi (3), fysik (4), kemi (2) och teknik (4) inom den reguljära lärarutbildningen. Samma sak gäller för ämnena slöjd (3), bild (4), musik (1) och moderna språk (5) som spanska, tyska och franska. Av de ämnen som enligt lärarutbildningsförordningen (SFS 2021:1335) kan ingå i reguljär ämneslärarutbildning med inriktning 7-9 ges teckenspråk inte vid något lärosäte.

Tabell 2: Ämnen som gavs inom reguljär lärarutbildning med examensinriktning 7-9 läsåret 2024/2025. Fördelat per lärosäte. (Grönt=ämnet ges, rött=ämnet ges ej).

	Engelska	Matematik	Modersmål	Svenska	SVA	Teckenspråk	Geografi	Historia	Rel kunskap	Sam kunskap	Biologi	Fysik	Kemi	Teknik	Hemkunskap	Idrott o hälsa	Slöjd	Bild	Musik	Mod språk
GIH																				
GU																				
Hda																				
HiG																				
HJ																				
HKr																				
HV																				
KaU																				
Konstfack																				
LiU																				
LTU																				
MAU																				
SU																				

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

Betydligt fler lärosäten (25) planerar och genomför den reguljära ämneslärarutbildningen med gymnasieinriktning, och även här varierar möjligheten till ämnesstudier mellan lärosätena (Tabell 3). Vid merparten av lärosätena finns möjlighet att bli gymnasielärare i engelska (21), svenska (21), matematik (19), historia (17), religionskunskap (16) och samhällskunskap (16) genom den reguljära ämneslärarutbildningen. Betydligt färre lärosäten ger ämnesstudier i teknik (4),

biologi (7), kemi (8) och filosofi (1), och för ämnen som t ex dans (1) och teater (1) är utbildningen koncentrerad till enstaka lärosäten med särskild kompetensprofil. I sammanhanget kan också noteras att flera ämnen som listas i lärarutbildningsförordningen (SFS 2021:1335) inte ges inom lärosätenas reguljära ämneslärarprogram. Detta gäller för grekiska, teckenspråk, företagsekonomi och juridik.

Tabell 3: Ämnen som gavs inom reguljär lärarutbildning med examensinriktning gymnasiet läsåret 2024/2025. Fördelat per lärosäte. (Grönt=ämnet ges, rött=ämnet ges ej).

	Engelska	Matematik	Modersmål	Svenska	Sven andraspråk	Grekiska	Latin	Teckenspråk	Filosofi	Företagsek	Geografi	Historia	Juridik	Psykologi	Religionskunskap	Samhällskunskap	Biologi	Fysik	Kemi	Naturkunskap	Teknik	Idrott o hälsa	Bild	Dans	Musik	Teater	Moderna språk
CTH																											
GIH																											
GU																											
HDa																											
HiG																											
HH																											
HJ																											
HV																											
KaU																											
K.fack																											
KMH																											
KTH																											
LiU																											
LnU																											
LTU																											
LU																											
MaU																											
Miun																											
MdU																											
SKH																											
SU																											
SH																											
UMU																											
UU																											
ÖrU																											

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).

Utifrån lärosätenas redogörelse av sitt ämnesutbud kan konstateras att landets reguljära ämneslärarutbildningar oftast ger möjlighet att studera till ämneslärare i ämnen som engelska, matematik, svenska, religionskunskap och historia, och med tanke på att gymnasieinriktningen är betydligt mer utbredd gäller detta i synnerhet för dem som tar sikte mot att undervisa i gymnasiet. Betydligt färre lärosäten ger ämnesundervisning i t ex kemi, teknik, fysik, biologi och moderna språk inom ramen sina reguljära ämneslärarprogram. I stället uppnås behörighet att undervisa i dessa ämnen i betydligt högre grad genom studier på de olika varianterna av KPU (Tabell 4). Här har de lika stor och ibland större plats som de ämnen som är tydligt störst inom den reguljära ämneslärarutbildningen. Av de 19 lärosäten som anordnar KPU 90 med inriktningen 7-9 har den stora merparten biologi (15), fysik (15), kemi (17) och teknik (14) som antagningsämne. Fler än hälften (12) antar därtill studenter som har adekvata ämneskunskaper i moderna språk. Samma mönster gäller i princip inom KPU 90 med inriktning mot gymnasiet, och en starkare betoning på naturvetenskapliga ämnen inom KPU än inom reguljärt lärarprogram gäller inom samtliga varianter av KPU:n. Mönstret ligger väl i linje med UKÄ:s slutsats att KPU:n utgör en viktig rekryteringsbas till lärare inom teknik och flera andra naturvetenskapliga ämnen (UKÄ 2023a).

Tabell 4: Antal lärosäten som har följande exempel på antagningsämnen inom KPU. Fördelat per variant av KPU.* Avser lärsåret 2024/25.

		Engelska	Mat	Svenska	Religion	Sam	Historia	Biologi	Fysik	Kemi	Teknik	Mod språk
KPU 90: 7-9 (n=19)	Ja	15	18	15	10	13	10	15	15	17	14	12
	Nej	4	1	4	9	6	9	4	4	2	5	7
KPU 90: Gy (n=19)	Ja	16	19	17	10	15	11	16	16	18	14	12
	Nej	3	0	2	9	4	8	3	3	1	5	7
KPU 60: 7-9 (n=6)	Ja	5	6	4	3	3	2	4	4	4	5	3
	Nej	1	0	2	3	3	4	2	2	2	1	3
KPU 60: Gy (n=6)	Ja	5	6	4	3	4	4	4	4	4	4	2
	Nej	1	0	2	3	2	2	2	2	2	2	4
KPU f: 7-9 (n=3)	Ja	0	3	0	0	0	0	3	3	3	3	0
	Nej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KPU f: Gy (n=3)	Ja	0	3	0	0	0	0	3	3	3	3	0
	Nej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

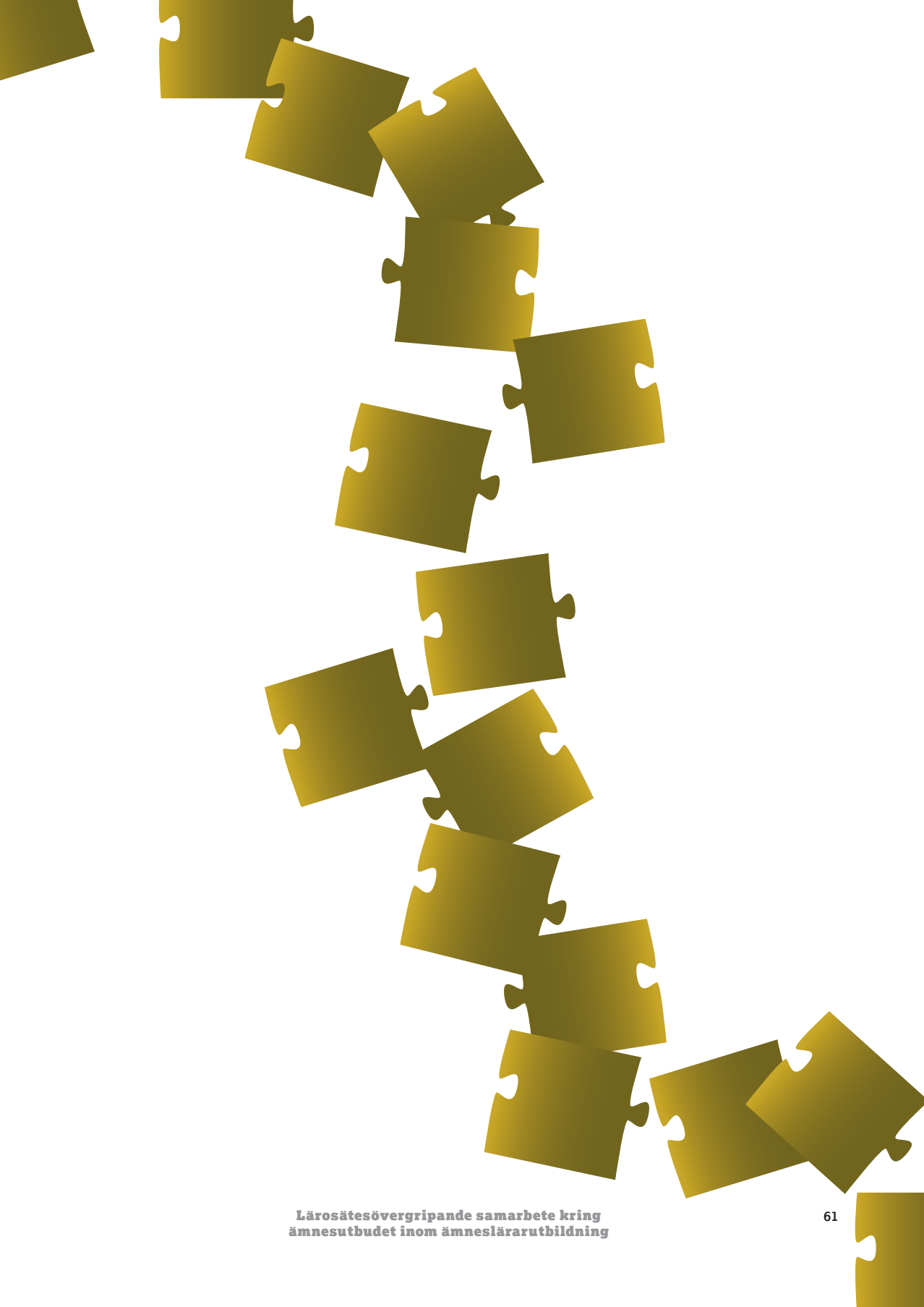
Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).
 *Tabellen inrymmer exempel på antagningsämnen. Inom KPU 90 och KPU 60 inryms fler antagningsämnen än de som listas i tabellen.

Även inom de alternativa utbildningsvägarna VAL och ULV finns en starkare betoning på flera av de naturvetenskapliga ämnena än inom de reguljära ämneslärarprogrammen (Tabell 5), och samtliga sju lärosäten som ger VAL har teknik som antagningsämne inom båda exameninriktningarna. I sammanhanget kan också noteras att det lärosäte som anordnar AIL gör detta i ämnena matematik, fysik och kemi.

Tabell 5: Antal lärosäten som har följande antagningsämnen inom VAL, ULV och AIL. Fördelat per variant av VAL, ULV och AIL.* Avser lärsåret 2024/25

		Engelska	Matematik	Svenska	Religion	Samhällskunskap	Historia	Biologi	Fysik	Kemi	Teknik	Mod språk
VAL: 7-9 (n=7)	Ja	7	7	7	7	7	7	6	5	5	7	6
	Nej	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	1
VAL: Gy (n=7)	Ja	7	7	7	6	7	7	6	6	6	7	6
	Nej	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1
ULV: 7-9 (n=6)	Ja	4	6	4	3	4	5	6	5	6	5	4
	Nej	2	0	2	3	2	1	0	1	0	1	2
ULV: Gy (n=6)	Ja	4	6	4	3	4	5	6	5	6	5	4
	Nej	2	0	2	3	2	1	0	1	0	1	2
AIL 7-9 (n=1)	Ja	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
	Nej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Källa: Uppgifter från lärosätena (enkätdata).
 *Tabellen inrymmer exempel på antagningsämnen. Inom VAL, ULV och AIL inryms fler antagningsämnen än de som listas i tabellen.



4



4. Ämneslärarutbildning i statistisk belysning: examinerade per inriktning, ämne och lärosäte

Ett viktigt skäl till att lärosätena förväntas samarbeta med varandra kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen är att antalet studenter kan variera påtagligt mellan ämnena, och att studentgrupperna i vissa fall är så små att det blir problematiskt att genomföra ämnesstudier utifrån såväl ett resurs- som ett kvalitetsperspektiv (dir. 2023:11; SOU 2024:81). Av detta följer att variationer i studentgruppernas storlek inom olika ämnen ofta blir den primära utgångspunkten i diskussioner kring behov och förutsättningar för det lärosätesövergripande samarbetet. Därmed blir frågan också en central aspekt av föreliggande utredning, och i det följande görs en statistisk belysning av ämneslärarutbildningen med särskilt fokus på studentvolymen inom olika ämnen.

Framställningen bygger i huvudsak på statistik i form av grunddata från UKÄ som belyser antal examinerade från svensk ämneslärarutbildning under en femårsperiod som utgörs av läsåren 2019/20–2023/24.¹⁹ Med detta som tillgänglig grunddata har det varit möjligt att söka ut examinerade inom olika ämnen per såväl inriktning (7-9/Gy) som lärosäte. Däremot har det inte varit möjligt att söka ut genom vilken utbildningsväg som de examinerade studenterna

19 I UKÄ:s statistik gällande antal utfärdade examina samt studenter per ämne är värden över 0 men under 3 av sekretesskäl inte angivna i det statistiska underlaget. I dessa fall motsvaras således det faktiska antalet utfärdade examina av antingen 1 eller 2, och 0-värdet har mot denna bakgrund ersatts med värdet 1,5 i bearbetningen av materialet. Detta innebär att värdena inte alltid är exakta men att de ändå ger en mer rättvisande bild än om 0-värdet hade tillämpats. När värdena har summerats har eventuell avrundning gjorts uppåt.

tagit mot sin ämneslärarexamen, och av den statistiska redovisningen går det därför inte heller att utläsa om studenterna nått sin ämneslärarexamen genom exempelvis reguljär ämneslärarutbildning eller KPU. I några fall kan det också vara så att ämnesstudier som ingår i en examen kan ha studerats vid annat lärosäte än det som utfärdade examen. Inte heller detta framgår av grunddata.

Bearbetning och redovisning av tillgängliga grunddata har gjorts utifrån en något bredare ansats än att endast fokusera på antal examinerade studenter per ämne och lärosäte. Först redogörs för antalet examinerade under femårsperioden totalt, per examensinriktning (7-9/Gy) och per lärosäte. Därefter redogörs för samtliga ämnen som ingick i en ämneslärarexamen under den aktuella femårsperioden och hur många examina som respektive ämne ingick i per examensinriktning. Avslutningsvis ges flera olika exempel på lärosätesvisa skillnader i fråga om antal utfärdade examina per ämne.

I några fall har lärosätena grupperats för att även kunna ge ett regionalt perspektiv på de data som presenteras. Den regionala grupperingen har utformats med utgångspunkt i den indelning av noder som har gjorts inom ramen för ULF-samarbetet kring praktisknära forskning mellan lärosäten och skolhuvudmän.²⁰ Noderna arbetar med övergripande verksamhetsplanering, fördelning av medel och internt kunskapsutbyte och är fem till antalet: Huvudstadsnoden, Nordnoden, Sydnoden, Västnoden och Östnoden. Vilka lärosäten som ingår i vilken nod framgår av nedanstående tabell. Utöver de lärosäten som anges ingår de skolhuvudmän inom respektive nod som har tecknat ett ULF-avtal.

Tabell 6: Lärosätesindelning av noder enligt nationellt ULF-avtal 2025-2034.

Huvudstadsnoden	Östnoden	Sydnoden	Västnoden	Nordnoden
Gymnastik- och idrottshögskolan	Linköpings universitet	Högskolan i Halmstad	Chalmers	Högskolan Dalarna
Konstfack	Mälardalens universitet	Högskolan i Kristianstad	Göteborgs universitet	Högskolan i Gävle
Kungl Musikhögskolan	Uppsala universitet	Linnéuniversitetet	Högskolan i Borås	Luleå tekniska universitet
Kungl Tekniska högskolan	Örebro universitet	Lunds universitet	Högskolan i Jönköping	Mittuniversitetet
Stockholms konstnärliga högskola		Malmö universitet	Högskolan Väst	Umeå universitet
Stockholms universitet			Karlstads universitet	
Södertörns högskola				

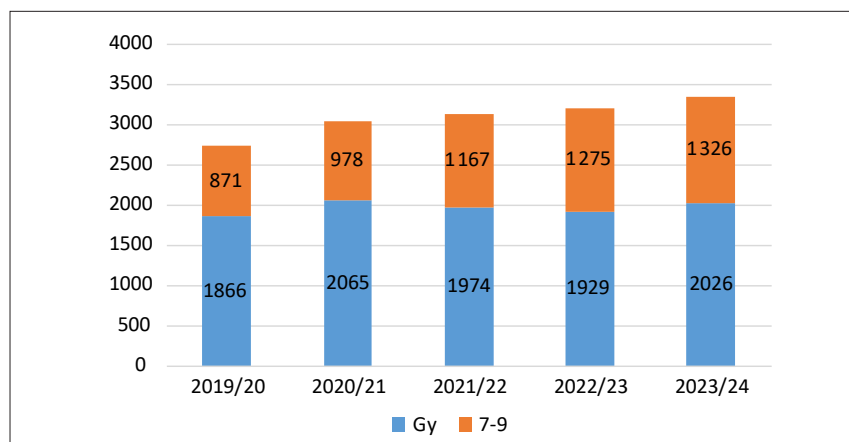
²⁰ ULF (Utbildning, Lärande, Forskning) är en nationell verksamhet som bedrivs i samarbete mellan lärosäten med lärarutbildning och skolhuvudmän. Genom att bedriva praktisknära skolforskning i samverkan tar parterna ett gemensamt ansvar för den svenska skolans och lärarutbildningarnas långsiktiga utveckling.

Nodindelningen kan bidra med ett regionalt perspektiv på dataredovisningen utifrån de formella och befintliga samarbetsstrukturer som etablerats inom ramen för ULF-verksamheten. Samtidigt är gränsdragningen mellan noderna inte alltid distinkt utifrån ett geografiskt hänseende. Detta gäller framför allt mellan Huvudstadsnoden och Östnoden som inrymmer lärosäten som geografiskt sett är mycket närliggande. Detta bör således beaktas i uttolkningen av den data som redovisas nodvis.

4.1 Examinerade ämneslärare per examensinriktning och lärosäte

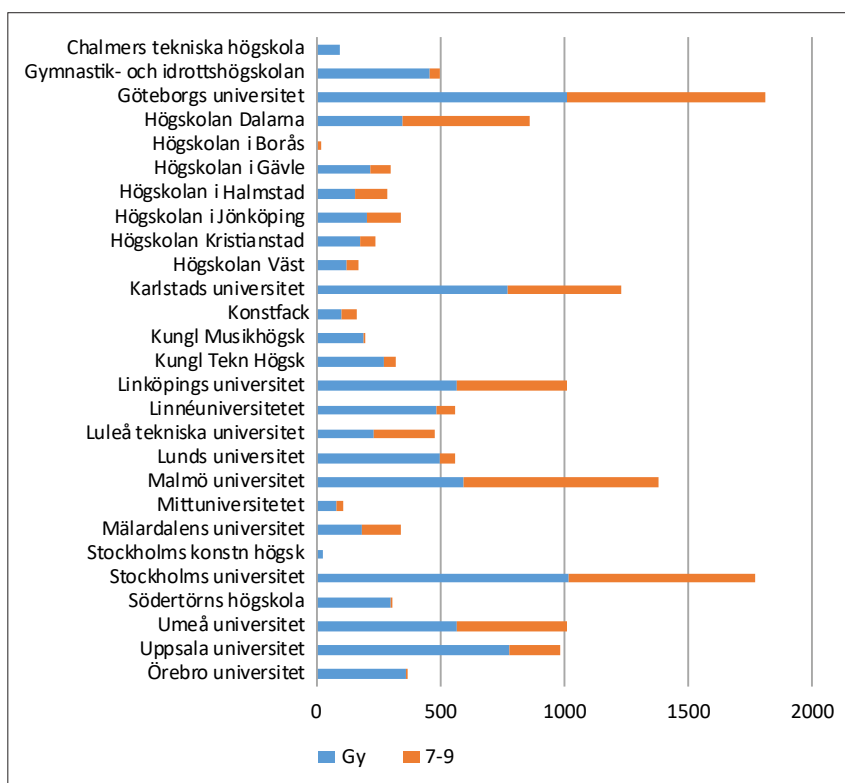
Enligt grunddata från UKÄ utfärdades 15 476 ämneslärarexamina i Sverige mellan läsåren 2019/20–2023/24 (Diagram 4). I genomsnitt examinerades således drygt 3000 (3095) ämneslärare per läsår under den aktuella femårsperioden. Sett till varje enskilt läsår utfärdades flest ämneslärarexamina under läsåret 2023/24 (3352), vilket var drygt 600 fler än under läsåret 2019/20 (2737), då antalet examinerade var lägst. Oberoende läsår tog betydligt fler ämneslärarstudenter sin examen med gymnasieinriktning än med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9. Sett över hela femårsperioden utfärdades 9860 examina med inriktning Gy och 5616 med inriktning 7-9. Detta innebär att nästan två av tre (64%) ämneslärarexamina som utfärdades var inriktade mot arbete i gymnasiet.

Diagram 4: Antal utfärdade ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Fördelade utifrån läsår och inriktning på examen (7-9/Gy).



Flest ämneslärarstudenter examinerades från Göteborgs universitet och Stockholms universitet (Diagram 5). Även vid Malmö universitet, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Uppsala universitet, Umeå universitet och Högskolan Dalarna var antalet examinerade jämförelsevis stort. Lärosäten som under den aktuella femårsperioden hade minst antal examinerade – Chalmers, Stockholms konstnärliga högskola och Kungliga Musikhögskolan – är profilerade lärosäten som ger ämneslärarutbildning utifrån sin särskilda kompetensprofil. Vad gäller Högskolan Borås har inga nya ämneslärarstudenter antagits sedan 2022, som en följd av för få antal sökande.

Diagram 5: Antal utfärdade ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Fördelade utifrån lärosäte och inriktning på examen (7-9/Gy).

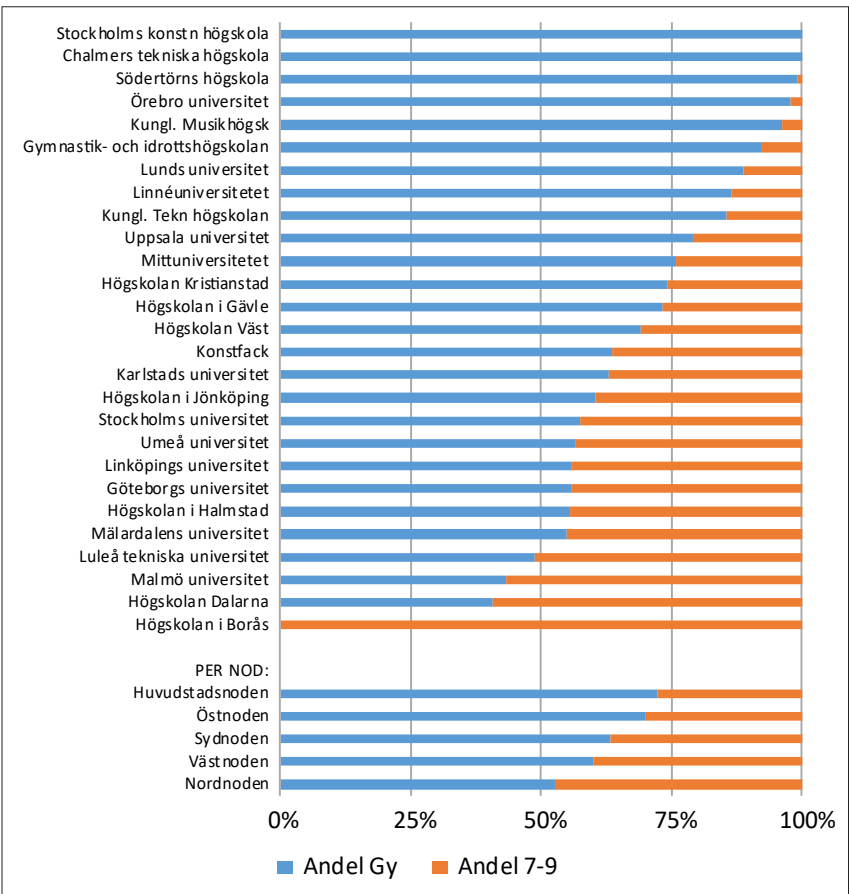


Andelen examina med inriktning mot gymnasiet var större än andelen examina med inriktning mot årskurs 7-9 vid 23 av 27 lärosäten (Diagram 6). Det är

endast vid Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna och Malmö universitet som andelen examina med inriktning mot årskurs 7-9 var större. I sammanhanget ska dock noteras att Högskolan Borås – enligt ovanstående beskrivning – inte antagit nya ämneslärarstudenter sedan hösten 2022.

I sammanhanget kan också stora regionala skillnader utskiljas. Omkring sju av tio ämneslärarexamina som utfärdades i Huvudstadsnoden (72%) och Östnoden (70%) mellan läsåren 2019/20-2023/24 hade inriktning mot gymnasiet. I nordnoden gäller samma sak för lite drygt hälften (53%).

Diagram 6: Utfärdade ämneslärarexamina mellan läsåren 2019/20-2023/24. Andel examinerade per inriktning (7-9/Gy), fördelat per lärosäte och nod.



4.2 Ämnen som ingick i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24 i nationell belysning

I de ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20-2023/24 ingick totalt sett 42 olika ämnen (Diagram 7). Hälften (21) av dessa ingick i både examina avsedda för arbete i gymnasiet och i examina avsedda för arbete i årskurserna 7-9. I enlighet med lärarutbildningsförordningen (SFS 2021:1335) ges inte samtliga ämnen för båda examensinriktningarna och många ämnen (15) ingick därför enbart i ämneslärarexamina med inriktning mot gymnasiet, medan andra ämnen (6) enbart ingick i ämneslärarexamina med inriktning mot arbete i årskurserna 7-9. Det senare gäller främst för ämnena textilslöjd, trä- och metallslöjd samt hem och konsumentkunskap.



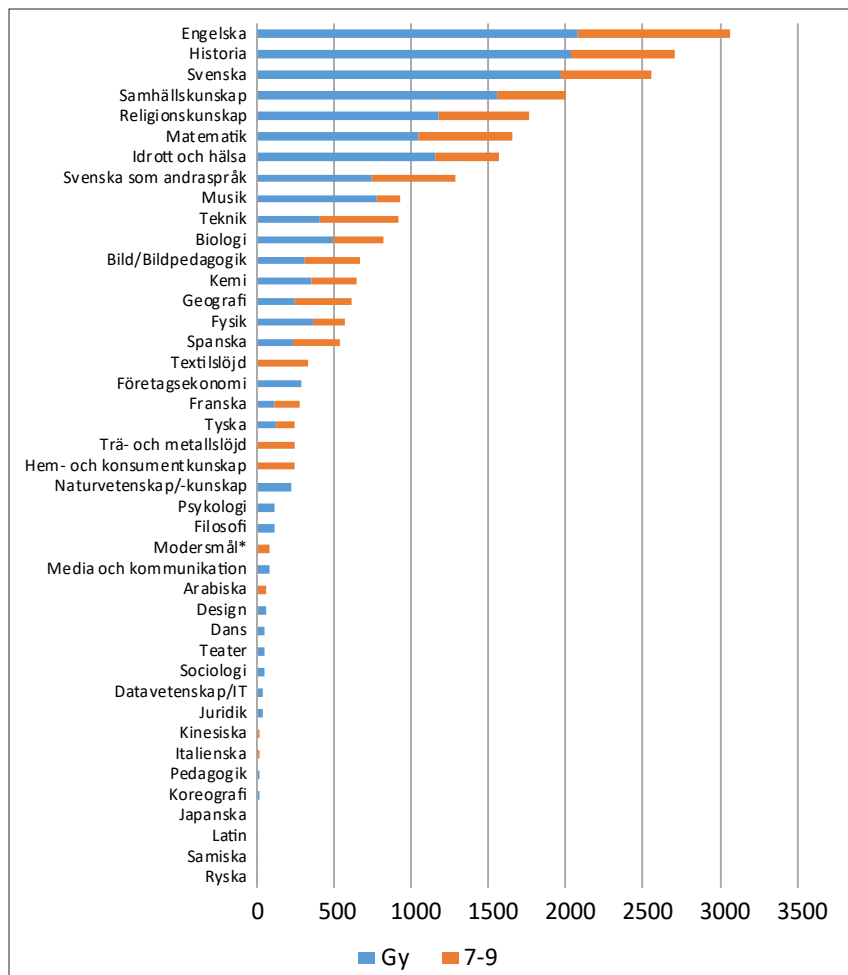
Som regel ingår två och ibland tre ämnen i en ämneslärarexamen och sett över båda examensinriktningarna ingick ämnena engelska, historia, svenska, samhällskunskap och religionskunskap i störst antal utfärdade examina. Samtliga av dessa ämnen ingick i fler examina än vad t ex matematikämnet gjorde.

Som regel ingår två och ibland tre ämnen i en ämneslärarexamen och sett över båda examensinriktningarna ingick ämnena engelska, historia, svenska, samhällskunskap och religionskunskap i störst antal utfärdade examina. Samtliga av dessa ämnen ingick i fler examina än vad t ex matematikämnet gjorde. Andra naturvetenskapligt orienterade ämnen som teknik, biologi, fysik och kemi ingick i avsevärt färre ämneslärarexamina än vad som var fallet för merparten av de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena.

Samtidigt ingick moderna språk som spanska, franska och tyska i jämförelsevis få examina. Samma sak gäller för flera av de praktiskt-estetiska ämnena, som t ex textilslöjd, trä- och metallslöjd samt hem- och konsumentkunskap.

Det finns en rad exempel på ämnen som ingick i särskilt få ämneslärarexamina, vilka i de flesta fallen svarar mot "vissa-ämnena" i en examen som nåtts via en kompletterande pedagogisk utbildning. Exempel på sådana ämnen är design, sociologi, media- och kommunikation och koreografi. Men det finns också flera exempel på ämnen som kan nås via reguljär lärarutbildning och som ingick i mycket få av de examina som utfärdades. Detta gäller t ex för filosofi, juridik, psykologi, dans och teater.

Diagram 7: Ämnen som ingick i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina som respektive ämne ingick i, fördelat per examensinriktning (7-9/Gy).

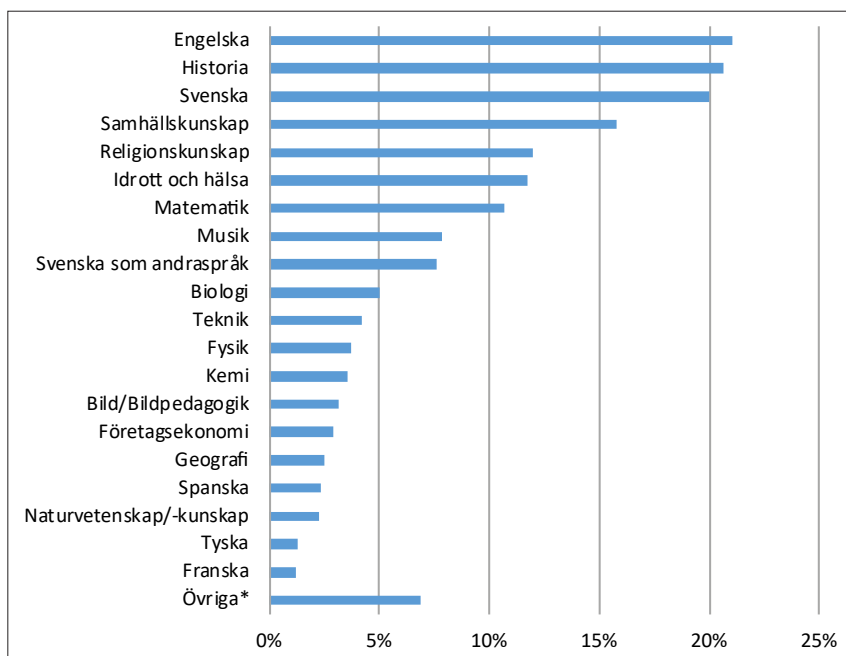


*Bland modersmål ingår arabiska, somaliska, finska, persiska, kinesiska och polska.

Andelsmässigt ingick engelska (21%) och historia (21%) i drygt var femte examen som utfärdades med inriktning mot gymnasiet mellan läsåren 2019/2020–2023/24 (Diagram 8). I princip samma sak gällde för svenskämnet (20%). Såväl engelska som svenska och historia ingick därmed i princip i dubbelt så många examina som matematikämnet (11%), och i mångdubbelt fler examina än vad som var fallet för t ex biologi (5%), teknik (4%), fysik (4%), kemi (4%) och naturkunskap (4%). Bland de praktisk-estetiska ämnena var idrott och hälsa (12%) det ämne som tydligast ingick i störst andel av de examina som utfärdades, och mu-

sik (8%) ingick i mer än dubbelt så många examina som bild (3%). Inom moderna språk ingick särskilt franska och tyska i en mycket liten andel av de examina som utfärdades under den aktuella femårsperioden. I sammanhanget kan noteras att mönstret i hög grad var detsamma under läsåren 2013/14-2021/22 (UKÄ 2023b). Även under denna period ingick svenska, engelska och historia i klart flest ämneslärarexamina inom gymnasieinriktningen.

Diagram 8: Andel av ämne som ingick i utfärdade ämneslärarexamina med inriktning mot gymnasiet 2019/20-2023/24.

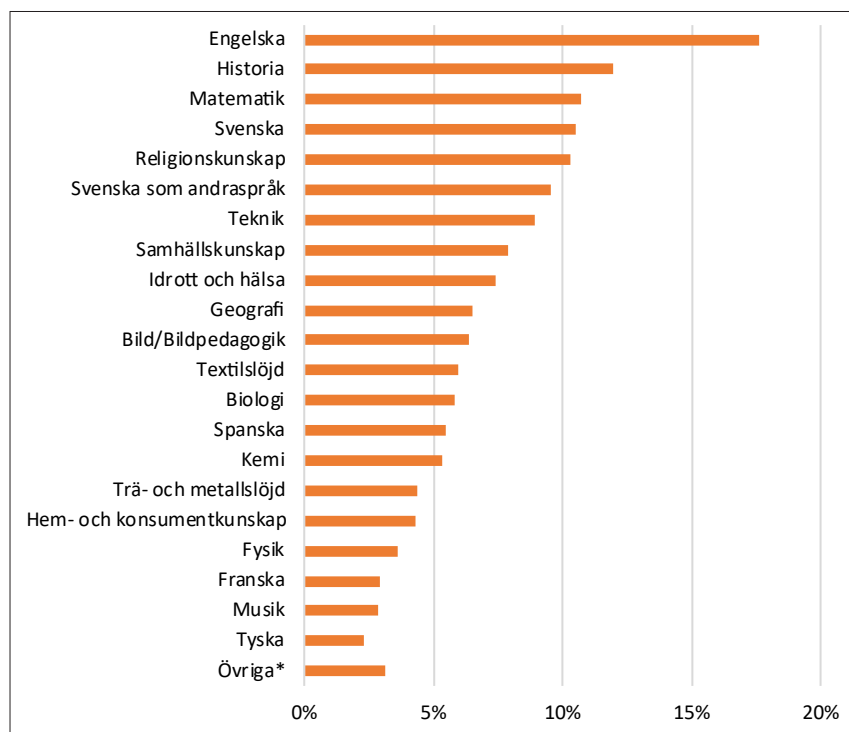


*I gruppen Övriga samlas ämnen som ingår i mindre än 1% av samtliga utfärdade examina. Dessa utgörs i stigande skala av Latin, Arabiska, Japanska, Italienska, Kinesiska, Koreografi, Pedagogik, Juridik, Datavetenskap/IT, Sociologi, Teater, Dans, Design samt Media och kommunikation.

Precis som för examensinriktningen mot gymnasiet ingick engelska i störst andel av de examina som utfärdades med inriktning mot arbete i årskurs 7-9 under läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 9). Detta gällde för knappt var femte examen (18%). Samtidigt som engelska utskiljer sig som det ämne som ganska tydligt ingick i störst andel examina var skillnaderna mellan olika ämnen inte lika påtagliga som inom gymnasieinriktningen. Exempelvis ingick matematikämnet (11%) i en nästan lika stor andel examina som historieämnet (12%) och

i en något större andel än svenskämnet (10%). Vad gäller de praktisk-estetiska ämnena kan noteras att bildämnet (6%) ingick i fler examina än vad musikämnet (3%) gjorde. Det storleksmässiga förhållandet mellan ämnena var således i princip det omvända i jämförelse med de ämneslärarexamina som utfärdades med inriktning mot gymnasiet. För moderna språk var andelen utfärdade examina särskilt liten för tyska och franska även inom inriktningen 7-9. I övrigt kan noteras att mönstret också här i flera avseenden var detsamma i jämförelse med läsårerna 2013/14-2021/22. Även under denna period ingick svenska, engelska och matematik i flest antal examina inom examensinriktningen 7-9 (UKÄ 2023b).

Diagram 9: Andel av ämne som ingick i utfärdade ämneslärarexamina med inriktning mot årskurs 7-9 2019/20-2023/24.



*I gruppen Övriga samlas ämnena som ingår i 1,5% eller mindre av samtliga utfärdade examina. Dessa utgörs i stigande storleksordning av Ryska, Samiska, Kinesiska, Italienska, Arabiska samt Modersmål.

4.3 Utfärdade ämneslärarexamina i olika ämnena vid olika lärosäten

De ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsårerna 2019/20-2023/24 fördelar sig mellan 27 av landets lärosäten. Hur många lärosäten som utfärdade examina

i ett visst ämne inom någon av de båda examensinriktningarna varierar emellertid stort. Detsamma gäller för hur många gånger ett visst ämne förekom i en ämneslärarexamen i en viss examensinriktning från ett visst lärosäte. I det följande ges några exempel som belyser den stora spännvidden i båda dessa avseenden. Redovisningen görs såväl per lärosäte som per nod.

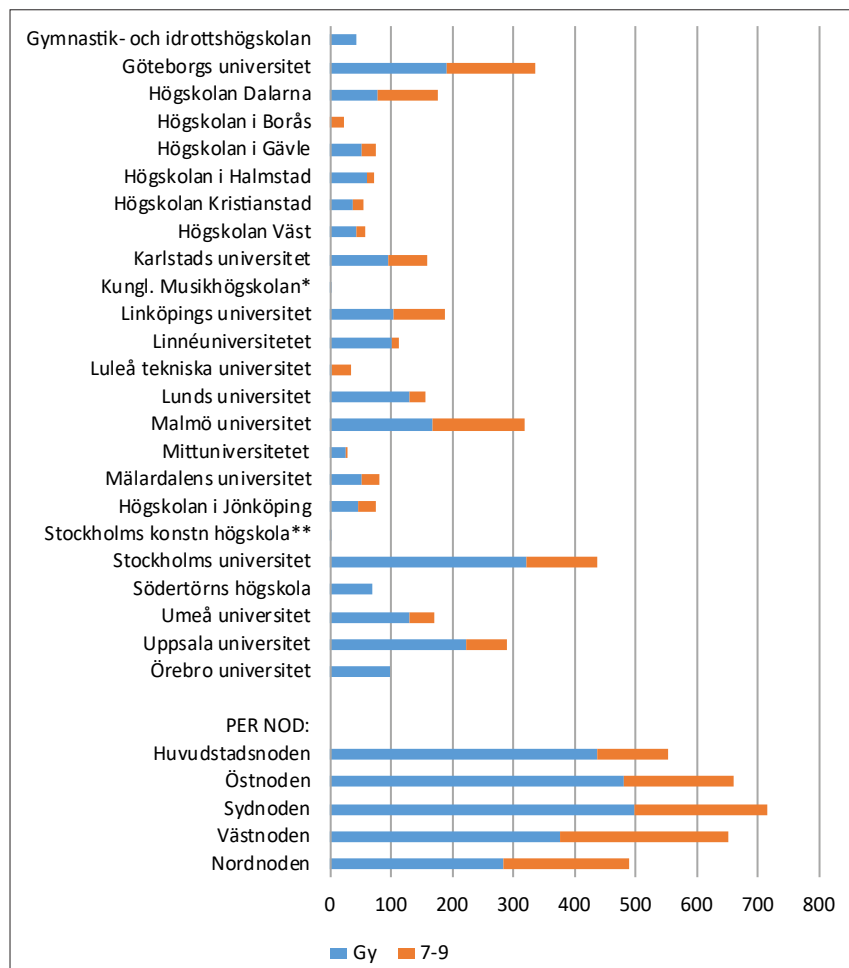
Exemplen redovisas i tre olika kategorier av ämnen. Först redogörs för några ämnen som studeras inom ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar, som det stora flertalet lärosäten utfärdade en examen för mellan läsåren 2019/20-2023/24, och som totalt sett ingick i ett jämförelsevist stort antal examina: engelska, historia, svenska och matematik. Därefter ges exempel på några andra ämnen som även dessa studeras inom ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar och som flertalet lärosäten utfärdade en examen för, men som totalt sett ingick i betydligt färre examina: fysik, kemi, teknik och spanska. En tredje grupp av exempel utgörs av praktisk-estetiska ämnen som i vissa fall studeras inom den ena men inte den andra examensinriktningen, som i högre grad är koncentrerade till ett färre antal lärosäten, och som i varierande grad ingick i färre examina: idrott- och hälsa, textilslöjd och bild.

Som redan betonats är det viktigt att beakta att den utbildningsväg som lett fram till examen inte ingår som en del av grunddata och att det därmed inte går att sluta sig till i vilken grad som examina nåtts genom tex reguljär ämneslärarutbildning, KPU eller VAL. I sammanhanget ska också noteras att respektive exempeldiagram inbegriper lärosäten som utfärdade någon examen i det givna ämnet under den aktuella femårsperioden, men inte de lärosäten för vilka så inte var fallet.

4.3.1 Engelska, historia, svenska och matematik

Engelska var det ämne som totalt sett ingick i flest antal ämneslärarexamina som utfärdades läsåren 2019/20-2023/24. Uppdelat per lärosäte ingick engelsk-ämnet i examina från 23 (Gy) respektive 19 (7-9) lärosäten (Diagram 10). Flest ämneslärare i engelska utbildades vid Göteborgs universitet, Malmö universitet, Stockholms universitet och Uppsala universitet. Medan de två förstnämnda lärosätena i princip utbildade lika många lärare inom ämneslärarutbildningens båda examensinriktningar var andelen med gymnasieinriktning betydligt större vid de två sistnämnda. Samtidigt som flera lärosäten utbildade ett stort antal ämneslärare som hade engelska i sin examen kan noteras att andra lärosäten utbildade betydligt färre. Den lärosätesvisa variationen är med andra ord påtaglig.

Diagram 10: Förekomst av engelska i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=3065).



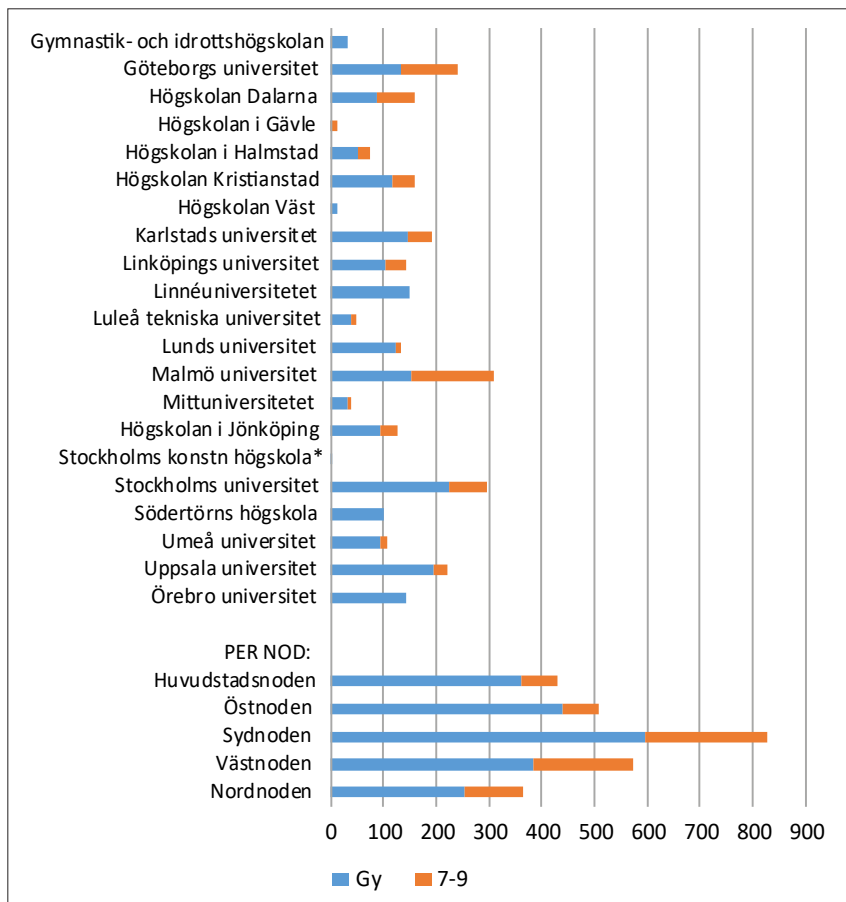
*Från Kungliga musikhögskolan ingick engelska i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

**Från Stockholms konstnärliga högskola ingick engelska i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

Ett annat exempel på ämne som ingick i ett stort antal ämneslärarexamina under den aktuella femårsperioden är historia (Diagram 11). Historieämnet ingick i examina som utfärdades vid 20 (Gy) respektive 15 (7-9) lärosäten, och särskilt många historielärare utbildades vid Malmö universitet, Stockholms universitet, Göteborgs universitet och Uppsala universitet. Precis som för engelskämnet utbildade Malmö universitet och Göteborgs universitet i princip

lika många lärare inom inriktningen 7-9 som inom inriktningen Gy, medan Stockholms universitet och Uppsala universitet i huvudsak utbildade gymnasielärare. Nodvis utmärker sig lärosätena inom Sydnoden genom att tillsammans utbilda ett särskilt stort antal ämneslärare i historia.

Diagram 11: Förekomst av historia i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=2709).

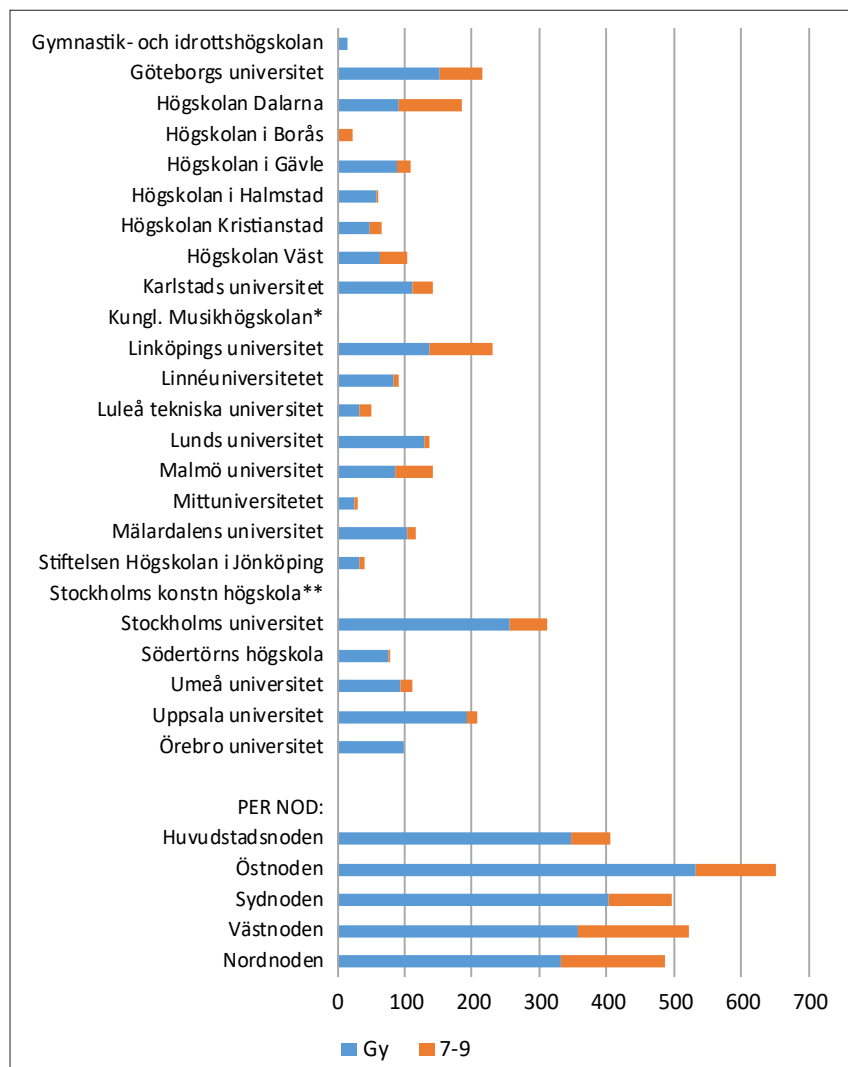


* Från Stockholms konstnärliga högskola ingick engelska i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

Svenska ingick i ämneslärarexamina som utfärdades vid 23 (Gy) respektive 20 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 12). Flest examina där svenska ingick utfärdades vid Stockholms universitet, efterföljt av Linköpings universitet, Göteborgs universitet och Högskolan Dalarna. Vid Malmö universitet utfärdades jämförelsevis färre examina där svenskämnet

ingick. Gällande den nodvisa redovisningen kan noteras att svenskämnet i princip ingick i lika många examina i Sydnoden (496) som i Nordnoden (486), samtidigt som historia var mer än dubbelt så stort inom Sydnoden (829) i jämförelse med Nordnoden (366).

Diagram 12: Förekomst av svenska i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=2560).

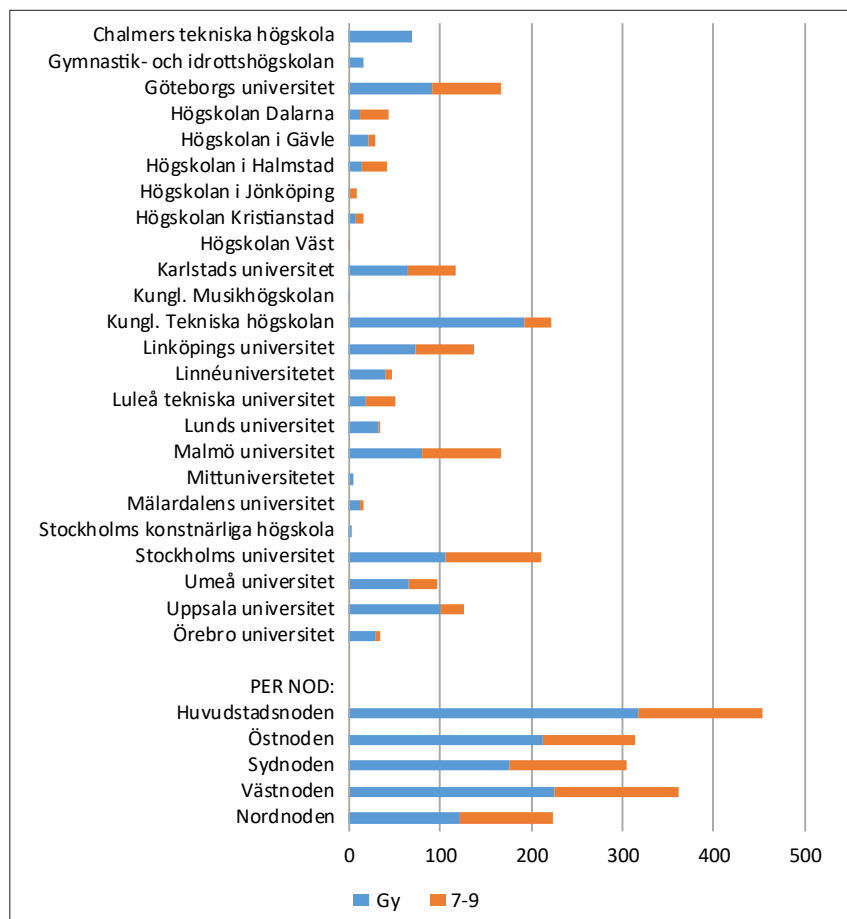


*Från Kungliga musikhögskolan ingick svenska i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

**Från Stockholms konstnärliga högskola ingick svenska i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

Matematik ingick i ämneslärarexamina som utfärdades vid 23 (Gy) respektive 19 (7-9) lärosäten under den aktuella femårsperioden (Diagram 13). Matematikämnet liknar historie-, engelsk- och svenskämnet på så vis att det ingår i ämneslärarexamina som utfärdas från merparten av lärosätena som ger ämneslärarutbildning. Volymerna är dock mindre, såväl totalt som per lärosäte. Matematik ingick i 1655 ämneslärarexamina vilket var avsevärt mycket färre än vad som gällde för engelska (3065), historia (2709) och svenska (2560). KTH (222) var det lärosäte som tillsammans med Stockholms universitet (211) utbildade flest ämneslärare i matematik de aktuella läsåren. Det är noterbart att KTH - som i övrigt inte har någon stor lärarutbildning – enskilt utfärdade i princip lika många ämneslärarexamina i matematik som samtliga lärosäten i Nordnoden gjorde tillsammans (223).

Diagram 13: Förekomst av matematik i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=1655).

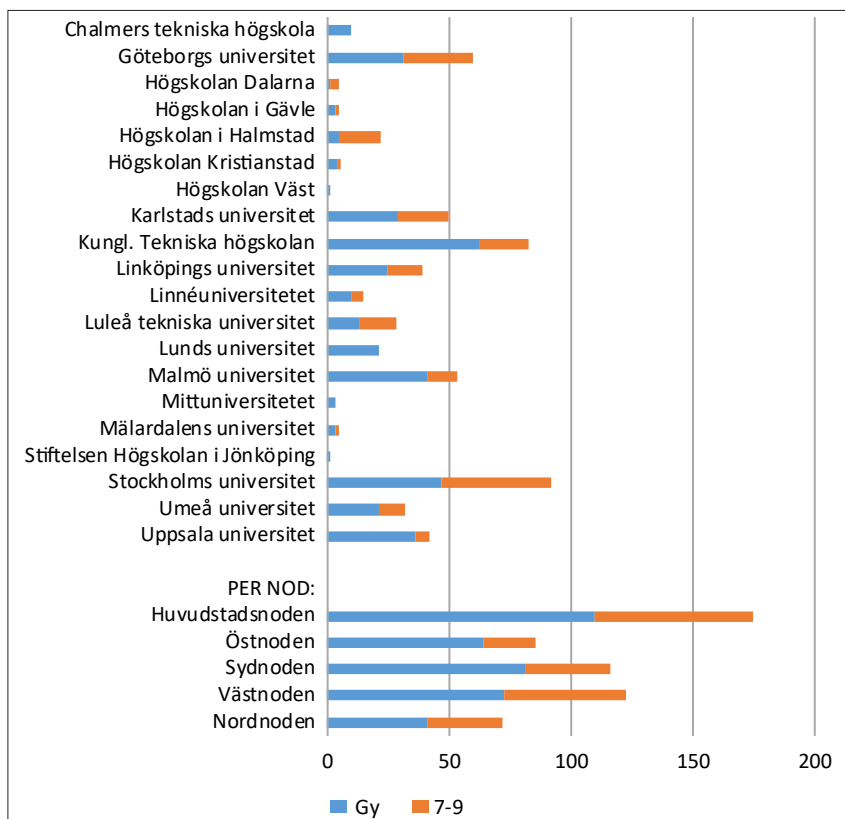


4.3.2 Fysik, kemi, teknik och spanska

Många ämnen är volymmässigt avsevärt mindre än framför allt engelska, historia och svenska, men även matematik. Tydliga exempel utgörs av fysik, kemi, teknik och spanska. Ämnena ges både på högstadiet och gymnasiet och kan därför ingå i en examen från båda examensinriktningarna. Samtidigt ingick de i jämförelsevis få ämneslärarexamina som utfärdades vid svenska lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24.

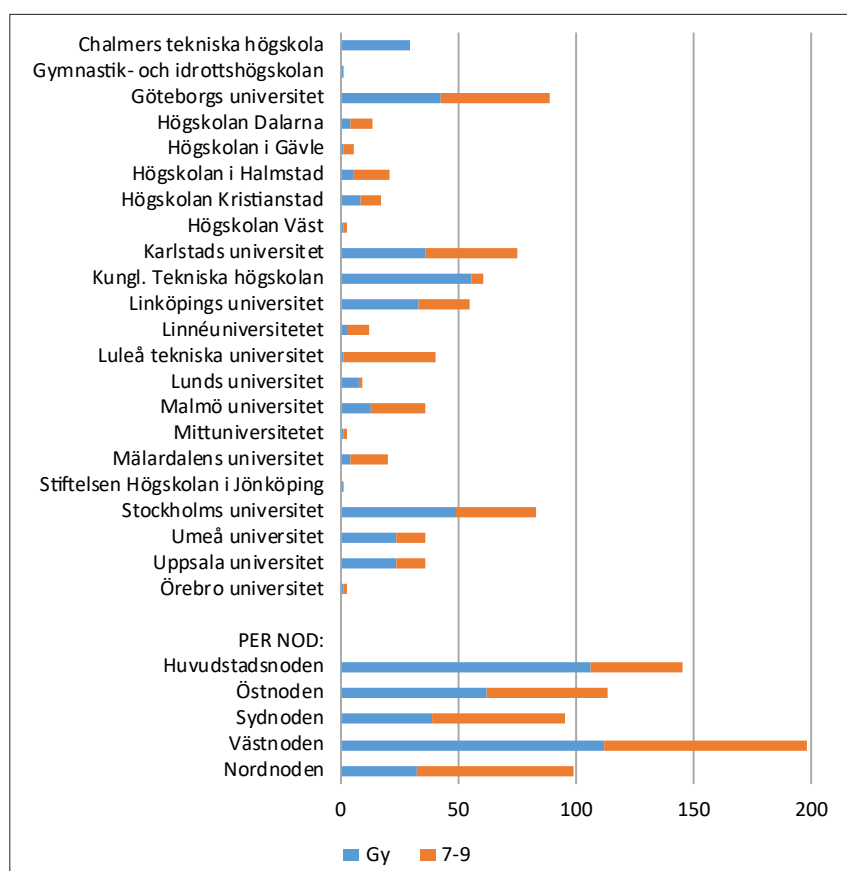
Fysik ingick i en ämneslärarexamen från 20 (Gy) respektive 15 (7-9) lärosäten. Inte vid något av dessa översteg det totala antalet examina 100, vid den stora merparten var antalet färre än 50 och vid flera lärosäten handlade det om enstaka examina (Diagram 14). KTH var ett av de lärosäten som utbildade flest ämneslärare i fysik under femårsperioden, liksom i matematikämnet. KTH utbildade 83 fysiklärare mellan läsåren 2019/20-2023/24. Detta är fler fysiklärare än vad som utbildades inom hela Nordnoden och det motsvarar nästan var sjätte (15%) fysiklärare som utbildades i landet totalt sett.

Diagram 14: Förekomst av fysik i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=572).



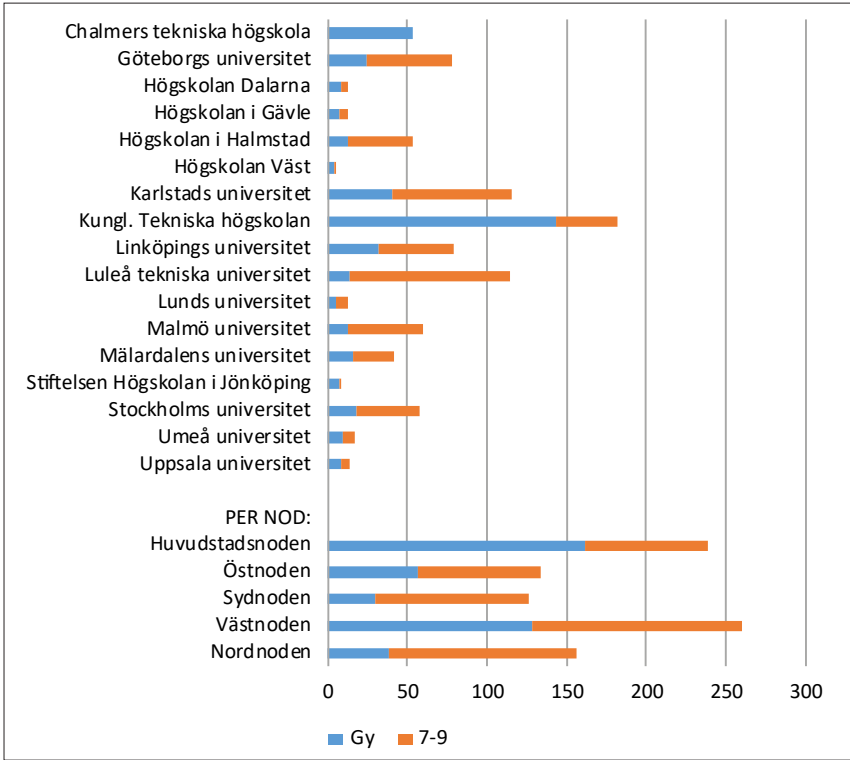
Kemi ingick i ämneslärarexamina från 22 (Gy) respektive 18 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24. Kemiämnet (653) ingick i något fler examina än fysikämnet (572), men inte heller i kemi utbildade något lärosäte fler än 100 ämneslärare, vid de allra flesta understeg antalet 50 och vid många lärosäten utbildades bara några enstaka kemilärare (Diagram 15). KTH utbildade ett jämförelsevis stort antal lärare även i kemi, och tillsammans med Stockholms universitet utskiljer sig Göteborgs universitet och Karlstads universitet som andra lärosäten med något större volym på antalet utfärdade ämneslärarexamen i vilka kemi ingick. Av detta följer också att fler kemilärare utbildades inom Huvudstadsnoden och Västnoden än inom de övriga noderna. Inom Västnoden, där flest kemilärare utbildades (199), var antalet i princip det dubbla i jämförelse med såväl Sydnoden (96) som Nordnoden (99).

Diagram 15: Förekomst av kemi i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=653).



Teknik ingick i ämneslärarexamina från 17 (Gy) respektive 16 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 16). Sett till antalet utfärdade examina var teknikämnet betydligt större (915) än både fysikämnet (572) och kemiämnet (653). Men inte heller här handlade det om några större volymer. KTH utbildade flest ämneslärare i teknik i landet, och vid såväl Karlstads universitet som Luleå tekniska universitet utfärdades fler än 100 ämneslärarexamina där teknik ingick. Men i övrigt utfärdade en hel del lärosäten inte fler än tiotalet ämneslärarexamina med teknik under den aktuella femårsperioden. Även i fråga om teknikämnet utskiljer sig lärosätena inom Västnoden (260) genom att de sammantaget utbildade flest ämneslärare. Antalet är mer än dubbelt så stort i jämförelse med t ex Sydnoden (126).

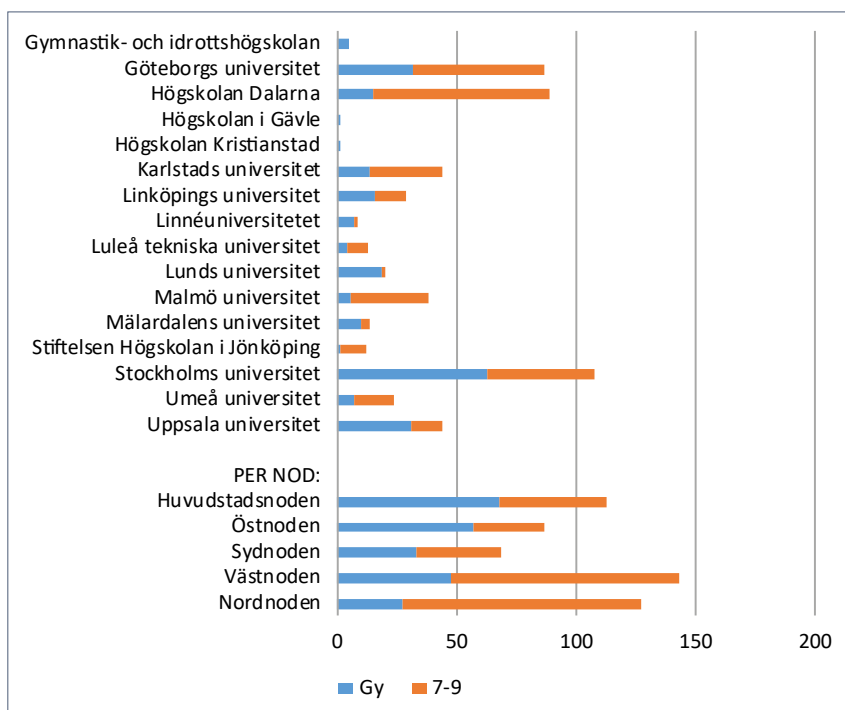
Diagram 16: Förekomst av teknik i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=915).



Andra exempel på volymmässigt sett små ämnen inom ämneslärarutbildningen utgörs av moderna språk som spanska, franska och tyska. Av dessa utfärdades klart flest ämneslärarexamina i spanska mellan läsåren 2019/20-2023/24.

Sett över båda examensinriktningarna ingick spanska i 540 examina, vilket är betydligt fler än vad som var fallet för franska (281) och tyska (252). Inte desto mindre var volymerna per lärosäte små i spanskämnet. Av de 16 lärosäten som utfärdade examina där spanska ingick är det endast Stockholms universitet som utfärdade över 100 (Diagram 17). Sju av lärosätena utfärdade färre än 30 examina, vilket ger en genomsnittlig examensfrekvens på mindre än sex examina per lärosäte och läsår. Nodvis utmärker sig Sydnoden (69) med särskilt få ämneslärarexamina i vilka spanska ingick. Inom framför allt Västnoden (144) men även Nordnoden (128) utbildades nästan dubbelt så många lärare i spanska under den aktuella femårsperioden.

Diagram 17: Förekomst av spanska i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=540).

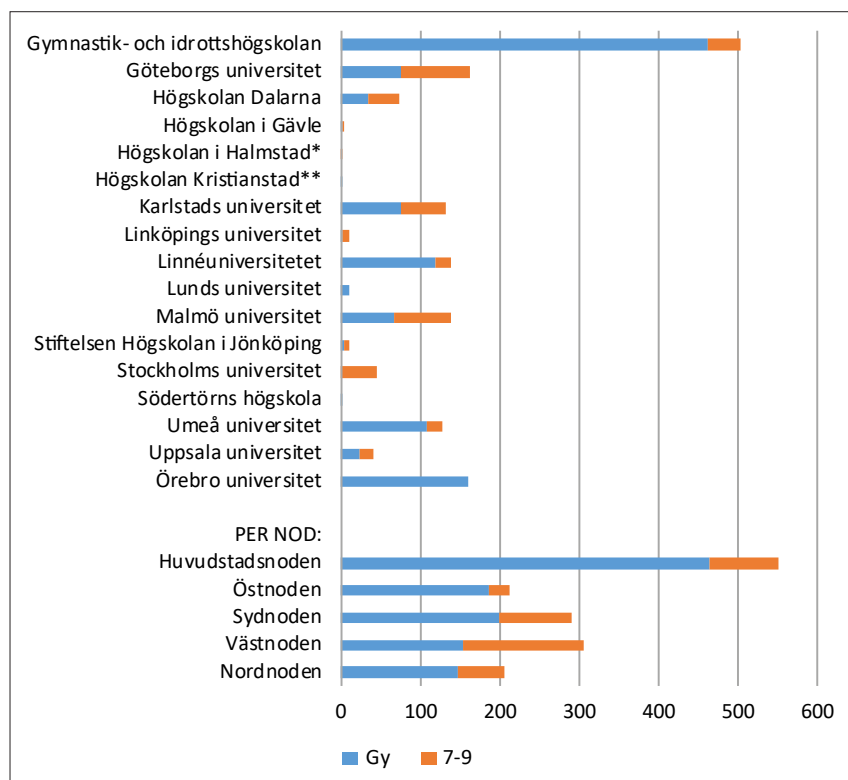


4.3.3 Idrott- och hälsa, textilslöjd och bild

Under läsåren 2019/20-2023/24 utfärdades i princip lika många ämneslärarexamina i idrott och hälsa (1568) som i matematik (1655). Idrott och hälsa är också det praktisk-estetiska ämne som ingick i flest antal ämneslärarexamina

under den aktuella perioden, efterföljt av musik (933), bild (673), textilslöjd (336), trä- och metallslöjd (246), hem- och konsumentkunskap (242), teater (54) och dans (52). För idrott och hälsa kan en förhållandevis hög grad av koncentration till ett färre antal lärosäten utläsas. Ämnet ingick förvisso i ämneslärarexamina som utfärdades vid 15 (Gy) respektive 14 (7-9) lärosäten mellan läsåren 2019/20-2023/24 (Diagram 18). Men så många som var tredje av dessa utfärdades vid Gymnastik- och Idrottshögskolan (32%). Som en följd av detta utbildades också i princip dubbelt så många lärare i idrott och hälsa inom Huvudstadsnoden än inom någon av de övriga noderna.

Diagram 18: Förekomst av idrott och hälsa i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=1568).



*Från Högskolan i Halmstad ingick idrott och hälsa i två ämneslärarexamina (7-9) som utfärdades 2019/20-2023/24.

**Från Högskolan Kristianstad ingick idrott och hälsa i två ämneslärarexamina (Gy) som utfärdades 2019/20-2023/24.

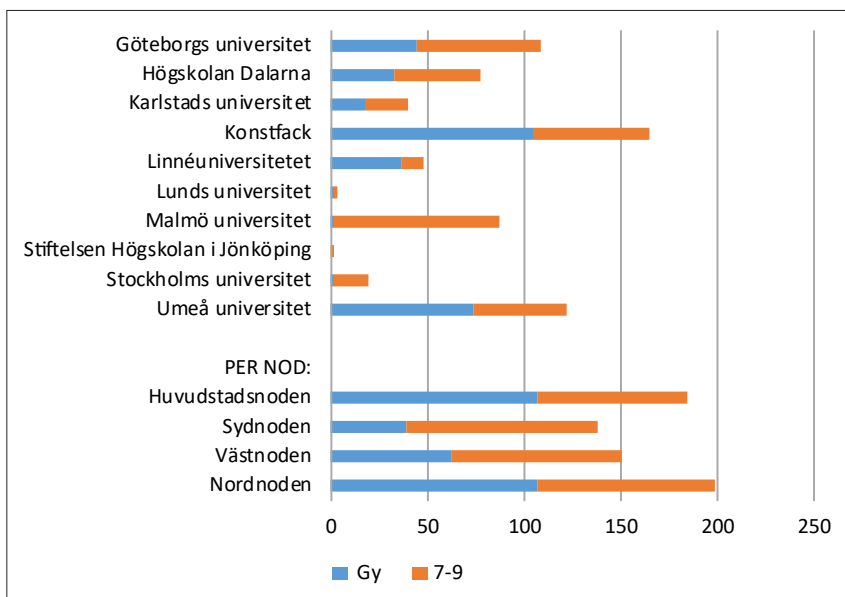


...en högre grad av koncentration till färre lärosäten för ämneslärarutbildning i bildämnet... Flest bildlärare utfärdades vid Konstfack, efterföljt av Umeå universitet...

Bildämnet ingick i ämneslärarexamina som utfärdades vid 9 (Gy) respektive 10 (7-9) lärosäten under den aktuella femårsperioden, vilket pekar på en högre grad av koncentration till färre lärosäten för ämneslärarutbildning i bildämnet (Diagram 19). Flest

bildlärare utfärdades vid Konstfack, efterföljt av Umeå universitet, Göteborgs universitet och Malmö universitet, inom vilket examina i princip endast utfärdades för inriktningen mot årskurs 7-9. Sett till den nodvisa indelningen kan noteras att inget av lärosätena som ingår i Östnoden utfärdade någon ämneslärarexamen med bild under den aktuella femårsperioden. Detta ska förstås i ljuset av att Östnoden tydligt angränsar till Huvudstadsnoden i en geografisk mening, inom vilken framför allt Konstfack utbildade jämförelsevis många bildlärare. Enligt tidigare exempeldiagram utfärdade lärosätena inom Nordnoden minst antal ämneslärarexamina med t ex historia, engelska och matematik. För bildämnet – som ingår i fler examina från Nordnoden än från övriga noder – är förhållandet det omvända.

Diagram 19: Förekomst av bild i ämneslärarexamina läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina, fördelat per lärosäte och examensinriktning Gy och 7-9 (n=673).

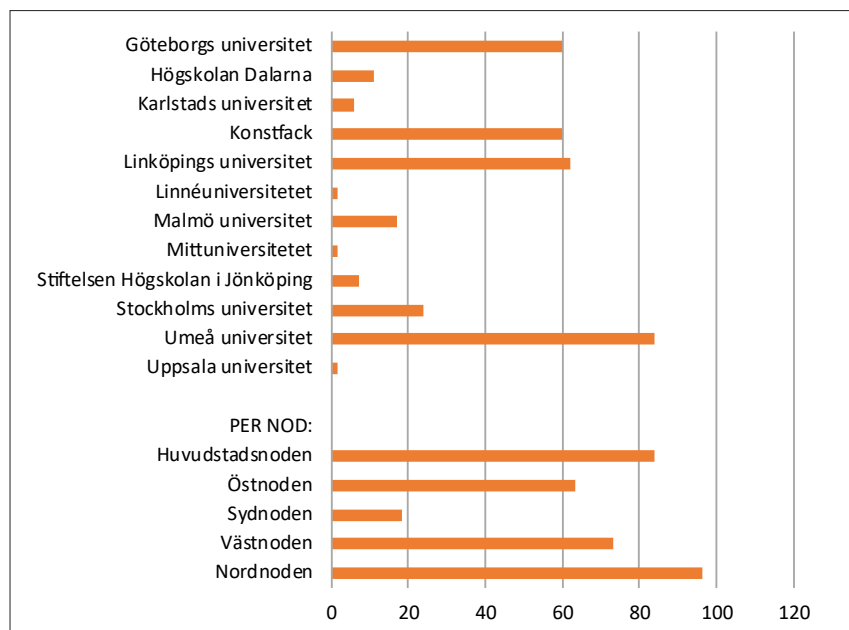


Ämneslärarutbildning i textilslöjd ges endast mot undervisning i årskurs 7-9 och har på så vis en mindre plats i ämneslärarutbildningen totalt sett. Under perioden 2019/20–2023/24 utfärdades 336 examina med textilslöjd vid 12 svenska lärosäten (Diagram 20). Den stora merparten av dessa utfärdades vid ett begränsat antal lärosäten: Umeå universitet (25%), Linköpings universitet (18%), Göteborgs universitet (18%), och Konstfack (18%). Precis som för bildämnet utfärdades flest examina med textilslöjd inom Nordnoden. Mycket få ämneslärarexamina i textilslöjd utfärdades av lärosätena som ingår i Sydnoden.



... ett begränsat antal lärosäten: Umeå universitet (25%), Linköpings universitet (18%), Göteborgs universitet (18%), och Konstfack (18%). Precis som för bildämnet utfärdades flest examina med textilslöjd inom Nordnoden.

Diagram 20: Förekomst av textilslöjd i ämneslärarexamina (7-9) läsåren 2019/20-2023/24. Antal examina (7-9), fördelat per lärosäte (n=336).



4.4 Summering och reflektion

Om lärosätena i högre grad ska samarbeta och närma sig frågan om ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering utifrån ett nationellt perspektiv

förutsätts adekvata empiriska underlag. Detta är av central betydelse för att etablera en gemensam förståelse för vilka problem och utmaningar som det lärosätesövergripande samarbetet ska ta sin utgångspunkt i, vad samarbetet i en närmare mening ska syfta till och vad som är eller inte är lärosätenas gemensamma ansvar. Ett av de empiriska underlag som särskilt ofta framhålls som centralt i sammanhanget handlar om lärosätesvisa variationer av studentvolymen inom ämneslärarutbildningen, som följaktligen också utgör ett av utredningsdirektiven för föreliggande utredning. Av skäl som framgår



Ett av de empiriska underlag som särskilt ofta framhålls som centralt i sammanhanget handlar om lärosätesvisa variationer av studentvolymen inom ämneslärarutbildningen...

nedan är det emellertid svårt att dra några långtgående och preciserade slutsatser med utgångspunkt i tillgängliga data.

Flera empiriska observationer kan dock göras på en mera generell nivå.

Dessa utgör i sin tur viktiga exempel

på problemområden som kan beaktas i diskussioner kring ämneslärarutbildningens utbud och dimensionering utifrån ett nationellt perspektiv:

- Flera undervisningsämnen ingick i ämneslärarexamina som under den aktuella femårsperioden utfärdades från många och ibland flertalet av landets lärosäten. Examensfrekvensen varierar emellertid påtagligt mellan olika lärosäten. Medan några lärosäten utbildade hundratalet lärare i ett givet ämne under den aktuella femårsperioden utbildade andra lärosäten inte mer än ett tiotal i samma ämne.
- Det finns många exempel på ämnen som ingick i få eller mycket få ämneslärarexamina som utfärdades mellan läsåren 2019/20-2023/24. Att precisera vilka dessa ämnen är länkar givetvis till vilka mått som tillämpas. Men som särskilt tydliga exempel kan fysikämnet samt moderna språk som spanska, franska och tyska nämnas. Ett annat exempel är textilslöjd. Utifrån ett regionalt perspektiv kan noteras att färre än 20 ämneslärare i textilslöjd utbildades inom Sydnoden under den aktuella femårsperioden.
- Utifrån den nodvisa grupperingen av lärosäten kan flera regionala skillnader i examensfrekvens per ämne utläsas. Ett tydligt exempel är att svenskämnet i princip ingick i lika många examina i Sydnoden som i Nordnoden, samtidigt som historia ingick i mer än dubbelt så många

examina inom Sydnoden i jämförelse med Nordnoden. Ett annat exempel är att det utbildades i princip dubbelt så många ämneslärare i idrott och hälsa inom Huvudstadsnoden än inom någon av de övriga noderna.

- Det tycks uppenbart att arbetsmarknadsbehovet av ämneslärare för årskurs 7-9 är mycket större än av ämneslärare för gymnasiet. Men av de ämneslärarexamina som utfärdades i landet mellan läsåren 2019/20-2023/24 hade nästan två av tre (64%) exameninriktning mot arbete i gymnasieskolan. Utifrån ett regionalt perspektiv är gymnasieinriktningens koncentration särskilt påtaglig inom Stockholmsområdet.
- Sett över hela landet utbildades flest ämneslärare i engelska och historia under den aktuella femårsperioden. Detta är mycket viktiga ämnen och inom ramen för föreliggande utredning går det vare sig att konstatera om för få eller för många utbildades. Däremot är det svårt att hitta underlag som pekar på att det är i dessa ämnen där skolans rekryteringsbehov är som störst.

Om lärosätena i högre grad avser att samarbeta med varandra och närma sig frågan om utbud och dimensionering av ämneslärarutbildning utifrån ett nationellt perspektiv inrymmer ovanstående problemområden exempel på viktiga frågor för lärosätena att förhålla sig till. Kombinationen av tillgängliga grunddata och ämneslärarutbildningens komplexitet gör emellertid att problemområdena är svårnavigerade. Det finns flera skäl till detta.

Som tidigare framhållits finns ingen tillgänglig statistik som inrymmer information om vilken av de många olika utbildningsvägarna som de examinerade studenterna har tagit fram till sin ämneslärarexamen. Detta innebär att en viss mängd av de examinerade studenterna som ingår i dataredovisningen gått den reguljära ämneslärarutbildningen, och därmed studerat ämnena inom ramen för sina programstudier; medan andra studenter har studerat till ämneslärare via en KPU eller en annan lärarutbildningsinriktning, inom vil-



Som tidigare framhållits finns ingen tillgänglig statistik som inrymmer information om vilken av de många olika utbildningsvägarna som de examinerade studenterna har tagit fram till sin ämneslärarexamen.

ken ämnesstudier inte ingår. I vilken utsträckning som vilket av dessa alternativ gäller för antalet examinerade lärarstudenter i ett givet ämne vid ett givet lärosäte har givetvis stor betydelse för vilka slutsatser som ska dras. Till detta kan adderas att ämneslärarstudenter kan samläsa sina ämnesstudier med studenter som läser ämnet som fristående kurs eller på ett annat utbildningsprogram, och i vissa fall kan studenter som fått sin examen utfärdad från ett lärosäte ha bedrivit sina ämnesstudier vid ett annat lärosäte. Inte heller detta framgår av tillgängliga data – och detta komplicerar analyser kring volymmässigt små ämnen ytterligare.

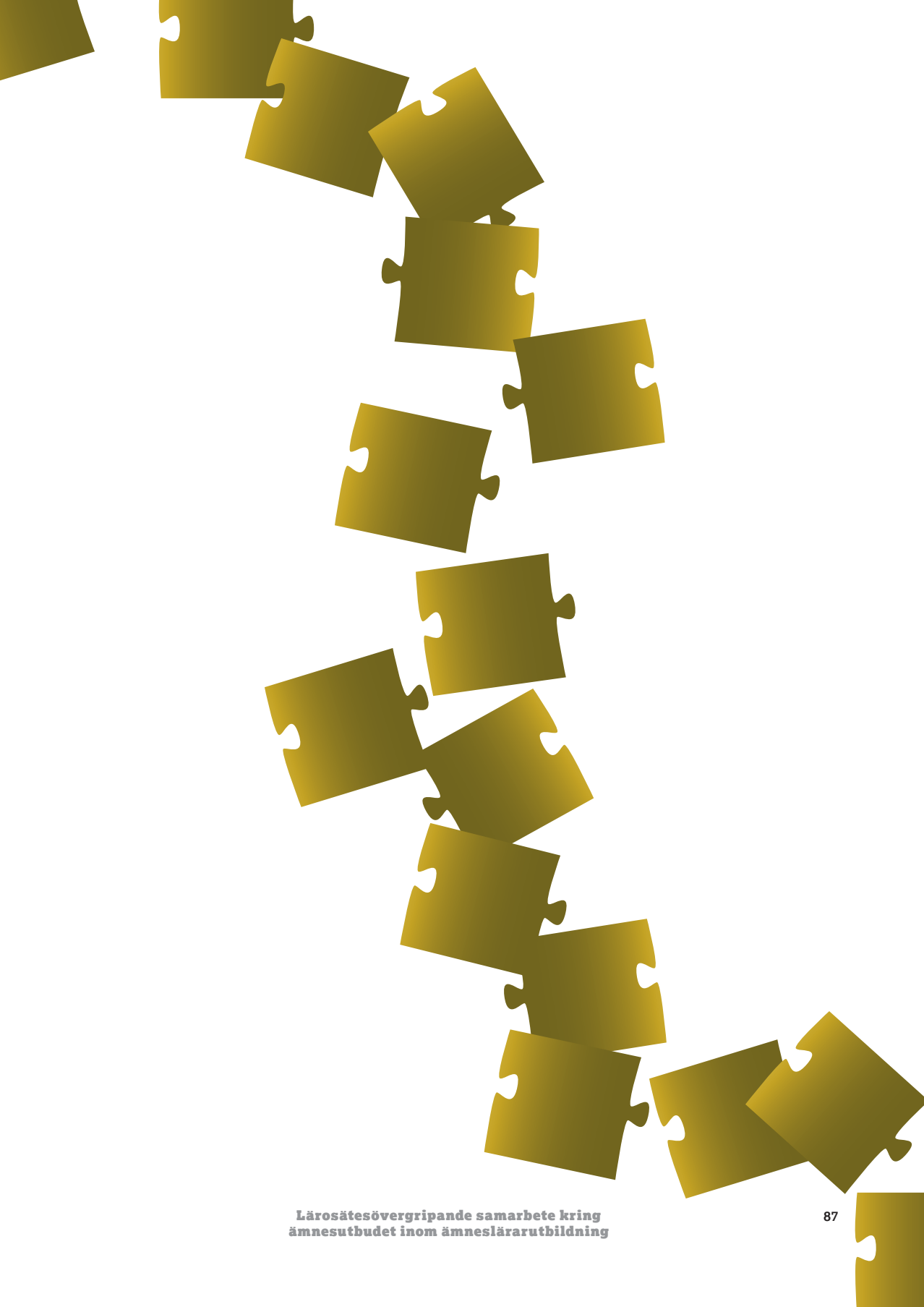
Ett annat viktigt exempel är att varierade examensfrekvenser inte nödvändigtvis avspeglar i vilken utsträckning som lärosätena utbildar för många eller för få ämneslärare i ett givet ämne. För att dra säkra slutsatser i sådana

frågor behövs fördjupade analyser som viktat de examinerades ämnesinriktning med skolhuvudmännens behov. Sådana har inte varit möjliga att göra inom ramen för föreliggande utredning.

Av ovanstående implikationer följer att det är mycket svårt att genomföra systematiska och adekvata studier i frågor kring utbud och dimensionering inom ämneslärarutbildningen utifrån ett ämnesperspektiv.

Detta kan också vara ett skäl till att sådana analyser i hög grad tycks saknas och att det därmed inte finns en samlad nationell lägesbild i flera frågor som framstår som helt centrala i sammanhanget. Avsaknaden är också en försvårande omständighet för ett lärosätesövergripande samarbete på nationell nivå. I samma utsträckning som en delad problembild saknas utmanas såväl den ömsesidiga förståelsen som möjligheterna att agera konstruktivt och framåtriktat i frågan.

Av ovanstående implikationer följer att det är mycket svårt att genomföra systematiska och adekvata studier i frågor kring utbud och dimensionering inom ämneslärarutbildningen utifrån ett ämnesperspektiv.



5



5. Samarbete kring ämneslärarutbildning utifrån ett lärosätesperspektiv

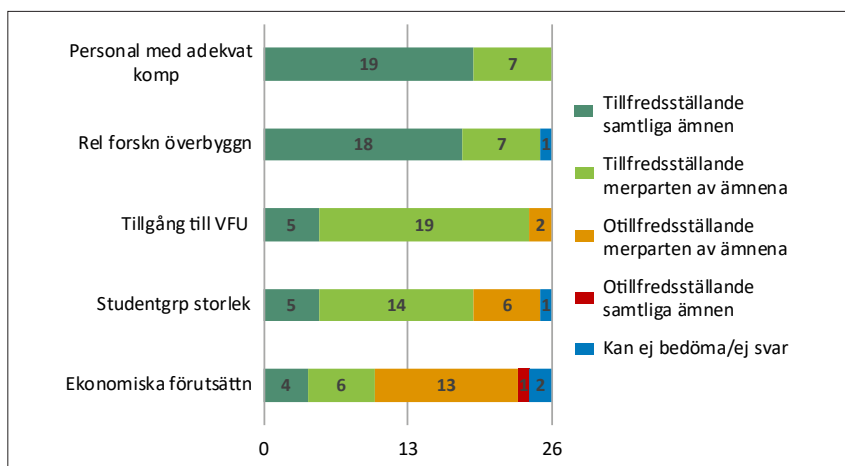
I det följande ges ett lärosätesperspektiv på frågor som berör dimensionering och utbud inom ämneslärarutbildningen, och särskilt fokus riktas mot lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet (Diagram 21-34). Framställningen bygger på ett enkätformulär som tagits fram inom ramen för utredningsarbetet, och som har besvarats av samtliga 26 lärosäten i Sverige som ger en eller flera varianter av ämneslärarutbildningen. Utifrån enkätsvaren ges en samlad bild av hur lärosätena ser på sina förutsättningar att bedriva ämnesstudier med god kvalitet i de ämnen som ges, och i vilken utsträckning som de ser problem med alltför små studentgrupper inom vissa ämnen. Vidare beskrivs hur problem med små studentgrupper hanteras på lärosätetsnivå och i vilken grad som lärosätesövergripande samarbete ses som en lösning på problemet. Därtill redogörs för befintliga lärosätessamarbeten kring ämnesutbudet och vilka incitament och hinder för ett utvidgat samarbete som kan utskiljas utifrån lärosätenas synvinkel.

5.1 Lärosätenas problembeskrivning kring det egna ämnesutbudet

Av de 26 lärosäten i Sverige som ger ämneslärarutbildning förmedlar de flesta att de har tillgång till såväl personal med adekvat kompetens (19) som en relevant forskningsöverbyggnad (18) för samtliga av de ämnen som de erbjuder under läsåret 2024/25 (Diagram 21). Utifrån lärosätenas perspektiv tycks således de kanske mest grundläggande interna förutsättningarna i hög grad vara på plats för att ge ämnesstudier med hög kvalitet. Samtidigt uppger nästan vart fjärde lärosäte (6) att studentgruppernas storlek är otillfredsställande för

merparten av de ämnen som ges, och fler än hälften beskriver de ekonomiska förutsättningarna som otillfredsställande för merparten (13) eller samtliga (1) ämnen. Få lärosäten (5) uppger att tillgången till VFU är tillfredsställande för samtliga ämnen.

Diagram 21: Vilken samlad bedömning gör lärosätet vad gäller möjligheterna att bedriva ämnesundervisning inom ämneslärarutbildningen inom de olika ämnesinriktningar som ges under läsåret 2024/25? Antal lärosäten.



I fritextsvar uppges problem med studentgruppernas storlek grunda sig i svårigheter att rekrytera studenter till några ämnen. Vidare framhålls problem med att studentgruppernas storlek minskar successivt genom utbildningen som en följd av låg genomströmning. Medan det första året på utbildningen kan fungera väl utifrån ett resursperspektiv blir de ekonomiska förutsättningarna således allt sämre under utbildningens gång, vilket illustreras i följande svar:

Vi har fungerande storlek på studentgrupperna under år 1, men för att få ämneslärarutbildningen att gå ihop sig ekonomiskt behöver grupperna vara större, framför allt senare i utbildningen. Genomströmningen är låg.

Därtill pekar flera lärosäten på ersättningsnivåer i form av framför allt lägre prislappar inom HSTJ-området. Detta försämrar de ekonomiska förutsättningarna för att bedriva ämnesstudier inom de aktuella ämnena. Andra lärosäten pekar på en generellt sett ansträngd situation på många lärarutbildningar med hög arbetsbelastning som följd.

Resursbrist är ett återkommande problem. Utbildningsprislappen har urholkats över tid och många arbetslag vittnar om hög arbetsbelastning direkt knuten till detta.

5.1.1 Särskilt problematiska ämnen – och lärosätenas förändringar av ämnesutbudet

Utifrån en sammanvägd bedömning uppger över hälften (14) av lärosätena att möjligheterna att bedriva ämnesundervisning är särskilt problematisk för några av de ämnen som ges. Samtidigt uttrycks som regel en vilja och ambition att fortsätta ge undervisning även i de här ämnena. Detta visar sig i att få (5) lärosäten förmedlar att det förs samtal om att upphöra med att anta studenter till de aktuella ämnena.

De ämnen som en handfull lärosäten överväger att upphöra med att anta studenter till skiljer sig åt mellan lärosätena, och gäller så skilda ämnen som teater, samhällskunskap, historia, geografi och svenska som andraspråk. I några fall påtalas konsekvenser om lärosätet upphör med antagning till det eller de ämnen som anges. Här framhålls framför allt ett reducerat ämnesutbud inom utbildningen. Från ett lärosäte påtalas därtill att ett antagningsstopp skulle innebära att det aktuella ämnet inte längre skulle kunna studeras inom det reguljära ämneslärarprogrammet vid något lärosäte i landet. Ett annat lärosäte lyfter konsekvenser för annan lärarutbildning vid lärosätet, eftersom kompetensförsörjningen av ämneslärarutbildningen är sammanflätad med kompetensförsörjningen för andra lärarutbildningar (t ex grundlärarprogrammet). Att inte längre anta studenter till ett givet ämne inom ämneslärarutbildningen kan på så vis försvåra lärosätets möjligheter att bedriva lärarutbildning i en mera generell mening:



I något fall påtalas konsekvenser om lärosätet upphör med antagning till det eller de ämnen som anges. Här framhålls framför allt ett reducerat ämnesutbud inom utbildningen.

Få sökande till inriktning samhällskunskap/historia/geografi. Om ämnena upphör att ges tappar lärosätet en del av sin lärarutbildning och på sikt ämneskompetenser som det finns behov av i andra lärarutbildningar.

I sammanhanget kan tilläggas att tre lärosäten upphörde med att anta studenter till något eller några ämnen inför läsåret 2024/25. Ämnen som anges är dans,

tyska, spanska, arabiska för modersmållärare, kemi och naturkunskap. Till detta kan adderas att Högskolan i Borås från och med hösten 2022 upphörde med att anta nya ämneslärarstudenter, som en följd av för få sökande.

Samtidigt som några lärosäten i någon mån reducerat sitt ämnesutbud kan noteras att förändringar av ämnesutbudet också görs i den motsatta riktningen. Sju lärosäten uppger att de planerar att söka examenstillstånd för ytterligare ämnen. I en sammantagen mening gäller detta för biologi, kemi, idrott och hälsa, fysik, matematik, musik, psykologi och teknik.

5.1.2 Lärosätesintern samläsning mellan studentgrupper som ett sätt att hantera studentvolymen på kursnivå

Att hantera studentvolymen på kurser som ges inom ämneslärarutbildningen framstår som en viktig del av det löpande och interna planeringsarbetet på lärosätesnivå. Detta hänger i hög grad samman med att ämneslärarutbildningen är uppdelad mellan två examensinriktningar, att respektive inriktning kan nås genom ett flertal olika utbildningsvägar och att varje studentgrupp som antas till reguljär ämneslärarutbildning därtill förgrenar sig i olika ämnesstudier (se Figur 1, s. 55). Detta gör att ämneslärarutbildningen i en sammantagen mening är svårorganiserad, att antalet kurser kan bli alltför många, och att antalet studen-

ter inom vissa kurser därmed kan bli så pass få att kurserna saknar ekonomisk bärkraft. De många varianterna av ämneslärarutbildningen framstår därmed som ett till stora delar strukturellt problem som många lärosäten som ger ämneslärarutbildning har att förhålla sig till. I samma utsträckning

De många varianterna av ämneslärarutbildningen framstår därmed som ett till stora delar strukturellt problem som många lärosäten som ger ämneslärarutbildning har att förhålla sig till.

som problemet därtill kombineras med lågt söktryck och svag genomströmning kan det vara allt svårare att lösa.

Problem som följer av ämneslärarutbildningens många inriktningar, varianter och förgreningar tycks i hög grad hanteras genom att lärosätena tillskapar samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits till olika examensinriktningar och utbildningsvägar. Detta kan gälla för såväl ämneskurser som för kurser i utbildningsvetenskaplig kärna. Så många som 24 av 26 lärosäten uppger att deras ämneslärarutbildning är organiserad på så vis att det sker intern samläsning mellan olika studentgrupper som studerar mot

ämneslärarexamen. Av lärosätenas beskrivningar framkommer att samläsningen kan ske på en rad olika sätt. Exempelvis kan studenter inom olika KPU-varianter samläsa med varandra, alternativt kan KPU-studenter inom en särskild inriktning samläsa med såväl studenter på det reguljära programmet som med ULV-studenter. ULV-studenter kan också samläsa kurser med studenter på de reguljära programmen, och samma sak kan gälla för VAL-studenter. Det är också vanligt att studenter inom de reguljära programmen som är antagna vid olika tidpunkter samläser kurser, vilket möjliggörs genom att en del av studentgruppen studerar det givna undervisningsämnet som sitt förstaämne medan en annan del av studentgruppen studerar ämnet som sitt andraämne. Det är också mycket utbrett att studenter som studerar mot en examen med inriktning mot årskurs 7-9 i varierande grad samläser såväl ämneskurser som kurser i utbildningsvetenskaplig kärna med studenter som studerar mot en examen med gymnasieinriktning. Detta förekommer i princip vid samtliga lärosäten som ger det reguljära ämneslärarprogrammet med båda examensinriktningarna. I något fall ges därtill exempel på hur ämneslärarstudenter kan samläsa kurser med studenter som studerar på grundlärarprogrammet.

Så här beskrivs den interna samläsningen av några av lärosätena i enkätens fritextsvar:



... studenter som studerar mot en examen med inriktning mot årskurs 7-9 i varierande grad samläser såväl ämneskurser som kurser i utbildningsvetenskaplig kärna med studenter som studerar mot en examen med gymnasieinriktning.

I den reguljära utbildningen, det långa ämneslärarprogrammet (ÄLP), samläser inriktningen åk 7-9 och gymnasieinriktningen ämnesstudierna i det närmaste fullt ut [...]. Ingångsämnen har vanligtvis två kullar av studenter i varje kurs, eftersom studenten kan komma in vid olika tider i ämneskurserna beroende på om man läser ämnet som förstaämne/ingångsämne eller andraämne. Samläsning sker också i examensarbetskurserna mellan inriktningarna. ULV använder reguljära ÄLP:s ämneskurser på individnivå vid behov av kompletterande ämnesstudier. ULV, VAL och KPU90 samläser i hög grad UVK-kurser.

I ämneslärarprogrammet inriktning gymnasieskolan (reguljärt) sker samläsning mellan studenter som är antagna vid olika tidpunkter, dvs mellan studenter som studerar undervisningsämnet som förstaämne res-

pektive andraämne. I KPU 90 hp sker samläsning mellan studenter inom inriktning mot gymnasieskolan respektive grundskolans årskurs 7-9. Det sker även samläsning mellan KPU 90 hp och ämneslärarprogrammet inriktning gymnasieskolan (reguljärt) inom vissa UVK-kurser.

Alla ämnesstudier samläses med första- och andraämne (dvs börjar man med t.ex. med Samhällskunskap termin 1 så läser man denna kurs med studenter som läser Samhällskunskap som sitt andraämne, vilka då är på termin 5). Studenter som läser mot 7-9 samläses med de som läser mot GY.

Inom ämneslärarprogrammet sker genomgående samläsning mellan första- och andraämne samt mellan studenter som läser inriktning 7-9 och gymnasieskolan. ULV och VAL samläses samtliga UVK- och VFU-kurser. Inom KPU 90 samläses alla UVK- och VFU-kurser.

Ämneslärarprogrammet: 7-9 och gymnasiet samläses de inledande 60 hp i ämnet och 7-9 och gymnasiet samläses ämnesstudier oavsett första eller andraämne. Kurser inom UVK/VFU samläses mellan 7-9 och gymnasiet. VAL: studenterna antas till ordinarie ämneskurser och samläses med både programstudenter och studenter inom fristående kurser. KPU: 7-9 och gymnasiet samläses samtliga kurser i programmet.

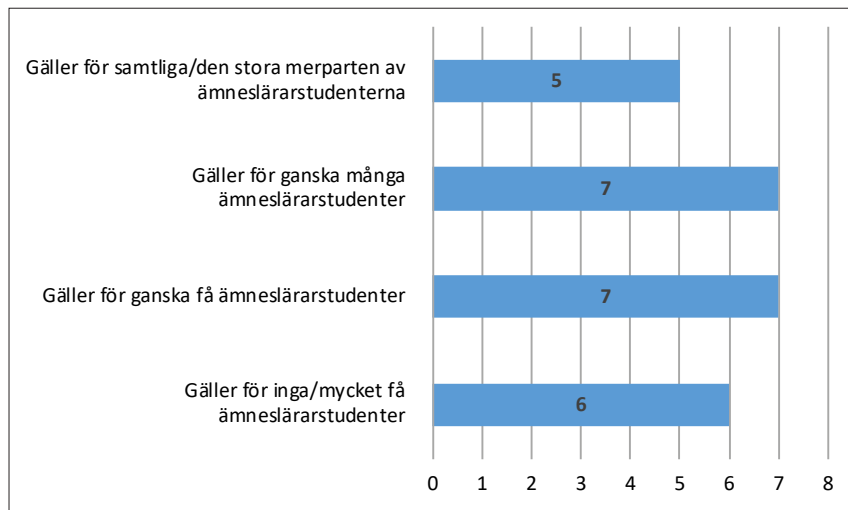


Vid fem lärosäten bedriver samtliga eller den stora merparten av ämneslärarstudenterna sina ämnesstudier med andra studenter, och vid sju lärosäten utgör sådan samläsning ett betydande inslag i utbildningen...

Inom de reguljära ämneslärarprogrammen förekommer härutöver lärosätesintern samläsning mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för ett annat utbildningsprogram eller som fristående kurs. Så är i olika grad

fallet vid de flesta av lärosätena som bedriver ämneslärarutbildning (Diagram 22). Vid fem lärosäten bedriver samtliga eller den stora merparten av ämneslärarstudenterna sina ämnesstudier med andra studenter, och vid sju lärosäten utgör sådan samläsning ett betydande inslag i utbildningen.

Diagram 22: Sker intern samläsning på lärosätet mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för en annan utbildning/som fristående kurs? Antal lärosäten.



*Svar saknas från ett lärosäte

Att ämneslärarstudenter samläser med studenter som inte studerar för att bli lärare förutsätter att lärosätet i en generell mening har en sådan bredd i sitt utbildningsutbud att relevanta ämneskurser finns att tillgå utanför lärarutbildningen. I enlighet med fritextsvar kan samläsningen gälla ämnen med mer eller mindre begränsade studentunderlag inom ämneslärarutbildningen som matematik, fysik, kemi, biologi, teknik och moderna språk. Men det kan också gälla ämnen med vanligtvis fler ämneslärarstudenter som t ex engelska och historia. Så här beskrivs den här formen av intern samläsning av några av lärosätena:

Intern samläsning mellan ämneslärarstudenter och andra studenter sker inom ett antal ämnen, bland annat filosofi, naturvetenskapliga ämnen och moderna språk. Främst tillsammans med kurser på kandidatprogram.

Det reguljära ämneslärarprogrammets studenter samläser i hög grad med andra utbildningar, vilket möjliggörs av lärosätets storlek och bredd. De naturvetenskapliga ämnena (kemi, fysik, biologi, matematik) utgörs av mindre studentgrupper inom ÄLP vilket kräver hög grad av samläsning

med lärosätets civilingenjörsutbildningar och/eller kandidatutbildningar. Det bidrar till mycket undervisningstid i dessa ämnen. Även engelska, svenska, historia, geografi, filosofi, trä- och metallslöjd, textilslöjd, religionskunskap, samhällskunskap samläser i olika grad med fristående kurs och/eller andra utbildningsprogram. [...]Teknik samläser något delmoment med grundlärare 4-6 och har distanskurser (för lärare) som delvis samläser med ämneslärarna, naturkunskap delar vissa moment med geografiämnet inom ÄLP och SvA samläser examensarbetskurserna med fristående kurs. Tilläggsas bör att i viss samläsning är ämneslärarstudenterna den dominerande gruppen, d.v.s. fler än studenterna på fristående kurs, t.ex. i geografi, religionskunskap och engelska. Inom VAL och ULV samläses ämneskurser med fristående kurser vid behov (individuella studieplaner). Vanligt är t ex distanskurser i slöjd och matematik.

Flera ämnen studeras till merparten gemensamt med andra program t ex inom naturvetenskapliga ämnen och språk men där ämneslärarstudenter har egna ämnesdidaktiska kurser eller strimmor.

Exempelvis läser lärarstudenter i moderna språk tillsammans med studenter som läser fristående kurser. I större ämnen sker delvis samläsning genom till exempel gemensamma föreläsningar (t.ex. historia och samhällskunskap).

Ämneslärarprogrammet: Programstudenter mot 7-9 och gymnasiet samläser vissa ämneskurser med fristående kurser. VAL: Studenterna antas till ordinarie ämneskurser och samläser med både programstudenter och studenter inom fristående kurser.

Den utbredda samläsningen inom ämneslärarutbildningens olika varianter och inriktningar och mellan ämneslärarstudenter och studenter på andra utbildningsprogram eller fristående kurser tecknar en bild av överlappande studentgrupper. Detta kan i hög grad förstås som ett sätt för lärosätena att hantera de ofta begränsade studentvolymerna inom några ämnen eller utbildningsvägar, för att på så vis ge utbildningen en starkare ekonomisk bärkraft. Med strategin följer emellertid också flera utmaningar. Att ämneslärarstudenter inom en inriktning eller utbildningsväg i hög grad tycks ingå i studentgrupper som överlappar med andra studentgrupper kan t ex minska känslan av sammanhang i utbildningen och försvåra samordningen av de olika kurserna på

programmet som helhet, och båda dessa aspekter är viktiga för utbildningens kvalitet och studenternas upplevelse av utbildningen (t ex Iskov, 2023; Holmström & Stjärnhagen, 2024).

5.2 Lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet

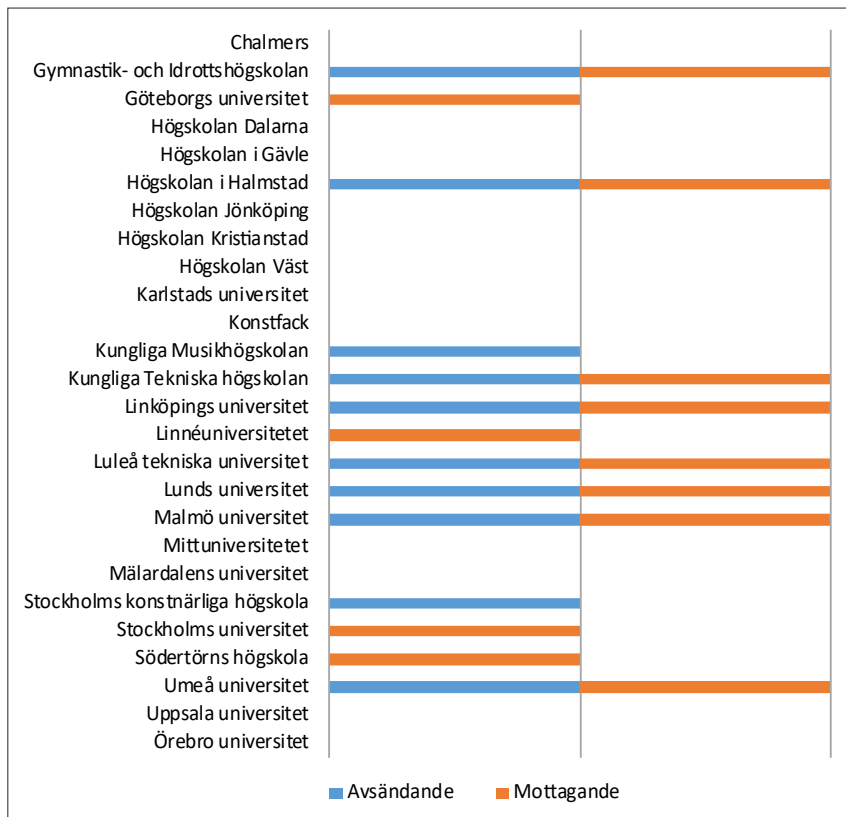
Mot denna bakgrund framstår den utbredda interna samläsningen som ett viktigt sätt för lärosätena att hantera studentgrupper som i utgångsläget är indelade i olika examens- och utbildningsinriktningar och vars ämnesval förgrenar sig i olika ämnesstudier inom det reguljära programmet. Ett centralt syfte med den interna samläsningen blir därmed att undvika att studenterna blir utspridda i alltför små grupper och att utbildningen kan bibehålla en ekonomisk bärkraft. Syftet sammanfaller således med ett viktigt syfte för att lärosätena i allt högre grad ska ingå i lärosätesövergripande samarbete kring sitt ämnesutbud – som också i hög grad handlar om studentvolymen och ekonomisk bärkraft (dir 2023:11; SOU 2024:81). Med förväntningarna på mer lärosätesövergripande samarbete tycks lärosätena därmed stå inför att i allt högre grad göra samma sak på nationell nivå som de i någon mening redan gör på lärosätesnivå.

I linje med 2024 års lärarutbildningsutredning bedrivs redan en del lärosätesövergripande samarbete parallellt med de interna samläsningssprocesserna. Sett över båda examensinriktningarna och olika lärarutbildningsvarianter uppger över hälften av lärosätena (14) att de samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud. I enlighet med nedanstående Diagram 23 kan olika lärosäten ha olika ingångar i samarbetet. Två av lärosätena är avsändare av studenter till annat lärosäte (d v s att ämneslärarstudenter tar del av ämnesstudier som ges av annat lärosäte), fyra av lärosätena är mottagare av studenter från annat lärosäte (d v s att lärosätet ger ämnesstudier till studenter från annat lärosäte), och åtta lärosäten är både avsändare och mottagare av studenter.



Sett över båda examensinriktningarna och olika lärarutbildningsvarianter uppger över hälften av lärosätena (14) att de samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud. I enlighet med nedanstående Diagram 23 kan olika lärosäten ha olika ingångar i samarbetet.

Diagram 23: Samarbetar lärosätet under läsåret 2024/25 med annat/andra lärosäten kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildning i form av avsändande och/eller mottagande av studenter till/från annat lärosäte?



5.2.1 Informella och studentinitierade samarbeten

Härutöver beskrivs mera informella och studentinitierade utbyten mellan lärosätena. Exempel på sådana samarbeten ges av Högskolan Väst, Högskolan Dalarna och Högskolan i Gävle. Vid Högskolan Väst informeras studenterna om sina möjligheter att välja ett andraämne som inte finns på högskolan och i så fall studeras detta på ett annat lärosäte, campusförlagt eller på distans. Samma sak gäller för Högskolan Dalarna. Därtill har Högskolan Dalarna under en längre tid tagit emot studenter från andra lärosäten som vill studera sitt andraämne vid lärosätet. Högskolan i Gävle uppger att en liten andel av studenterna på egen hand söker sig till annat lärosäte för sina studier i andraämnet.

Från Chalmers uppges att lärosätet inte har något uttalat samarbete med något lärosäte, men att ämneslärarprogrammet är uppbyggt likt en KPU där stu-

denterna läser sina ämnen separat. Vanligast är att studenterna läser ämnena på Chalmers, men de kan också ta del av kurser från andra lärosäten. I sammanhanget kan också noteras att Mittuniversitet uppger att lärosätet ingått i ett samarbete med andra lärosäten inom Nordnoden som påbörjas höstterminen 2025.

5.2.2 Lärosätenas erfarenheter av avsändande och mottagande av studenter

I fritextsvar delar flera lärosäten med sig av sina erfarenheter av såväl avsändande som mottagande av studenter. Avsändande lärosäten pekar på att samarbetet som regel fungerar väl men att det också medför flera utmaningar. Den utmaning som lyfts av flest lärosäten handlar om att samarbetet medför ett beroende av ett annat lärosätes utbildningsstruktur:

Det finns också en sårbarhet i att kontrollen ligger utanför det egna lärosätet, vad händer t.ex. om något av de samverkande lärosätena vill ändra sitt programs studiegång och upplägg? Denna fråga aktualiseras i detta nu när vi står inför att bygga om våra utbildningar i relation till lärarutbildningsutredningens förslag.

Det kräver en nära dialog och det finns strukturella faktorer som kan försvåra dessa möjligheter (t.ex. om mottagande lärosäte förändrar sin utbildningsstruktur på ett sätt som försvårar för inkommande studenter att läsa inom ramen för sin utbildningsplan).

Man behöver komma överens om gemensam utbildningsstruktur mellan lärosäten så att man undviker ofrivilliga studieuppehåll för studenterna.

Flera avsändande lärosäten pekar också på en ökad administrativ börda som följer på samarbetet. Detta kan t ex handla om avtalsskrivning, om att överbrygga lärosätenas olika administrativa rutiner och att säkerställa att de studenter som är involverade ges tillgång till det mottagande lärosätets lärplattformar och andra digitala tjänster. Det kan också handla om frågor kring studentbostäder i form av t ex intyg som styrker att studenten fortsatt har rätt till sin studentbostad under sin studietid på annat lärosäte. Från ett lärosäte framhålls vidare att studenter som påbörjat sina studier vid lärosätet har påtalat känslor av social isolering och brist på sammanhang när de tillsammans med ett fåtal andra förflyttar sina studier till ett annat lärosäte. Utifrån ett kvalitetsperspektiv framhålls också att ansvaret för studierna i sin helhet kan bli oklart när två lärosäten involveras i studenternas utbildning.

Mottagande lärosäten pekar också på generellt sett goda erfarenheter, samtidigt som betydelsen av en gemensam utbildningsstruktur och risker kring ökad administration framhålls. Från något lärosäte påtalas problem med att förkunskaperna hos studenterna som kommer från annat lärosäte kan skilja sig från lärosätets egna studenter.

5.2.3 Planering för att utveckla samarbetet

Även om inte alla lärosäten är inbegripna i något lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet uppger de allra flesta att frågan bereds utrymme i pågående samtal i olika forum som förs över lärosätesgränserna. Frågan tycks således utgöra ett mer eller mindre viktigt inslag inom de befintliga lärosätesövergripande kontaktytor som står till buds.

Av de 12 lärosäten som i enlighet med ovanstående diagram 23 inte ingår i något mera formaliserat samarbete kring ämnesutbudet uppger de flesta att de för konkreta samtal med andra lärosäten kring möjligheterna om att påbörja ett sådant samarbete (se Diagram 24). Även om det både kan gälla mottagande och avsändande av studenter tycks intresset vara något större för att ta emot än att sända i väg studenter. Av de 14 lärosäten som redan är inbegripna i lärosätesövergripande samarbete uppger merparten att de är inbegripna i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet, och även detta kan gälla såväl

mottagande som avsändande av studenter. Även här uttrycker fler lärosäten intresse av att ta emot studenter från andra lärosäten än att sända i väg egna studenter till ett annat lärosäte.

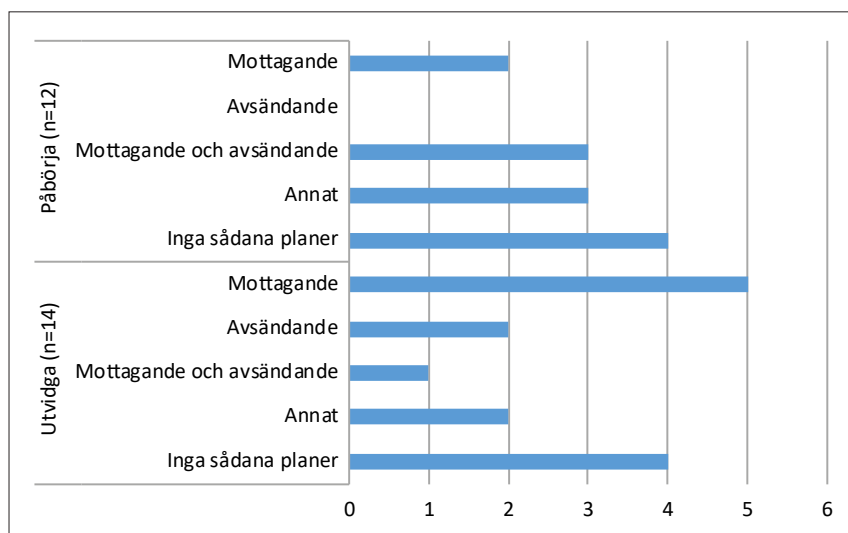
Såväl lärosäten som planerar att påbörja ett samarbete som lärosäten som planerar att utvidga ett befintligt samarbete har valt att svara "på annat sätt" på frågan om deras samsarbetsplaner..

Här anges oftast samtal som ännu inte tagit mera specificerade former, och i något fall beskrivs ett gemensamt utredningsarbete kring möjligheter att ingå i ett samarbete.



Av de 14 lärosäten som redan är inbegripna i lärosätesövergripande samarbete uppger merparten att de är inbegripna i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet, och även detta kan gälla såväl mottagande som avsändande av studenter.

Diagram 24: Är lärosäten som inte har något samarbete med andra lärosäten kring ämnesutbudet inbegripit i konkreta samtal kring att påbörja ett sådant samarbete (n=12)? / Är lärosäten som redan samarbetar kring utbudet i ämnesstudier inbegripit i konkreta samtal kring att utvidga samarbetet (n=14)? Antal lärosäten.



5.3 Form och innehåll för samarbetet inom reguljär ämneslärarutbildning

Utöver den generella frågan om förekomsten av lärosätesövergripande samarbete kring studenternas ämnesstudier ställdes också några frågor avseende studiernas form och ämnesinnehåll. Dessa frågor avsåg specifikt förhållandena inom det reguljära ämneslärarprogrammet. Detta innebär att den följande redovisningen i enstaka fall skiljer sig från den lärosätesövergripande redovisningen i Diagram 23 som avser samtliga inriktningar och varianter av ämneslärarutbildning. Därtill har något enstaka lärosäte valt att specificera form och innehåll för studieform och ämnesinnehåll som enligt svar på tidigare frågor är mindre formaliserat. För att undvika dubbel redovisning ska vidare noteras att endast avsändande lärosäte har besvarat frågorna kring studieform och ämnesinnehåll.

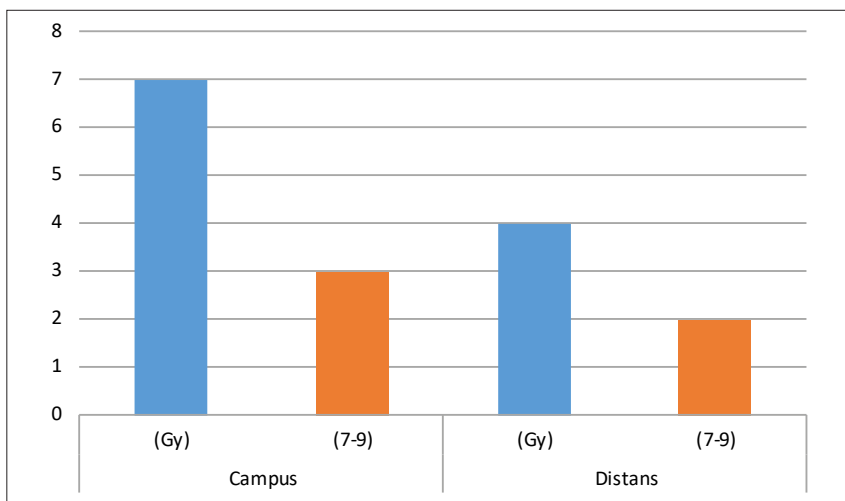


Utöver den generella frågan om förekomsten av lärosätesövergripande samarbete kring studenternas ämnesstudier ställdes också några frågor avseende studiernas form och ämnesinnehåll.

5.3.1 Studieform: campus eller distans?

Ämnesstudier som bedrivs i samarbete mellan lärosäten ges såväl på campus på det mottagande lärosätet som genom studier på distans (Diagram 25). Studier på campus är dock vanligare än distansstudier. Från sju lärosäten uppges att ämnesstudier inom deras reguljära ämneslärarutbildning möjliggörs genom studier på campus vid annat lärosäte, och fyra uppges att möjligheten ges genom distansstudier. För några lärosäten gäller samarbetet båda examensinritkningarna (7-9/Gy) och några lärosäten tillämpar båda studieformerna.

Diagram 25: Möjliggörs studier inom något eller några av ämnena som studeras inom reguljär ämneslärarutbildning genom samarbete med annat lärosäte i form av distansstudier/studier på lärosätes campus? Redovisat per 7-9 och Gy.

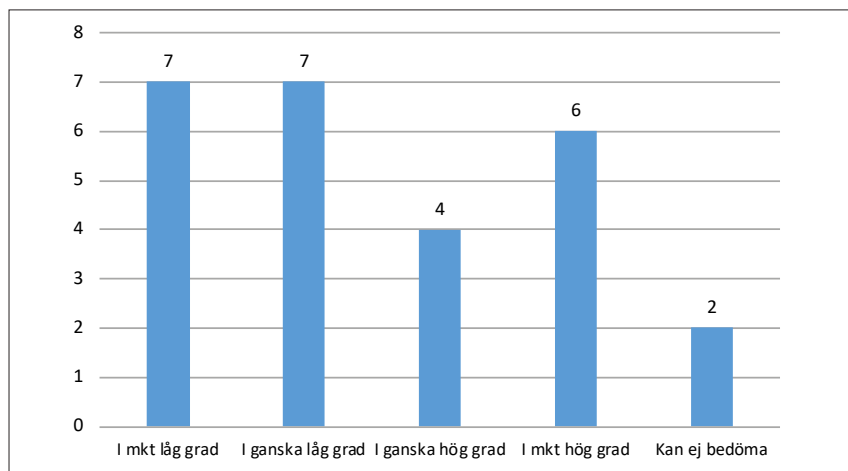


...lärosätena ger uttryck för att vara splittrade i fråga om distansstudier som en möjlig studieform för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet (Diagram 26).

I sammanhanget kan också noteras att lärosätena ger uttryck för att vara splittrade i fråga om distansstudier som en möjlig studieform för ett lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet (Diagram 26). Sett över samtliga lärosäten förmedlar vart fjärde lärosäte (6) att man i mycket hög

grad ser på samarbete kring ämnesundervisning genom distansstudier som ett bra alternativ, medan något fler (7) förmedlar den motsatta ståndpunkten.

Diagram 26: Lärosätet bedömer att samarbete kring ämnesundervisning genom distansstudier är ett bra alternativ. Antal lärosäten.



Samarbete kring ämnesstudier genom distansundervisning är också något som i hög grad kommenteras i fritextsvar, och då är det som regel en ifrågasättande hållning till distansstudier som förmedlas:

[Lärosätet] är campusbaserat och ser universitetet som fysisk plats som central för lärosätets utbildningar, i nuläget bedrivs därför inga lärarprogram på distans.

Studenternas intresse för att flytta fysiskt mellan lärosätesorterna är enligt vår erfarenhet låg, så samverkan kommer för oss innebära i huvudsak distansbaserade lösningar och det kan sänka kvaliteten.

Samverkan kommer behöva bygga på distanslösningar givet vårt lärosätes geografiska läge, med relativt långa avstånd till andra lärosäten, vilket bryter mot campusutbildningen vid [lärosätet] som vi tror ger de bästa lärarna. Det är heller inte bra för en campusutbildning att erbjuda distanslösningar parallellt eftersom det riskera att utarma campusundervisningen då många studenter kommer att välja att följa undervisningen på distans.

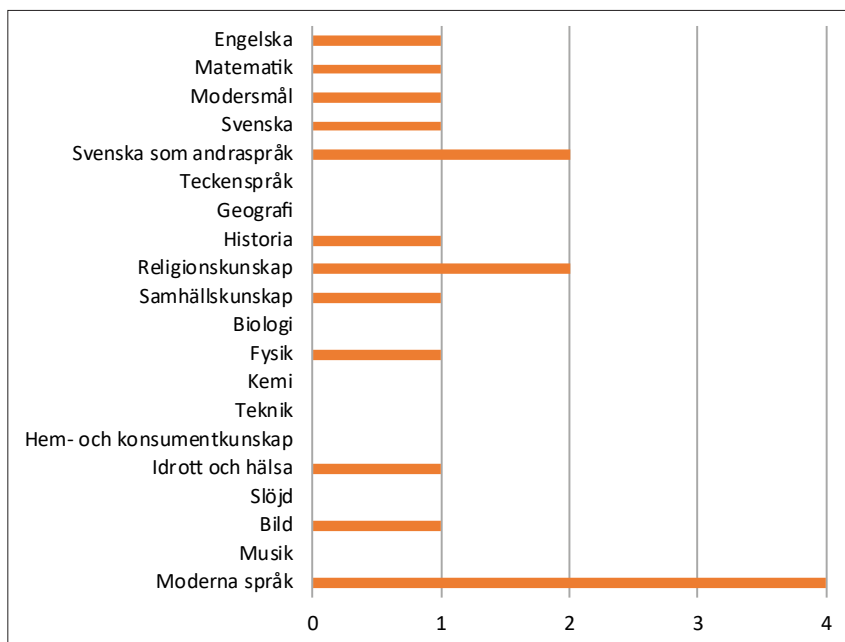
[Lärosätet] värnar om campusförlagd utbildning för lärarstudenter. [Lärosätets] ämneslärarprogram är utlyst som campusförlagd utbildning. Det innebär att merparten av undervisningen ska bedrivas på campus. Samarbeten med andra lärosäten förutsätter att även dessa kan erbjuda campusutbildning till [lärosätets] utresande studenter.

5.3.2 Ämnen som samarbetet avser

Lärosäten som möjliggör ämnesstudier genom samarbete med annat lärosäte ombads också att uppge vilka ämnen som samarbetet avser. Frågan gällde det reguljära programmet och för examensinriktningen mot årskurs 7-9 uppgavs ämnen per avsändande lärosäte enligt nedan (se Diagram 27). Mot bakgrund av att inriktningen ges av färre lärosäten är det också förhållandevis få lärosäten (5) som kan erbjuda ämnesstudier vid annat lärosäte. För några av dessa kan samarbetet avser fler olika ämnen medan andra lärosäten kan samarbeta kring enstaka.

Flest lärosäten (4) samarbetar kring ämnesundervisningen i moderna språk, medan få eller inga samarbetar kring ämnesundervisningen i andra volymmässigt små ämnen som t ex biologi, fysik, kemi eller teknik. I enlighet med tidigare dataredovisning bör emellertid noteras att de senare svarar mot ämnen som i högre grad utgör antagningsämnen inom de olika varianterna av KPU, VAL och ULV än att vara valbara ämnen inom ramen för den reguljära ämneslärarutbildningen (se Tabell 4 och Tabell 5).

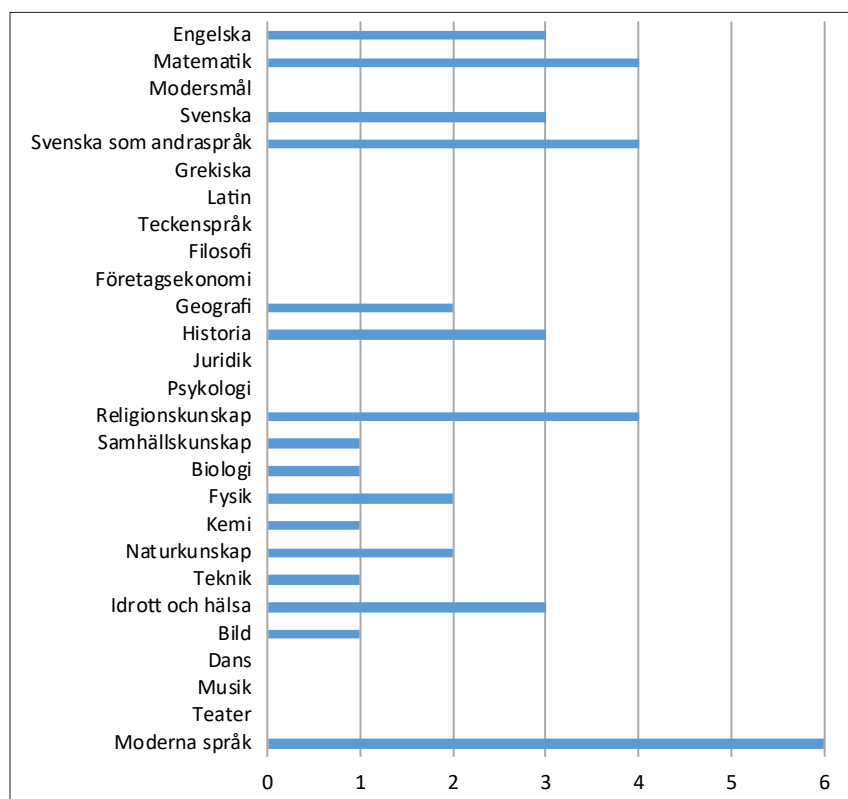
Diagram 27: Vilka ämnen ges av lärosätet genom samarbete med annat lärosäte? Reguljärt program inriktning 7-9. Antal lärosäten (n=5).



Enligt tidigare beskrivning genomför betydligt fler lärosäten det reguljära ämneslärarprogrammet med gymnasieinriktning och inom ramen för inriktningen uppger också fler lärosäten (10) att de möjliggör ämnesstudier genom samarbete med annat lärosäte. För några av dessa kan samarbetet avse ett ganska stort antal olika ämnen medan andra lärosäten samarbetar kring ett eller några enskilda ämnen.

Även inom gymnasieinriktningen avser samarbetet i störst utsträckning ämnesstudier i moderna språk, och i enskilda fall kan samarbetet avse andra ämnen som generellt sett är volymmässigt små som till exempel biologi, kemi, teknik eller fysik (Diagram 28). Precis som inom inriktning mot 7-9 svarar dessa mot ämnen som i högre grad utgör antagningsämnen inom de olika varianterna av KPU, VAL och ULV än att vara valbara ämnen inom ramen för den reguljära ämneslärarutbildningen (se Tabell 4 och Tabell 5).

Diagram 28: Vilka ämnen ges av lärosätet genom samarbete med annat lärosäte inom ramen för reguljärt ämneslärarprogram inriktning Gy. Antal lärosäten (n=10).

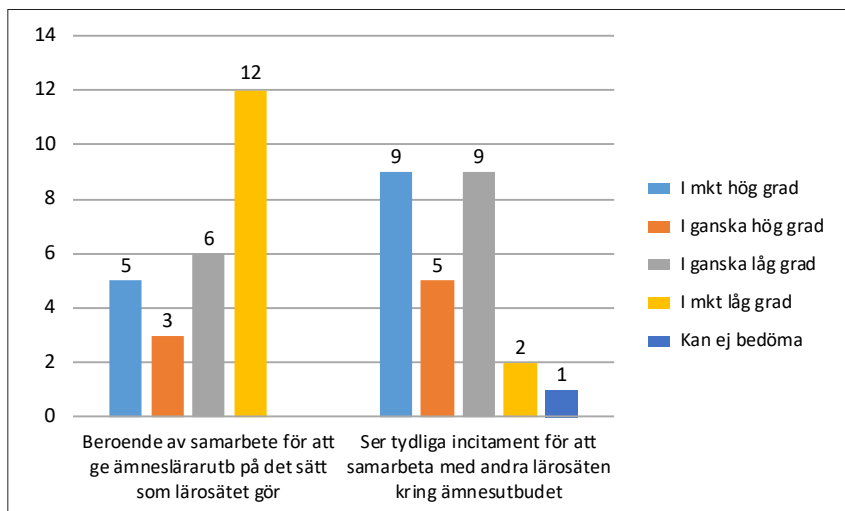


5.4 Ingångsvärden och incitament för samarbete om ämnesutbudet

Samtidigt som en hel del lärosäten samarbetar kring ämnesutbudet och att merparten är inbegripna i samtal om att påbörja eller utvidga samarbetet har olika lärosäten olika ingångsvärden i frågan. Exempelvis uppger några lärosäten att de i mycket (5) eller ganska hög grad (2) är beroende av att samarbeta med annat lärosäte för att kunna ge sin ämneslärarutbildning med innevarande utbud av ämnen (Diagram 29). Betydligt fler lärosäten ger uttryck för att samarbete är ganska (6) eller mycket (12) obetydligt i det avseendet. Detta avspeglar en skiljelinje mellan avsändande lärosäte för vilket samarbetet ofta är centralt, och mottagande lärosäte som i princip kan ge sina ämnesstudier oberoende om de tar emot studenter från annat lärosäte eller inte.

Lärosätena ombads också att ta ställning till hur man i en mera generell mening ser tydliga incitament för att samarbeta med annat lärosäte kring ämnesutbudet i sin ämneslärarutbildning. Även i detta avseende synliggörs olika ingångsvärden i frågan. Flera lärosäten ger uttryck för att de i mycket (9) eller ganska hög grad (5) ser tydliga incitament för lärosätesövergripande samarbete, men nästan lika många ser mindre (9) eller knappt några incitament alls (2).

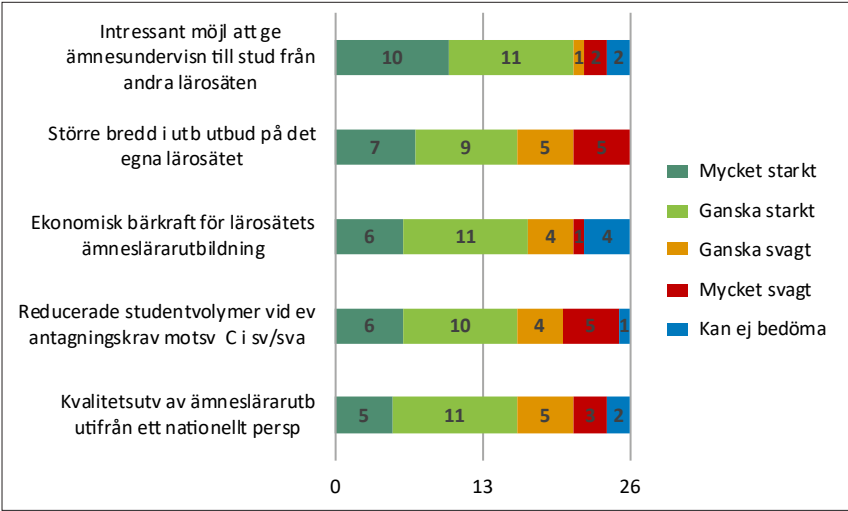
Diagram 29: Lärosäten som är beroende av samarbete för att ge ämneslärarutbildning på det sätt som lärosätet gör och lärosäten som ser tydliga incitament för att samarbeta med andra lärosäten kring ämnesutbudet. Antal lärosäten.



När lärosätena tar ställning till några specificerade incitament tecknas delvis en annan bild (se Diagram 30). Framför allt förhåller sig de flesta till lärosätesövergripande samarbete som en intressant möjlighet att ge ämnesundervisning till studenter från andra lärosäten. Detta beskrivs som ett mycket (10) eller ganska (11) starkt incitament för 21 av landets 26 lärosäten som ger ämneslärarutbildning. I övrigt är bilden något mera splittrad. Merparten av lärosätena beskriver möjligheten att kunna erbjuda större bredd i ämnesutbudet på det egna lärosätet som intressant, men det gäller långt ifrån alla. På motsvarande sätt pekar flera lärosäten på att samarbete skulle kunna ge en starkare ekonomisk bärkraft för lärosätets ämneslärarutbildning, medan andra ställer sig mera tveksamt till detta. Vidare kan noteras att det inte finns någon samsyn mellan lärosätena i fråga om samarbete kring ämnesutbudet skulle kunna leda till kvalitetsutveckling av utbildningen utifrån ett nationellt perspektiv.

En annan central aspekt i sammanhanget är lärarutbildningsutbildningens förslag om höjda antagningskrav till ämneslärarutbildningen (SOU 2024:81), och de reducerade studentvolymerna som förväntas följa på detta. Från flera lärosäten beskrivs detta i mycket (5) eller ganska hög grad (11) som ett incitament för att samarbeta mer kring ämnesutbudet. Från andra lärosäten beskrivs det incitamentet som ganska (5) eller mycket svagt (3).

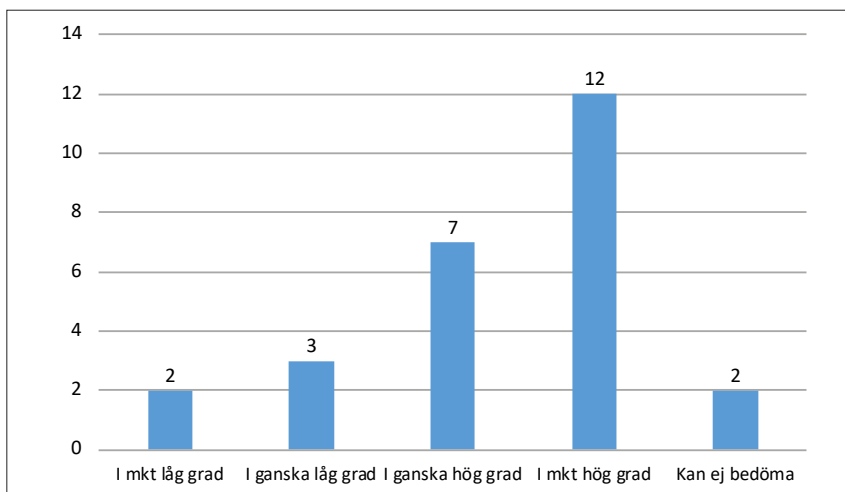
Diagram 30: Hur ser lärosätet på följande möjliga incitament för ökat samarbete kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildningen? Antal lärosäten.



5.4.1 Konsekvenser av införandet av betyg C som antagningskrav för reguljär ämneslärarutbildning

I sammanhanget kan noteras att det finns en ganska utbredd oro från lärosätenas sida att studentunderlaget skulle minska till en kritisk nivå inom något eller några av de ämnen som man ger om gymnasiebetyg C i svenska/svenska som andraspråk införs som antagningskrav (Diagram 31). Den stora merparten av lärosätena bedömer att detta i hög (12) eller mycket hög grad (7) skulle bli fallet. Utan att uttrycka att det vore önskvärt förhåller de flesta av dessa lärosäten (14) sig också till förslaget som ett incitament att stärka det lärosätesövergripande samarbetet kring ämnesutbudet.

Diagram 31: Lärosätet bedömer att studentunderlaget skulle minska till en kritisk nivå inom något eller några av de ämnen som ges om gymnasiebetyg C i svenska/svenska som andraspråk införs som antagningskrav. Antal lärosäten.



5.5 Lärosätenas förhållningssätt till kommunala lärcentra

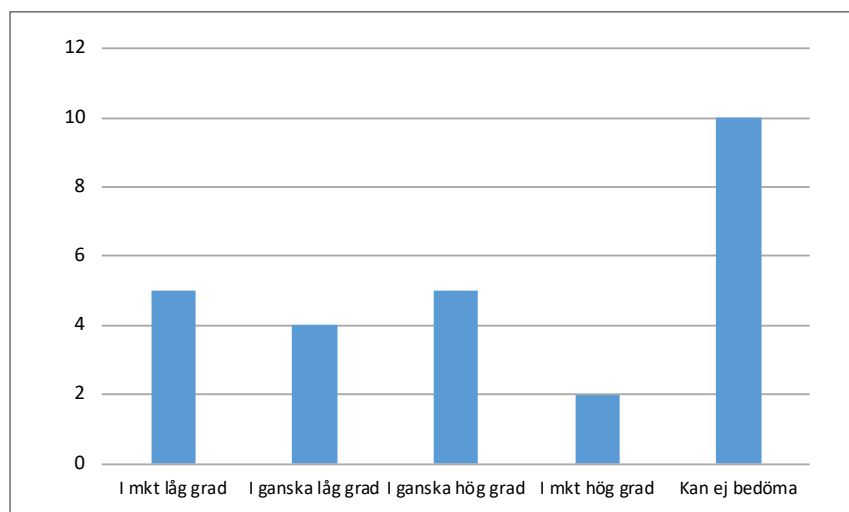
Inom ramen för 2024 års lärarutbildningsutredning föreslås att kommunala lärcentra ska spela en viktig roll för att lärarutbildningar ska kunna ges i hela landet och att lärcentra på så vis ska utgöra ett komplement till det fördjupade samarbetet kring ämnesutbudet (SOU 2024:81). I korthet svarar ett Lärcentrum mot en verksamhet som organiseras kommunalt och som utgör en plats där den studerande erbjuds stöd i sitt lärande från lärare och annan personal. På så sätt är tanken att ämneslärarutbildning ska kunna bedrivas på fler orter än där det finns lärosäten med examenstillstånd, genom att ett

lärosäte ingår ett avtal med berörd kommun om att genomföra lärarutbildning på deras lärcentrum (a.a).

I lärarutbildningsutredningen framhålls Linköpings universitet som ett exempel på lärosäte som har utlokaliserat lärarutbildning till flera andra orter, där utbildningen genomförs på lärcentra. Detta gäller emellertid grundlärarutbildning och förskollärarutbildning. I svaren på den enkät som skickades ut inom ramen föreliggande utredning uppgav två lärosäten att de använder sig av lärcentra i sin ämneslärarutbildning (Högskolan i Halmstad och Högskolan i Jönköping). Erfarenheterna beskrivs som överlag positiva men att administrativa svårigheter kan uppstå.

I ett lärosätesövergripande perspektiv är inställningen till lärcentra inom ämneslärarutbildningen återhållsam och visar tydligt på behov av mer kunskap och erfarenheter inom området (Diagram 32). Så många som tio lärosäten tycker sig inte kunna bedöma om lärcentra kan vara ett alternativ för att säkerställa utbudet av ämneslärarutbildning utifrån ett nationellt/regionalt perspektiv, och fler lärosäten förhåller sig kritiskt (9) än positivt (7) till förslaget.

Diagram 32: Lärosätet bedömer att undervisning vid lärcentra är ett bra alternativ för att säkerställa utbudet av ämneslärarutbildning utifrån ett nationellt/regionalt perspektiv. Antal lärosäten.



5.6 Hinder för lärosätesövergripande samarbete

Sammanfattningsvis kan konstateras att en del lärosäten redan samarbetar med annat lärosäte kring sitt ämnesutbud och att många lärosäten är inbe-

gripna i lärosätesövergripande samtal om att påbörja eller utvidga ett befintligt samarbete. Även om bilden inte är entydig eller samstämmig pekar flera lärosäten därtill på flera incitament att samarbeta. Det står inte desto mindre klart att det finns en utbredd tveksamhet kring möjligheterna. Att ingå i samarbete kring ämnesutbudet på ett mera substantiellt sätt framställs av lärosätena som förenat med en rad olika svårigheter och problem.

Enligt tidigare beskrivning är ämneslärarutbildningen uppbyggd kring ämnesstudier i som regel ett förstaämne och andraämne, verksamhetsförlagd utbildning samt studier i utbildningsvetenskaplig kärna. Både när och med vilken omfattning som de olika momenten infinnar sig i utbildningen skiljer sig åt mellan lärosätena (Se Bilaga 1, s. 126). Detta gör att ämnesstudierna i ett givet ämne sällan följer samma studiegång vid två eller flera lärosäten, och därmed är den kanske mest grundläggande förutsättningen för att samarbeta kring ämnesstudierna inte på plats. Mot denna bakgrund förhåller sig nästan samtliga lärosäten till olika studiegångar vid olika lärosäten som ett mycket (21) eller ganska (3) stort hinder för lärosätesövergripande samarbete (Diagram 33). Detta är också något som i mycket hög grad påtalas i enkätens fritextsvar:

En förutsättning för utbyte är att studiegångar är upplagda på ett sätt som möjliggör sammanhållna ämnesstudier.

Lärosätenas olika studiegångar/strukturplaner försvårar samarbeten mellan ämneslärarprogrammen.

De olika studiegångarna vid olika lärosätena utgör sannolikt också ett av skälen till att den stora merparten av lärosätena i mycket (9) eller ganska hög grad (11) ser risker med att ett utvidgat lärosätesövergripande samarbete skulle öka lärosätenas administrativa börda. Några lärosäten gör bedömningen att lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet i högre grad riskerar att leda till ökad administration än att skapa mervärden i form av substantiella bidrag i frågor som berör studentvolymen och utbildningskvalitet:

Att samverkan skulle vara en kvalitetshöjande åtgärd beror på vilket perspektiv man tar. För det mottagande lärosätet kan det ju innebära att man får mer pengar in i kurs och därmed kan ge mer undervisning. Men tillskot-

tet riskerar tyvärr att ätas upp av ökad administration kring få studenter, eftersom samverkan i huvudsak är intressant för «småämnena».

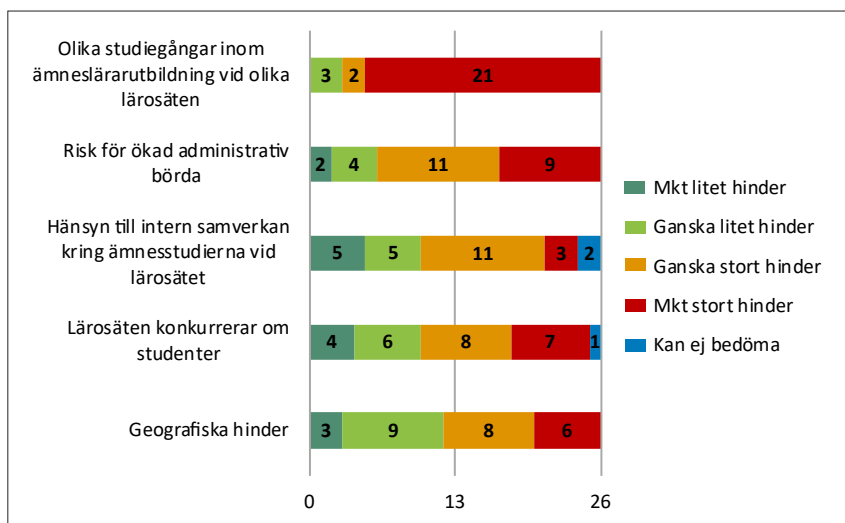
Det kommer också att kräva (mycket) mer medel eftersom samverkan är administrativt krävande givet att alla lärosäten har olika administrativa rutiner och system, organisatorisk uppbyggnad och olika studiegångar. Det är väldigt stor risk att de administrativa kostnaderna kommer att äta upp delar av de förstärkningar till undervisningen och utbildningskvaliteten som samverkan förväntas inbringa.

Vidare uppger fler än hälften av lärosätena att de ofta långtgående interna samläsningsstrukturerna som beskrivits ovan kan försvåra ett utvidgat lärosätesövergripande samarbete kring ämnesstudierna. I samma utsträckning som ämnesstudierna är sammanflätade mellan olika varianter och inriktningar och med lärosätets ämnesinstitutioner kan det vara svårt att därtill anpassa uppbygget av studierna till ett annat lärosäte. Från något lärosäte beskrivs därtill den interna samläsningen mellan studentgrupper från ämneslärarutbildningens olika inriktningar och varianter som en nödvändig förutsättning för den ekonomiska bärkraften. Men med utökade externa samarbeten skulle denna vara i behov av omprövning med potentiellt svåra konsekvenser som följd:

Att ämneslärarprogrammen nationellt skulle ha samma struktur/studiegång, skulle ju naturligtvis öka förutsättningarna för samverkan externt men vara fullständigt förödande för samverkan internt. Den interna samverkan inom lärosätet är för oss helt central för programmets fortlevnad.

Från drygt hälften av lärosätena förmedlas därtill att konkurrensen om studenter mellan lärosätena kan vara ett hinder. I ett av fritextsvaren uttrycks att det måste vara "win-win" mellan lärosätena och detta upplevs inte alltid vara möjligt att uppnå. Fler än hälften av lärosätena ser vidare geografiska svårigheter med att få till stånd samarbete mellan lärosäten i olika delar av landet. I sammanhanget kan noteras att detta endast gäller för ett av fem lärosäten inom Nordnoden, vilket är färre än inom någon annan nod. Där avstånden mellan lärosätena är som störst ses de geografiska hindren alltså som minst.

Diagram 33: Hur bedömer lärosäten följande möjliga hinder för att samarbeta med andra lärosäten kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning? Antal lärosäten.



Några lärosäten (5) pekar härutöver på juridiska hinder för att få till stånd lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet. Här pekas på an-

” Ett av lärosätena pekar därtill på att erfarenheterna inom området är begränsade och att det vore önskvärt att ges en vägledning i hur ramarna för samarbetsavtal kan se ut...

svarsfrågor kopplade till exempelvis antagning och disciplinärenden, att universitetsjurister vid olika lärosäten kan göra olika tolkningar och att det inte är möjligt att utfärda gemensamma examina. Ett av lärosätena pekar därtill på att erfarenheterna inom om-

rådet är begränsade och att det vore önskvärt att ges en vägledning i hur ramarna för samarbetsavtal kan se ut:

Just nu är vi i startgroparna för att initiera samverkan med andra lärosäten kring Ämneslärarprogrammet [...]. Sådana samarbeten är i sig inte lagreglerade men det är viktigt att utreda vilken typ av avtal som ska ingås, allt från beställd utbildning till utbildningssamarbete med dubbel examen mm. kan vara aktuellt. Svårigheten ligger nog i att få med alla parametrar som är viktiga för att samarbetet ska fungera långsiktigt i avtalet. Därtill tillkommer frågor för det egna lärosätet att ta ställning till så som ändring av utbildningsplaner mm. Någon form av vägledning kring hur ramarna för hur dessa olika typer av samarbeten kan se ut vore välkommet.

5.6.1 Nationella samarbetsstrukturer

Samarbete mellan lärosäten kring en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätter vidare organiserade kontaktytor mellan lärosätena, och i en större och mindre avgränsad kontext finns flera exempel på viktiga nationella samarbetsstrukturer kring svensk lärarutbildning. Däribland finns flera olika lärosätesövergripande samarbeten i form av forskningssamarbeten kring lärarutbildningsrelaterad forskning. Detta gäller inte minst inom ULF (Utbildning-Lärande-Forskning), som är en nationell verksamhet som bedrivs i samverkan mellan lärosäten och skolhuvudmän i form av praktiktäna skolforskning som syftar till att stärka den svenska skolans och lärarutbildningarnas långsiktiga utveckling.²¹ Den nationella ansatsen i kombination med uppdelningen i regionala noder enligt tidigare beskrivning stärker både det nationella och det regionala samarbetet kring svensk lärarutbildning (se text Nationella samordningsgruppen för ULF 2022). Därtill bidrar ULF till forskningsanknytningen av både ämneslärarutbildningen och annan lärarutbildning. Ytterligare ett viktigt exempel utgörs av nationella forskarskolor inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet som förutsätter samarbete mellan lärosäten och som även dessa är en viktig del av lärarutbildningarnas forskningsanknytning.

Ett annat och i sammanhanget mera närliggande exempel utgörs av Lärarutbildningskonventet²² som samlar företrädare för landets lärarutbildningar för att främja lärarutbildningarnas kvalitetsutveckling. Flera av lärosätena beskriver konventet som en viktig arena för kunskaps- och erfarenhetsutbyten i såväl frågan kring utbildningssamarbeten som i en mängd andra aktuella frågor gällande svensk lärarutbildning. Därtill möts lärosäten regelbundet i olika former av regionala samverkansorgan med fokus på utbildning. Härutöver finns ett nationellt utbildningsledarnätverk som för närvarande samordnas av Göteborgs universitet och som består av representanter från samtliga lärosäten med lärarutbildning. Representanterna har god kännedom om respektive



Flera av lärosätena beskriver konventet som en viktig arena för kunskaps- och erfarenhetsutbyten i såväl frågan kring utbildningssamarbeten som i en mängd andra aktuella frågor gällande svensk lärarutbildning.

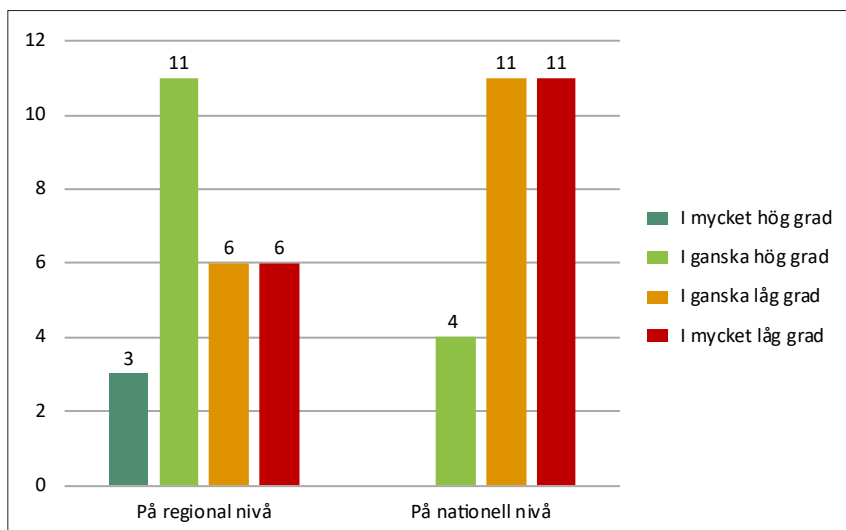
²¹ Se <https://www.ulfautal.se/>

²² Se <https://www.lararutbildningskonventet.se/>

lärosätes lärarutbildning på operativ nivå och inom nätverket finns en särskild grupp för ämneslärarutbildningen.

Mot denna bakgrund finns flera exempel på hur lärosätena samarbetar med varandra men också med skolhuvudmän på såväl nationell som regional nivå. Samtidigt ger olika lärosäten olika uttryck för om det finns samarbetsstrukturer som i sina innevarande former utgör adekvata och tillräckliga sammanhang för att arbeta med den komplexa frågan om samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen (Diagram 34). Drygt hälften av lärosätena bedömer att det i ganska (11) eller mycket hög grad (3) finns tillräckliga samarbetsstrukturer för ändamålet på regional nivå, men nästan lika många bedömer att detta i ganska (6) eller mycket låg grad (6) är fallet. Utifrån lärosätenas bedömningar tycks adekvata samarbetsstrukturer på nationell nivå i princip saknas. Nästan samtliga lärosäten förmedlar att det saknas ett lämpligt forum inom vilket frågor kring ämnesutbud, dimensionering och samarbete kan hanteras på nationell nivå.

Diagram 34: Bedömer lärosätet att det finns adekvata/tillräckliga samarbetsstrukturer på nationell nivå respektive regional nivå för att bedriva lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet i ämneslärarutbildning? Antal lärosäten.



I ett av fritextsvaren omnämns både Lärarutbildningskonventet och ULF som viktiga exempel på samarbetsstrukturer på nationell nivå, men här påtalas

också att samarbetsfrågor kring ämneslärarutbildning inte ingår som en del av deras syften eller uppdrag.²³

Samarbetsstrukturer finns på såväl nationell som regional nivå, t.ex. Lärarutbildningskonventet och ULF-samarbeten. Dessa har dock andra syften och ingen samordnande funktion rörande ämneslärarutbildningen.

23. Se <https://www.lararutbildningskonventet.se/> och <https://www.ulfavtal.se/>.



6



6. Förutsättningar och hinder för samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning

Av föreliggande utredning framgår att flera av landets lärosäten är inbegripna i samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen och att det inom flera lärosäten finns planer på att antingen utvidga eller påbörja ett sådant samarbete. Att agera i riktning mot ett ökat samarbete är samtidigt förenat med flera svårigheter. Detta framkommer också med stor tydlighet av utredningen.

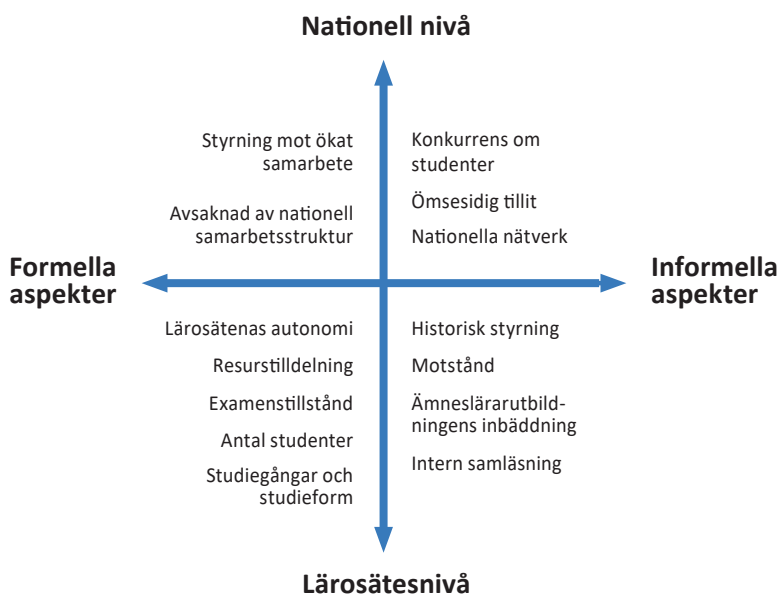
I en vidare kontext är frågan om lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen djupt inbäddad i ett antal omständigheter, spänningar och motsättningar som å ena sidan anknyter till lärosätenas ansvar för utbildningsutbud, dimensionering och utbildningskvalitet utifrån ett nationellt perspektiv, och å andra sidan till lärosätenas autonomi i fråga om såväl utbildningsutbudet som utbildningarnas utformning. Att lärosätena i allt högre grad står inför att samarbeta kring ämnesutbudet inom en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen aktualiserar därmed ett flertal problem och dilemman som griper in i flera olika delar och aspekter av lärosätenas verksamheter. I det följande och avslutande avsnittet av rapporten sammanfattas några av de mest centrala av dessa.



... flera av landets lärosäten är inbegripna i samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen och att det inom flera lärosäten finns planer på att antingen utvidga eller påbörja ett sådant samarbete.

Framställningen är strukturerad enligt nedanstående Figur 2. Med denna tydliggörs att samarbete kring ämnesutbudet aktualiserar aspekter av lärosätenas verksamhet som kan härledas till såväl en nationell nivå som en lärosätesnivå, och att frågan inbegriper såväl olika formella aspekter och förutsättningar som mera informella aspekter eller omständigheter.

Figur 2: Förutsättningar och hinder för samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildning



Av 2021 års lärarutbildningsförordning (SFS 2021:1335) framkommer att lärosätena ska samarbeta med varandra kring sina lärarutbildningar och av 2023 års regeringsdirektiv för den senast genomförda lärarutbildningsutredningen framgår att ämneslärarutbildningen är prioriterad och att samverkan framför allt avser lärosätenas utbud av ämnesstudier (dir. 2023:111). I det efterföljande betänkandet föreslås att samarbetet kring ämnesutbudet ska ges som ett uppdrag till lärosätena genom regeringens regleringsbrev, att samarbetet ska återrapporteras i lärosätenas årsredovisningar och med detta som underlag följas upp av UKÄ (SOU 2024:81). För ämneslärarutbildningen adderas på så vis en dimension till den övergripande styrningen av utbildningsutbudet i form av studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov, som innebär att lärosätena ska samarbeta och i högre grad närma sig frågan om ämnesutbud och

dimensionering utifrån ett nationellt och lärosätesövergripande perspektiv. Detta utgör centrala formella förutsättningar på den nationell nivå.

Formella förutsättningar på nationell nivå i form av en ökad styrning mot samarbete står emellertid i ett spänningsförhållande till formella förutsättningar på lärosätesnivå i form av lärosätenas autonomi i flera frågor som är centrala i sammanhanget. Med hänsyn till studenternas efterfrågan och arbetsmarknadens behov är det lärosätena som självständigt bestämmer över såväl sitt utbildningsutbud som hur många studenter

som ska antas till de olika utbildningarna. Detta är en viktig aspekt av respektive lärosätes arbete med planeringstalen i förhållande till sina utbildningar, vilket i sin tur är en del av lärosätenas arbete med att nå upp till takbeloppet för den statliga ersättningen för de utbildningar som ges. I det sammanhanget är det också viktigt att notera att lärosätena har examenstillstånd för de ämnen som de erbjuder. Därmed har de också fått den formella kompetens som krävs för att utfärda examina i de ämne som ges både prövad och erkänd. I enlighet med detta uppger de allra flesta lärosäten att de har tillgång till både personal med adekvat kompetens och en forskningsöverbyggnad för merparten av de ämne som kan studeras inom deras ämneslärarutbildningar. Samtidigt uttrycker flera lärosäten att studentgruppernas storlek i några av de ämnen som ges kan vara otillfredsställande.

Det är också lärosätena som självständigt bestämmer över utbildningarnas utformning och här har olika lärosäten valt att utforma sina ämneslärarutbildningar på olika sätt. Å ena sidan har denna utbildningsplanering gjorts i enlighet med principer för lärosätens autonomi. Å andra sidan uppges de olika studiegångarna inom svensk ämneslärarutbildning utgöra det kanske enskilt största hindret för att samarbeta mer kring ämnesutbudet. En annan viktig aspekt av utbildningarnas och studiernas form handlar om samarbete mellan lärosäten bör bedrivas i form av distansstudier eller studier på campus. Här ger olika lärosäten tydligt uttryck för olika synsätt.

På nationell och lärosätesövergripande nivå innebär lärosätenas autonomi i kombination med principerna för resursfördelning också att de i flera avse-



Formella förutsättningar på nationell nivå i form av en ökad styrning mot samarbete står emellertid i ett spänningsförhållande till formella förutsättningar på lärosätesnivå i form av lärosätenas autonomi i flera frågor som är centrala i sammanhanget.

enden står i ett konkurrensförhållande till varandra. För att nå upp till takbeloppet behöver lärosätena fylla sina utbildningsplatser och av detta följer en konkurrens om studenternas val av lärosäte. Även om 1993 års universitets- och högskolereform (prop. 1992/93:1) hade som ett av sina syften att främja en inbördes och kvalitetsdrivande konkurrens mellan landets lärosäten kan detta kanske sägas vara av mera outtalad eller informell karaktär i lärosätesövergripande diskussioner kring samarbete. Det aktualiserar inte desto mindre ett behov av ömsesidig tillit och – som något lärosäte uttrycker saken i enkätens fritextsvar – att samarbete leder mot ”win-win” snarare än att lärosätena konkurrerar ut varandra.

Även på lärosätesnivå finns omständigheter av mera informell och ofta outtalad karaktär som har betydelse för ämnesutbudet på respektive lärosäte. Detta handlar kanske framför allt om att varje lärosäte behöver förhålla sig till en informellt styrande kraft, som Bergman (2021) benämner som historisk styrning. Med



...en informellt styrande kraft, som Bergman (2021) benämner som historisk styrning. Med denna avses att ett lärosätes utbildningsutbud i stor utsträckning är historiskt bestämt genom de lärare som tidigare anställts och de program som redan utvecklats...

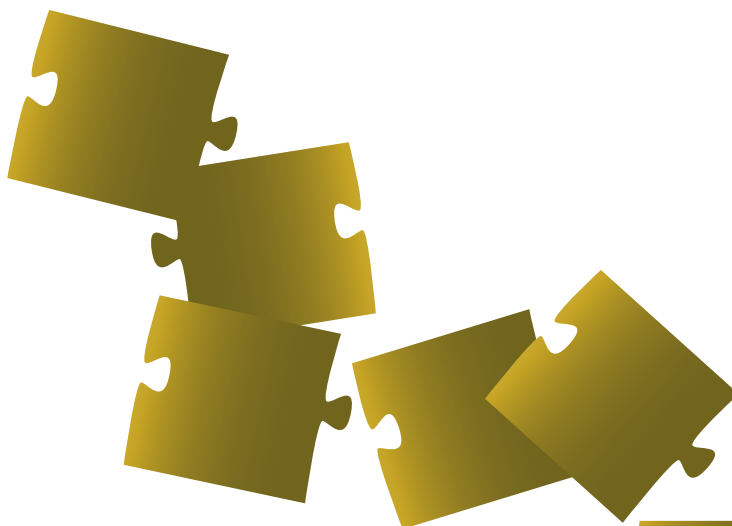
denna avses att ett lärosätes utbildningsutbud i stor utsträckning är historiskt bestämt genom de lärare som tidigare anställts och de program som redan utvecklats och startats. Det är här som resurser och kompetens finns och detta tenderar att göra förändringar av utbildningsutbudet till trög- rörliga processer, och något som kan innebära såväl försämrade utbildningskvalitet som starkt internt motstånd.

För ämneslärarutbildningen kan den här problematiken även förstås i ljuset av utbildningens personella och resursmässiga inbäddning i såväl andra lärarutbildningsinriktningar som lärosätets ämnesinstitutioner. Denna innebär att förändringar i ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen kan ha konsekvenser för såväl kompetensförsörjningen inom andra lärarutbildningsinriktningar på lärosätet, som för studenttillförseln till ämnesinstitutioner som tar emot ämneslärarstudenter på sina fristående kurser eller utbildningsprogram.

En annan viktig aspekt på lärosätesnivå är de ofta långtgående interna samläsningsstrukturerna som har utvecklats som en form av lokala anpassningspraktiker vid många av landets lärosäten. Dessa har i hög grad uppstått som

en följd av ämneslärarutbildningens komplexa utbildningsstruktur med succesivt nytillkomna vägar till en ämneslärarexamen, och består i att lärosätena har tillskapat samläsning mellan ämneslärarstudenter som antagits till olika examensinriktningar och utbildningsvägar. Vid flera lärosäten bedrivs därtill lärosätesintern samläsning mellan studenter som bedriver ämnesstudier inom ramen för en ämneslärarutbildning och andra studenter som bedriver sina studier i ämnet inom ramen för ett annat utbildningsprogram eller som fristående kurs. De interna samläsningssstrukturerna beskrivs som ytterligare ett hinder för ett utvidgat lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet. I samma utsträckning som ämnesstudierna är sammanflätade mellan olika varianter och inriktningar och med lärosätets ämnesinstitutioner kan det vara svårt att därtill anpassa upplägget av studierna till ett annat lärosätes behov och förutsättningar.

Samarbete mellan lärosäten kring en komplex utbildning som ämneslärarutbildningen förutsätter vidare organiserade kontaktytor för lärosätesövergripande probleminventering, diskussion och planering. Av enkätsvaren att döma står sådana i viss utsträckning att finna på regional nivå, och på nationell nivå är Lärarutbildningskonventet ett viktigt exempel på ett nationellt nätverk för lärosätesövergripande diskussion och erfarenhetsutbyte. Samtidigt visar enkätsvaren tydligt på att det i hög grad saknas tillräckliga och adekvata samarbetsstrukturer för att arbeta med lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet på en nationell nivå.



Referenser



Referenser

- Amnéus, I. & Fredman, P. (2024). *Styrningen av lärosätenas utbildningsutbud*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Bergman, M. (2021). *Dimensionering av högre utbildning – vem är det egentligen som styr?* Forskningsrapport. Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Ekberg, T. (2023). *Akademisk frihet och institutionell autonomi*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Holmström, O. & Stjärnhagen, O. (2024). Coordination of courses in university programmes and students' experiences of their studies: student perspectives on the importance of course coordination. *Quality in Higher Education*. Vol. 30, no 2., s. 221–238.
- Iskov, T., Heggen, K., Grøndahl Glavind, J. & Røn Noer, V. (2023). Kohærens og professionel identitet. Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for Professionsstudier*. Vol. 19, no. 36., s. 6–15.
- IVA (2024). »Det är ju inte allmänbildning direkt«. 10–15-åringars syn på naturvetenskap och teknik. Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien (IVA).
- Nationella samordningsgruppen för ULF (2022). *Slutredovisning av försöksverksamhet med praktikinrä forskning (ULF) 2017-2021*. Rapport sammanställd av Nationella samordningsgruppen för ULF.
- Promemoria U2021/00301, *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan*. Utbildningsdepartementet, Universitets- och högskoleenheten
- Riksrevisionen (2014). *Statens dimensionering av lärarutbildningen – utbildas rätt antal lärare?* RiR 2014:18.
- Riksrevisionen (2020). *Att styra utbildning till ämneslärare*. RiR 2020:15.
- Skolverket (2019). *Lärarprognos 2019. Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av forskollärare och olika lärarkategorier*. Dnr 5.1.3-2018:1500.

Skolverket (2021). *Lärarprognos 2021. Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier*. Dnr 5.1.3–2020:1396.

Skolverket (2025). *Lärarprognos 2024*. Rapport 2025:2.

SOU 1999:63, *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.

SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*.

SOU 2015:70, *Högre utbildning under tjugo år*.

SOU 2024:81, *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om att utveckla lärar- och förskollärarutbildningarna*.

Statistiska meddelanden UF 20 SM 2303. *Universitet och högskolor. Genomströmning på grundnivå och avancerad nivå till och med 2021/22*. UKÄ och SCB.

Statistiska meddelanden UF 46 SM 2401. *Universitet och högskolor. Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2024*. UKÄ och SCB.

Ungdomsbarometern/Teknikföretagen (2024). *Ungas attityder till STEM. Science Technology, Engineering, Mathematics*.

UKÄ (2023a). *Kompletterande pedagogisk utbildning bidrar till fler ämneslärare*. Rapport 2023:21.

UKÄ (2023b). *Lärarutbildningarna: Studenter och examinerade 2011/12–2021/22*.

UKÄ (2025). *Nybörjare i högskolan 2023/24*. Rapport 2025:1.

Propositioner

Prop. 1992/93:1, *Om universitet och högskolor – frihet för kvalitet*.

Prop. 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*.

Prop. 2009/10:89, *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.

Prop. 2015/16:142, *Särskild kompletterande pedagogisk utbildning för personer med forskarexamen*.

Regeringsbeslut, regleringsbrev, regeringsuppdrag m.m.

Dir. 2023:111, *Utveckla lärar- och förskollärarytbildningarna*. Kommittédirektiv från Utbildningsdepartementet.

U2016/02603, *Uppdrag att anordna särskild kompletterande utbildning för personer med forskarexamen*.

U2021/05029, *Uppdrag att anordna en försöksverksamhet med kompletterande pedagogisk utbildning som leder till grundläraresexamen eller ämnesläraresexamen*.

U2021/05030, *Förlängd tid för uppdraget att anordna kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämnesläraresexamen för personer som har en examen på forskarnivå*.

U2023/01406, U2023/01757, U2024/01010, *Regleringsbrev för budgetåret 2025 avseende universitet och högskolor*.

Svensk författningssamling

SFS 2008:1101, *Förordning om högskoleutbildning som kompletterar avslutad utländsk utbildning*.

SFS 2011:686, *Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämnesläraresexamen*.

SFS 2011:689, *Förordning om vissa behörighetsgivande examina för legitimation som lärare och förskollärare och om högskoleutbildningar för vidareutbildning av lärare och pedagogisk personal inom förskolan som leder till lärar- eller förskolläraresexamen*.

SFS 2016:705, *Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämnesläraresexamen för personer som har en examen på forskarnivå*.

SFS 2021:1335, *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare*.

SFS 2021:1336, *Förordning om försöksverksamhet med kompletterande pedagogisk utbildning som leder till grundläraresexamen eller ämnesläraresexamen*.

Statens skolverks författningssamling

SKOLFS 2024:600, *Skolverkets föreskrifter om vad som krävs för att en lärares kompetens ska vara relevant för att undervisa i vissa ämnen i gymnasieskolan*.

Bilaga 1: Olika studiegångar vid olika lärosäten. Anser reguljär ämneslärarutbildning (Gy) läsåret 2022/23. Fördelat mellan ämne 1, ämne 2, uvk och yfu. Per termin (T) och antal hp.*

LÄROSÄTE:	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
GIH	30	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	15	15	30
CTH(master)	25,5	4,5	30	15	7,5	7,5	30	7,5	22,5	7,5	22,5
GU	30	30	30	15	7,5	7,5	30	15	15	15	30
Hda	30	30	30	15	7,5	7,5	30	15	7,5	7,5	30
HIG	30	30	22,5	7,5	22,5	7,5	30	15	15	15	30
HH	12	3	15	30	30	21	9	15	10,5	19,5	10,5
HJ	25,5	4,5	30	30	30	15	15	30	30	19,5	10,5
HV	30	30	22,5	7,5	22,5	7,5	30	15	7,5	7,5	15
KAU	30	30	22,5	7,5	30	30	22,5	7,5	30	22,5	15
Konstfack	15	7,5	7,5	15	7,5	30	7,5	7,5	15	7,5	30
KTH	15,5	14	11,5	4,5	7,5	7,5	5	16,5	7,5	6	15
KMH MUMU	15	10	5	12,5	5	7,5	10	12,5	7,5	10	12,5
KMH MUA	17,5	12,5	10	12,5	7,5	30	30	25	5	12,5	10
LIU	28,5	1,5	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	15	15
LNU	30	30	30	7,5	22,5	7,5	30	15	22,5	7,5	15
LTU	15	15	7,5	7,5	15	30	15	15	15	15	30
LU	30	15	15	30	30	7,5	7,5	15	15	7,5	7,5
LU: Musik	21	7,5	1,5	18	7,5	4,5	22,5	6	1,5	19,5	7,5
MAU	24	6	12	12	6	30	30	9	21	18	12
MILN	30	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	30	15	15
MGU	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	15	15	16,5	2,5
SKH	22,5	7,5	27	3	4,5	14	11,5	18,5	11,5	30	15
SU	30	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	30	6	7,5
SH	25,5	4,5	30	30	30	19,5	10,5	30	30	15	15
UMU	28,5	1,5	30	30	24	6	30	30	22,5	7,5	22,5
UU	30	30	22,5	7,5	30	22,5	7,5	30	30	15	15
ÖRU	22,5	7,5	22,5	7,5	30	22,5	7,5	15	15	30	22,5

Ämne 1 Ämne 2 UVK VFU

* Beroende på ingångsämne och lärosätetsinern sammekan kan studiegångar även variera inom ett och samma lärosäte. Vid Malmö universitet studeras 15 hp uvk integrerat i ämnesstudierna.
Källa: Tabellen är framtagen utifrån uppgifter från lärosätena som uppgavs i enkät från 2024 års lärarutbildningsutredning (SOU 2024:81).
Observera att redovisningen inte tar hänsyn till höst- eller vårtidag.

Ola Holmström, (fil. dr. i sociologi) är verksam som utredare vid Malmö universitet och har mångårig erfarenhet av utrednings- och utvärderingsarbete inom högskolesektorn.

Cathrine Norberg, (professor i engelska med språkvetenskaplig inriktning) är vicerektor för utbildning på grundnivå och avancerad nivå vid Umeå universitet.

Författarna ansvarar själva helt och hållet för analyser, slutsatser och förslag i denna rapport.



I föreliggande rapport undersöks förutsättningar och hinder för ett utökat lärosätessamarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningen. En viktig utgångspunkt är en tilltagande politisk förväntan på att lärosätena ska stärka samarbetet och i högre grad närma sig frågan utifrån ett nationellt perspektiv.

Rapporten ger flera exempel på lärosätesövergripande samarbete kring ämnesutbudet och lärosätenas erfarenheter av dessa. I rapporten synliggörs även en rad svårigheter som samarbetet är förenat med, och den utskiljer flera problemområden som är viktiga att förhålla sig till för att i högre grad bereda möjligheter för att arbeta med ämnesutbudet utifrån ett nationellt perspektiv. Frågorna anknyter framför allt till ämneslärarutbildningens utbildningsstruktur med två examensinriktningar och flera olika vägar till en examen, omfattande lärosätesinterna samläsningsstrukturer, olika studiegångar vid olika lärosäten, och att olika lärosäten kan ha olika incitament och ingångsvärden för att samarbeta kring ämnesutbudet.

SUHF

Sveriges universitets- & högskoleförbund