

Samarbete och samordning inom lärarutbildningsområdet

Konferensunderlag

SUHF:s utredning för att främja samarbete inom
lärarutbildningsområdet
2026-10-19

Innehåll

Sammanfattning	1
Varför samarbete och samordning behövs som en del i lärarutbildningens förändring	1
Utredningens huvudförslag	1
Inledning.....	3
Mot en stärkt systemkvalitet genom ökat gemensamt ansvarstagande	4
Kvalitet som utgångspunkt för förändring	6
Kvalitet i utbildningens innehåll	6
Kvalitet i utbildningarnas genomförande	6
Kvalitet i relation till kompetensförsörjning	7
Sammanfattande slutsatser om kvalitet	8
Förslag: Principer för systemkvalitet	8
Utbud och behov	11
Förslag: Ansvarsfördelning för koordinering av utbud	13
Studiegångar och utbildningsstruktur i ämneslärarprogrammet	16
Fönster för andraämnestudier	16
Förslag: Samordnade studiegångar som grund för studentmobilitet.....	19
Former för samarbete	20
Kompletterande förutsättningar genom beslut från regering och riksdag.....	21

Sammanfattning

Varför samarbete och samordning behövs som en del i lärarutbildningens förändring

Regeringen skärper behörighetskraven till de flesta lärarutbildningar från 2027 och ändrar utbildningarnas innehåll från 2028. 30–60 procent av dagens studenter skulle inte uppfylla de nya behörighetskraven. Färre studenter väntas göra vissa program och ämnen för små för att bära kostnader och kvalitet. Risken är stor att detta leder till att utbudet av lärarutbildningar minskar och att lärarförsörjningen försvåras i hela landet. Studenter rekryteras ofta regionalt och arbetar ofta nära sitt lärosäte; utbildning som innebär flytt till en annan ort är därför inte alltid ett fungerande alternativ.

Lärosätenas skilda uppdrag och organisation gör enhetliga lösningar svåra. Beslut som är rimliga lokalt kan få negativa följder för det samlade utbildningsutbudet. Gemensamma principer och viss samordning behövs inför svåra prioriteringar.

Utredningens huvudförslag

- Enas om principer för systemkvalitet. Förutom att beakta kvalitet i det enskilda programmet vid olika beslut, föreslås även att kvalitet i relation till ett regionalt och nationellt perspektiv beaktas. Förslag till principer för detta är att prioritera i tur och ordning (1) utbildningens vetenskapliga, ämnesdidaktiska och professionella innehåll, (2) förutsättningarna att genomföra den med långsiktigt hög kvalitet och (3) dess bidrag till tillgänglighet och lärarförsörjning. Alla tre dimensioner måste beaktas. Principerna ska vägleda beslut om utbud och dimensionering, och kunna synliggöra när olika utbildningar fyller viktiga nationella behov.
- Ansvar för utbud i regionala kluster av lärosäten. Samordna utbud och dimensioneringsprocesser i klustret utifrån gemensamma data för att ge bästa möjliga bredd i utbudet och möjligheter att möta kompetensförsörjningsbehoven inom klustrets region.
- Komplettera med nationell samordning för små och sårbara ämnen. Lärosäten med goda förutsättningar kan dela ansvar för utbildningar som är viktiga för skolan men har för få studenter för att vara bärkraftiga på många håll.
- Gör ämneslärarstudenters andraämne möjligt att läsa vid andra lärosäten. Välj en av ett begränsat antal gemensamma modeller för när de 90 högskolepoängen i andraämnet läses och samordna gärna placeringen regionalt. Enas också om nivå på förkunskapskrav, syn på ämnesdidaktik, självständigt arbete och praktiska former för studentmobilitet, inklusive distanslösningar där avstånden kräver det. Detta kan bevara ett brett ämnesutbud och stärka små utbildningar.
- Utveckla samarbete i regionala kluster av lärosäten. Bygg gemensamt utbud av inriktningar och ämnen i klustret och ha återkommande dialog med skolhuvudmän.

Målet är att regionens samlade utbud ger realistiska vägar till alla lärarexamina med olika inriktningar, utan att varje lärosäte behöver erbjuda allt.

- Förankra ett gemensamt åtagande och formalisera samarbetet. SUHF-rekommendationer och överenskommelser bör ge likvärdiga villkor för exempelvis regionalt utbud, kompetensdelning, ansvarsfördelning och gemensamma program. Lärosätena fattar fortsatt egna beslut om utbud, ekonomi och organisation, men gör det med hänsyn till följderna för hela systemet. Tidiga, samordnade beslut ger andra lärosäten möjlighet att anpassa sig.
- Begär kompletterande statligt stöd. Finansiering för studentmobilitet, samordning och nationellt små ämnen, samt möjliga regeländringar och långsiktiga investeringar i kompetens och utbildningsmiljöer, kan göra samarbetet genomförbart

Inledning

Läroarutbildning är svenska lärosätens kanske största familj av utbildningar, och är idag organiserad som en yrkesexamen riktad mot olika delar av skolan: förskoläroarexamen, grundläroarexamen, ämnesläroarexamen, yrkesläroarexamen, samt påbyggnadsutbildningarna specialläroare och specialpedagog. Samtliga läroarutbildningar har sedan de fördes in i den högre utbildningen 1977 en akademisk och vetenskaplig grund från ett antal, sinsemellan ganska olika, områden. Läroarutbildningarna är föremål för omfattande politisk styrning, med ett stort antal examensmål, varav vissa på detaljerad nivå. Förutsättningarna varierar över de 27 lärosäten som idag erbjuder någon läroarutbildning, både vad gäller vilka och hur stora delar av lärosätets olika miljöer som medverkar och hur utbildningarnas styrning är organiserad och fördelad på olika nivåer inom lärosätet. Tar man hänsyn till omfattningen av och kopplingen till relevanta vetenskapliga miljöer blir bilden än mer mångfacetterad.

Läroarutbildningarna har (liksom skolan) frekvent reformerats och omgärdats av olika initiativ. Nu är en större förändring beslutad, som påverkar behörighet för studenter från och med 2027 och ger inom flera områden betydande innehållsliga förskjutningar från och med 2028. Höjda behörighetskrav innebär att cirka 30–60 procent av de studenter som idag läser utbildningarna skulle vara obehöriga från 2027, med variation mellan olika program och lärosäten. Det är i nuläget inte klart hur sökmönster kommer att påverkas. Regeringen har signalerat att man, i linje med de förslag som lades i utredningen som låg till grund för reformen, kommer att justera prislappar för att lärosätena ska kunna använda samma takbelopp till läroarutbildning, men med färre studenter. Hur detta tekniskt föreslås att hanteras är dock inte klart, men oavsett lösning kommer olika lärosäten att påverkas på olika sätt. I och med valresultatet finns i nuläget ingen politisk ledning som kan fatta dessa beslut.

Det står dock klart att antalet studenter kommer att minska, där vissa program och vissa ämnesinriktningar vid vissa lärosäten kommer att minska mer än andra. Det innebär med hög sannolikhet att vissa utbildningsinriktningar inte kommer ha den kritiska massa som krävs vare sig ekonomiskt eller kvalitetsmässigt. Även om andra lärosäten kommer att kunna ta emot studenter finns flera risker. Den analys av små ämnen som gjorts av de så kallade noderna visar på att samma ämnesinriktningar riskerar att vara för små vid ett antal lärosäten, vilket innebär en förstärkning av nuvarande mönster. Därmed finns det risk att utbudet av möjligheter med dessa ämnesinriktningar kraftigt minskar, läggs ned eller ställs in, och att möjligheten att kompetensförsörja inom dessa inriktningar i hela landet minskar. Även antalet programstarter för hela program kan påverkas av liknande dynamik, även om risken för regionalt blinda fläckar är mindre.

Samtidigt skiljer sig förutsättningarna markant mellan lärosätena där struktur, uppdrag och organisatoriska förutsättningar varierar kraftigt, vilket gör att generella lösningar är svåra att identifiera och genomföra. På varje lärosäte finns dessutom komplexa interna beroenden som påverkar möjligheterna till förändring. Läroarutbildningen är ofta integrerad i en större utbildningskontext där ämnesmiljöer, institutioner, fakulteter och regionala samverkans-aktörer har starka intressen i hur utbudet ska utvecklas. Det innebär att beslut om förändringar sällan kan betraktas som isolerade åtgärder utan får konsekvenser för flera delar av verksamheten.

Trots att flera av utmaningarna är gemensamma saknas i stor utsträckning upparbetade modeller och etablerade arbetssätt för hur sektorn gemensamt ska hantera dem. Lärosätena är därtill hårt belastade av det pågående förändringsarbetet, vilket begränsar möjligheterna att utveckla nya former för samverkan och gemensamt ansvarstagande, även om behovet är tydligt. Det samlade utbildningsutbudet kommer sannolikt att behöva koncentreras eller minska inom vissa områden. Samtidigt fattar varje lärosäte sina beslut utifrån egna förutsättningar, prioriteringar och strategiska överväganden. Detta skapar en inneboende spänning mellan vad som kan framstå som ändamålsenligt ur ett systemperspektiv och vad som uppfattas som rationellt eller genomförbart för det enskilda lärosätet.

Föreliggande dokument bygger på flera kompletterande underlag som tillsammans syftar till att ge en samlad bild av lärarutbildningens förutsättningar och utvecklingsbehov. Som grund har kvantitativa data om utbildningsutbud, söktryck, examina och kompetensbehov använts och visualiserats för att möjliggöra jämförelser och identifiera övergripande mönster på systemnivå. Analysen kompletteras med material om utbildningsstrukturer inom ämneslärarprogrammet samt skriftliga underlag som beskriver olika organisatoriska och utbildningsmässiga förutsättningar vid lärosätena. Därtill har kvalitativa underlag från dialogmöten, enkäter och andra former av dialog samlats in för att belysa de överväganden, utmaningar och prioriteringar som präglar lärosätenas arbete. Kombinationen av statistiska underlag och lärosätenas egna erfarenheter ger förutsättningar att analysera både systemövergripande utvecklingstendenser och de lokala villkor som påverkar möjligheterna till förändring. Sammantaget pekar utvecklingen mot ett ökat behov av samarbete kring utbildningsutbud, dimensionering, kvalitet och kompetensförsörjning. Frågan är inte bara hur enskilda lärosäten ska hantera förändringarna, utan hur sektorn som helhet kan ta ett större gemensamt ansvar.

Mot en stärkt systemkvalitet genom ökat gemensamt ansvarstagande

Lärarutbildningarna står inför ett antal utmaningar som i allt mindre utsträckning kan förstås eller hanteras enbart utifrån det enskilda lärosätets perspektiv. Frågor om kompetensförsörjning, små ämnen, utbildningsutbud, dimensionering och utbildningarnas struktur påverkar inte bara det egna lärosätets verksamhet utan också lärarutbildningssystemets samlade förmåga att möta skolväsendets behov av utbildade lärare och förskollärare.

Mot denna bakgrund väcks frågan om hur ett ökat gemensamt ansvarstagande från lärosätenas sida kan kombineras med en fortsatt stark autonomi för lärosätena. En möjlig målbild är att gradvis flytta fokus från parallella lokala optimeringar till ett mer utvecklat gemensamt ansvar för lärarutbildningens kvalitet och kompetensförsörjning. Det innebär inte att det lokala perspektivet blir mindre viktigt, utan att beslut och prioriteringar i högre grad också behöver relateras till utbildningssystemet som helhet. En sådan utveckling förutsätter att kvalitet inte enbart förstås som en egenskap hos enskilda utbildningar eller lärosäten, utan även som en fråga om systemkvalitet.

Ett ökat gemensamt ansvarstagande behöver bygga på en kombination av gemensamma principer och fortsatt lokal beslutanderätt. En möjlig väg framåt är att utveckla rekommendationer inom ramen för SUHF som, tillsammans med en bred samsyn mellan lärosätena, kan fungera som vägledning för framtida samordning och förändringsarbete.

Sådana rekommendationer skulle inte ersätta lärosätenas beslutsfattande, men kunna bidra med gemensamma utgångspunkter för hur frågor av gemensamt intresse hanteras. En central del i detta arbete är att etablera principer för systemkvalitet som kan fungera som referensram vid förändringar av utbildningsutbud, utbildningsstruktur och dimensionering. Syftet är inte att skapa enhetliga lösningar, utan att säkerställa att olika beslut fattas utifrån transparenta och gemensamt förankrade överväganden där såväl utbildningarnas kvalitet som deras betydelse för kompetensförsörjningen beaktas.

Ett utvecklat gemensamt ansvar kan också innebära tydligare former för regional och nationell koordinering. Det kan exempelvis handla om gemensamma utgångspunkter för planering av utbildningsutbud, samordning kring andraämnena inom ämneslärarutbildningen, principer för dimensionering samt former för samverkan kring utbildningar eller ämnen där studentunderlagen är begränsade. Ett sådant arbete förutsätter inte central styrning av utbudet, men väl en ökad grad av samordning och dialog kring frågor som har konsekvenser utanför det egna lärosätet. I detta sammanhang kan en kombination av regionala och nationella samverkansstrukturer vara en möjlig väg framåt. Regionala samarbeten kan skapa närhet till kompetensförsörjningsfrågor och lokala behov, medan nationella strukturer kan bidra till överblick, erfarenhetsutbyte och hantering av frågor som sträcker sig bortom enskilda regioner. Tillsammans kan dessa nivåer skapa bättre förutsättningar för samarbete, ansvarsfördelning och långsiktig planering.

Slutligen finns det frågor där lärosätenas gemensamma ansvar inte är tillräckligt. För att skapa långsiktigt hållbara förutsättningar för samordning och kompetensförsörjning kan vissa insatser behöva stödjas av andra delar av staten, exempelvis genom nationella underlag, anpassade regelverk eller andra åtgärder som underlättar samarbete och gemensamt ansvarstagande. Ett utvecklat systemperspektiv förutsätter därmed inte bara samverkan mellan lärosäten, utan också en fortsatt dialog mellan sektorn och departementet om hur framtidens lärarutbildning bäst kan stödjas. En utveckling mot ökat gemensamt ansvarstagande förutsätter också gemensamma principer för hur förändringsprocesser genomförs. Lärosätena står inför en period av omfattande omställning där beslut om utbildningsutbud, dimensionering och organisering i allt större utsträckning kommer att få konsekvenser även utanför det egna lärosätet. Om sektorn förmår agera samlat och undvika att lärosäten ställs mot varandra stärks möjligheten att hantera förändringarna på ett sätt som gynnar lärarutbildningen som helhet. Detta förutsätter ett samtidigt solidariskt, realistiskt och pragmatiskt förhållningssätt.

Kvalitet som utgångspunkt för förändring

Som en del av utredningen har åtta dialogmöten genomförts med deltagare från 27 lärosäten som erbjuder lärarutbildning. Samtalen har fokuserat på samarbete och samordning inom lärarutbildningen, med särskild tonvikt på regional samverkan, små ämnen, utbildningarnas struktur och dimensionering. En genomgående iakttagelse från dialogmötena är att det finns en bred vilja till ökad samverkan och ett starkt gemensamt engagemang för lärarutbildningens kvalitet. Samtidigt framträder betydande skillnader i hur kvalitet förstås och vilka aspekter som betonas. Kvalitetsbegreppet fylls med olika innehåll beroende på lärosätenas uppdrag, utbildningsmodeller och position i systemet. De skillnader som framträder handlar därför i mindre utsträckning om målkonflikter kring kvalitet som sådan, utan snarare om hur olika kvalitetsdimensioner ska förstås, prioriteras och vägas mot varandra.

Utifrån dialogerna framträder tre återkommande dimensioner av kvalitet: kvalitet i utbildningens innehåll, kvalitet i utbildningens genomförande samt kvalitet i relation till kompetensförsörjning. Tillsammans ger dessa dimensioner en möjlig utgångspunkt för principer om systemkvalitet.

Kvalitet i utbildningens innehåll

Dialogerna synliggjorde att olika aspekter av innehållslig kvalitet betonas av olika typer av lärosäten. Större, mer forskningsintensiva universitet tenderade att i högre grad lyfta betydelsen av kritisk massa, forskningsmiljöer och långsiktigt hållbara akademiska strukturer som centrala kvalitetsfaktorer. Specialiserade lärosäten betonar i högre grad utbildningarnas särart, professionsrelevans och att förutsättningarna för kvalitet ser olika ut mellan olika lärarutbildningar, exempelvis beroende på ämnenas storlek, professionskrav, utbildningsmodell och behov av specialiserade miljöer. Kvalitet beskrivs i hög grad som utbildningens förmåga att förbereda studenterna inför den kommande yrkesutövningen och att bygga vidare på de särskilda förutsättningar som finns inom respektive ämne eller profession. Mindre, mer regionalt orienterade lärosäten återkom oftare till frågan om hur hög kvalitet kan upprätthållas även i miljöer med begränsade studentvolym.

Dialogerna visar därmed att det finns en bred samsyn om vikten av vetenskaplig och professionell kvalitet, men också att kvalitet kan uttryckas på olika sätt. En återkommande avvägning handlar om relationen mellan starka kunskapsmiljöer och ett brett utbildningsutbud. Ju mer resurser samlas till färre miljöer, desto större möjligheter kan det finnas att bygga robusta akademiska strukturer. Samtidigt finns en oro för att viktiga utbildningar, ämnen eller profiler riskerar att försvagas om utbildningsutbudet koncentreras i alltför hög utsträckning. Detta blir särskilt tydligt i diskussionerna om små ämnen och nationellt unika utbildningar. Ett återkommande tema är därför frågan om när samordning stärker kvaliteten och när den riskerar att försvaga det som har byggts upp lokalt. Samtidigt får inte kvalitet reduceras till volym eller kritisk massa när olika utbildningsmiljöer jämförs.

Kvalitet i utbildningarnas genomförande

En andra dimension handlar om de förutsättningar som påverkar utbildningarnas genomförande. I dialogerna beskrivs kvalitet inte enbart som en fråga om innehåll, utan också som

en fråga om utbildningsmiljö, organisation och förutsättningar för lärande. Aspekter som studentgruppernas storlek, lärarkapacitet, studiegångar, samläsning, campus- respektive distansutbildning och utbildningens organisatoriska utformning återkommer i många samtal.

Här blir skillnaderna mellan lärosäten särskilt tydliga. Campusbaserade lärosäten framhåller den sammanhållna utbildningsmiljöns betydelse för studenternas lärande, utvecklingen av den framtida yrkesidentiteten och kontakterna mellan blivande lärare. I flera dialoger uttrycks också att campusmiljön i sig bidrar till kvalitet. Andra lärosäten betonar istället distansutbildningens betydelse för att nå nya studentgrupper, möta regionala behov och skapa flexibilitet. Dialogerna visar inte någon entydig uppfattning om vilken utbildningsform som generellt ger högst kvalitet. I stället framträder olika kvalitetslogiker där olika organisatoriska lösningar ses som ändamålsenliga utifrån olika förutsättningar.

En annan återkommande iakttagelse är att utbildningarnas struktur ofta är nära sammanlänkad med lärosätenas övriga verksamhet. Studiegångar, kursupplägg och samläsning har i många fall utvecklats under lång tid och är integrerade i både ekonomi, bemanning och andra utbildningar. Det innebär att förändringar som vid en första anblick framstår som enkla ofta får konsekvenser långt utanför den enskilda utbildningen.

Det spänningsfält som återkommer handlar därför mindre om kvalitet kontra effektivitet och mer om relationen mellan pedagogiska ambitioner och organisatoriska förutsättningar. Lärosätena beskriver en strävan att skapa goda lärandemiljöer, samtidigt som utbildningarna måste vara praktiskt genomförbara och långsiktigt hållbara. Frågor om struktur, samordning och gemensamma lösningar blir därmed inte enbart organisatoriska frågor utan också kvalitetsfrågor.

Kvalitet i relation till kompetensförsörjning

Den tredje dimensionen handlar om utbildningens bidrag till kompetensförsörjning och till systemet som helhet. I flera dialoger beskrivs detta som en kvalitetsfråga i sig. Här återkommer särskilt regionalt förankrade lärosäten till frågor om tillgänglighet, lärarförsörjning och geografisk närvaro. För dessa lärosäten beskrivs kvalitet inte enbart som en fråga om utbildningens interna utformning utan också om dess förmåga att bidra till skolväsendets behov av utbildade lärare och forskollärare. Lärarutbildningens roll i sammanhanget är inte enbart att utbilda lärare, utan också att göra utbildning tillgänglig för grupper som annars riskerar att stå utanför högre utbildning eller för regioner där lärarbristen är särskilt stor.

Samtidigt återkommer större lärosäten oftare till frågor om nationell helhet, långsiktig systemfunktion och gemensamt ansvar för lärarutbildningen. Specialiserade lärosäten lyfter dessutom att vissa utbildningar och ämnen har en nationell funktion som inte kan bedömas utifrån studentvolymen ensamma.

I flera dialoger framhålls att studenternas geografiska rörlighet är betydligt mindre än vad nationella resonemang ibland förutsätter. Flera lärosäten beskriver att studenter ofta väljer studieort framför ämne och att utbildningar med stort samhälleligt behov inte nödvändigtvis är de utbildningar som attraherar flest sökande. Nationella behov, regionala behov och studenternas individuella preferenser sammanfaller därför inte alltid.

Dialogerna synliggör också frågor om systemansvar. Flera lärosäten lyfter att vissa utbildningar eller ämnen har en betydelse som sträcker sig långt utanför det egna lärosätet. Små utbildningar kan ha begränsade studentvolymen men samtidigt fylla en viktig funktion för skolväsendet eller för lärarutbildningssystemet som helhet. På så sätt blir kompetensförsörjning inte en fråga vid sidan av kvalitet, utan en del av kvalitetsens innebörd.

Sammanfattande slutsatser om kvalitet

Dialogmötena visar sammantaget att kvalitet utgör den tydligaste gemensamma utgångspunkten för diskussionen om samarbete och samordning inom lärarutbildningen. Samtidigt visar de att kvalitet inte är ett entydigt begrepp. För vissa lärosäten betonas i första hand utbildningens innehåll och vetenskapliga grund. För andra står genomförandet, utbildningsmiljöerna och studenternas lärande i centrum. För ytterligare andra blir kompetensförsörjning, tillgänglighet och systemansvar avgörande aspekter av kvalitet.

En viktig slutsats är därför att de skillnader som framträder i dialogerna sällan handlar om oenighet kring kvalitet som mål. I stället handlar de om hur olika kvalitetsdimensioner ska vägas mot varandra när de pekar i olika riktningar. Starka akademiska miljöer, goda utbildningsmiljöer och ett system som bidrar till kompetensförsörjning framstår alla som legitima och viktiga kvalitetsmål. Utmaningen ligger i att hantera de avvägningar som uppstår mellan dem. De tre dimensionerna ovan är en sammanställning av hur kvalitet har beskrivits och problematiserats i dialogmötena. De utgör inte i sig färdiga principer för beslut om utbud och dimensionering. Utredningen har därför, med dialogerna och övriga underlag som grund, omformulerat dimensionerna till tre vägledande principer för framtida förändringsprocesser.

Förslag: Principer för systemkvalitet

Dialogmötena visar att kvalitet i lärarutbildningen förstås genom flera dimensioner som tillsammans bidrar till utbildningarnas kvalitet och långsiktiga hållbarhet. Samtidigt betonar olika lärosäten olika dimensioner, vilket gör att lärosäten gör olika avvägningar med hänvisning till i praktiken olika balanser av kvalitet. Delvis kan detta kopplas till olika förutsättningar och olika funktion och på vilket sätt man bidrar till det gemensamma uppdraget att utbilda goda lärare i hela landet. Samtidigt saknas till viss del gemensamma principer för hur prioriteringar ska ske, när man inte ser till huruvida en utbildning (i sin helhet eller en viss inriktning) har hög kvalitet, utan till vilka utbildningar som bäst bidrar till hög kvalitet för det gemensamma uppdraget. Slutsatsen från utredningen är att en högre grad av gemensamma principer att utgå från skulle kunna öka sannolikheten att likartade slutsatser dras om olika handlingsalternativ i ett läge när många överväganden kring utbud och dimensionering blir aktuella, och minska risken för onödig konkurrens, bristande samlat ansvarstagande och konflikter, både på kort och lång sikt.

Tre övergripande sådana principer föreslås, och att de bör beaktas i fallande prioritetsordning. Samtidigt behöver det självklart finnas en balans mellan kvalitet enligt dessa tre principer där samtliga måste vara uppfyllda i viss mån och de kan inte ses som helt separata. Vi uppfattar att principerna ställer höga krav, men att de i sig själva inte innebär att vissa lärosäten sätts åt sidan. Det kräver att det som principerna förhåller sig till är de reella förhållandena och inte framför allt de ideala. Syftet är inte heller att göra en generell definition bortanför den

omfattande diskussion som finns om kvalitetsbegreppet, utan att ge viss konkret vägledning vid förändringar och överläggningar inom och mellan lärosäten.

Innehållslig och vetenskaplig kvalitet

Den främsta kvalitetsprincipen är att lärarutbildning ska ha stark vetenskaplig och professionell förankring. Det innebär att utbildningen måste uppfylla innehållsligt hög kvalitet med grund i olika vetenskapliga områden av relevans för lärarprofessionen, på aktuell nivå och inriktning. Det gäller olika förmågor inom den utbildningsvetenskapliga kärnan, ämneskunskaper och ämnesdidaktik. Därtill ska utbildningen ha en tydlig och aktuell professionsrelevans. Dessa utgör tillsammans utbildningens kärna och behöver vara integrerade genom utbildningens olika delar. Hög kvalitet förutsätter också att utbildningen präglas av progression och ett sammanhang som innebär att studenterna successivt utvecklar en vetenskapligt grundad och professionsrelevant kompetens. Ingen av dessa komponenter kan ensamt kompensera för brister i de övriga. Till exempel kan inte vetenskapligt starkt ämnesinnehåll kompensera för en svag ämnesdidaktisk grund, och hög professionsrelevans kan inte kompensera för en lägre grad av vetenskaplig kvalitet. Utbildningens kvalitet ska därför bedömas utifrån dess samlade innehållsliga styrka.

Den innehållsliga kvaliteten bärs både av utbildningens formella innehåll så som det uttrycks i utbildningsplan, kursplaner och litteraturbas, samt av den kompetens som de som i realiteten undervisar i programmet har i relation till det specifika innehållet såväl som det generella aktuella och relevanta vetenskapliga och professionella kunskapssammanhanget.

Kvalitet i genomförande i utbildningen som helhet

Hög innehållslig kvalitet beror i sin tur på att det finns organisatoriska och pedagogiska förutsättningar för att utbildningen ska kunna genomföras och utvecklas över tid. Kvalitet i denna bemärkelse rör hur utbildningen organiseras för studenterna och hur undervisningen bedrivs. Här är faktorer som lärares pedagogiska kompetens, utbildningsmiljö, studentvolym, möjligheter till kollegial samverkan och omfattningen av studenternas möjligheter till interaktion med såväl lärarutbildare som blivande och verksamma lärare viktiga. Studentgruppens storlek, bakomliggande motivation och genomsnittliga förkunskapsnivå är också av betydelse liksom omfattning och former för lärarledd undervisning. Utbildningens upplägg med examinationsformer och sammansättning av platsbundna och digitala inslag i utbildningen, liksom möjligheterna att skapa sammanhållna utbildningsmiljöer är också relevanta kvalitetsaspekter.

En bärande utgångspunkt är att utbildningar behöver ha tillräcklig omfattning och tillräckligt starka utbildningsmiljöer för att kunna upprätthålla och vidareutveckla kvalitet över tid. Om resurser, kompetens och studentunderlag sprids över alltför många små utbildningsmiljöer riskerar förutsättningarna för kvalitet att försvagas. Samordning eller koncentration kan därför vara motiverad när det bidrar till starkare och mer långsiktigt hållbara utbildningsmiljöer.

Systemkvalitet och kompetensförsörjning

När innehållslig kvalitet och genomförandekvalitet är säkerställda bör utbildningens bidrag till lärarutbildningssystemet som helhet beaktas. Kvalitet kan inte bedömas enbart utifrån den enskilda utbildningens lokala funktion utan också utifrån dess betydelse för den nationella

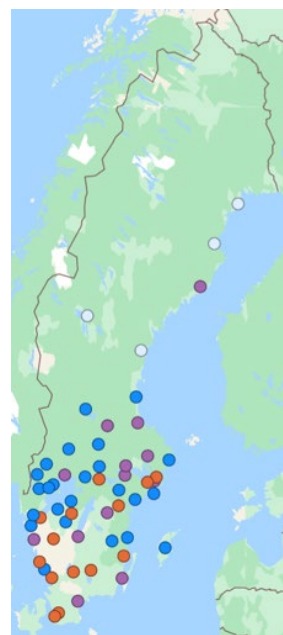
kompetensförsörjningen. Systemkvalitet handlar om hur det samlade utbildningsutbudet svarar mot samhällets behov av lärare. En utbildning som fungerar väl utifrån ett lokalt perspektiv kan samtidigt bidra till obalanser i systemet som helhet, exempelvis genom att utbildningskapacitet byggs upp inom områden där behovet är begränsat medan bristområden förblir underförsörjda. Omvänt kan utbildningar med små volymer ha stor betydelse för systemets funktion om de tillgodoser nationellt viktiga behov eller säkerställer kompetensförsörjning inom särskilt utsatta områden. Olika utbildningsvägar till samma examen kan fungera kompletterande till varandra och kan nå olika grupper av studenter med intresse för läraryrket, och kan därför fylla olika funktioner. De behöver dock även förstås i relation till varandra utifrån de andra kvalitetsprinciperna, särskilt om de fyller en liknande funktion.

Vid bedömningen bör därför hänsyn tas till utbildningens förmåga att attrahera och examinera studenter, dess betydelse för geografisk tillgänglighet och dess bidrag till ämnen eller inriktningar där behovet av utbildade lärare är särskilt stort. Kvalitet ska därmed förstås både som en egenskap hos den enskilda utbildningen och som ett bidrag till ett väl fungerande nationellt system.

Utbud och behov

Lärarytbildningarnas rekrytering, genomförande och arbetsmarknadsetablering sker i hög grad genom regionala processer. Underlag som tagits fram inom ramen för utredningen, och som exemplifieras nedan, visar bland annat att lärarytbildningens utbud sammantaget är väl spritt över landet, men också att förutsättningarna skiljer sig mellan olika inriktningar och ämnesområden. Vissa utbildningar erbjuds vid många lärosäten medan andra endast finns på ett begränsat antal orter.

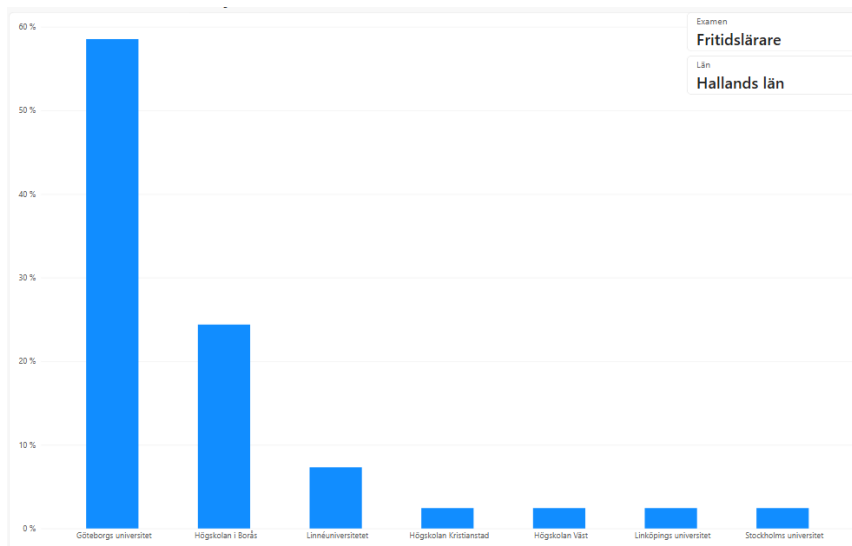
Utbudet av lärarytbildningar i Sverige finns beskrivet i den interaktiva webbapplikationen [Lärarytbildningar](#), som publicerats på SUHF:s webbplats. För några utbildningar är utbudet glest och ojämnt fördelat, men den generella bilden är att lärarytbildningen är väl spridd över hela landet.



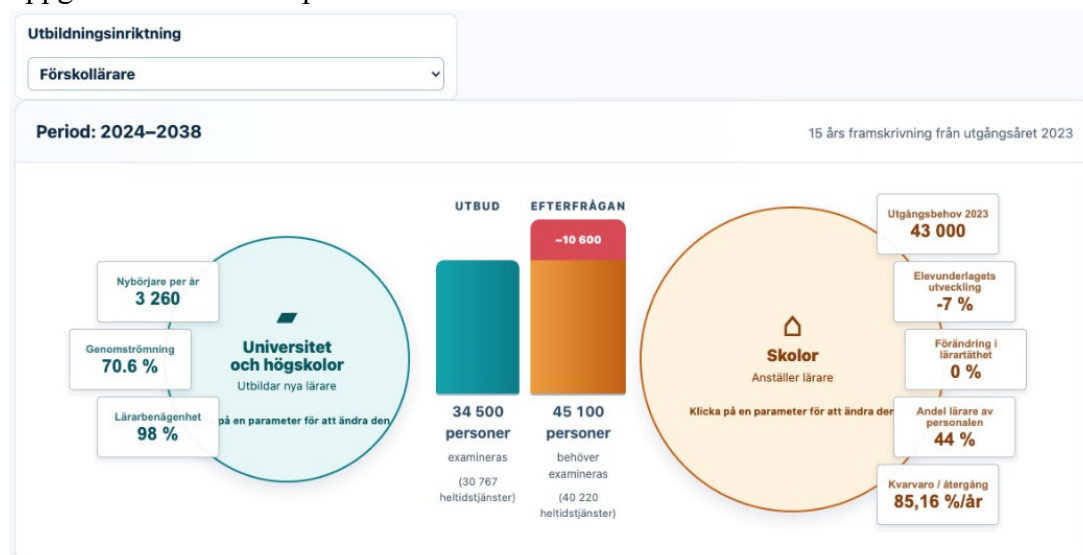
En annan webbapplikation, [Från och till](#), visar hur lärosätenas rekryteringsområden för lärarytbildningarna ser ut. Rekryteringen till lärarytbildningen är i de flesta fall primärt regional, i bemärkelsen att de flesta studenterna kommer från närområdet. Även till exempel ämneslärarytbildningen vid Uppsala universitet hämtar drygt 60 % av sina studenter från Stockholms och Uppsala län. För lärosäten med mycket distansundervisning är det mönstret mindre utpräglat, liksom för utbildningar som bara ges på ett fåtal platser i landet.

Samma webbapplikation kan också visa var de utexaminerade lärarna arbetar, per lärosäte. Det generella mönstret är att de studenter som utexamineras från lärarytbildningarna får arbete i närområdet, på ett sätt som motsvarar rekryteringen till lärarytbildningen.

Webbapplikationen kan också visa vilka lärosäten som dominerar lärarförsörjningen i varje län. I de flesta län står ett fåtal lärosäten för den allra största delen av lärarförsörjningen.

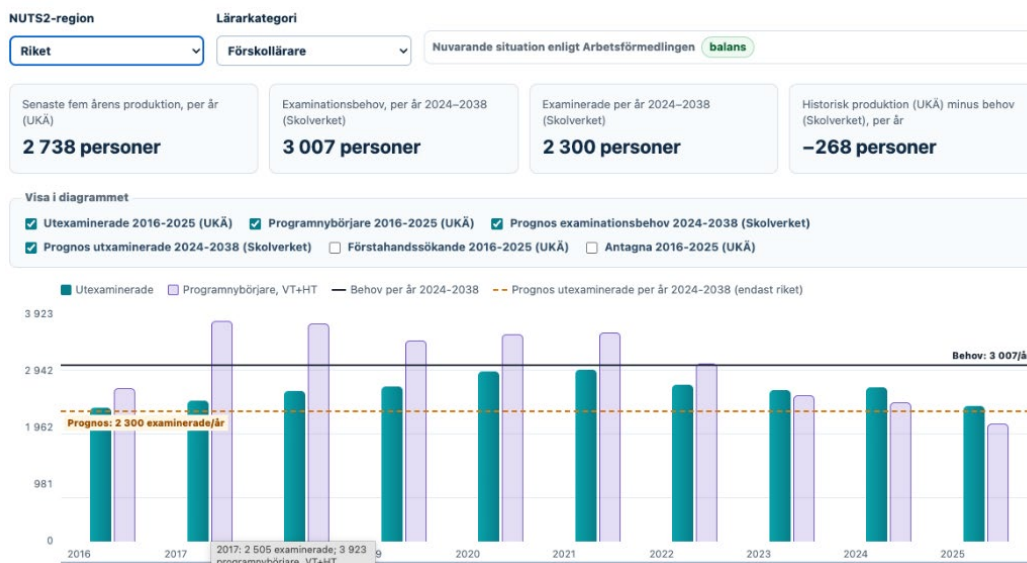


När det gäller arbetsmarknadens efterfrågan på lärare är exakta siffror av naturliga skäl svårare att ta fram, särskilt i fråga om det framtida behovet. Skolverkets prognoser för framtida efterfrågan på lärare är dock tillräckligt sofistikerade och transparenta för att kunna användas för att resonera om olika scenarion och rimliga utfallsrum. En tredje webbapplikation, publicerad på [utredningens webbplats](#), visualiserar Skolverkets senaste prognos, och kan också ställa den prognosen mot Arbetsförmedlingens Yrkesbarometer och UKÄ:s uppgifter om historisk produktion av lärarexamina.



Historisk lärarproduktion, prognostiserad examination och examinationsbehov

Här kombineras Skolverkets prognoser med UKÄ:s uppgifter om utexaminerade lärare, och Arbetsförmedlingens Yrkesbarometer (läget på arbetsmarknaden i juni 2026).



Förslag: Ansvarsfördelning för koordinering av utbud

En långsiktigt hållbar lärarutbildning förutsätter inte bara hög kvalitet inom enskilda utbildningar, utan också att det samlade utbildningsutbudet fungerar väl ur ett regionalt och nationellt perspektiv. En föreslagen målbild är därför ett regionalt balanserat och nationellt sammanhängande utbildningsutbud, där studenter i hela landet har realistiska möjligheter att, genom olika utbildningsvägar, utbilda sig till samtliga lärarexamina och ämnesområden.

Regionala kluster av lärosäten

För att stödja en sådan utveckling skulle regionala kluster av lärosäten kunna utgöra en grund för samordning och gemensamt ansvarstagande. Inom ramen för sådana kluster kan lärosäten samverka kring planering och koordinering av program, inriktningar och ämnen, samtidigt som varje lärosäte behåller ansvaret för sina egna beslut och prioriteringar. Syftet är inte att centralisera beslutsfattandet utan att skapa bättre förutsättningar för överblick, dialog och samordning kring frågor som har konsekvenser utanför det enskilda lärosätet.

En viktig del av ett sådant gemensamt ansvar är relationen till skolhuvudmän och andra aktörer kring framtida kompetensbehov. Regionala kluster skulle kunna fungera som en gemensam plattform för återkommande dialog om lärarbehov, rekryteringsmönster och förändringar inom skolväsendet. Genom att kombinera denna dialog med gemensamma underlag om utbildningskapacitet, historik och andra relevanta data kan förutsättningarna förbättras för mer välgrundade dimensioneringsbeslut. Respektive lärosäte fattar även fortsättningsvis sina egna beslut om dimensionering, men gör det med kunskap om och beaktande av både regionala behov och andra lärosätens planerade förändringar och kapacitet. Klustren skulle också kunna utgöra en naturlig ram för gemensamma prognoser och underlag till nationella myndigheter.

Utgångspunkten för regional samordning bör vara de geografiska områden där studentrekrytering, arbetsmarknad och kompetensförsörjningsbehov i stor utsträckning överlappar. Exakt hur en sådan klusterstruktur bör utformas behöver analyseras vidare. Olika frågor kan kräva olika geografiska indelningar och vissa lärosäten kan behöva delta i flera samverkansstrukturer samtidigt. Inom varje kluster kan ett lärosäte ges ett särskilt ansvar för samordning och för kontakter med andra kluster när frågor sträcker sig över regionala gränser.

För nationellt små eller särskilt sårbara ämnen och inriktningar kan det samtidigt finnas behov av kompletterande nationella samverkansformer. Ett möjligt arbetssätt är att peka ut grupper av lärosäten med särskilt goda förutsättningar att tillsammans ta ansvar för sådana utbildningar. Genom samordning av utbud, dialog om dimensionering och samarbete med de regionala klustren kan dessa lärosäten bidra till att säkerställa att utbildningar med stor betydelse för skolväsendet fortsatt erbjuds även när studentunderlagen är begränsade.

Ett utvecklat gemensamt ansvar för utbildningsutbudet förutsätter dock inte att lärosätenas autonomi förändras. Beslut om utbildningsutbud, dimensionering, ekonomi, kvalitetssystem, utbildningsstruktur och intern organisation fattas även fortsättningsvis av respektive lärosäte.

För att samordningen ska få genomslag behöver frågor om utbildningsutbud, dimensionering och samarbete vara förankrade på flera nivåer inom lärosätena. Förändringar av utbildningsutbudet är ytterst en fråga för respektive lärosäte, men i en situation där förändringar på ett lärosäte kan få konsekvenser för andra är det viktigt att lärosätesledningar och lärarutbildningarnas strategiska ledningar har en aktiv roll i överväganden och prioriteringar. Ett ökat gemensamt ansvarstagande förutsätter därför både lokal förankring och en vilja att föra dialog om konsekvenser bortom det egna lärosätet.

Regionalt och nationellt utbildningsutbud

Det samlade lärarutbildningsutbudet bör organiseras på ett sätt som gör det möjligt för studenter i hela landet att utbilda sig till lärare inom olika inriktningar och ämnesområden. En föreslagen målbild är därför ett regionalt balanserat och nationellt sammanhängande utbildningsutbud där studenter, genom olika utbildningsvägar, har realistiska möjligheter att nå samtliga lärarexamina och ämnesområden.

Inom ramen för en sådan målbild kan de regionala klustren som beskrivs ovan ges ett gemensamt ansvar för att säkerställa att det regionala utbildningsutbudet sammantaget erbjuder vägar till samtliga lärarexamina, inklusive speciallärarexamen. Detta innebär inte att varje lärosäte behöver erbjuda varje examen eller varje ämne, utan att regionens samlade utbud ska ge studenter rimliga möjligheter att utbilda sig inom olika delar av läraryrket. En sådan ordning förutsätter löpande avvägningar mellan olika utbildningsvägar, utbildningsformer och organisatoriska lösningar.

När det gäller ämnesutbudet behöver utgångspunkten vara att etablera var det finns förutsättningar att långsiktigt samla och upprätthålla relevant kompetens. Samtidigt behöver regionala behov, studenternas möjligheter att ta del av utbildningarna och lärarutbildningssystemets samlade kapacitet vägas samman. Målsättningen bör vara att skapa en rimlig balans mellan koncentration och tillgänglighet, där utbildningsmiljöerna är tillräckligt starka för att

bära kvalitet samtidigt som utbildningarna är tillgängliga för studenter i olika delar av landet. Eventuella förändringar i utbildningsutbudet behöver därför bedömas i relation till de övergripande kvalitetsprinciperna och till ambitionen att stärka systemkvaliteten som helhet.

I sådana bedömningar finns flera aspekter att väga samman. Till dessa hör kvaliteten i de utbildningar som kan erbjudas inom klustret, studenternas möjligheter att ta del av ett brett ämnesutbud samt de kostnader och trösklar som följer av att studera på annan ort eller kombinera utbildning mellan olika lärosäten. Även frågor om studenternas geografiska rörlighet, tillgänglighet och utbildningarnas attraktivitet behöver beaktas.

Samtidigt finns det områden där regional samordning inte är tillräcklig. För nationellt små eller särskilt sårbara ämnen och inriktningar kan det finnas behov av kompletterande nationell koordinering. Detta gäller särskilt utbildningar där studentunderlagen är begränsade men där behovet av utbildade lärare är betydande eller där utbildningen fyller en viktig funktion för skolväsendet. Exempel på områden som kan aktualisera en sådan nationell samordning är slöjd, teknik, moderna språk, musik och dans. Även vissa naturvetenskapliga ämnen, andra estetiska ämnen, idrott och hälsa samt särskilt profilerade gymnasieämnen kan behöva omfattas av motsvarande överväganden. Detsamma kan gälla utbildningar som yrkeslärarprogrammet, där ett nationellt perspektiv kan vara nödvändigt för att säkerställa långsiktig tillgänglighet och tillräcklig kapacitet.

En sådan kombination av regional samordning och nationell koordinering syftar ytterst till att skapa ett utbildningssystem där kvalitet, tillgänglighet och kompetensförsörjning kan utvecklas parallellt. Utgångspunkten är inte att varje lärosäte ska erbjuda allt, utan att det samlade systemet ska kunna erbjuda ett utbildningsutbud som är långsiktigt hållbart, kvalitativt starkt och tillgängligt för studenter i hela landet.

Samarbete som kvalitetsutveckling

Det underlag och de förslag som presenteras i denna rapport fokuserar främst på samordning av utbildningsutbud, dimensionering och ansvarsfördelning. Samtidigt finns betydande möjligheter till samarbete som mer direkt syftar till kvalitetsutveckling av lärarutbildningen.

Sådant samarbete kan exempelvis omfatta gemensamma utbildningsmiljöer, kompetensdelning inom små eller sårbara ämnen, ämnesdidaktiska nätverk, forskarskolor eller andra former av gemensam utvecklingsverksamhet. Även om dessa frågor inte behandlas närmare i föreliggande underlag utgör de viktiga möjligheter att stärka lärarutbildningens kvalitet och långsiktiga hållbarhet.

Många av dessa samarbetsformer utvecklas bäst inom de grupperingar av lärosäten som identifierar gemensamma behov och ömsesidiga mervärden. Utredningen ser därför ett värde i att de samverkansstrukturer som etableras för koordinering av utbildningsutbud även kan fungera som plattformar för kvalitetsutvecklande samarbete.

Studiegångar och utbildningsstruktur i ämneslärarprogrammet

Ett viktigt steg mot ökad systemkvalitet är att utveckla regionalt och nationellt samarbete kring ämnesutbudet inom ämneslärarutbildningarna. Genom att studenter i ökad utsträckning får möjlighet att genomföra delar av sina ämnesstudier vid ett annat lärosäte kan sektorn gemensamt stärka förutsättningarna för att upprätthålla ett brett utbud av undervisningsämnen och därigenom ta ett kollektivt ansvar för den nationella kompetensförsörjningen av ämneslärare. Den här typen av samarbete kring ämnesstudier förekommer redan, men kommer sannolikt att behöva bedrivas i större omfattning och i mer systematiska former.

Ett grundläggande hinder för ökad studentmobilitet och lärosätessamarbete kring utbudet är den stora variationen i ämneslärarprogrammets studiegångar. Lärosätena skiljer sig markant åt när det gäller hur utbildningarnas olika delar förläggs och sekvenseras över tid. Det finns därför skäl att eftersträva en harmonisering av studiegångarna vid landets ämneslärarutbildningar så att fler studenter kan genomföra delar av utbildningen vid ett annat lärosäte utan att behöva göra studieuppehåll vid hemlärosätet eller att studierna på annat sätt väsentligt påverkas.

Fönster för andraämnesstudier

Den strategiskt och praktiskt mest betydelsefulla frågan gäller andraämnesstudiernas placering i studiegången - det är framför allt inom denna del av utbildningen som studentmobilitet mellan lärosäten kan bidra till att upprätthålla ett brett ämnesutbud. Genom en ökad samordning av andraämnesstudiernas förläggning kan lärosätena väsentligt förbättra förutsättningarna för samarbete utan att studiegångarna behöver harmoniseras i sin helhet. Arbetsgruppen bedömer därför att regionala grupperingar av lärosäten bör utveckla studentmobilitetskompatibla studiegångar genom att samordna andraämnesstudiernas placering i studiegångarna.

På vissa håll har sådana harmoniseringsprocesser redan initierats, och det finns tydliga fördelar med att harmoniseringen genomförs direkt av de parter som avser att ingå i samarbetet. Samtidigt kommer det, åtminstone för vissa ämnen, att vara nödvändigt att organisera samarbetet utifrån ett nationellt kompetensförsörjningsperspektiv. Arbetsgruppens bedömning är att ett gemensamt ansvarstagande på nationell nivå skulle underlättas om det fanns strukturella förutsättningar för samverkan även utanför etablerade regionala eller andra funktionella lärosäteskonstellationer. Det finns därför skäl att, så långt det är möjligt, enas om ett begränsat antal gemensamma modeller för andraämnesstudiernas placering i studiegången.

Ur arbetsgruppens perspektiv är det inte avgörande vilka specifika modeller lärosätena väljer att enas om och organisera samarbetet kring. Det centrala är att det etableras gemensamma strukturer som skapar praktiska förutsättningar för samarbete och studentmobilitet. Samtidigt finns det ett värde i att konkretisera diskussionen genom att presentera ett antal modeller som kan fungera som utgångspunkt för det fortsatta arbetet. Nedan redovisas därför ett tentativt förslag till sådana modeller. Om lärosätena gemensamt identifierar andra modeller som bättre

svarar mot verksamheternas behov och förutsättningar finns det inga principiella skäl att föredra arbetsgruppens föreslagna modeller framför andra.

Principer för val av modeller för andraämnesfönster

Att enas om gemensamma studiegångar är en balansakt där flera faktorer behöver beaktas. Arbetsgruppen har för det första utgått ifrån att antalet modeller behöver vara begränsat för att samordningen ska få reell praktisk betydelse. En andra utgångspunkt har varit att identifiera modeller som skapar goda logistiska förutsättningar för samarbete. För det tredje bör modellerna vara tydligt åtskilda och representera principiellt olika pedagogiska och utbildningsorganisatoriska lösningar.

En viktig skiljelinje både ur logistiskt och pedagogiskt hänseende är om andraämnesstudierna struktureras i längre, sammanhängande perioder eller delas upp i separata block där andra utbildningsmoment vävs in emellan. I den enkät som utredningen genomfört till lärosäten framkommer att många lärosäten ser en pedagogisk poäng i att andraämnesstudierna sker i separata perioder med UVK, VFU och förstaämnesstudier in emellan. I enkäten framkommer också att flera lärosäten medvetet har lagt andraämnesstudierna i sammanhållna sekvenser. Av svaren att döma vilar de sammanhängande sekvenserna i första hand på en logistisk grund som anses underlätta samläsning av ämnen såväl internt på lärosäten som mellan lärosäten.

För det fjärde bör skapandet av en gemensam modellkonstellation innebära minsta möjliga omställningsbehov utifrån nuvarande utbildningsstrukturer. Att en övergång till gemensamma modeller innebär substantiella, strukturella förändringar för enskilda lärosäten är sannolikt oundvikligt, men på sektorsnivå bör det samlade omställningsbehovet så långt som möjligt begränsas.

Förslag på modeller för andraämnesfönster

Modell	HT	VT	HT	VT	HT	VT
Sammanhållen 3 HT	30 hp	30 hp	30 hp			
Sammanhållen 3 VT		30 hp	30 hp	30 hp		
Utspridd 3 VT		30 hp	30 hp		30 hp	
Extra utspridd 3 HT	30 hp	30 hp			30 hp	

Två av förslagen kan beskrivas som sammanhållna treterminsmodeller, där 90 hp i andraämnet genomförs under tre på varandra följande hela terminer. Den ena modellen (sammanhållen 3 HT) innebär att andraämnesstudierna inleds under en hösttermin och den andra (sammanhållen 3 VT) att studierna inleds under en vårtermin. Dessa sammanhållna modeller bedöms ha samarbetslogistiska fördelar jämfört med modeller där andra utbildningsmoment förläggs mellan terminerna med studier i andraämnet. De båda modellerna representerar samma principiella syn på hur andraämnesstudierna bör organiseras och skulle ur detta perspektiv kunna betraktas som en och samma modell. Ur ett samarbetslogistiskt och

omställningsbehovsreducerande perspektiv finns det emellertid starka skäl att möjliggöra studiestart under såväl höst- som vårtermin. Med en sådan här inbyggd flexibilitet kan behovet av mer genomgripande förändringar av lärosätenas befintliga utbildningsstrukturer minska.

Det kan även finnas behov av modeller där andraämnesstudierna fördelas över en längre tidsperiod och varvas med övriga utbildningsmoment. Ur ett samverkansperspektiv är det samtidigt av central betydelse att andraämnesstudierna inte fragmenteras i en utsträckning som försvårar de praktiska förutsättningarna för samarbete och studentmobilitet. Även en sådan modell bör därför utformas som tre hela terminer, men med ett uppehåll efter de två första. I tabellen representeras detta förslag av modellen Utspridd 3 VT med en termins uppehåll mellan de två andraämnesperioderna. Huruvida detta uppehåll bör omfatta en, två eller flera terminer behöver övervägas närmare, liksom om det även i detta fall bör finnas möjlighet till start på höstterminer respektive vårterminer.

I det rådande utbildningslandskapet förekommer studiegångar där andraämnesstudierna fördelas över fyra terminer, ofta i form av två hela terminer i kombination med två halv-terminer. Även sådana modeller vilar på pedagogiska överväganden som behöver beaktas, men eftersom dessa överväganden i betydande utsträckning bedöms kunna tillgodoses även genom en helterminsmodell med ett mellanliggande uppehåll, gör arbetsgruppen bedömningen att en särskild fyrterminsmodell inte bör föreslås.

Det bör i detta sammanhang noteras att modellerna ovan avser dispositionen av de 90 hp som i normalfallet föreskrivs för studier i andraämnet. Från och med höstterminen 2028 tillförs ämneslärarutbildningen ytterligare 15 hp ämnesdidaktik jämfört med dagens utbildning. Av svaren på en enkät som utredningen genomfört framgår att lärosätena planerar att disponera dessa poäng på olika sätt. Vissa lärosäten avser fördela poängen jämnt mellan första- och andraämnet, medan andra lägger alla femton poängen i antingen första- eller andraämnet. Sådana skillnader behöver inte i sig utgöra hinder för samarbete, men förutsätter att de samarbetande lärosätena kommer överens om hur eventuella avvikelser i de ämnesdidaktiska inslagens omfattning och förläggning ska hanteras.

Förutsättningar för fungerande samarbete

En gemensam struktur för andraämnesstudiernas placering skapar grundläggande förutsättningar för studentmobilitet, men är inte i sig tillräcklig för att samarbetet ska fungera i praktiken. Oavsett vilka studiegångsmodeller lärosätena enas om behöver ett antal ytterligare frågor hanteras gemensamt.

En första fråga gäller om och i så fall vilka förkunskapskrav ska tillämpas för tillträde till andraämnesstudier. De modeller som föreslås ovan strukturerar den terminsvisa sekvenseringen av andraämnesstudierna utan att reglera den tidsmässiga placeringen i utbildningen som helhet. Detta innebär att studenter som befinner sig i olika skeden av ämneslärarutbildningen, och som därmed har olika omfattande erfarenhet av UVK, VFU och studier i förstaämnet, kan komma att mötas inom samma kurs. Eftersom samläsning mellan studenter som läser ett ämne som första- respektive andraämne redan förekommer vid många

lärosäten, kan undervisningsgrupperna dessutom komma att omfatta såväl det egna lärosätets studenter med olika ingångsämnen som inresande andraämnestudenter från andra lärosäten.

För att studenter ska kunna röra sig mellan lärosäten utan att progressionen i utbildningen försvåras behöver berörda lärosäten säkerställa att förkunskapskraven är förenliga, eller utveckla gemensamma principer för hur förkunskapsskillnader ska hanteras. Ett mer radikalt alternativ hade varit att specificera andraämnestudiernas tidsmässiga placering i utbildningen – till exempel om de ska ligga tidigt, sent eller i mitten – men en sådan samordning skulle innebära ett väsentligt större omställningsbehov för lärosätena. Arbetsgruppen har därför valt att inte lägga något sådant förslag. En andra fråga gäller det ämnesdidaktiska innehållet. I dagsläget förekommer det att inresande ämneslärarstudenter bedriver ämnesstudier inom ramen för fristående kurser som inte innehåller ämnesdidaktiska moment. Lärosätena behöver därför ta ställning till vilka krav som ska ställas på de kurser som omfattas av samarbetet och, mer specifikt, om dessa ska säkerställa en viss omfattning av ämnesdidaktiskt innehåll. En tredje fråga gäller det självständiga arbetets placering. Även här behöver lärosätena ta ställning till vilka gemensamma eller förenliga principer som ska gälla, inte minst i fråga om huruvida det självständiga arbetet kan eller ska genomföras inom ramen för studierna i andraämnet. En fjärde aspekt handlar om utbildningarnas distributionsform. Distansundervisning, lärcentrum och andra former för distribuerad utbildning kan skapa möjligheter för studenter att ta del av ett annat lärosätes ämnesutbud utan att behöva vistas där under hela studietiden.

Förutsättningarna för olika distributionsformer varierar samtidigt mellan olika delar av landet. I regioner där avstånden mellan lärosäten är begränsade och kommunikationerna goda kan fysisk studentmobilitet vara ett realistiskt alternativ. I andra delar av landet kan långa avstånd göra det svårt för studenter att regelbundet förflytta sig mellan hemlärosätet och det lärosäte som ansvarar för undervisningen i andraämnet. Där kan distansundervisning, lärcentrum eller andra flexibla distributionsformer få större betydelse för att ett samordnat ämnesutbud ska vara praktiskt tillgängligt för studenterna. Valet av distributionsform behöver därför ses som en integrerad del av lärosätenas gemensamma planering av andraämnensutbudet.

Förslag: Samordnade studiegångar som grund för studentmobilitet

Utredningen bedömer att ett ökat samarbete kring ämnesutbud inom ämneslärarutbildningen förutsätter mer kompatibla studiegångar än idag. För att skapa bättre förutsättningar för studentmobilitet mellan lärosäten föreslås därför att sektorn enas om ett begränsat antal gemensamma modeller för andraämnestudiernas placering i studiegången. Syftet är inte att harmonisera ämneslärarutbildningarnas studiegångar i sin helhet, utan att skapa tillräcklig strukturell kompatibilitet för att möjliggöra studentmobilitet och samarbete kring ämnesutbud.

Utredningen föreslår vidare att lärosäten organiserar sig i regionala grupperingar med ansvar för att samordna placeringen av andraämnestudier och utveckla överenskommelser om studentmobilitet mellan lärosäten inom gruppen. Genom en sådan samordning kan lärosäten skapa gemensamma förutsättningar för att studenter ska kunna genomföra andraämnestudier vid ett annat lärosäte utan att studiegången i övrigt påverkas i väsentlig utsträckning.

Utgångspunkten bör vara att regionala grupperingar ges stor frihet att organisera samarbetet utifrån egna förutsättningar, samtidigt som samordningen sker inom ramen för ett begränsat antal gemensamma modeller för andraämnesstudiernas placering. På så sätt kan förutsättningarna förbättras både för regionalt samarbete och för nationella lösningar inom ämnen där studentunderlagen är små eller där behovet av samordning är särskilt stort. De strukturer som utvecklas för studentmobilitet och samarbete kring ämnesutbud kan samtidigt skapa förutsättningar för andra former av samverkan mellan lärosäten, exempelvis kompetensdelning inom små eller sårbara ämnen, gemensamma utbildningsmiljöer, ämnesdidaktiska nätverk eller andra kvalitetsstärkande samarbeten.

Former för samarbete

Förslagen som diskuteras i detta underlag bygger på en utgångspunkt om ökat samarbete och samordning mellan lärosäten. De olika typer av samarbete och samordning som beskrivs i underlaget förutsätter ett ökat antal formella relationer mellan lärosäten, som behöver regleras i överenskommelser. Det är utredningens avsikt att ta fram underlag med förslag på överenskommelser mellan lärosäten för olika typer av samarbete. Underlagen kan självklart anpassas efter olika lokala förutsättningar, men syftet är att likvärdiga villkor ska finnas för olika samarbeten i hela landet. Samma kluster eller lärosäten kan använda olika samarbetsformer för olika syften. Underlag för följande syften/samarbetsformer planeras:

- *Regionutbud.* Gemensam överenskommelse med specifikation av roller i gemensamt erbjudande till studenter. Inga ekonomiska flöden, förutom möjligen viss gemensam administration i val och antagning, var och en svarar för ekonomin när studenten är hos dem. Kvalitetsansvar ligger också på genomförande part, och kopplas in i formell standard-validering.
- *Kompetensdelning.* Ett lärosäte lånar ut personal till annat lärosäte. På ena sidan solidariskt hos större lärosäten att kunna upprätthålla mer av utbildningar i hela Sverige, för andra lärosäten ett sätt att täcka upp. Viss långsiktighet (flera år), överenskommelse inte om personer utan om kompetenser. Direkt ersättning (fullkostnadsmodell).
- *Ansvarsförskjutning.* Ett lärosäte har övergripande ansvar för programmet och ett annat lärosäte har framför allt genomförandeansvar kring en viss del med egen personal. Studenterna är antagna vid det ansvariga lärosätet.
- *Gemensamma program.* Mer integrerat samarbete med ekonomiska förutsättningar och antagning kring ett gemensamt program.
- *Kvalitetsstärkande samarbete.* Samarbete kring framför allt kompetensstärkande insatser som adresserar någon av dimensionerna i kvalitetsprinciperna. Kan handla om forskarskola, ämnesdidaktiska nätverk, att studenter i program vid olika lärosäten möts och/eller att samarbetet med skolhuvudmän samordnas.

Kompletterande förutsättningar genom beslut från regering och riksdag

Huvuddelen av de förslag som diskuteras ovan kan genomföras inom ramen för lärosätenas eget ansvar, men ett visst kompletterande stöd från regering/riksdag skulle underlätta förutsättningarna. Det gäller särskilt finansiering av studentmobilitet mellan lärosäten, stöd till administration och koordinering av samarbete samt långsiktiga lösningar för nationellt små eller särskilt sårbara ämnen som inte är ekonomiskt bärkraftiga inom dagens resurstilldelningssystem. Därutöver kan långsiktiga investeringar behövas för att stärka kvalitetsförutsättningarna i lärarutbildningen, exempelvis genom forskarskolor, kompetensutveckling och andra insatser som bidrar till att upprätthålla starka utbildnings- och kunskapsmiljöer under en period av omfattande omställning. Vissa av de arbetssätt som diskuteras kan också kräva förändringar i regelverk och andra nationella förutsättningar för att fullt ut kunna realiseras. Dessa förslag kommer att utvecklas i utredningens rapport.