

Handläggare
Therese Welén
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Remissvar avseende Statens skolverks redovisning av uppdrag om ett nationellt professionsprogram

Mälardalens universitet (MDU) har av Utbildningsdepartementet givits möjlighet att lämna synpunkter på Statens skolverks redovisning av uppdrag om ett nationellt professionsprogram.

Inledningsvis vill MDU, med anledning av departementets skrivfel i missivet, påminna om att regeringen den 9 december 2021 genom förordning 2021:1223 om ändring i högskoleförordningen (1993:100) beslutade att Mälardalens högskola blir Mälardalens universitet.

Inledning

MDU ställer sig i grunden positiv till införandet av ett nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare. Löpande kompetensutveckling och fortbildning är centrala komponenter i en skola som baseras på vetenskaplig grund och en samlad nationell strategi för att stärka professionsutvecklingen i skolväsendet välkomnas. Ett grundläggande problem med redovisningen är dock att den lämnar flera centrala frågor kring professionsprogrammet obesvarade.

Professionsutveckling ska gynna barns och elevers lärande

Skolverkets redovisning betonar att professionsutveckling ska gynna barns och elevers lärande och meriteringssystemet föreslås bygga på poäng från akademiska kurser. Detta kan problematiseras då resultaten avseende relationen mellan lärares utbildning och elevresultaten är minst sagt blandade, med studier som visar både positiva, inga eller negativa effekter av lärares högskoleutbildning (för en sammanfattning, se litteraturgenomgången i Burroughs et al., 2019) samt att detta skiljer sig mellan länder (Burroughs et al., 2019). Därmed har inte deltagandet i akademiska kurser i sig betydelse utan snarare kvaliteten i kurserna.

Utformningen av professionsprogrammets akademiska kurser kommer att vara av yttersta vikt. Vissa av kurserna som föreslås ingå i meriteringsprogrammet ska vara de som ingår i högskolornas och universitetens reguljära utbud. Detta

förutsätter Skolverket därför *"att det på lärosätena finns resurser för ett rikt utbud av fristående kurser, inte minst på avancerad nivå och på distans, som möter skolprofessionernas kompetensutvecklingsbehov"* (s. 57). Om Skolverket med denna skrivning avser kurser som ges utöver uppdragskurser för Skolverket vill MDU påtala vikten av resurstilldelning då det är en utmaning för lärosäten med lärarutbildning att med begränsad tilldelning få prioritet för ytterligare kurser inom det egna lärosätets fördelning. Skolverkets redovisning föreslås förtydligas så att det framgår att tilldelning av resurser för professionsutvecklande kurser för förskollärare och lärare (kompetensutveckling), och därmed också magister, master och licentiat inom området, är en prioriterad angelägenhet för vardera lärosäte med lärarutbildning.

Vad gäller magister- och/eller masterskurser/program kommer Skolverket tillsammans med lärosätena behöva kartlägga vilka kurser/program som bidrar till professionsutveckling (exempelvis för nivå 2). Detta arbete kommer att kräva tid och resurser från båda parter.

På s. 88 betonas att *"betydelsen av att skapa en röd tråd mellan grundutbildningen för lärare och professionsprogrammets meriteringsnivåer i fråga om att över tid utveckla undervisningens kvalitet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet"*. Införandet av ett nationellt professionsprogram och betydelsen av att skapa en röd tråd förutsätter en långsiktig och noga genomtänkt revision av lärarutbildningarna och inte likt dagens mer oberäkneliga styrning beroende av politik.

Kollegialt lärande och professionella lärandegemenskaper är viktiga förutsättningar

I några fall kan de grunder som redovisningen bygger på ifrågasättas. Det är i ytterst få fall (om än några) slutsatserna baseras på meta-analyser av lärares kompetensutveckling som begränsas till studier där kausala samband kan dras (dvs. randomiserade experiment eller kvasi-experiment). Ett sådant exempel är kopplat till skrivelserna om kollegialt lärande (s. 43):

Det finns starkt internationellt forskningsstöd för att kompetensutveckling som sker i den ordinarie lärmiljön tillsammans med kollegor ger större effekt för hela verksamhetens utveckling än individuella insatser som baseras på enskilda lärares intresse. Individuella kompetensutvecklingsinsatser tenderar att ha vaga eller inga kopplingar till verksamhetens specifika behov (men kan självklart vara stimulerande och utvecklande för individen ur ett långsiktigt perspektiv).

Detta kan nyanseras. Det finns exempelvis en meta-analys som indikerar att lärarsamarbete och att flera lärare på samma skola deltar inte påverkar effekten

av en insats (Kahmann m.fl., 2022), medan detta enligt en annan meta-analys ökar effekten (Lynch m.fl., 2019). Med andra ord är kollegialt lärande inte självklart positivt för elevernas resultat, utan kvalitén på samtalen är förmodligen (och inte särskilt förvånande) av yttersta vikt. Detta diskuteras nyanserat senare i Skolverkets redovisning, men den inledande skrivelsen om kollegialt lärande som en självklart viktig del i lärarens kompetensutveckling kan ändå ifrågasättas. Med tanke på att resultat från studier av tidigare genomförda storskaliga kompetensutvecklingsprogram i Sverige visar att de kollegiala samtalen i dessa program stöter på svårigheter när det gäller att fokusera på den ordinarie klassrumsundervisningen och lärarens agerande i klassrummet är detta mycket viktigt. Snarare än lärarens dagliga undervisningspraktik tenderar diskussionerna ofta att komma in på andra frågor, såsom elevernas förutsättningar att lära (t.ex. en stark eller svag klass; Kaufmann & Ryve, 2023) eller hur man kan implementera kompetensutvecklingsmaterialet (Kirsten, 2020). Således bör kvalitén på det kollegiala samarbetet lyftas tydligare som ett viktigt kriterium för hur kompetensutvecklingen ska formas.

Den viktiga symmetriska hållningen till beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund – några kritiska punkter

I redovisningen som helhet finns en ambition om att utveckla kompetens och kunskap i samverkan mellan skola och lärosäte samt att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund värderas lika. Det ser MDU som en lovvärd hållning men samtidigt befaras att konsekvenser av några delar av förslaget kan komma att underminera denna hållning. Några exempel:

- Att "medverka aktivt" i praktikinära forskning i samverkan (s. 78) kan ersätta 7,5 hp av de sammanlagt 60 hp ytterligare studier som krävs för meriteringsnivå 2. Det finns dock skäl att ytterligare förtydliga vad detta kan innebära. ULF-projekt, Ifous-projekt, STLS-projekt och Skolverksfinansierade projekt nämns som möjliga varianter där lärare/förskollärare kan medverka i praktikinära forskning. Därtill föreslås möjligheter "som anordnas i samarbete mellan huvudman och lärosäte" (s. 65). Denna möjlighet ser MDU positivt på, men formuleringen som sådan lämnar det öppet hur omfattande projekten bör vara eller vad "aktiv medverkan" kan innebära. En tydligare definition kan förhindra att mycket begränsade projekt med begränsad aktivitet från deltagarnas sida kan passera. På sidan 81 återfinns kravet att läraren ska ha "varit medförfattare till artikel eller rapport". Det är positivt samtidigt som detta krav behöver åtföljas av information om vad som krävs av en medförfattare. Här kan Vancouverreglerna användas, alternativt principer som

motsvarar dessa men är mer anpassade för medverkande praktiker. Om inte detta förtydligas är det risk för att "aktivt medverkande" urvattnas eller tolkas olika på olika lärosäten.

- Likvärdigheten mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund riskerar också att undermineras av det förslag på framtida meriteringsväg som formuleras på s. 38. Här finns klara risker för att en parallell meriteringsväg utvecklas, som enbart bygger på beprövad erfarenhet och kollegial prövning men tappar den önskvärda förankringen i vetenskaplig grund.

Akademiska studier av relevans för lärar- och förskolläraryrket

MDU ser positivt på hur förslaget betonar möjligheten att såväl bredda som fördjupa sin kompetens via 60 hp vidare utbildning. En uppräkningslista av vilka huvudområden som kan komma i fråga återfinns på s. 81:

Akademiska studier som leder till fördjupning inom huvudområdena didaktik (inklusive ämnesdidaktik), barn- och ungdomsvetenskap, kognitionsvetenskap, pedagogik (inklusive specialpedagogik), pedagogiskt arbete och pedagogisk psykologi inom universitetens kursutbud föreslås ingå för lärare och förskollärare, liksom kurser relaterade till undervisningsämne (s. 81)

Här återfinns ett urval av huvudområden, medan andra saknas (t ex utbildningsvetenskap). Kognitionsvetenskap uppfattar MDU ligga på en mer vetenskapligt specificerad nivå än övriga områdesbenämningar. Här ser MDU gärna en mer öppen formulering av vilka huvudområden som kan komma att bli aktuella, för att inte låsa fast direktivet i riktningar som skapar onödiga begränsningar men samtidigt betonar att professionens vetenskapliga grund är utbildningsvetenskaplig/pedagogisk. En öppen formulering skulle kunna lyda "akademiska huvudområdet med relevans för lärar- och förskolläraryrket och till det pedagogiska kunskapsområdet".

Avslutande reflektion

Ett område som Skolverket inte redogör för närmare (omnämns i mindre omfattning på s. 93) handlar om hur det nationella professionsprogrammet ska samordnas lokalt och regionalt. Skolverket föreslår "att ett ramverk för samverkan bör upprättas som reglerar ansvarsfrågor och samverkan mellan de parter som kommer att vara involverade i ett professionsprogram". Inget närmare redogörs för vilken organisation lärosäten med lärarutbildning respektive skolhuvudmän behöver forma/omforma för att möta behov av en tydlig struktur gällande kompetensutveckling. Inte heller går det att utläsa vilken organisation

huvudmannen behöver ha på plats för att kunna dra nytta av förskollärare/lärare som uppnått nivå 3 och vilken roll lärosätena har i detta.

Det framgår också av redovisningen (s. 123) att 89 procent av tillfrågade förskollärare, lärare och rektorer *mer sällan* eller *aldrig* kompetensutvecklar sig via högskolekurser. Ett skäl till detta är att villkoren för den enskilde läraren att delta i högskolekurser oftast är otillfredsställande vilket leder till att meningsfullheten undermineras när det upplevs som svårt att tillgodogöra sig utbildningen. Vad får det för konsekvenser för lärarna? De som redan är 'studiestarka' stärks och de som av olika skäl värjer sig från fortbildning väljer bort? Levinsson m.fl., (2022) pekar i sin studie på att en extremt låg andel av de resurser som huvudmän satsar på kompetensutveckling rör insatser som kan relateras till praktikutvecklande ämnesdidaktiska ansatser där lärare gemensamt utvecklar undervisning och elevers lärande av olika ämnesinnehåll. Mellan de olika lärarkategorierna uppvisas också skillnader där lärare i grundskolan i större utsträckning erhåller kompetensutveckling av kommersiella aktörer jämfört med gymnasielärarna. MDU menar därför att det är helt nödvändigt att det är högskolor och universitet som ansvarar för de kompetensutvecklande kurserna inom det nationella professionsprogrammet. MDU hoppas att styrningen av det nationella professionsprogrammet också kommer att medverka till att alla lärarkategorier erhåller kompetensutveckling som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär dock att universitet och högskolor måste tillföras medel för att kunna bygga ut sin utbildningskapacitet, för att kunna ersätta de kommersiellt organiserade utbildningar som idag står för det största utbudet av kompetensutveckling. Det innebär också att huvudmännen behöver skapa möjligheter för såväl förskollärare som lärare att läsa kompetensutvecklande kurser på likvärdiga villkor.

MDU vill avslutningsvis framföra att förslaget om att UHR ska ges ett utökat ansvar för de kurser som anordnas i samverkan med Skolverket välkomnas. På så sätt främjas likvärdig bedömning av sökande nationellt.

Referenser

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS. Springer nature.

Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, 102072.

Kaufmann, O. T., & Ryve, A. (2023). Teachers' framing of students' difficulties in mathematics learning in collegial discussions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1069-1085.

Kirsten, N. (2020). Persuasion and resistance. Large-scale collaborative professional development as a policy instrument. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 395-412.

Levinsson, M., Norlund, A., & Langelotz, L. (2023). Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad: en studie av insatser som genererar fakturor. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 28(4), 7-37.
<https://doi.org/10.15626/pfs28.04.01>

Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E., & Pollard, C. (2019). Strengthening the Research Base That Informs STEM Instructional Improvement Efforts: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 41(3), 260-293.