

Stockholm 28 oktober 2021

## Yttrande över Utbildningsdepartementets promemoria Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare

Föreningen för undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning (FUUF) har tagit del av rubricerad remiss och vill härmed lämna följande synpunkter.

### **Sammanfattning av FUUF:s synpunkter**

Föreningen tillstyrker promemorians intentioner att "öka kvaliteten i utbildningen och att alla barn och elever ska få en mer likvärdig utbildning".

Vi ifrågasätter dock starkt att förslagen i promemorians bidrar till att uppnå detta mål, och vill uppmärksamma att vissa av förslagen kan komma att få motsatta effekter.

Våra huvudsakliga synpunkter handlar om att:

1. Professionsprogrammet bör riktas mot lärares aktiva deltagande i lärarprofessionens kunskapsbas istället för mot individuell kompetensutveckling, eftersom en professionell forskningsbaserad kunskapsbas, och inte individuell kompetensutveckling, är den viktigaste faktorn för ökad kvalitet och likvärdighet i utbildning.
2. Meriteringen för lärare och förskollärare bör därmed vara deltagande i sådan kunskapsutveckling, snarare än individuell kompetensutveckling. Vi ser även problem med promemorians förslag till operationalisering av undervisning av hög kvalitet.
3. Formen för att skapa förutsättningar för en sådan kunskapsutveckling, det vill säga formen för ett professionsprogram, bör därmed vara knuten till befintliga strukturer och sammanhang som fokuserar just uppbyggandet av lärarprofessionens kunskapsbas, såsom akademien och ULF-avtal.

Föreningen för undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning (FUUF) anser att lagförslaget gällande professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare bör revideras med hänsyn till det forskningsläge och de synpunkter som beskrivs nedan i remissen.

### **Specifika och fördjupade synpunkter**

#### **1. Professionsprogrammet bör riktas mot lärares aktiva deltagande i lärarprofessionens kunskapsbas istället för mot individuell kompetensutveckling**

Under punkt 6.1 beskrivs förslaget till nationellt professionsprogram som att detta "ska innehålla dels en nationell struktur för kompetensutveckling för rektorer, lärare

*och förskollärare, dels ett nationellt meriteringssystem för legitimerade lärare och legitimerade förskollärare.*” Denna mening sammanfattar väl utgångspunkten för förslaget, nämligen att professionsutveckling består i kompetensutveckling och meritering, det vill säga i ökning och bedömning av individuella lärares yrkeskompetens. En sådan syn på vad som är mest grundläggande i professionsutveckling förbiser två avgörande aspekter:

(A) att den faktor som har starkast evidens för framgångsrik undervisning är kollegial lärarförmåga (*collective teacher efficacy*), och

(B) att professionsutveckling bygger på uppbyggandet av en för professionen gemensam kunskapsbas varpå professionsutövare utvecklar en gemensam praxis.

Det är således missriktat att bygga ett professionsprogram genom att tillhandahålla kompetensutveckling och meritering. Istället bör ett professionsprogram möjliggöra strukturer för lärares deltagande i att utveckla en ämnesdidaktisk kunskapsbas, och möjligheter för lärarkollektiv att utveckla större kollegial lärarförmåga med utgångspunkt i en sådan kunskapsbas. De två förbisedda aspekterna utvecklas här:

#### A. Individuell kompetensutveckling är inte den viktigaste faktorn för bättre skola.

Att den första aspekten förbises i promemorians förslag, förefaller bero på att förslaget inte utgår från ett uppdaterat forskningsläge. I förslaget hänvisas återkommande till John Hatties metastudie *visible Learning* från 2012. Hattie har sedan denna publicerades uppdaterat sin forskning kring vilka faktorer som har störst effektstorlek för undervisning. I den senaste uppdaterade listan (2018) över olika faktorerers effektstorlek har nya faktorer tillkommit, framförallt toppnoteringen *Collective Teacher Efficacy* (CTE), som kan översättas med kollegial lärarförmåga. CTE kan beskrivas som ett mått på i hur hög utsträckning medlemmar av en lärargrupp menar sig gemensamt kunna påverka elevers kunskapsutveckling, grundat på delade värderingar och evidensbaserade föreställningar (se <https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>). Hög CTE baseras på hög grad av kollegial samverkan på vetenskaplig grund, och *inte* på hög grad av individuell kompetens hos enskilda deltagare i ett kollegium.

#### B. En gemensam kunskapsbas för lärarprofessionen

Idén om att det som i första hand krävs för att utveckla svensk skola är bättre lärare än de som idag finns tillhanda, kan även förklara att “skolans professionsutveckling” i förslagets avsnitt 6 genomgående konkretiseras som “kompetensutveckling för lärare”, vilket indikerar en föreställning om att det är skolans lärare som behöver utvecklas så att dessa blir bärare av fler av de egenskaper som man föreställer sig utmärker en god lärare. En sådan syn på vad som skall utgöra grunden för ett professionsprogram är djupt problematisk, då den underbygger synen på svensk lärarkår som otillräcklig i kompetens, och helt förbiser vikten av utvecklandet av *en för professionen gemensam kunskapsbas*. Frågan om en sådan kunskapsutveckling är nära knuten till frågan om läraryrket som en profession.

Utmärkande för professioner är att man inom professionen producerar och delar kunskapsprodukter som ligger till grund för utveckling av professionens verksamhet och kompetens (Morris & Hiebert, 2011). En sådan professionell kunskapsproduktion, som sker i samverkan mellan universitet och verksamhetsområdet i fråga är en central aspekt av kunskapssamhället enligt Novotny m.fl. (2001). Kunskaper som särskilt behövs för att utveckla lärarprofessionens kärnverksamhet - undervisning som främjar elevers lärande i enlighet med syften som motsvarar skolans samhällsuppdrag - utgörs av kunskapsprodukter som konstrueras, dokumenteras och delas inom professionen, och som kan utsättas för vetenskaplig granskning och förfining genom upprepade replikationer (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002; Morris & Hiebert, 2011; Snow, 2001).

Idag sker skolans utvecklingsarbete ännu inte i en form som motsvarar det slags professionella kunskapsproduktion som krävs för att bygga en god kunskapsbas för undervisning i svensk skola (se Carlgren, 2011; Foray, 2007; OECD, 2001). Lärare och rektorer betraktas som konsumenter och användare av forskningsresultat producerade i akademien och skolan har mycket begränsat delägarskap och inflytande i forskning (jfr Stigler & Hiebert, 1999). Behovet av att studera lärarprofessionens specifika frågor, vilket är centralt i lärares undervisning, är en utmärkande faktor i den typ av forskningssamverkan som det nationella ULF-initiativet syftar till att möjliggöra. Inom utvecklingsforskning (*development research*) beskrivs sådana kunskapsprodukter som praktikgrundade teoretiska beskrivningar av vad som orsakar särskilda svårigheter för elever i relation till lärande av särskilda ämneskunskaper, och som kan används för att analysera och beskriva hur undervisning kan främja elevers lärande av dessa ämneskunskaper (Cobb m.fl., 2003; Ruthven, m.fl., 2009).

## **2. Meritering för lärare och förskollärare bör vara deltagande i kunskapsutveckling, snarare än individuell kompetensutveckling**

Ett av de grundläggande förslagen i utbildningsdepartementets förslag till nationellt professionsprogram är införandet av ett meriteringssystem för legitimerade lärare respektive förskollärare. I förslaget skrivs att "*ett nationellt meriteringssystem innebär att legitimerade lärare respektive förskollärare ska kunna få sin kompetens erkänd*" (sid 5). Att lärare och förskollärare ska få sin kompetens erkänd tycker vi som förening är en självklarhet och det är ett stort problem att lärarprofessionens kompetens inte på bred front är erkänd. Att det föreslagna professionsprogrammet lyfter behovet av att få professionens kompetens erkänd tycker vi därför är bra. Däremot menar vi att utbildningsdepartementets förslag på meriteringssystem som åtgärd för att ta sig an bristen på erkännande av professionens kompetens är problematisk. Det är framför allt två aspekter av detta som vi vänder oss emot:

- (A) Att en professions kompetens ska erkännas genom bedömning av enskilda lärares undervisning
- (B) Grunderna för denna meritering som de skrivs fram i förslaget är problematiska

Dessa två aspekter utvecklas nedan.

#### A. Professionens kompetens bör inte erkännas genom bedömning av enskilda lärare

I promemorian skrivs att *“Det saknas även nationella system för att ge särskilt yrkesskickliga legitimerade lärare respektive förskollärare ett erkännande för sin skicklighet.”* och att *“legitimerade lärare och förskollärare som bedriver undervisning av god kvalitet bör kunna få det bekräftat”* (punkt 6.1). Vi menar att utgångspunkten att en professions kompetens erkänns genom bedömning av enskilda lärares undervisning (genom observation eller egen dokumentation) riskerar att undergräva syftet med att bidra till ett professionserkännande. Meritering som bygger på bedömning av individuella prestationer undergräver betydelsen av lärarutbildning, legitimering, vidare akademisk eller annan områdesspecifik vidareutbildning och deltagande i uppbyggande av en gemensam kunskapsbas. Dessutom behöver yrkesskicklighet förstås ur ett mycket bredare perspektiv. Det finns omfattande forskningsstöd (se t.ex. Coe m.fl., 2020; Håkansson & Sundberg, 2020) för att ramfaktorer som en skolas resurser, elevgruppers socioekonomiska bakgrund och lärares tillgång till ämnesdidaktiska forskningsresultat gällande ett givet ämnesinnehåll i relation till specifika elevgrupper har en avgörande roll för undervisningens kvalitet. Ett meriteringssystem som riktar fokus på en enskild individs personliga skicklighet riskerar att flytta fokus från dessa viktiga aspekter.

#### B. Grunder för meritering

Grunderna för meritering, vilka beskrivs vidare under punkt 1.2, 4§, finner vi också problematiska. Vi vill peka på några olika meriteringsgrunder som vi menar riskerar att underminera syftet med professionsprogrammet.

För det första är **definitionen av “undervisning av hög kvalitet”** högst oklar. I promemorian (punkt 6.3) skrivs att *“grunden för förslaget om ett nationellt meriteringssystem är att det är viktigt att på ett likvärdigt och objektivt sätt kunna få sin kompetens erkänd. Ett beslut om meritering ska vara ett objektivt erkännande av yrkesskicklighet och kompetens.”* Att både definitionen av högkvalitativ undervisning, dess operationalisering i verksamheten, liksom sättet på vilken denna ska kunna bedömas på ett likvärdigt och objektivt sätt är oklara, gör att ett meriteringssystem snarare än att bistå med en valid och reliabel bedömning av lärares kompetens riskerar att leda till en bedömning som sägs vara likvärdig och objektiv, men som i själva verket aldrig kan uppnå detta. Det går absolut att tala i termer av undervisning av hög kvalitet - den undervisningsutvecklande forskningen bedrivs med syfte att skapa förutsättningar för just detta - men idén att högkvalitativ undervisning går att specificera i några generella principer som ska kunna ligga till grund för all undervisning, oavsett ämne är problematisk.

I promemorian konstateras även att de kriterier som ska ligga till grund för bedömning av undervisningens kvalitet behöver grunda sig i vetenskap och beprövad erfarenhet (punkt 6.3). Detta skulle innebära att kriterierna behöver vara specifika för respektive undervisningsämne, eftersom både den vetenskapliga grund och den beprövade erfarenhet som är relevant för bedömning av undervisning i ämnet är just ämnesspecifika. Det finns mycket litet stöd för generella principer som gäller alla klassrum och ämnen. Lärares yrkesskicklighet ligger inte främst i en allmän ledarskapsskicklighet, utan är kontextberoende och kopplad till olika ämnesområden i relation till olika elevgruppers behov (se t.ex. Andrée m.fl., 2021). Frågan är hur realistiskt det är att en uppsättning kriterier för bedömning av undervisning utarbetas för respektive ämne. Detta måste dock till om ämnesundervisningens kvalitet ska kunna bedömas på ett sätt som är baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Vi ser därmed en betydande risk att promemorians förslag kommer leda till omfattande ökning i pappersarbete och fokus på mätande och bedömning av faktorer i enskilda lärares undervisning på ett sätt som inte gynnar, utan istället motverkar, det övergripande uppdraget för skolan att undervisa och utveckla undervisning på vetenskaplig grund.

För det andra menar vi att det fokus som i meriteringsgrunderna läggs på kompetensutveckling är problematiskt, vilket argumenterats för ovan (se punkt 1 i detta remissvar). Lärares **deltagande i och drivande av skol- och undervisningsutvecklande forsknings- och utvecklingsprojekt måste finnas med som grund om en lärares kompetens ska bedömas**. Forskningsdeltagande kan utveckla lärares förmåga att främja elevers lärande och att aktivt identifiera förbättringsområden och lösa problem i sin undervisning genom utvecklandet av ett utforskande och prövande förhållningssätt till den egna praktiken (se t.ex. Rönnerman, 2011). I forskning som syftar till att utveckla sådana kunskaper om undervisning som behövs för lärarprofessionens utveckling av kärnverksamheten är lärarerfarenhet av stor betydelse i utveckling av undervisningsdesign och i analys av elevers lärande i relation till undervisning (Bulterman-Bos, 2008, 2017; Lampert, 1990; Thorsten, 2015; 2017). Lärares medverkan i praktikutvecklande forskning medför samtidigt en individuell kompetensutveckling. Forskningsansatser som samtidigt är utvecklingsinsatser där lärare är aktivt deltagande minimerar även en implementeringsfas för nya arbetsmetoder (Holmqvist Olander, 2015). Idag är samverkan mellan skola och akademi ofta präglad av att lärare står för undervisningserfarenhet medan forskare står för en vetenskaplig kompetens. När samma individ har både lärarerfarenhet och kunskap om lämpliga forskningsmetoder och teorier kan analys fördjupas (Kelly m.fl., 2003; Lampert, 1990). På sikt behövs en utveckling mot att allt fler lärare också har forskarutbildning - man kan jämföra med andelen disputerade kliniker inom läkarkåren - och att professionen själv

därmed kan driva sin kunskapsproduktion. Det är viktigt att professionsprogrammet byggs upp med en sådan utveckling i åtanke.

För det tredje är meriteringsgrunderna för den särskilda meriteringen problematiska (punkt 1.2 5 §). Dels är det **orimligt att fyra års undervisning på universitet/högskola** skulle kunna ersätta uppvisandet av pedagogisk skicklighet under fyra års tjänstgöring som lärare eller förskollärare och dels **utesluts många forskarutbildningsämnen** som är av hög relevans för skolan. Det är bra att fokus läggs på ämne och ämnesdidaktik, men de många disputerade lärare som har en doktorsexamen från ett lärosäte som inte har ämnesdidaktik som forskarutbildningsämne, utan exempelvis "pedagogiskt arbete" eller "lärares arbete", exkluderas genom nuvarande skrivning. Många av dessa avhandlingar har ett tydligt ämnesdidaktiskt fokus, men forskarutbildningsämnet är ett annat än det som skrivs fram i promemorian. Detta behöver åtgärdas så att inte forskarutbildade lärare med ämnesdidaktisk relevanta avhandlingar exkluderas från att bli särskilt meriterade.

### 3. Problematisk struktur för professionsprogrammet

Den föreslagna promemorian presenterar ett relativt detaljerat förslag för hur strukturen för professionsprogrammet ska se ut - hur det ska byggas upp och vem som ska vara ansvarig för olika delar. Skolverket ges ett stort ansvar, liksom ett råd för professioner i skolväsendet. Att det finns en tydlighet i struktur för ett sådant här stort professionsprogram är naturligtvis önskvärt och positivt. Vi har dock två synpunkter vad gäller den struktur som presenteras, vilka utvecklas nedan:

- (A) Strukturen för professionsprogrammet behöver knytas tydligare till redan befintliga strukturer/sammanhang för utveckling av lärarprofessionens kunskapsbas
- (B) Det föreslagna rådet för professioner i skolväsendet är alltför snävt avgränsat

#### A. Professionsprogrammet knyts inte tydligt till befintliga strukturer/sammanhang

Föreningen är kritisk till att den struktur som presenteras inte tydligare knyts till redan befintliga strukturer för karriär- och professionsutveckling. Det är beklagligt att den struktur som presenteras är separat från den akademiska strukturen. Visserligen lyfts i promemorian vikten av att erbjuda akademiska kurser som en del av kompetensutvecklingsprogrammet, men en så stor nationell struktur för professionsutveckling bör knytas betydligt närmre akademien, särskilt med tanke på skollagens fokus på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och målet att på sikt få fler forskarutbildade lärare. Det är även beklagligt att den struktur som presenteras i promemorian inte sätts i relation till ULF-initiativet, en reform som kommer att permanentas och som utgör en central grund för lärarprofessionens fortsatta utveckling och byggande av en gemensam kunskapsbas, inte minst genom samverkan med lärarutbildningarna. Om det nya professionsprogrammet skulle bli ett eget spår vid sidan av både akademien och ULF-avtal riskerar man att gå miste om stor kompetens som finns inom dessa båda sammanhang och om de synergier som skulle kunna uppstå om dessa olika strukturer knöts närmare varandra.

B. Rådet för professioner i skolväsendet är alltför snävt

Föreningen är även kritisk till formeringen av det råd för professioner i skolväsendet som presenteras i promemorian. Det är positivt och nödvändigt att arbetet med professionsprogrammet inte enbart hamnar på Skolverket, utan att personer från skolväsendets olika delar finns med i det strategiska och operativa arbetet med professionsprogrammet. Dock bör många av de ansvarsområden som faller på rådet för professioner i skolväsendet istället fördelas på betydligt fler personer än de 13 som presenteras i promemorian. Med tanke på att rådet ansvarar för så centrala aspekter som att identifiera yrkeskompetenser som kännetecknar särskilt yrkesskickliga lärare, förskollärare och rektorer, identifiera kompetensutveckling som syftar till att utveckla sådana yrkeskompetenser, ta fram konkreta kriterier för villkoren för meriteringsnivåerna i meriteringssystemet och ta fram konkreta kriterier för hur meriteringsprocessen bäst bör organiseras, bör basen för dessa beslut vara betydligt bredare än de 13 personer som föreslås sitta med i rådet. Om exempelvis kriterier för bedömning av högkvalitativ undervisning ska identifieras bör lärare, liksom ämnesdidaktiska forskare, från samtliga skolämnen finnas representerade i det arbetet. Detsamma gäller när beslut ska fattas kring vilka kompetensutvecklingsinsatser som behövs.

**Avslutande kommentar**

Sammanfattningsvis menar vi att det är av största vikt att förslaget till professionsprogram ses över och revideras med hänsyn till ovan beskrivna forskningsläge och synpunkter, så att det inte enbart fokuserar enskilda lärares påbyggande av kompetens och meritering för att kunna söka karriärtjänster. Istället behöver ett professionsprogram ingå i den infrastruktur som genom regeringens ULF-satsning är på väg att byggas upp för att skapa reella förutsättningar för skola och akademi att samverka i sådan forskning som genererar bättre kunskaper om hur undervisning kan möjliggöra för elever att uppnå lärandemålen. I ett sådant professionsprogram bör lärares deltagande i skol- och undervisningsutvecklande forsknings- och utvecklingsprojekt betraktas som meriterande, något som inte nämns i det föreliggande förslaget.

Detta remissvar har utarbetats för Föreningen för undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning (FUUF) av  
Malin Tväråna, lektor i ämnesdidaktik vid Uppsala universitet och styrelsemedlem  
Ann-Sofie Jägerskog, lektor i ämnesdidaktik vid Stockholms universitet och styrelsemedlem

Stockholm dag som ovan



Malin Tväråna