

Fakultetsopponenten sammanfattar

KARIN RÖNNERMAN

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Göteborgs universitet

Wieland Wermke – *Development and Autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. (Stockholm: Stockholms universitet, 2013)

Avhandlingen är en så kallad sammanläggningsavhandling. Den består av tre vetenskapliga artiklar som samtliga är publicerade i internationella tidskrifter. Utöver artiklarna består avhandlingen av en kappa som binder samman artiklarna, ger en utförlig beskrivning av den metod som använts för den empiriska datainsamlingen och av den teori som använts för att utveckla en modell för en metaanalys av resultatet.

Avhandlingens introduktion ger en god bakgrund till syftet med arbetet. Syftet är underbyggt med en övergripande problematisering av forskningsområdet kring lärares kompetensutveckling. Där slås fast att:

- Lärares kompetens i dag bedöms inte enbart från genomgången lärarutbildning utan vikt läggs också vid vidare kompetensutveckling
- Lärares kompetensutveckling hanteras som ett universellt fenomen, vilket leder till en tro på att det finns generella metoder för kompetensutveckling
- Den nationella kontextens betydelse har förringats när det gäller lärares kompetensutveckling

Med utgångspunkt i denna problematisering av fältet argumenterar författaren för att kompetensutveckling måste ses i ett nationellt sammanhang i ljuset av sociala och historiska strukturer och traditioner som omringar lärarprofessionen.

Vidare menar författaren att det behöver utvecklas en teori om lärares autonomi där kompetensutveckling för lärare i relation till olika nationella kontexter ingår. Det finns två övergripande syften med avhandlingen. Det första handlar om att öka förståelsen för tyska och svenska lärares uppfattningar om kompetensutveckling i förhållande till den nationella kontextens inflytande. Det andra riktas mot att bidra till en begreppsbildning avseende den nationella kontextens betydelse för lärares kompetensutveckling.

I forskningsöversikten tar författaren utgångspunkt i Christoffer Days beskrivning av att kompetensutveckling handlar om "alla aktiviteter som lärare är engagerade i för att förbättra arbetet under sin karriär"(s. 21). Ur detta citat fokuserar Wermke på två centrala begrepp. Det första är *engagemang* vilket indikerar att lärare är aktiva och medvetna i sina val av kompetensutveckling. Det andra är *språkbruket* som har relevans för studien i vilken två länder jämförs. Tyskan och svenskan ligger här nära varandra i de begrepp som används. Fortbildung - fortbildning eller kompetenzentwicklung - kompetensutveckling, är benämningar som indikerar lärares fortsatta utbildning genom egen aktivitet eller agentskap efter lärarutbildning. Wermke bygger vidare på Days studier och placerar sig själv i fältet *informell* kompetensutveckling, som handlar om lärares egna initiativ till att läsa litteratur, diskutera med varandra, observera kollegor etc. till skillnad från *formell* kompetensutveckling som i större utsträckning handlar om kurser eller fasta program. En jämförelse mellan Sverige och Tyskland visar att kompetensutveckling i Tyskland har i större omfattning skett informellt mellan lärare och varit oberoende av staten medan det i Sverige varit nära kopplat till ett rullande reformarbetete och varit statligt styrt. Studier visar att tyska lärare i större utsträckning läser egen vald litteratur och för dialoger med kollegor som viktiga delar för utvecklingen av yrket och som ingår i livet som lärare i Tyskland. Svenska lärare har ända fram till 1990-talet varit statligt styrda med en reglerad kompetensutveckling. Wermke ser professionen som *agent* och att kompetensutveckling handlar om den *tillit/förtroende* lärare har till olika källor, såväl informella som formella.

När det gäller lärares kompetensutveckling lyfter Wermke fram några relaterade faktorer som fokuseras i avhandlingen. Dessa är professionens *kompetensutvecklingskultur* och *kompetensutveckling som marknad* inom vilken olika *kunskapskällor* kan hämtas av läraren som här ses som *agenter* där *tilliten/förtroendet* för källorna blir avgörande. Marknaden är sig tämligen lik i Tyskland och Sverige. Den stora skillnaden ligger i att i Sverige erbjuder Skolverket och universitetet en kostnadsfri kompetensutveckling, medan lärare i Tyskland i större utsträckning formar sin egen kompetensutveckling. Detta synsätt öppnar möjligheter att studera hur lärare tar del av den kunskap som erbjuds både informellt och formellt. För att förstå de likheter och skillnader som finns mellan lärares kompetensutvecklingskultur i två länder är det av vikt att förhålla sig till den *nationella kontexten*.

Den empiri som ligger till grund för avhandlingen har samlats in genom en noggrant förberedd enkätstudie till lärare i Sverige (Stockholms län) och i Tyskland (Berlin). Frågorna konstruerades utifrån forskning inom fältet kompetensutveckling och intervjuer med lärare, rektorer och anordnare av kompetensutveckling i båda länderna. Frågor kring etik, validitet och reliabilitet diskuterades med forskare både i Sverige och i Tyskland innan enkäten slutligen skickades ut till 201 ämneslärare i Sverige och 217 i Tyskland. Dessutom skickades enkäten till alla lärare i en mindre kommun i Sverige. Enkäten översattes till respektive språk. Enkäten distribuerades genom att rektorn på varje skola kontaktades och i sin tur förmedlade enkäten till sina lärare. Svarsfrekvensen var låg. Varje fråga har dock besvarats av tillräckligt antal lärare. Enkäterna har bearbetats statistiskt.

I den första artikeln, publicerad 2011 i *Professional Development in Education*, ringas lärares *kompetensutvecklingskultur* in. Vid analysen framkommer att det finns både likheter och skillnader mellan länderna. I båda länderna betonar lärarna samarbete med kollegor som den viktigaste faktorn i kompetensutveckling och det är kollegorna de har störst förtroende för. Skillnaderna ligger i valet av informell respektive formell utbildning. Svenska lärare vänder sig till universitet, Skolverket och bokförlag, medan de tyska lärarna endast vänder sig till bokförlagen. Vidare visar resultatet att tyska lärare i högre grad litar till sin egen kunskap medan svenska lärare efterfrågar både mer ämnes- och pedagogisk kunskap genom kompetensutveckling från Skolverket. Slutsatser som dras är att *kompetensutvecklingskulturen* skiljer sig åt mellan länderna och beror på skolans styrning och lärarrollen sedd ur ett historiskt perspektiv. Här framstår den svenska kompetensutvecklingskulturen som mer formell och starkare knuten till en styrning av utbildning från universitet och Skolverket medan den tyska kompetensutvecklingskulturen i högre utsträckning bygger på egen kompetens och utveckling av kunskap genom diskussion med kollegor.

I den andra artikeln, publicerad 2012 i *Teaching and Teacher Education*, görs en analys av lärares uppfattning av och *tillit* till de kunskapskällor de använder för den egna kompetensutvecklingen. Vid en jämförelse mellan länderna har nationell kontext och historiskt perspektiv varit avgörande. *Tillit* till en speciell källa är en relevant variabel för lärare i både Sverige och Tyskland när de väljer kompetensutveckling. Men *tilliten* skiljer sig åt mellan olika kunskapskällor. Svenska lärare har störst förtroende för universitetsstudier och den kompetensutveckling som anordnas av staten, t.ex. Skolverket. *Tilliten* till förlagskurser och lärarförbundet är lägre än för universitetsstudier. *Tilliten* till kollegor är bara en av många andra viktiga faktorer. *Tillit* för kollegor är viktigare för tyska lärare än för svenska i val av källa för kompetensutveckling. En trolig orsak till detta kan vara den fria tillgången till universitetskurser för lärare i Sverige, som också tidigare var styrd genom de s.k. B-avdragen. Motsvarande finns inte i Tyskland, vilket inte problematiseras i studien. Resultatet pekar på så sätt tydligt ut vikten av att relatera kompetensutvecklingskulturen till den nationella kontexten.

I den tredje artikeln, publicerad 2012 i *Professional Development in Education*, analyseras både *formell* och *informell* kunskap om bedömning. Resultaten visar att lärare i både Tyskland och Sverige relaterar sin kunskap om bedömning till egen undervisningspraktik och att det utvecklats genom erfarenheter och i utbyte med kollegor. Vidare framkom att utveckling av bedömningskunskap sker genom att lärare i båda länderna deltar i kompetensutvecklingskurser som ges inom skolan eller genom arbete i grupp med kollegor. Tyska lärare var mer aktiva och anger en högre frekvens av deltagande i kompetensutveckling inom skolan än svenska lärare. Den största skillnaden mellan länderna gäller hur de skaffat sig kunskap om bedömning under hela lärarkarriären. Svenska lärare tycks endast enstaka gånger deltagit i sådan kompetensutveckling medan 50% av de tyska lärarna uppger att de gjort det. Resultatet analyseras i relation till de båda ländernas traditioner och statlig styrning, vilket leder till en tolkning att de tyska lärarna har en större autonomi och är mer aktiva i sökandet av kompetensutveckling kring bedömning medan de svenska lärarna är mer passiva vilket möjligen kan bero på ett fortsatt beroende av styrning utifrån.

Det andra syftet med avhandlingen avser att ge ett teoretiskt bidrag till att förstå betydelsen av lärares kompetensutveckling i relation till lärares autonomi.

Autonomi ses här i betydelsen av lärares självstyrelse i mötet mellan den egna undervisningspraktiken och statens styrning av lärares uppdrag. Eftersom läraryrket ses som en profession i denna avhandling blir också autonomi betraktad som ett styrningsfenomen, den är alltså del av de strukturella villkoren. Lärares autonomi kan sägas ligga mellan klassrumsarbetet och de lokala och nationella förväntningar och hinder som villkorar arbetet. Med andra ord handlar lärares arbete om att balansera mellan en pedagogisk praktik och de organisatoriska möjligheter och hinder som andra beslutar om. För att kunna förändra de strukturella villkoren krävs ett handlingsutrymme. I avhandlingen ses kompetensutveckling som en sådan möjlighet.

Som teoretisk hjälp används Margaret Archers dualistiska perspektiv på agent-struktur. Archer driver tesen om att det finns en central sammanflätning av agent och struktur där agent och struktur ömsesidigt bygger upp varandra och där strukturen är representerad genom agenten vars handlingar simultant hindras eller möjliggörs av strukturen. Archer betonar också vikten av en tidslinje för hur agent och struktur opererar tillsammans i närmast cykliska processer. I ett första steg handlar det om att vid en viss tidpunkt frysa de strukturella villkoren som existerar. Nästa steg innebär att analysera hur lärarna förhandlar om kompetensutvecklingsutrymmet, dvs. hur de väljer i strukturen, hur de lierar sig med vissa och kommer i konflikt med andra för att till sist hamna i ett utfall. Hur ser då den nya arenan ut? Har de strukturella villkoren förändrats för professionen eller har de reproducerats?

Begreppens användning i avhandlingen innebär att i *strukturella villkor* ingår de organisationer som agenten relaterar sig till. I detta sammanhang är det bl.a. styrdokumentets ramar och regler som reglerar skolans verksamhet och som lärare har att förhålla sig till för att agera i verksamheten. I Sverige gäller detta både nationellt och kommunalt genom decentraliseringen. Agens innebär de mänskliga handlingar och det deltagande i bland annat kompetensutveckling som förstärker de strukturella villkoren eller utvecklar nya strukturer. Den fråga som drivs i avhandlingens andra del är hur kompetensutvecklingskulturen och utbildningshistorien påverkar lärarprofessionens autonomi.

Lärarprofessionen kan ha stor eller liten autonomi, viket är relaterat till styrningen i två dimensioner. Den ena dimensionen utökad eller begränsad *verksamhetsautonomi* hänger samman med en kollektiv strävan för ett yrke att möta och upprätthålla vissa kriterier (utbildning, etik, autonomi, självstyrande). Den andra dimensionen utökad eller begränsad *institutionell autonomi* kopplas till processen där kunskaper och färdigheter hänger samman med en förbättring för intressenten, dvs. för eleverna. Dessa två dimensioner blir utgångspunkten för den modell som används för analysen. Genom att se dem som två axlar blir det fyra utfallsrum för lärarprofessionens autonomi som är möjliga att använda som analys av empiriskt underlag och som jämförelse mellan de båda länderna.

Archer betonar skeenden över tid, varför också de två ländernas utbildningshistoria har kartlagts för att förstå lärares autonomi. Den historiska beskrivningen sker utifrån fyra delar som Wermke menar formar lärares autonomi; dvs. läroplansutveckling, lärarutbildning, lärarfortbildning och skolans ledarskap.

Placeras den tyska lärarprofessionen i denna modell visar dess historia att fram till år 2000 var den akademiskt ämnesbaserade delen av lärarutbildningen och de två praktikförlagda delarna (praktisk och didaktisk) huvudpelarna för det som benämns en utvidgad *institutionell autonomi*, men detta begränsades av *verksamhetsautonomi* genom standardisering av utbildning och praktik. Efter 2000 sker en förändring mot en mer begränsad institutionell autonomi (andra agenter är inne på marknaden) och en utvidgning av serviceautonomi (lärarna väljer själva metoder, struktur och innehåll för undervisning). Professionen går nu mot en hög grad av autonomi. Den tyska lärarprofessionen kan sägas ta ett ansvar (responsibility) inåt professionen för att statliga mål uppfylls och att detta sker genom en kompetensutvecklingskultur som har stark tillit till kollektivets egen kunskap (informell). De tyska lärarna visade däremot en större aktivitet utåt för kursverksamhet när det gäller kompetensutveckling om bedömning och kunskap om internationella test. Lärarprofessionen betecknas här som styrd av en utvidgad verksamhetsautonomi och begränsad institutionell autonomi. Den tyska lärarprofessionen har historiskt behållit sin autonomi och låter sig ännu inte påverkas av yttre förändringar.

Tittar man på Sverige sker ett radikalt brott med en början 1980 och genomförd fullt ut 1990 genom decentraliseringen och kommunaliseringen av lärarna. Dessa förändringar leder till en begränsad institutionell autonomi genom att många fler aktörer finns på marknaden och definierar vad kunskap är parallellt med att fackförbunden i större utsträckning går i allians med arbetsgivaren. Efter 2000 begränsas autonomin ytterligare både avseende verksamhetsnivå och institutionell nivå genom att den svenska lärarprofessionen måste möta statens förväntningar genom ökad måluppfyllelse, vilket leder till att professionen betraktas i termer av deprofessionalisering. Den svenska lärarprofessionen ansvarar i högre utsträckning utåt mot staten och mätbara resultat (*accountability*). Detta leder till en kompetensutvecklingskultur där professionen är mer mottaglig för och har stor tillit till kunskap som erbjuds formellt i form av kurser från staten (Skolverket och universiteten). Här agerar professionen i högre utsträckning på marknaden i val av kompetensutveckling. Däremot vänder sig inte de svenska lärarna utåt när det gäller kunskap om bedömning och kunskap om internationella test, då förlitar de sig mer på kollegorna. Den svenska lärarprofessionen visar en öppenhet mot förändringar med påföljd att yrkeskunskaperna ifrågasätts och autonomin begränsas.

I avhandlingens tredje del görs en reanalys av resultatet från de tre publicerade artiklarna i relation till den modell om autonomi som utvecklats i del två. I Archers termer ses lärarprofessionen här som en av många agenter som medverkar till utveckling eller reproduktion av de strukturella villkoren. Autonomi ses här som en betydelsefull del av lärarprofessionens struktur när den tolkas som kontextrelaterad och dynamisk. Kompetensutveckling ses här som ett hjälpmedel för den interaktion som kan leda till nya villkor för professionen. Tanken är att den teoretiska modellen ska kunna användas i nya studier av andra länders professioner.

Sammanfattningsvis är det en intressant avhandling som visar på hur kontexten och historia är av betydelse för att förstå lärares autonomi där kompetensutveckling ses som en påverkansfaktor. Avhandlingen är komplex genom alla de aspekter som hanteras och den är inte helt enkel att tränga igenom. De svagheter som kan lyftas fram är osäkerheten kring urvalet till enkätstudien, den låga svarsfrekvensen samt en begränsning av forskningsöversikten. Man kunde dessutom önska att interaktionens roll tydligare skrivits fram med hjälp av Archers teori.

Avslutningsvis överväger styrkorna de svagheter som nämnts. Det är ett innovativt arbete som studerat ett fält som tidigare inte ägnats mycket forskning åt. Avhandlingen med dess design har god potential att ligga till grund för nya studier som jämför kompetensutveckling mellan olika länder, en jämförelse som tar hänsyn till historia och den nationella kontextens betydelse för kompetensutveckling. Inte minst är detta viktigt i de globala jämförelser som sker länder emellan.