

Debatt

Lärares kompetensutveckling – behöver vi tänka nytt?

Glenn Hultman

Professor emeritus, Linköpings universitet

Kontakt: glenn.hultman@liu.se

Lärare och rektorer är några av de viktigaste personerna när det gäller skolans utveckling. Därför satsas det mycket på sådant som kan underlätta för att realisera och skapa utveckling. Därmed är det viktigt att vi vet vilka effekter olika satsningar har och vilka faktorer som har betydelse. I den här artikeln reflekterar jag över olika forskningsresultat och om de ger oss anledning att tänka i nya banor? Forskare har påtalat behovet av longitudinella studier av utvecklingsinsatser, till exempel Hargreaves et al. (2018), där de kommenterar sina två utvärderingar av skolutvecklingen i Ontario (den första utvärderingen kom 2012) som täcker 12 års arbete:

”this enabled the team to acquire an unusual degree of insight into the nature of educational change over time in Ontario [12 years] – a subject that is not available to the majority of researchers who study only relatively brief short-term interventions or projects.” (s. 16)

Det vanligaste sättet att illustrera det som händer under ett utvecklingsprojekt är att man kan följa skeendet under sex till 12 månader eller att man gör studier och utvärderingar vid olika tillfällen (jämför Ontario ovan). Ett problem som inträffar när man enbart har möjlighet att delta i förändringen under kort tid är att projekt och satsningar som avbryts kort tid efter start innebär att vi saknar tillräcklig information om orsakerna till detta och vad



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Glenn Hultman]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.07>

som händer/inte händer efter ”projektslutet”. Vi riskerar också att bygga teorier på bristfälliga data vilket har påtalats av Hultman (2015), i en analys av evidensanalyser av lärares kompetensutveckling.

Det finns en stor mängd artiklar och böcker som diskuterar skolutveckling ur olika perspektiv, till exempel i olika handböcker som Hargreaves et al. (1998), och där man kan finna intressanta teorier och analyser. En läsvärd analys är två texter (den förstnämnda bygger på knappt ett års fältstudier) där Gross, Giacquinta och Bernstein (1971) redovisar utfallet i den skola där de var engagerade i ett förändringsprojekt. Det som bland annat inträffade var att lärarna aldrig förstod innebörden av innovationen (införandet av en ”the catalytic role model” i stället för förmedlingspedagogik) och att man saknade förutsättningar och resurser för att realisera den nya rollen. Den nya rollen innebar bland annat att man ville se läraren som mentor och fokusera på elevens läroprocess och eget ansvar. Efter drygt 30 år redovisar en av forskarna (Giacquinta, 1998) ett antal intressanta reflektioner från studien med en del ”nutida” jämförelser och synpunkter på metodfrågor vid studiet av utvecklingsprocesser. Särskilt hur ledningen hanterade skolbesök, från externa personer, som var intresserade av en innovativ och framgångsrik skola. Och med anledning av detta diskuteras betydelsen av att skilja mellan hur en verksamhet presenteras och hur verksamheten de facto ser ut/hur man konkret arbetar. Deltagande observation och longitudinella fallstudier framhålls som viktiga metoder.

I en studie av Solokangas och Ainscoq (2018) får vi följa en friskola i England från dess start till dess fall tio år senare där forskarna har vissa data under de första nio åren samt en intensiv närvaro under det sista året. Skolan var ursprungligen en vanlig skola med dåliga resultat som ersattes av en friskola med ny ledning och delvis nya lärare som efter några år fick hög ranking vid inspektioner. Resultaten sjönk sedermera till följd av bland annat förändringar i ledarskapet och bemanningen.

Även Wolcott (1977) illustrerar hur aktörer dels försöker åstadkomma dels överleva ett förändringsinitiativ. Lärarna utvecklade en del överlevnadsstrategier för att kunna hantera trycket mot förändring till exempel genom att fördröja genomförandet eller genom att aktivt opponera sig. Jahnke och Hirsh (2020) redovisar en satsning inom *Samverkan för bästa skola* och hur den gav en positiv påverkan på personalnivå men inte på elevnivå (för många olika insatser och top-down strategi anges som skäl). Vi har också forskningsöversikter som visar vad som krävs i termer av insatser till exempel Fullan, Miles och Taylor (1980), samt Timperley et al. (2007), där man anger att för att ge höga effektstorlekar behövs en insats om minst tre dagars kurs och uppföljning och stöd under sex månader. I sammanhanget bör man påpeka att en utvecklingsinsats kräver mer än ett intressant initiativ. En sammanfattning kan göras i termer av en utvecklingstriad med tre huvudfaktorer som har visat sig betydelsefulla och avgörande för ett lyckat resultat: T – tid och

förutsättningar; L – ledning, stöd och tryck (någon som driver och legitimerar); M – meningsfullhet, roligt och kollegialt.

I en analys av Harris och Jones (2019) visar de vad som håller på att hända med det intressanta arbetet med lärares kompetensutveckling i Ontario efter 15 år (se ovan), där den nu har avbrutits (se även Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020). En framgångsrik satsning på lärares kompetensutveckling (Lieberman et al., 2017) med bland annat ett fokus på kollegialt lärande (TLLP, teacher learning and leadership program) som pågått under många år. En intressant fråga blir om ett sådant framgångsrikt och intressant arbete under så lång tid har satt spår som lever kvar trots att man inte längre har resurser som tidigare? Man kan fråga sig vem/vilka som har möjlighet att delta i en fortsatt insamling av erfarenheter?

Vi har många satsningar i Sverige som skulle kunna ge oss värdefull kunskap från skolor som genomfört längre utvecklingsprojekt men ofta saknas erfarenheter från de år då forskarna lämnat skolan eller då medlen upphört. Hur ser situationen ut några år efter att satsningen avslutats? Detta har jag påpekat tidigare (Hultman, 2015, s.36) under rubriken ”den osynliga skolutvecklingen”. Erfarenhet från skolor är en outnyttjad kunskap, till exempel Nossenbro, Kungsbacka, Gränna, och där finns en outnyttjad kunskap som vi skulle kunna utnyttja bättre och ett exempel är erfarenheter från Magelungens skolor (Lindberg Åkerberg, 2019).

Som jag nämnt tidigare (Hultman, 2015) så kan man lyssna till en del internationell forskning, ”... studying innovative programs in education to ‘open up the black box’ of schooling ...” (Hultman, 2015, s. 36) för att skapa bättre förståelse för dynamiken i skolutveckling (Rowan & Miller, 2007; Correnti & Rowan, 2007).

LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING OCH LÄRANDE

I en intressant analys av lärares professionella utveckling redovisar Kennedy (2019) en del intressanta resultat som kan bidra till ett utvecklat sätt att tänka om fortbildning och lärares lärande med utgångspunkt i undervisningens karaktäristiska aspekter.

De flesta insatser innebär, enligt Kennedy, att vi gör ett antal antaganden, till exempel vad lärare behöver lära sig respektive hur dom lär sig. Men lärare kan lära sig om undervisning på sätt som vi inte känner till. Kennedy exemplifierar med att de läser, de samspelar med kollegor och de reflekterar över sin egen erfarenhet och pågående undervisning.

Hon påpekar att Lortie redan 1975 myntade begreppet ”apprenticeship of observation” (som elev ser man och observerar det som sker i klassrummet och lärarens agerande) som ett betydelsefullt sätt att ”lära sig” vad undervisning är och hur den genomförs och detta pågår under lång tid genom hela lärarens skoltid. Lärare hänvisar ofta till saker som inträffar i realtid i klass-

rummet när de ska berätta om enskilda handlingar och åtgärder som de vidtar och det är åtgärder som knyts till det omedelbara och sådant som inte alltid är planerat. Som lärare har man inte alltid full kontroll över det som sker, dilemman uppstår, oförutsedda saker inträffar och man behöver improvisera (Hultman, 2001). Kennedy menar att vi ofta utgår från en uppfattning som säger att läraren planerar, styr och implementerar och att den synen ofta ligger som grund till hur vi designar fortbildning.

KLASSRUMSLIKNANDE ELLER KOLLEGIALT?

Kennedy (2019) granskar och jämför två olika typer av satsningar dels den traditionella, mer formaliserade formen, där någon utanför skolan kommer till skolan/lärarna för att förändra deras praktik i något avseende. Designen liknar ofta vanlig undervisning det vill säga klassrumsliknande men med läraren som elev dels en design som går ut på att lärare hjälper varandra i samspel med en skolkunnig person (det kan vara en annan lärare, en forskare, en mentor).

Den senare modellen bygger på studier som visar att undervisning är en process, som innebär en mängd beslutsfattande, som sker hela tiden när läraren tolkar och reagerar på det som inträffar i klassrummet (Kennedy hänvisar till *Handbook of research on teaching* och kapitlet av Clark och Peterson, 1986). Det som vi ser i klassrum är inte ett resultat av planerade insatser utan till stor del spontana reaktioner på det som händer. De här modellerna försöker skapa en situation där man reflekterar över klassrummets dynamik i samspel med kollegor. Det kan till exempel ske genom klassrumsbesök/observationer, eller videodiskussioner. Det kan innefatta att man skapar insikt kring hur elever tänker och uppfattar undervisningen eller varför de gör som de gör. Det innebär att det finns flera kollegor som kan komma med inspel kring dynamiken i klassrummet. Förhoppningen är att detta skall skapa insikter som leder vidare så att läraren kan justera sitt agerande i stunden. Enligt Kennedys analys var den senare designen mera effektiv, hon kallar den *insikt och strategiskt tänkande*.

En liknande insikt om dynamiken är den som sker mellan läraren/handledaren och lärarstuderanden under VFU, där en analys visar att överförandet av yrkeskunnandet sker via ett antal *närhetsprinciper* (Hultman & Wedin, 2014). Man ser varandra i handling och den andre (handledaren) kan ge den studerande en annan bild och uppfattning av hur man kan tolka det som händer i situationen – kommunikationen av yrkeskunnandet sker genom att dom arbetar tillsammans, man blir en del av varandras tolkningar. Detta kan vara det som sker i en utvecklingssituation mellan kollegor som samspelar i varandras klassrum.

Kennedy tar även upp behovet av att paketera goda satsningar (traditionell, formaliserad, handledningsmaterial och klassrumsliknande) så att de kan

spridas till en större mottagargrupp. Ett problem som kan uppstå är om mentorns arbete och satsningen bygger på dennes personliga erfarenheter av undervisning och klassrumsdynamiken och mentorns kompetens att spontant kunna se och använda exempel som inträffar i det fortsatta samtalet med läraren. Andra som tar över satsningen, för att skala upp den, kanske inte har samma förmåga och kan därmed inte åstadkomma samma effekt.

Svenska exempel kan vara lesson studies och interaktiv aktionsforskning där lärare planerar och observerar undervisning och där man gör detta under ett helt år med inslag av reflektion och diskussioner som ger ny input till fortsatt undervisning (Kennedy redovisar, liknande exempel på s. 151, men använder inte begreppet lesson studies).

Kennedy redovisar ett intressant exempel där hon kan följa en satsning från ”strategisk” till ”paketerad” design och då finner att effektstorlek går från 0,26 till 0 och hon spekulerar att det kan bero på att man i paketet förlorar den förtrogenheten som ursprungligen fanns när man försökte nå en bredare spridning. Hon frågar sig om vi behöver bättre kunskap om satsningars ”tysta” egenskaper och om det är betydelsefullt att beakta personalens/mentorernas erfarenheter? Och hon påpekar att de formella och breda satsningarna verkar ha ingen eller högst begränsad effekt.

LEVER POSITIVA SAKER KVAR?

En annan aspekt av lärares kompetensutveckling är kopplingen till elevernas lärande och om satsningarna lever vidare över tid? Kennedy analyserar studier som sträckte sig både över ett respektive två år. Ett intressant resultat, som hon finner, är att det kan vara så att strategiska satsningar som sträcker sig över två år kan hamna i en situation där år två hämmar och motverkar en ackumulerad effekt på grund av att lärarna/deltagarna behöver tid att ”smälta” sina nya insikter och fortsätta sina nya ”test” och handlingar. Jag har själv en likande insikt från en satsning på en fortbildning i en gymnasieskola där vi arbetade med lärare som bildade olika par som observerade varandras klassrum och diskuterade intryck. Både Kennedys och mina intryck är än så länge intryck och ”skisser” som behöver fortsatt mera långsiktig forskning. Lever en satsning kvar efter att den formellt avslutats? Det saknas tillräckligt med data från uppföljningar (Hultman, 2015). En kritik som ofta framförs är att satsningar ”avslutas i förtid” eller att dom upphör när tiden är slut och så vidare. Men tänk om det skulle visa sig att det trots ett abrupt slut kan leva kvar positiva effekter trots att våra mätningar inte hittar effekter. Kan dom vara ”omätbara” men betydelsefulla? Beror ”ingen effekt” på att vi letar på fel ställe?

Forskning om lärande och förändring (Ellström & Hultman, 2004) har argumenterat för betydelsen av att uppmärksamma ”det som sker i det tysta” och ”bakom kulisserna”, det vill säga det som sker i det vardagliga arbetet.

Praktiken rymmer en betydande innovationskraft där det informella lärandet behöver uppmärksammas med inslag av rutinmässig problemlösning och improvisationer.

I en reflektion av Glaés-Coutts och Nilsson (2020) ser de att skolor under arbetet med *Samverkan för bästa skola* blir bättre på att förbättra undervisningen:

The teachers expressed a wish to continue it and to model this practice for the other teachers to establish this collaborative approach to assessment. Sharing this new knowledge with their colleagues opened up a new dialogue around school improvement. While the participants once again spoke about the feeling of being ‘ahead’ in their professional practice in comparison with their colleagues, they described how their stance opened up the discussion of best practices. They felt that their colleagues were more willing to discuss a lesson that did not go as planned and that rather than blaming the students (as was common in the past), they were open to discussing it professionally. (Glaés-Coutts & Nilsson, 2020, s. 7)

Och forskarna illustrerar detta med ett citat från en lärare:

I see now that with my colleagues it is easier, and more permitted, to discuss failures. ‘What did I do wrong?’ It is rare these days to blame the students: ‘It was a bad group’. Instead, I now find that a colleague will come into my office and say, ‘Today I had a bad lesson’ and ask, ‘What do you think? What would you have done?’ or ‘What do you think I should change?’ (First teacher)” (Glaés-Coutts & Nilsson, 2020, s. 8)

Men Glaés-Coutts och Nilsson (2020) hade inte möjlighet att delta i skolornas arbete mer än ett år, vilket gjorde att de inte kunde dokumentera om utveckling spirade men de noterar att en kraftig personalomsättning antagligen skulle hindra detta.

SYNLIGGÖR DET SOM HÄNDER EFTER ...

I mitt fall med gymnasieskolan kan det arbete som pågick under två år men sedan avslutades ha fortsatt på liknande sätt som ovan i Glaés-Coutts och Nilssons exempel men osynligt genom att lärarna skapade möjligheter till lärande, därför att de märkte att satsningen gav dom ett positivt bidrag i det dagliga arbetet. I så fall kan detta vara ett agerande som lärare är vana vid, det saknas resurser men man behöver ändå göra något, man uppfinner ofta en egen didaktik (Hultman, 2001). Vardagsdynamiken kräver av en att man agerar påpekar Ghousseini et al. (2022) och de menar att det kollegiala samspellet behöver utvecklas så att det kollegiala även omfattar själva undervis-

ningen i klassrummet och inte enbart planering och utvärdering (de talar om att riva ”the fourth wall” med inspiration från teatern, det vill säga ”väggen” mellan skådespelare och publik där de menar att kollegor bör komma in i själva klassrumsdynamiken).

En uppföljning av olika satsningar och projekt efter att de avslutats skulle kunna ge intressant kunskap som komplettering till tidigare studier, ”vad händer sedan?”. Kan kommunerna rikta sitt intresse mot detta och kanske utnyttja de bland skolans personal som har olika former av vetenskaplig skolning (lektorer, förstälärare många fler) med tanke på det intresse som finns kring praktisknära forskning (gårna i samarbete med parter inom universiteten). Och ett sådant arbete skulle också kunna ge tankar kring hur vi utvecklar arbetet med lärares kompetensutveckling och lärande.

REFERENSER

- Correnti, Richard, & Rowan, Brian (2007). Opening up the black box: literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programs. *American Educational Research Journal*, 44(2), 298-338.
- Ellström, Per-Erik, & Hultman, Glenn (2004). Avslutande reflektioner och slutsatser. I Per-Erik Ellström, & Glenn Hultman (red.), *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet* (s. 295-305). Studentlitteratur.
- Fullan, Michael, Miles, Matthews. B., & Taylor, Gibb (1981). *Organization development in Schools: The State of the Art*. The National Institute of Education, Washington. (Även i *Review of Educational Research*, 1980, 121-183.)
- Ghousseini, Hala, Schneider Kavanagh, Sara, Dutro, Elizabeth, & Kazemi, Elham (2022). The fourth wall of professional learning and cultures of collaboration. *Educational Researcher*, 51(3), 216-222. <https://doi.org/10.3102/0013189X211058751>
- Giacquinta, Joseph B. (1998). Seduced and Abandoned: Some Lasting Conclusions about Planned Change from the Cambire School Study. I A. Hargreaves et al. (red), *International Handbook of Educational Change* (s. 163-180), Kluwer Academic Publishers.
- Glaés-Coutts, Lena, & Nilsson, Henrik (2020). Who owns the knowledge? Knowledge construction as part of the school improvement process. *Improving Schools*, 24(1) 62–75. <https://doi.org/10.1177/1365480220929767>
- Gross, Neal, Giacquinta, Joseph B., & Bernstein, Marilyn (1971). *Implementing Organizational Innovations. A sociological analysis of planned educational change*. Basic Books, Inc.

- Hargreaves, Andy et al. (red.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, Andy, Shirley, Dennis, Wangia, Shaneé, Bacon, Chris, & D'Angelo, Mark (2018). *Leading from the middle: spreading learning, well-being, and identity across Ontario*. Council of Ontario directors of education report, Toronto, Ontario, Canada.
- Harris, Almna, & Jones, Michelle (2019). Teacher leadership and educational change. *School leadership & Management*, 39(2), 125.
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Studentlitteratur.
- Hultman, Glenn (2015). *Transformation, Interaktion eller Kunskapskonkurrens. Forskningsanvändningen i praktiken*. VR/UVK-rapport från SKOLFORSK.
- Hultman, Glenn (2021). Kunskapsbildning eller praktknära forskning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(2-3), 116-121. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.08>
- Hultman, Glenn, & Wedin, Ann-Sofi (2014).Handledning och yrkeskunnande i komplexa miljöer. Skapandet av lärprocesser in-situ. I Henrik Kock (Red.), *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström*. Almlöfs förlag.
- Jahnke, Anette, & Hirsh, Åsa (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola*. Ifous rapport 2020:1. Stockholm.
- Kennedy, Mary M. (2019). How we learn about teacher learning. *Review of Research in Education*, 43, 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Lieberman, Ann., Campbell, Carol, & Yashkina, Anna. (2017). *Teacher learning and leadership. Of, by and for teachers*. Routledge.
- Lindberg Åkerberg, Susanne (2019). *Att synliggöra det osynliga. En beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete*. Forskningsrapport 10. Magelungen Utveckling AB.
- Rowan, Brian, & Miller, R.J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Shirley, Dennis, Hargreaves, Andy, & Washington-Wangia, Shaneé (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' wellbeing. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Solokangas, Maija, & Ainscoq, Mel (2018). *Inside the autonomous school. Making sense of a global educational trend*. Routledge.
- Timperley, Helen et al (2007). *Teacher professional learning and development*. [BES]. New Zealand: Ministry of Education.
- Wolcott, Harry F. (1977), (2003). *Teachers vs. Technocrats. An Educational innovation in Anthropological perspective*. University of Oregon Press.