

Uteblivet examenstillstånd för förskollärarytbildning

Möjliga förklaringar och förslag på åtgärder

Innehåll

<i>Sammanfattning</i>	3
<i>1. Inledning</i>	5
<i>2. Ledning, styrning och mandat</i>	7
<i>3. Förskolläraryrket utbildningens ämnesinnehåll</i>	9
<i>4. Förskolläraryrket utbildningens organisering</i>	13
<i>5. Förändringsbenägenhet och varierad probleminsikt</i>	17
<i>6. Kultur, självförtroende och den bärande idén</i>	18
<i>7. Slutsatser av den tematiska analysen</i>	20
<i>8. Insikter inför en kommande ansökan om examenstillstånd</i>	22
<i>Referenser</i>	24

Sammanfattning

I december 2023 gavs en extern analysgrupp i uppdrag att analysera de bakomliggande orsakerna till att Högskolan Dalarnas förskolläraryr utbildning inte bedömts uppfylla erforderliga kvalitetskrav och därför inte fick sin examenstillståndsansökan godkänd, trots omfattande revideringar och kvalitetsutvecklingsarbete. Denna rapport är resultatet av gruppens arbete som pågått under perioden december 2023 till och med mars 2024. Rapporten gör inte anspråk på att ge en fullständig bild av alla bakomliggande orsaker, men vi i analysgruppen har bemödat oss om att vara så tydliga vi kan i våra slutsatser för att på så vis förhoppningsvis bidra till ett konstruktivt utvecklingsarbete vid Högskolan Dalarna.

I utredningsdirektiven angavs fyra delvis överlappande frågeställningar vilka har väglett analyserna av insamlade data, bestående av dokument och intervjuer. Frågeställningarna besvaras tematiskt under separata rubriker. Ett genomgående fokus riktas mot styrning och kvalitet då dessa aspekter framträtt som viktigt i alla intervjuer. Frågeställningarna som analysgruppen, enligt rektorsbeslut (C 2023/1530), gavs i uppdrag att utreda var:

1. Vilka orsaker kan ha föranlett det uteblivna examenstillståndet?
2. Hur kan nuvarande interna processer för examensrättsansökningar, och relevanta delar av kvalitetssystemet stärkas?
3. Behövs extern granskning i större omfattning?
4. Hur säkerställs att liknande inte händer igen inom lärarutbildningsinstitutionen på kort respektive lång sikt?

Temana som urskilts var:

- Ledning, styrning och mandat
- Förskolläraryr utbildningens ämnesinnehåll
- Förskolläraryr utbildningens organisering
- Förändringsbenägenhet och varierad probleminsikt
- Kultur, självförtroende och den bärande idén

I rapporten ges förslag på åtgärder kopplade till respektive tema och rapporten avslutas med de viktigaste slutsatserna som dras av de analyser som genomförts och med några tankar rörande en eventuell ny ansökan om examenstillstånd för förskolläraryr examen. Kopplat till dessa slutsatser lyfter vi även fram de viktigaste förändringsförslagen vi vill skicka med i det fortsatta utvecklingsarbetet. Slutsatserna kan sammanfattas i följande punkter:

- På övergripande lärosättesnivå saknas enligt vår mening tillräckliga insikter om lärarutbildningens särart.
- Samordningen mellan nämnd (UFN), institution och program är enligt vår mening otillräcklig för att säkerställa hög kvalitet inom lärarutbildningarna.

- Det är vår uppfattning att Högskolan Dalarna behöver enas kring en logik för indelning i ämnen som på ett bättre sätt balanserar och stödjer lärarutbildningarnas *olika* behov och ämnesinnehåll.
- Vi ser behov av ett tydligare programansvar med ägarskap, resurser och befogenhet att leda och driva frågor kopplat till respektive lärarutbildnings innehåll, genomförande och progression.
- Gällande förskollärarytbildningens organisering drar vi slutsatsen att den alltför tydliga uppdelningen mellan professionsförankring och ämnesdjup (på vetenskaplig grund) utgör ett problem. Det saknas ett tydligt "vi" som tar ett gemensamt ansvar för programmet och ett erkännande av varandras kompetenser och styrkor.
- Det behövs enligt vår mening åtgärder för att stärka den akademiska miljön och enas kring bärande idéer och bygga upp ett gemensamt synsätt på hur utbildningarnas innehåll bör organiseras. Vi menar att gränserna mellan olika personalkategorier såsom företrädare för professionskunskap respektive vetenskapligt förankrad kunskap inom förskollärarytprogrammet behöver bearbetas.
- Vi anser också att det är viktigare att högskolan arbetar internt med de utmaningar som beskrivits ovan än att anlita fler externa experter eller tillsätta en extern granskning i större omfattning.

Rapporten avslutas med att några insikter inför kommande examensrättsansökningar.

1. Inledning

I december 2023 beslutade UKÄ, för andra gången, att inte bifalla Högskolan Dalarnas ansökan om examenstillstånd för förskollärarexamen. Högskolans rektor beslutade då att tillsätta en extern analysgrupp bestående av Anders J Persson (ordf.), akademisk ledare för lärarutbildningen vid Södertörns högskola, Agneta Ljung Djärf, professor i pedagogiskt arbete och vice rektor vid Högskolan Kristianstad och Håkan Löfgren, bitr. professor i pedagogik och dekan för Utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet.

Gruppen gavs i uppdrag att analysera de bakomliggande orsakerna till att högskolans förskollärarytbildning inte bedömts uppfylla erforderliga kvalitetskrav, trots omfattande revideringar och kvalitetsutvecklingsarbete. De frågeställningar som analysgruppen, enligt rektorsbeslut (C 2023/1530), gavs som utgångspunkt för dess arbete var följande:

1. Vilka orsaker kan ha föranlett det uteblivna examenstillståndet?
2. Hur kan nuvarande interna processer för examensrättsansökningar, och relevanta delar av kvalitetssystemet stärkas?
3. Behövs extern granskning i större omfattning?
4. Hur säkerställs att liknande inte händer igen inom lärarutbildningsinstitutionen på kort respektive lång sikt?

Frågeställningarna rör utbildningskvalitet och kvalitetssäkring men även styrningsfrågor, huruvida styrningen av utbildningen ger förutsättningar för hög kvalitet. Eftersom frågeställningarna tenderar att gå in i, och bero av varandra, presenteras analys och rekommendationer tematiskt. Det går dock att urskilja skilda fokus, avseende styrning respektive kvalitet, under rubrikerna nedan.

Analysgruppen har i sitt uppdrag genomfört både dokumentstudier och intervjuer. Bland annat har UKÄ:s utbildningsutvärdering av förskollärarytbildning (2018), UKÄ:s uppföljning av förskollärarexamen vid Högskolan Dalarna (2021), Högskolan Dalarnas ansökan om tillstånd att utfärda förskollärarexamen (2023) samt Granskning av Högskolan Dalarnas ansökan om tillstånd att utfärda förskollärarexamen (2023) utgjort underlag för analysen. Det skriftliga materialet har kompletterats av styrdokument, presentationer och material på Högskolan Dalarnas externwebb. Intervjuer (via Teams) har genomförts under december 2023 och januari-mars 2024. Totalt genomfördes 13 intervjuer samt ytterligare en handfull samtal med företrädare för Högskolan Dalarna. De flesta intervjuerna genomfördes individuellt. De intervjuade representerar nyckelfunktioner inom förskollärarytbildningen vid Högskolan Dalarna alternativt har eller haft ledande befattningar vid högskolan. De intervjuade befinner sig på olika organisatoriska nivåer inom lärosätet, exempelvis vice rektor, dekan, proprefekt, programansvarig, undervisande lärare och forskare, kursansvariga, fackliga företrädare och ämnesföreträdare.

Analysgruppens utgångspunkt och förhoppning är att med denna rapport, med en blick utifrån, kunna bidra till Högskolans Dalarnas framtida utvecklings- och kvalitetsarbete inom lärutbildningarna. Det bör understrykas att det som framförs är analysgruppens uppfattningar, som grundar sig i den inblick vi fått via intervjuer, dokumentstudier, et cetera. Det kan innebära att ni inte känner igen er i alla delar eller har en avvikande uppfattning. Vi hoppas dock att rapporten kan vara användbar som grund för och stöd till en reflektion kring de förhållanden som finns vid Högskolan Dalarna och hur dessa kan påverka förutsättningarna för en lärutbildning av hög kvalitet.

Avslutningsvis vill vi uppmana till att inte oreflekterat följa de förslag på åtgärder som framförs här. Vår insyn i och förståelse av högskolans verksamhet är av naturliga skäl i många stycken begränsad i förhållande till ledningens och medarbetarnas kunskap om högskolans verksamhet och förutsättningar. Oaktat detta förhållande vill vi även uppmana Högskolan Dalarnas ledning och medarbetare att hitta en egen väg, och hitta argument för och skäl till den väg som väljs. Analysgruppens förhoppning är, som tidigare sagts, att denna rapport kan komma att bidra i en sådan utveckling.

2. Ledning, styrning och mandat

I samband med den så kallade autonomireformen år 2011 avskaffades kravet på att lärosäten som bedrev lärarutbildning skulle ha ett särskilt lärarutbildningsorgan, en nämnd eller en styrelse. I regeringens proposition (2009/10:89) angavs som skäl till avskaffandet att regleringen var alltför detaljerad och att det särskilda lärarutbildningsorganet ofta hade en oklar ställning vid lärosätena. Reformen innebar att lärosätena därefter har frihet att organisera ansvaret för lärarutbildning på det sätt som respektive lärosäte finner lämpligast utifrån de egna förutsättningarna.

Vid Högskolan Dalarna levde denna styrning av lärarutbildningarna kvar ett antal år efter att nämnda reform genomfördes. Det fanns en nämnd och en utvecklingsledare som hade formellt respektive operativt ansvar för samtliga lärarutbildningar vid lärosätet. Denna ordning tycks på sätt och vis finnas kvar i det institutionella minnet men har inte på ett tydligt sätt ersatts i den nya organisationen.

Näst intill genomgående uttrycker de nyckelpersoner som intervjuats vikten av att det finns en funktion med ansvar för förskollärarytbildningen och vikten av tydlig ansvarsfördelning och tydliga mandat. När det gäller delegationen av formella beslut och ekonomi kring utbildningen beskrivs ansvarsfördelningen som relativt tydlig och oproblematiske. I de intervjuer som genomförts framställs dock ansvarsfördelningen gällande utbildningens kvalitet och utveckling som komplex, något otydlig och i vissa stycken inte ändamålsenlig. Det framgår inte heller tydligt vem, eller vilken funktion, som har och tar ett samlat ansvar för innehåll och kvalitet i förskollärarytbildningen. Ansvaret är uppdelat på flera aktörer med delvis otydliga och överlappande ansvar. Exempelvis är ansvaret för det innehåll som reflekteras och formaliseras i utbildningens kursplaner fördelat på flera aktörer, nämnd, prefekt, proprefekt, ämnesansvariga, programansvarig, programråd och kursansvariga. Ansvarsrelationerna mellan dessa aktörer, som opererar på olika nivåer, framstår som otydliga när det gäller ansvaret för utbildningens sammanhållna och innehållsliga kvalitet, vilken kursplanerna är en central del i. Den ordning för kursplaneutveckling och -hantering som finns vid högskolan kan säkert fungera väl, men den ställer för förskollärarytbildningens del mycket stora krav på tydlig ansvarsfördelning och organiserad samordning mellan inblandade aktörer.

En försvårande omständighet är att det i Högskolans Dalarnas ledningsstruktur verkar finnas en svag förankring i frågor som rör lärarutbildningarnas innehållsliga kärna, struktur och komplexitet. En möjlig risk kan då vara att det på ledningsnivå inte finns tillräcklig förståelse för lärarutbildningens särskilda villkor och utmaningar.

En utmaning i implementeringen av den nya organisationen har varit den stora omsättningen på innehavare av ledningsfunktioner. Institutioner och olika funktioner samverkar i utvecklandet av förskollärarytbildningen, men mer övergripande frågor riskerar att inte samordnas organisatoriskt sett. Lärarutbildningens organisering, med ett dominerande ämne (pedagogiskt arbete) och flera mindre ämnen, verkar inte riktigt passa in i högskolans organisering i institutioner där ämnesansvar är en grundläggande logik i samband med

utvärdering och utveckling av kurser. Att lärarutbildningarna sägs vara "hela högskolans ansvar" är naturligtvis positivt, men hur ansvaret strukturellt är fördelat och kopplat till den institution som organisatoriskt har det formella ansvaret är otydligt.

Vissa strukturella utmaningar för lärarutbildningar aktualiseras särskilt inom förskollärarytbildningen och det förskolepedagogiska området, som är mångvetenskapligt, samtidigt som de ingående ämnena måste relateras till just detta område. Här ligger en strukturell och organisatorisk utmaning som inte på något sätt är unik för Högskolan Dalarna. Vid högskolan, som vid många andra lärosäten, bedrivs forskning och utbildning inom stuprörslänkande strukturer – det finns en horisontell arbetsdelning där forskare och lärare är organiserade i olika ämnen. Utmaningen för lärarutbildningar generellt, och förskollärarytbildningar i synnerhet, är att lärosätets grundläggande styrning är anpassad efter verksamheter som inte kräver den styrning och samordning som lärarutbildningar är i behov av. Lärarutbildningars mångvetenskapliga karaktär och krav på forsknings- och professionskompetens förutsätter en vertikal arbetsdelning som kräver en annan typ av styrning och samordning än den gängse. Det är alltså inte givet att en ändamålsenlig styrning för stora delar av ett lärosäte behöver vara det för en lärarutbildning – särskilt inte för en förskollärarytbildning. Den samlade bedömningen är att högskolan inom nuvarande organisation saknar ett övergripande organ som ansvarar för lärarutbildningarnas styrning och samordning.

Förslag på åtgärder:

- säkerställ en ändamålsenlig styrning som stödjer lärarutbildningarnas särart,
- tydliggör hur samordningen ska ske mellan funktioner på olika hierarkiska nivåer, särskilt mellan nämnds-, institutions- och programnivå,
- tydliggör vem som är ansvarig för vad, prefekt kontra proprefekt kontra programansvarig, ämnesansvariga och kursansvarig,
- överväg att återinrätta en nämnd med övergripande ansvar för lärarutbildningsfrågor för att skapa tydlighet i exempelvis ansvarsfrågor, kvalitetssäkring och vid examensrättsansökningar.

3. Förskollärarytbildningens ämnesinnehåll

Pedagogiskt arbete är ett stort och viktigt ämne vid institutionen för lärarutbildning. Sättet att organisera lärarutbildningens innehåll kring ämnet beskrivs vid intervjuerna som resultat av ett långsiktigt arbete med målsättningen att skapa en komplett kunskapsmiljö med sammanhållen forskning och utbildning.

Institutionen för lärarutbildning har examensrätt på forskarnivå i ämnet pedagogiskt arbete. Ämnet utgör också, som vi förstår det, ett övergripande paraply för den forskningsprofil som byggts runt lärarutbildningen och dess påbyggnadsutbildningar på avancerad nivå. Ämnet är också viktigt för utbildning på grundnivå, i de olika lärarutbildningarna. Pedagogiskt arbete är på så sätt en stark kärna, inte bara för lärarutbildningarna utan för hela institutionens verksamhet. I de intervjuer som genomförts har pedagogiskt arbete och det praktiska förhållningssätt som ämnet står för lyfts fram som en styrka vid Högskolan Dalarna.

I förskollärarytbildningen har majoriteten av de ingående kurserna getts ämnestillhörigheten pedagogiskt arbete. Det samma gäller, enligt uppgift, även för övriga lärarutbildningar. Pedagogiskt arbete är därmed ett ämne som omfattar stora delar av sådant innehåll och sådan professionsanknytning som bedömts som behövlig i de olika lärarutbildningarna. I mötet mellan ämnet pedagogiskt arbete och de olika lärarutbildningarnas inriktningar kan vi dock se flera utmaningar. Dessa har också på olika vis berörts i de intervjuer vi genomfört. I beskrivningarna nedan tar vi utgångspunkt i förskollärarytbildningen men liknande förhållanden kan sannolikt föreligga också i andra lärarutbildningar.

En utmaning är att en betydande del av innehållet i en förskollärarytbildning ska utgöras av ämnesstudier inom det förskolepedagogiska området. Dessa ämnesstudier omfattar kunskaper inom exempelvis barns utveckling och lärande, förskolans organisation och uppdrag samt ämnesdidaktiska kunskaper inom språk och språkutveckling, matematik, estetiska läroprocesser och så vidare. I någon intervju beskrivs att *det förskolepedagogiska området är en delmängd av pedagogiskt arbete*. Det har dock varit en utmaning för oss att förstå vad detta konkret innebär och på vilket vis det faktiskt bidrar till förskollärarytbildningens kvalitet och kvalitetsutveckling.

Även om det tydligt framkommer att det finns ett flertal medarbetare med tydlig förankring i förskolans yrkespraktik i ämnesgruppen så är det otydligt hur ämnesmiljön i pedagogiskt arbete förhåller sig till och i praktiken hanterar det förskolepedagogiska området och dess innehåll. Vi har i de intervjuer som genomförts inte identifierat någon befattningshavare eller grupp som tydligt gett uttryck för ett explicit ägarskap eller ansvarstagande för det förskolepedagogiska området, dess innehåll, avgränsning och utveckling vid lärosätet.

Det är emellertid inte bara ämnesstudierna inom det förskolepedagogiska området som är tvärvetenskapligt och mångdisciplinärt. Det gäller också det ämnesinnehåll som ingår i den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) och den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Även i dessa delar finns således ett behov av att olika teoretiska perspektiv tas tillvara för att hög kvalitet ska kunna uppnås. Som vi förstår förskollärarytbildningens struktur och

ämnestillhörighet vid Högskolan Dalarna så inkluderas exempelvis studier i utvecklingspsykologi, utbildningshistoria, specialpedagogik, ämnesdidaktik och teoretiska perspektiv på barns tal-, läs- och skrivutveckling i ämnet pedagogiskt arbete inom ramen UVK. Den definition som tillämpas förefaller därmed driven av en vid och inkluderande syn på ämnesinnehåll. Vi ser i detta en risk i att ämnet pedagogiskt arbete, i sin nuvarande form och organisering vid Högskolan Dalarna, inkluderar så mycket att det därmed samtidigt riskerar att bidra till att osynliggöra den mångfald av ämnen och teoretiska perspektiv som behövs för en förskollärarytutbildning av hög kvalitet.

Att en stor del av innehållet ges samma ämnesetikett (pedagogiskt arbete) kan också göra det svårare att överblicka och säkerställa att olika teoretiska perspektiv ges ett tillräckligt och balanserat utrymme i utbildningen som helhet. Vi kan också se en risk i att utbildningens innehåll formas utifrån den kompetens och de ämnesgrupperingar som finns till hands vid lärosätet. Vi ser exempelvis att det i förskollärarytutbildningens kursplaner finns kurser med ämnesbeteckningen bild medan andra perspektiv inom estetiska lärprocesser inte är lika tydliga alternativt saknas. Varför det är så kan, men behöver inte, bero på vilka ämnen och teoretiska perspektiv som har en röst i samtalet om kurser och kursinnehåll.

En annan utmaning framstår som att det inte är progression i pedagogiskt arbete som ska säkerställas i en förskollärarytutbildning utan progression inom det förskolepedagogiska området, UVK och VFU. En ytterligare omständighet när utbildningens progression ska säkerställas är därmed att det finns ytterligare ämnen, med sina ämnesansvariga, som ska bidra till att säkerställa utbildningsprogrammets progression mot examensmålen. Frågor kring vem som har och tar ansvar för progressionen mot examensmålen i ett sådant arbete behöver, som vi ser det, hanteras på ett tydligare och mer strukturerat vis för att Högskolan Dalarna ska nå framgång i en kommande examensrättsansökan.

Vi ser också behov av att betrakta den breda betydelse som ämnet getts vid Högskolan Dalarna i ljuset av nationell standard. På Högskolan Dalarnas hemsida beskrivs pedagogiskt arbete som forskningsämne bland annat med hänvisning till *Standard för svensk indelning av forskningsämnen* (Statistiska centralbyrån, 2011) och Vetenskapsrådets fördelning av forskningsmedel. Forskningsämnet pedagogiskt arbete är idag etablerat och listas tillsammans med forskningsämnena pedagogik (inklusive specialpedagogik), didaktik (allmän- och ämnesdidaktik) och lärande under huvudrubriken för forskningsämnesgruppen som har rubriken utbildningsvetenskap. Enligt nationell standard är därmed utbildningsvetenskap det paraplybegrepp vari pedagogiskt arbete ingår. I intervjuerna framkommer en definition där det istället är ämnet pedagogiskt arbete som utgör paraplyet över kurser inom UVK och VFU men också för vissa av lärarutbildningarnas ämnesdidaktiska kurser. Det här, menar vi, reser frågor kring hur definitionen och tillämpningen av forskningsämnet pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna relateras till SCB:s standard och vilka konsekvenser som följer därav vid utformandet och genomförandet av lärarutbildningen vid Högskolan Dalarna.

Det finns flera aktiva forskargrupper som listas inom ämnet pedagogiskt arbete på högskolans externwebb. Dessa grupper forskar inom områdena utbildningshistoria, pedagogiskt ledarskap och pedagogiska miljöer, samhällsorienterade ämnenas didaktik,

idrottspedagogik, yrkesdidaktik och matematikdidaktik. Den beskrivning som ges under respektive forskargrupp antyder att det inte är självklart att samtliga forskningsmiljöer accepterar att ämnesdidaktik ingår i ämnet pedagogiskt arbete. Några beskrivningar antyder i stället en viss distansering. Sammantaget tycker vi oss kunna konstatera att Högskolan Dalarna brottas med samma problematik som många andra lärosäten vad gäller svårigheter att formera en kritisk massa av forskningsaktiva lärare inom en bredd av relevanta ämnesområden. Vi konstaterar också att det idag saknas en forskningsmiljö som explicit riktas mot förskolan och förskolans verksamhet. En sådan forskargrupp ska dock tidigare ha funnits men beskrivs nu *ligga i träda på grund av att det svajat i ledarskapet*. Vid intervjuerna framkommer uppfattningen att högskolans ledning signalerat att forskning inom förskoleområdet ska nedprioriteras med anledning av det indragna examenstillståndet.

Pedagogiskt arbete är, som tidigare nämnts, också ett forskarutbildningsämne som tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkespraktiken. Forskarutbildningen i pedagogiskt arbete samlar doktorander och doktorandprojekt med relevans för olika skolformer och lärarpraktiker, inte minst för förskolan. Centrala kunskapsobjekt beskrivs på externwebben som undervisning, lärande, omsorg och fostran. Inom ämnet bedrivs forskningsprojekt av såväl allmändidaktisk som ämnesdidaktisk karaktär. I intervjuerna beskrivs att forskningsämnet pedagogiskt arbete fungerar väl att tillämpa och avgränsa på avancerad nivå och forskarutbildningsnivå. Vid intervjuerna framträder också en tydlig bild av att forskarutbildningen i pedagogiskt arbete på ett berikande vis bidrar till karriärvägar för lärare, kompetensförsörjning och möjligheter till lärarutbildningarnas forskningsförankring. Utmaningar beskrivs däremot finnas i ämnets relation till den breda basen på grundnivån och detta sägs gälla inte minst i relation till förskollärarytbildningen.

Vid Högskolan Dalarna utgör pedagogiskt arbete därutöver också en organisatorisk enhet som samlar medarbetare inom institutionen för lärarutbildning. I de två avdelningarna, Pedagogiskt arbete I och II, ingår cirka 60–70 medarbetare vilket gör ämnesområdet till institutionens största. Medarbetarna i avdelningarna Pedagogiskt arbete I och II är i hög utsträckning anställda inom ämnet pedagogiskt arbete, även om det enligt vår förståelse finns en variation och bredd av ämneskompetenser och yrkeserfarenhet inom ämneskollegiet. Att alla är anställda i samma ämne kan innebära en svårighet att fånga in variationen av kompetens i lärarkollegiet, både vad gäller teoretisk kompetens och professionskompetens. Svårigheter kan också uppstå gällande gränserna för vilken kompetens och yrkesförankring som är relevant för olika lärarutbildningar. I frågor som rör planering och åtgärder för institutionens kompetensförsörjning kan, som vi uppfattat det, detta vara en försvårande omständighet att hantera.

Avdelningarna ansvarar för innehåll och genomförande av de kurser som getts ämnesklassningen pedagogiskt arbete samt bemannar de samma. I intervjuerna beskrivs ämnestillhörigheten främst handla om en enhet för att hantera ekonomi och bemanning för de kurser som ämnesområdet "äger". Vid intervjuerna framkom att en lärare med specialkompetens inom ett visst område i vissa fall kan komma att undervisa inom detta område i allt från förskollärarytbildning till ämneslärarutbildning. Att tillgodose och säkerställa professionsanknytning, yrkesrelevans och ett praktisknära perspektiv för de olika skolformerna som de olika lärarutbildningarna riktas mot framstår då som en utmaning. Det

kan innebära att ämnets praktisknära perspektiv utmanas, genom att kopplingen till den skolform som utbildningen utbildar för kan vara svår att upprätthålla.

Att ämnesmiljöerna riktar sig till högskolans samtliga lärarutbildningar och att lärarkompetens därmed delas, inte minst inom ämnesstudierna, utgör en utmaning för lärarutbildningar generellt. Kanske är ändå denna utmaning tydligast i förskollärarytbildning där innehåll och utbildningens huvudområde inte på samma tydliga vis knyts till traditionella forskningsämnen eller skolämnen som i flertalet andra lärarutbildningar. Ämnens relation till det förskolepedagogiska området kräver då en särskild och komplex samordning. Några informanter föreslår ett inrättande av förskoledidaktik som ämne som en möjlig lösning på ovanstående utmaning. Denna utmaning och dessa behov sägs inte finnas i samma utsträckning i övriga lärarutbildningar. Någon påminner sig i intervjun att det tidigare fanns en plan på att dela in ämnesmiljön i pedagogiskt arbete i underavdelningar med relevans för de olika lärarutbildningarna, men att detta sedan aldrig förverkligats.

Även om pedagogiskt arbete omfattar stora delar av institutionens verksamhet så finns det också ämnesområden som har en annan ämnesidentitet i kursplanernas ämnesklassificering och utgör en organisatorisk enhet i institutionens avdelningsindelning, exempelvis matematikdidaktik, naturvetenskap och bild. Logiken bakom vilka ämnen som getts en egen ämnesidentitet och vad som ingår i ämnesidentiteten pedagogiskt arbete är oklar men det framkommer att dessa ämnen gjort motstånd och inte velat låta sig inkluderas i paraplybenämningen pedagogiskt arbete.

Vi är tveksamma till att utformningen av nuvarande ämnesmiljö i tillräcklig omfattning stödjer utveckling och drift av institutionens olika lärarutbildningar, och då kanske allra minst förskollärarytbildningen. Sammantaget ser vi därför ett behov av översyn av ämnesmiljön i relation till lärarutbildningarnas *olika* behov och innehåll.

Förslag på åtgärder:

- reflektera över om och i så fall hur ämnet pedagogiskt arbete bidrar till att förtydliga eller fördjupa förskollärarytbildningens ämnesinnehåll i relation till examensmålen,
- besluta om en logik för indelning i ämnen och avdelningar som på ett bra sätt stödjer lärarutbildningarnas *olika* behov och ämnesinnehåll,
- förhåll er i det arbetet till nationell standard för indelning av forskningsämnen och tydliggör skälen till och konsekvenserna av ett vägval som eventuellt avviker,
- säkerställ ägarskap och ansvarstagande för det förskolepedagogiska området och de tvärvetenskapliga perspektiv som ingår däri.

4. Förskollärarytbildningens organisering

Det framkommer på flera sätt att det finns en tradition och kultur vid lärosätet där ämnena och kurserna har stort inflytande och självbestämmande, också i en yrkesutbildning som lärarutbildning. Någon uttrycker sig i termer av att *Vi inte är så vana att tänka program* och menar att det är ämnena som *äger* kurser och kursplaner. Det faktum att ansökan om examenstillstånd startade i delarna (kurserna och kursplanerna) bekräftar, som vi uppfattar det, att kurserna har en stark ställning i relation till programmets helhet.

Det framgår av styrdokumentet att ett utbildningsprogram alltid är knutet till ett ämne som har ett övergripande ansvar för att samordna kvalitetsarbete och utveckling av programmet. Detta uttrycks i styrdokument som att:

Detta ämne ansvarar för programmets innehåll, säkerställer progressionen mot programmets examensmål samt att tillräcklig lärarkompetens och forskningsverksamhet finns för att säkerställa genomförande av utbildningen och för forskningsanknytning av programmets profil. För utbildningsprogram som leder till examen i ett tematiskt huvudområde ligger detta ansvar på det ämne som utsetts som ansvarigt för huvudområdet (*Regler för inrättande och nedläggning av ämne, examen och utbildningsprogram på grundnivå och avancerad nivå vid Högskolan Dalarna, C 2024/414*).

I samma dokument framgår ämnesansvarigas uppdrag och ansvar medan rollen som programansvarig ges en betydligt mer marginell betydelse, och då endast när det kommer till att lägga ner en utbildning.

Bakgrunden till ämnenas starka ställning har i någon intervju beskrivits som en konsekvens av att en stor del av lärosätets utbildningar leder till både en generell examen och en yrkesexamen. Progressionen i ämnet lyfts som då helt centralt även om det också framkommer förståelse för att en yrkesexamen, såsom exempelvis lärarutbildning, ställer särskilda och nödvändiga krav på ämnesstudierna måste inkludera yrkesrelevans inom den skolform som utbildningen utbildar för. Ämneskunskap och yrkesrelevans är som vi ser det två olika, men lika nödvändiga, perspektiv i en lärarutbildning av hög kvalitet. Prioriteringen av det första, det vill säga vetenskapligt förankrad ämneskunskap, förefaller hög och etablerad vid lärosätet medan betydelsen av professionsförankrad ämneskompetens och yrkesrelevans framstår som i lägre grad prioriterad och förankrad i ledningsstruktur, styrdokument och i informanternas resonemang. Som exempel på detta kan nämnas det alldeles nyligen fastställda styrdokumentet *Regler för kompetenskrav för ämnesansvarig och examinator på grund-, avancerad- och forskarutbildningsnivå, programansvarig på grund och avancerad nivå, samt studierektor för forskarutbildningsämne (C 2023/1565)* framgår exempelvis att en programansvarig för ett utbildningsprogram som leder till yrkesexamen ska ha "minst doktorsexamen inom relevant kunskapsområde för programmet". En ämnesansvarig ska, enligt samma styrdokument, med fördel vara "docent eller professor inom relevant kunskapsområde för ämnet, minst doktorsexamen". Vi noterar att det för båda dessa ansvarsuppdrag ställs krav på akademisk meritering men att det därutöver inte ställs några professionsrelevanta kompetenskrav. Det betyder att det i den

programnära ledningsstrukturen för en yrkesutbildning, enligt högskolans Dalarnas styrdokument, inte behöver finnas någon med yrkesrelevant kompetens eller yrkesförankring.

Vi saknar här uttryck för att professionsförankring i någon form är behövlig och ett krav på den som ska leda genomförande och utveckling av en yrkesutbildning. Likaså saknar vi explicita uttryck för betydelsen av ämnesansvarigs och ämneskollegiets koppling till den skolform utbildningen utbildar för. Vi har utifrån våra intervjuer konstaterat att de medarbetare som har olika lednings- och ansvarsuppdrag i det närmaste konsekvent tycks sakna förankring i förskolans yrkespraktik.

Som vi förstår de styrdokument vi har haft till hands framstår det för oss som tydligt att det är ämnesansvarig som ansvarar för utbildningens progression i de delar som berör det egna ämnet. Att ha kunskap i sitt ämne omtalas som en självklar förutsättning för att kunna arbeta med progression i ämnet, vilket vi instämmer i. Om vi här återkommer till föregående avsnitts resonemang kring det tvärvetenskapliga och professionsnära ämnet pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna framstår det för oss som en orimligt komplex och omfattande uppgift att med ämnesdjup arbeta med progression och innehåll i ämnets alla delar och i relation till samtliga lärarutbildningar. Vi ser att den komplexa och omfattande rollen riskerar att bidra till att väsentliga frågor och arbetsuppgifter faller mellan stolarna.

I det praktiska arbetet är ämnesföreträdarkskapet i pedagogiskt arbete delat i två nivåer, ett övergripande ansvar för utbildning på avancerad nivå och forskarnivå och ett mer operativt ansvar för lärarutbildningarnas kurser på grundnivå inom UVK och VFU. Hur det övergripande och operativa ämnesansvaret ser ut för kurser som etiketterats som pedagogiskt arbete inom lärarutbildningarnas ämnesstudier framstår därmed som oklart. Finns här ett ingenmansland som ingen ämnesansvarig har ansvar för? Denna fråga gäller såväl förskollärarytbildningen som övriga lärarutbildningar.

Ämnets ägarskap över kurserna tycks omfatta inte bara ämnesinnehållet utan också kursplanernas form och struktur. Utformandet av kursplaner och arbetet med konstruktiv länkning är två områden som pekades ut som i behov av utveckling i samband med examenstillståndsprovningen. Kursplanerna ska enligt Högskolan Dalarnas gällande riktlinjer hållas kortfattade. Som skäl anges att det kommer synpunkter från studenterna i samband med kursvärderingarna och att *vi kan inte hålla på och ändra i kursplanerna hela tiden*. Ett annat perspektiv kan vara att genom sparsmakade kursplaner behålls makten över kursernas innehåll och genomförande inom kurslaget och ämnet. Utbildningens struktur, innehåll och arbetsformer kan däremot vara svårare att överblicka, ifrågasätta eller påverka ur ett helhetsperspektiv. Likaså bör det, som vi ser det, innebära en potentiell svårighet för olika kurser i ett utbildningsprogram att knyta an till och bygga vidare på tidigare kursers innehåll, arbetsformer, examinationsformer, progression mot examensmål och utveckling av generiska färdigheter som exempelvis akademiskt skrivande, kritiskt tänkande och informationskompetens et cetera när väsentlig information om sådant saknas i kursplanerna.

Några högst slumpartade nerlag i de kursplaner som finns åtkomliga på Högskolan Dalarnas externwebb visar på varierande sätt att utforma dokumenten såväl inom institutionen för lärarutbildning som inom resten av lärosätet. I denna fråga tycks varje

institution och kanske varje ämne arbeta efter egen modell trots att det finns fastställda riktlinjer för kurs- och utbildningsplaners utformande. De nya rutinerna för hantering av kursplaner uppfattar vi som lovande. En tydligare styrning och uppföljning uppfattar vi dock som behövlig.

Som ett exempel på variation i kursplanernas utformande kan nämnas hantering och formulering av lärandemål. Lärandemålen i förskollärarytbildningens kursplaner bär till stor del spår av det utvecklingsarbete som återkommande beskrivs vid intervjuerna och som berörde konstruktiv länkning inom programmet. I utvecklingsarbetet fick programmet, med stöd av en extern person från Umeå universitet, stöd i att utveckla användningen av så kallade aktiva verb för att tydliggöra lärandemålets kunskapsform och progression. Samtidigt finns det kursplaner som inte följer denna modell. Över tid har det i de dokument som lämnats in inom ramen för examenstillståndsprövningen varierat vilken logik som tillämpats vid formulering av kursplanernas lärandemål. Om denna variation har sin grund i en dragkamp mellan helhet och delar inom utbildningsprogrammet eller något annat har vi inte kunnat avgöra men den dragkamp som tycks pågå bör, enligt vår mening, lyftas och hanteras.

I vår förståelse signalerar titeln programansvarig ett övergripande helhetsansvar för ett utbildningsprogram. Som vi förstår det är det inte så vid Högskolan Dalarna. Vi har tidigare beskrivit vad vi uppfattar som ämnenas och ämnesansvarigas starka ställning vid lärosätet. Programansvarigs ansvar och mandat i ämnesfrågor eller i åtgärds- och utvecklingsarbete framgår inte explicit av de styrdokument vi haft tillgång till. Kännedom om och beskrivning av programansvarigs ansvarsområden har också varierat i de intervjuer som genomförts. Det behöver inte betyda att det saknas en tydlig uppdragsbeskrivning men om en sådan finns behöver den göras känd i verksamheten.

I styrdokumentet *Regler för kvalitetskrav: ansvar och kontinuerlig uppföljning av utbildning på grundnivå och avancerad nivå (C 2023/1678)* kopplas programansvarigs ansvar till genomförandet av en årlig programanalys samt att vara samrådspart vid programmets bemanning. Hur programansvarigs ansvar och mandat ser ut när det kommer till att initiera eller driva utvecklingsfrågor som framkommer i spåren av den genomförda programanalysen framstår som oklart för oss. Kanske är rollen begränsad till ett samordningsansvar såsom någon beskriver det, kanske innebär den mer än så. Som vi förstår det är det i den ansvarsstruktur som tillämpas vid Högskolan Dalarna inte tydligt att det är programansvarig som bär helhetsansvaret för programmet vilket vi ser som problematiskt.

Sammantaget ser vi i styrdokumentet att ämnesstrukturen är stark men också att det i den praktiska verksamheten tycks finnas glidningar som innebär att delar av sådant som ingår i ämnesansvaret i praktiken förflyttas till programansvarig, proprefekt och forskningsledare. Det tycks därmed finnas en diskrepans mellan vad styrdokument uttrycker, hur arbetet organiseras och vilken ansvarsposition som ges och tar ansvar i det praktiska arbetet.

För att koppla tillbaka till föregående avsnitt, Förskollärarytbildningens ämnesinnehåll, så ser vi behov av att säkerställa praktiska perspektiv i lärarytbildningens alla delar som komplement till ämnenas starka ställning. Vi tolkar det som att organisering och tillämpning av ämnet pedagogiskt arbete är en reaktion mot och ett sätt för lärarytbildningarna att

positionera sig i relation till ämnena och ämnesstudierna för att därigenom lyfta fram lärarutbildningens särart och behov av praktiktäna perspektiv. Vi har dock i föregående avsnitt pekade på risker och utmaningar som kan följa i den breda och komplexa definition av pedagogiskt arbete som vuxit fram och nu tillämpas vid Högskolan Dalarna. Vi tror att en lösning med ett programansvar med tydligare mandat, större ansvar och resurser kan bidra till att väga samman och balansera ämnesinnehåll, praktiktäna perspektiv och yrkesrelevans. Ett starkare programansvar menar vi skulle ge förutsättningar för helhetsyn på studenternas lärande och utveckling i riktning mot den skolform som utbildningen utbildar för vilket, i vår mening, skulle gagna såväl praktiktäna perspektiv som ämnesstudier med ämnesdjup.

Mot bakgrund av vad som beskrivits ovan uppfattar vi att det idag saknas förutsättningar nog att för en programansvarig med svagt mandat i den organisatoriska och akademiska ämneshierarkin stå upp för helheten i utbildningens innehåll, yrkesrelevans och den progression i examensmålen som krävs för en förskolläraryxamen av hög kvalitet. Detta trots en hög ambition, en god vilja och en gedigen erfarenhet.

Förslag på åtgärder:

- säkerställ att programansvarig har förutsättningar, mandat och resurs för att ta ett helhetsansvar för utbildningens innehåll och genomförande,
- säkerställ att kursplaner utformas så att de stödjer och möjliggör såväl kursernas ämnesdjup, professionsrelevans och progression samt att de innehåller tillräcklig information för att möjliggöra programansvarigs överblick och helhetsansvar,
- ge ämnesföreträdarna förutsättningar att säkerställa att kursernas ämnesinnehåll är forskningsförankrat och professionsrelevant samt se till att ansvarsområdet är rimligt i omfång och bredd,
- säkerställ att formellt beslutat ansvar och mandat överensstämmer med respektive funktions roll i praktiken.

5. Förändringsbenägenhet och varierad probleminsikt

De organisatoriska förändringar som genomförts påverkar naturligt utbildningarna och medarbetarna på olika sätt. En stor utmaning, i relation till åtgärdsredovisningarna och examensrättsansökan till UKÄ, tycks vara medarbetarnas vilja och/eller förmåga att anpassa sig till förändringarna. Till detta hör en osäkerhet gällande vad förändringarna innebär, vad som är nytt och vad som fortsatt är kvar sedan tidigare. Kopplat till arbetet med åtgärdsredovisningar och examensrättsansökningar återfinns motsvarande osäkerhet om vad som är bra i nuvarande utbildning, och bör vara kvar, och vad som bör förändras. De för högskolan negativa besluten från UKÄ över tid tycks också ha förstärkt osäkerheten kring vad som borde förändras eller inte.

Samma utmaningar kommer tillbaka genom hela processen om ansökan om examenstillstånd. Till exempel vill några bevara tidigare rutiner och sätt att arbeta på, exempelvis konstruktiv länkning (i relation till så kallade nyckelkompetenser) medan andra vill utveckla och förändra. De olika uppfattningarna ger bilden av en pågående dragkamp mellan i huvudsak två grupperingar.

1. En yrkesnära adjunktstung grupp som inte riktigt uppfattar att det finns anledning att förändra utbildningen. Till stöd för denna uppfattning är bland annat erkännandet av utbildningen från avnämare och förskolor som tar emot VFU-studenter. Omvänt uppfattar grupperingen att den saknar erkännande från ledningsfunktioner. Övertygelsen om vad som är bra och fungerar i utbildningen leder i sammanhanget till ett motstånd mot att förändra, då värnandet av det som är bra övertrumfar konkurrerande idéer om förändring.

2. Akademiskt meriterade forskare och lärare, ofta utan professionsbakgrund, som menar att de såg problemen i förväg, känner igen sig och instämmer i kritiken och tycker att den är befogad. Denna gruppering anser att den vetenskapliga kompetensen i utbildningarna behöver stärkas. Trots att högskolan fick godkänt gällande kompetens ser man ändå att det finns brister rörande forskningsunderbyggnad. En uppfattning som framförts är att det behövs en kärna bestående av personer som förstår forskningsfältet utifrån praktikögon – det saknas en senior forskare med gedigen förankring i förskolan. Professionsanknytningen i utbildningen bedöms som stark, men kanske på bekostnad av forskningsunderbyggnad.

Beskrivna grupperingar är förstås grovt generaliserade men vid intervjuerna framkom radikalt skilda beskrivningar av såväl problembilden som vilka förändringar som borde gjorts. Detta förhållande blir naturligtvis problematiskt i det förändrings- och utvecklingsarbete som genomförts, och som dessutom skett under olika tidsperioder och i olika personkonstellationer.

Förslag på åtgärder:

- vidta åtgärder för att skapa *en* gemensam akademisk miljö där lärare med professionskompetens och lärare/forskare med vetenskaplig kompetens möts och samarbetar mot ett gemensamt mål.

6. Kultur, självförtroende och den bärande idén

De spänningar som tidigare beskrivits mellan yrkesnära professionsinriktade grupperingar och akademiskt meriterade forskare och lärare är inte unika för Högskolan Dalarna utan återfinns på många lärosäten som bedriver lärarutbildning. De är i någon mening en konsekvens av de krav på kompetens som ställs i lärarutbildningens styrdokument. Båda kompetenserna behövs och de är inte självklart i samklang. Även spänningen mellan ämnet pedagogiskt arbete och andra ämnen med relevans för förskollärarytbildningen och andra lärarutbildningar förekommer på flera lärosäten. I det avseendet kan spänningarna beskrivas som "naturliga". Att vi ändå väljer att lyfta fram dem i denna rapport beror på att de kan ha varit en belastning i arbetet med examensrättsansökan. Det blir i intervjuerna tydligt att det finns styrkor både gällande den yrkesnära praktikinriktade kompetensen och den vetenskapliga, men att dessa inte kommit till sin rätt och kompletterat varandra utan stundtals ställts mot varandra i processen med att skriva examensrättsansökningar och åtgärdsbeskrivningar. I stället för att komma samman och bygga upp en gemensam bärande idé och skapa samsyn och självförtroende kring den egna verksamheten har lärosätet anlitat externa experter och bytt ut internt ansvariga för processen.

Den påtagliga stoltheten som finns hos såväl adjunkter med yrkesförankring i förskolan som hos vetenskapligt meriterade forskare är väl befogad, men i stället för att skapa ett gemensamt vi, så har det uppstått flera grupperingar med gränser. De "naturliga" spänningarna har därmed accentuerats snarare än hanterats. Detta kommer till uttryck på flera sätt i intervjuerna. Det förekommer till exempel utsagor om att man inte släpps in i undervisningssammanhang eller att man uteslutits ur processen med ansökan om examenstillstånd. Det är även tydligt att ansvariga i processen bytts ut och att det inneburit svängningar i vad som satts i fokus och värderats som viktigt i ansökningsarbetet. Uttryck som "avsatts", "bytts ut", "inte tillhör och släpps in" och "inte är högt i tak" indikerar att processen varit smärtsam för vissa inblandade vilket bidrar till ökade spänningar och informella gränsdragningar.

Att gränserna accentueras på detta sätt hör samman med den förlorade examensrätten som utlöste en oro och en press på alla och olika formella och informella ledare började lyfta fram och betona det som de ansåg vara den bärande idén. Därmed tappades en gemensam tilltro till vad som var viktigt och ett gemensamt initiativ då en ny ansökan skulle skrivas. Detta tar sig bland annat uttryck i att responsen på granskarnas kommentarer varit instrumentell, i betydelsen svar på enskilda frågor snarare än baserad på en egen bärande idé, eller egen agenda. Det fanns i detta läge inte heller ett tydligt stöd från ledningen eftersom det var stora förändringar på ledande poster.

Det finns även en tydlig kollegial lojalitet som kommer till uttryck i intervjuerna och som kan stärkas ytterligare. Intervjupersonerna uttrycker en lojalitet med varandra på olika sätt och betonar att många har ett starkt engagemang, hängivenhet och en stark vilja. Flera av de intervjuade talar även om att arbetet "flutit på", om "gott samarbete" och "ingen hög svansföring". I det fortsatta arbetet kan det vara klokt att verkligen ta fasta på denna tendens och därmed skapa förutsättningar för att forma en mer tydlig egen och gemensam bärande

idé om miljöns olika kompetenser och deras roll i en förskollärarytbildning grundad både i beprövad erfarenhet och vetenskap.

Sammantaget anser vi att de organisatoriska förutsättningarna för den specifika utbildningen behöver stärkas och att kollegiet ges möjlighet att känna tillhörighet och jobba mer som ett lag. Detta kan uppnås genom att personalen tillsammans söker svar på en rad centrala frågor. Exempel på sådana kan vara: Hur samarbetar forskare med professionsinriktning med lärare med vetenskaplig kompetens inom utbildningen? Hur kan vetenskaplig kunskap integreras med professionskunskap i utbildningen? Hur integreras lärare med olika ämneskompetenser i utbildningen? Hur säkerställer man att den som undervisar i sitt ämne är förankrad i den professionsutbildning man undervisar inom? Därtill behövs ett tydligare mandat till den som ges ansvar för att hålla samman, driva och utveckla utbildningen som helhet. Vi anser att om detta arbete görs på ett bra sätt så behöver inga nya externa experter anlitas eller större utredningar tillsättas.

Förslag på åtgärder:

- ta fasta på några centrala frågor som ska besvaras gemensamt,
- forma en bärande idé om vad som är viktigt att beakta när man bedriver utbildning av förskollärare,
- när en tydligare bärande idé etablerats kan en grupp med lärare med olika kompetenser ta sig an uppdraget att formulera en ny examensrättsansökan. Denna gång med en tydlig realistisk tidsplan och en ledare med både mandat och rådighet.

7. Slutsatser av den tematiska analysen

Organisering och struktur av lärarutbildning på ett lärosäte är en komplex historia och när man som vi gör i denna rapport även kommer in på gränsdragningar mellan ämnen och personalgrupper ökar komplexiteten ytterligare. För att rapporten ska bidra till en konstruktiv utveckling på lärosätet behöver vi trots dessa komplexiteter dra slutsatser som är tydliga och kan vara användbara i det fortsatta arbetet. Den tematiska analysen avslutas därför med några övergripande slutsatser som vi utifrån vårt perspektiv och grundat i de data vi samlat in ser som rimliga och användbara. Vi är dock väl medvetna om att det går att göra andra tolkningar och är ödmjuka inför att vi inte har samma djup i kunskaperna om lärosätet som många av er som läser rapporten.

Den första slutsatsen handlar om styrning och ledning på lärosätet, med särskilt fokus på lärarutbildning. På övergripande lärosätetsnivå är vår bedömning att det inte finns tillräckliga insikter om lärarutbildningens särart. För att man ska kunna skapa långsiktigt goda förutsättningar för högkvalitativ lärarutbildning behöver ledningen för högskolan säkerställa att sådana insikter finns med då man organiserar system för program- och kursutveckling, samt kvalitetssäkring.

Den andra slutsatsen handlar om styrning och ledning på nämnds- och institutionsnivå. Här menar vi att det inte finns tillräcklig samordning mellan utbildnings- och forskningsnämnden, institution och program. Konkret innebär det att ansvarsfördelningen mellan viktiga funktioner på de olika nivåerna är oklar. Det behöver till exempel bli tydligare hur examensrättsansökningar ska skrivas och vilka nyckelroller som ska ta ansvar för delar och helhet. De funktioner som tilldelas ansvar behöver även få rimliga förutsättningar att axla ansvaret. Det behöver även bli tydligare hur ansvar fördelas när kursplaner revideras på ett sätt som säkerställer progression i utbildningen rörande såväl professions- som ämneskunskaper/förmågor. Vi råder er att överväga att (åter-)inrätta en nämnd med övergripande ansvar för lärarutbildningsfrågor.

Gällande förskollärarutbildningen och dess ämnesinnehåll drar vi slutsatsen att det finns flera utmaningar avseende ägarskap och ansvarstagande för det förskolepedagogiska området. Exempelvis har vi i analysen inte kunnat identifiera hur ämnet pedagogiskt arbete på ett tydligt sätt bidrar till att, med ämnesdjup och ämnesbredd, balansera och fördjupa förskollärarutbildningens tvärvetenskapliga och mångdisciplinära ämnesinnehåll i relation till examensmålen. Det har också varit svårt att identifiera i vilka avseenden pedagogiskt arbete kan sägas vara ett paraply för det förskolepedagogiska området och hur ämnet känner ägarskap och ansvarstagande för det samma i förskollärarutbildningens organisering och genomförande. Det är tydligt att det vid Högskolan Dalarna finns en tradition av att bygga utbildning runt starka ämnesmiljöer. Organiseringen och tillämpning av ämnet pedagogiskt arbete och den breda och dominerande ställning ämnet har vid Högskolan Dalarna idag har vi tolkat som ett sätt för lärarutbildningarna att positionera sig i relation till ämnena och ämnesstudierna i syfte att lyfta och stödja lärarutbildningens särart och behov av ett praktisknära innehåll. I dagens organisering "äger" ämnena kurser, kursinnehåll och kursplaner, medan ansvaret för utbildningens helhet och progression är mer perifert och

vagt. Vi menar utifrån vår analys att ett tydligt programansvar med ägarskap, resurser och befogenhet att utifrån ett helhetsansvar driva respektive lärarutbildnings innehåll, genomförande och progression kunde bidra till att balansera och väga samman studier i de ämnen som behöver ingå i en lärarutbildning, eller som i det här fallet, en förskollärarytbildning.

Ytterligare en utmaning i sammanhanget är den tydliga uppdelningen mellan lärare med yrkesförankring i förskolan och lärare med vetenskapliga meriter inom forskning. För att ta itu med dessa utmaningar behöver ett genomgripande arbete genomföras, menar vi. Exempel på lämpliga åtgärder kan vara att stödja utvecklingen av ett tydligt "vi" som tar ett gemensamt ansvar för programmet och ger ett erkännande av varandras kompetenser och styrkor. Våra slutsatser gällande förändringsbenägenhet, kultur och en gemensam bärande idé riktar sig mot de personalgrupper som är involverade i lärarutbildningen och i synnerhet i förskollärarytbildningen. Vi menar att gränserna mellan olika personalkategorier såsom företrädare för professionskunskap respektive vetenskapligt förankrad kunskap behöver bearbetas. Det behövs åtgärder för att stärka den akademiska miljön och enas kring bärande idéer och bygga upp ett gemensamt synsätt på hur utbildningarnas innehåll bör organiseras. Vi anser inte att ett sådant arbete skulle gynnas av en extern granskning utan snarare handlar om att stärka interna processer. Vi anser att ett sådant arbete med att stärka den akademiska miljön behöver föregå en eventuell ny examensrättsansökan.

8. Insikter inför en kommande ansökan om examenstillstånd

Vid intervjuerna framkommer en bild av att befintlig struktur och kompetens runt förskolläraryrket *håller på att slås i spillror*. Något annat än att den uppkomna situationen skapar oro och frågetecken kan inte förväntas. Den bild som framkommer antyder att ledningen idag nedprioriterar forskning med förskoleinriktning, eftersom förskolläraryrket inte längre får utfärdas, samt att det finns risk för personalnedskärningar. Vi förstår att dylika åtgärder kan vara nödvändiga om än inte önskvärda. Om det vid Högskolan Dalarna finns en långsiktig plan där en ny ansökan om examenstillstånd för förskolläraryrket ingår vill vi ändå lyfta betydelsen av en tydlig strategi som ger understöd för detta. I en sådan strategi behöver det ingå åtgärder för att säkerställa att miljön runt förskolläraryrket och den kompetens som finns där kan behållas och stärkas samt att befintliga strukturer och erfarenheter kan bevaras och utvecklas. Vad som är ekonomiskt möjligt och rimligt är upp till Högskolans Dalarnas ledning att bedöma. Vårt medskick är dock att en personalekonomisk analys synliggör de betydande kostnader som är förknippade med att från grunden bygga upp något som tidigare avvecklats.

I intervjuerna uttrycks tydligt bilden av en ny och framgångsrik examenstillståndsprövning, även om tidsperspektivet varierar. Några önskar lämna in en ny examensrättsansökan snarast möjligt medan andra menar att det finns skäl att vänta lite och göra ett mer grundläggande och omfattande bakgrundsarbete. Inte någon som vi har pratat med har nämnt möjligheten att inte göra ett nytt försök. Vi tolkar detta som att det, trots allt, finns framtidshopp och en väl förankrad tro på att det finns förutsättningar för ett examenstillstånd för förskolläraryrket framöver. Vid intervjuerna har det framkommit en rad kloka och insiktsfulla reflektioner som vi hoppas kan vara av värde i en sådan process. Dessa listas nedan.

Kontinuitet i styrning och ledning

Arbetet har pågått i flera år och personer som arbetat med frågan har bytts ut, försvunnit i andra arbetsuppgifter eller tillkommit. Det här är såklart svårt att undvika när arbetet pågår under lång tid men det har ibland inneburit att värdefullt arbete lämnats åt sidan, att man börjat om, reviderat och glömt eller prioriterat ner tidigare tankar och utgångspunkter. Konsekvensen är inte bara att samma arbete görs om i flera omgångar utan också att de svagheter som åtgärdats ibland har återkommit.

Avsaknad av kontinuitet i ledarskapet framförs som ett problem, inte minst när kollegor drar åt olika håll. Det här blir särskilt synligt när ansvar flyttas mellan personer/arbetsgrupper som driver åt olika håll och där de olika utgångspunkterna kan handla om att sträva efter att bevara det man tycker sig veta är bra eller att vilja utveckla något i en ny riktning.

Kompetens och erfarenhet i arbetsgruppen

En bild som framkommit, gällande själva arbetet med att ta fram åtgärdsredovisningar och ansökningar om examenstillstånd, är en viss osäkerhet, och även oenighet, om vem eller vilken funktion som bör ha huvudansvaret för denna typ av uppgift. Utmaningar beskrivs

också i termer av att det varit många inblandade men att vetenskaplig kompetens och förankring i professionen har saknats i vissa delar av arbetet.

En utmaning under arbetets gång beskrivs som att det saknats en tydlig projektledare med erfarenhet som har drivit ansökan. Personer som getts ansvaret har jobbat på men uttrycker i vissa fall att de saknat och efterfrågat stöd och att processen bitvis varit tuff och ansvarsfull. Det nämns namn internt som sägs ha lämplig erfarenhet inför ett kommande arbete.

Kollegial förankring

Sättet att organisera arbetet runt examenstillståndet har sett olika ut i olika perioder. I vissa perioder har hela kollegiet involverats och i andra har arbetet skötts i en mindre och mer slutna grupp. Ingen av alternativen nämns som särskilt lyckad. En lagom stor arbetsgrupp och ett arbetssätt som medger insyn och kollegialt inflytande kan nog ge bättre förutsättningar i ett framtida ansökningsarbete.

Börja i helheten

Någon menar att *Vi började i fel ände, i kursplanerna, manglade och sedan skulle allt jämkas ihop. Det var svårt, och mycket av arbetet som gjorts i kursplanerna och i matrisen försvann.* Några känner sig därför överkörda och uttrycker att *Jag kände inte igen kursplanen sen.* Det arbete och engagemang som lagts in kändes bortkastat, onödigt och överprövat. Det alternativ som framförs är att *Vi borde istället startat i helheten.*

Disponera tiden så att det inte blir bråttom i slutet

Det är tydligt att det har varit ont om tid att få ihop dokumenten inför deadline och att få till en intern förankring och granskning av de samma. Den slutsats som kan dras av detta är kanske att ett arbete, likt en ansökan om examenstillstånd, alltid tar längre tid än vad man trott, och att det i tidsplanen måste ges utrymme för förankring och reflektion.

När är det dags för en ny ansökan?

Det finns några som menar att *vi inte skulle haft så bråttom och kasta oss in i en ny ansökan.* Så här i backspegeln framkommer tankar om att *vi kunde gjort en analys först och tagit extern hjälp.* Här finns dock också några som är av en helt annan åsikt och menar att det var rätt att skynda på för att få tillbaka examenstillståndet så snart som möjligt. Hur bråttom man har kan ha koppling till i vilken omfattning man instämmer i den kritik som framförs och ser behov av förändring och utveckling. Även om det givetvis finns mycket gott att bevara så är det vår uppfattning att det sannolikt behövs ett ordentligt omtag och systematiskt arbete för att nå framgång.

Utse en stabil arbetsgrupp med erfarenhet och tydligt mandat

I detta arbete ser vi det som väsentligt att arbetet drivs av en stabil grupp med tydligt ansvar för examensrättsansökan och som leds av en person med brett förtroende och som har ett tydligt mandat och rådighet över arbetet.

Referenser

Högskolan Dalarna, *Regler för kompetenskrav för ämnesansvarig och examinator på grund-, avancerad- och forskarutbildningsnivå, programansvarig på grund och avancerad nivå, samt studierektor för forskarutbildningsämne*, C 2023/1565.

Högskolan Dalarna, *Regler för kvalitetskrav: ansvar och kontinuerlig uppföljning av utbildning på grundnivå och avancerad nivå*, C 2023/1678.

Högskolan Dalarna, *Regler för inrättande och nedläggning av ämne, examen och utbildningsprogram på grundnivå och avancerad nivå vid Högskolan Dalarna*, C 2024/414.

Högskolan Dalarna, *Rektorsbeslut C 2023/1530*.

Högskolan Dalarna, *Självvärdering förskollärarexamen*, 2018-05-21, diarienummer HDa 2017/630, # 7.

Prop. 2009/10:89, *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.

Statistiska centralbyrån, *Standard för svensk indelning av forskningsämnen*, 2011.

Universitetskanslersämbetet, *Bedömgruppens yttrande*, 2023-11-01, diarienummer C 2022/261, # 16.

Universitetskanslersämbetet, *Beslut förskollärarexamen - Universitetskanslersämbetets utbildningsutvärdering*, 2018-05-21, förskollärarexamen - ärende 411-00457-17, diarienummer HDa 2017/630, # 11.

Universitetskanslersämbetet, *Beslut och yttrande examenstillståndsprovning förskollärarexamen*, 2023-02-07, diarienummer C 2022/261, # 9.

Universitetskanslersämbetet, *Uppföljning av förskollärarexamen vid Högskolan Dalarna*, 2021-01-15, diarienummer C 2020/486, # 16.