

Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv

En antologi från en konferens anordnad av MSU

ANN-KRISTIN BOSTRÖM OCH BIRGITTA LIDHOLT (RED)



Forskning i fokus, nr. 29



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

BESTÄLLNINGSADRESS:
LIBER DISTRIBUTION
162 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. Uo6:111

©ANN-KRISTIN BOSTRÖM OCH BIRGITTA LIDHOLT (RED)

FORSKNING I FOKUS, NR 29

Lärares arbete.

Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv.

**En antologi från en konferens anordnad av
Myndigheten för skolutveckling**

ISBN 91-85128-49-X
ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: ©HANS L BONNEVIER/JOHNÉR
TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2006 · 21590

Lärares arbete

Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv

En antologi från en konferens anordnad av
Myndigheten för skolutveckling

ANN-KRISTIN BOSTRÖM OCH BIRGITTA LIDHOLT (RED)

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL

FÖRORD	7
SUMMARY	9
SAMMANFATTNING AV DISKUSSIONER OCH TEXTBIDRAG	11
ALLSÅNGSBRÅKET OCH DEN FÖRLORADE SJÄLVKLARHETEN	17
Annika Ullman	17
LÄRARES ARBETE OCH LÄRANDE	19
Eva Rhöse Martinsson	19
GRUPPROCESSER OCH LEDARSKAP I KLASSRUMMET	25
Kjell Granström	25
LÄRAREN OCH DEN MORALISKA PRAKTIKEN	31
Gunnel Colnerud	31
LÄRARENS MORALISKA UPPDRAG	37
Carl Anders Säfström	37
OM NÖDVÄNDIGHETEN AV LÄRARES KOMMUNIKATIVA KOMPETENS	41
Tomas Englund	41
LÄRARES KUNSKAPER – LÄRARES ARBETE	57
Staffan Selander	57
GENUSPERSPEKTIV PÅ LÄRARES LIV OCH ARBETE	65
Eva Gannerud	65
LÄRARES REFLEKTIONER ÖVER ARBETE OCH LÄRANDE	69
Ingrid Andersson	69

FÖRHANDLANDE OCH NORMERANDE PRAKTIKER I ETT VIDGAT LÄRARUPPDRAG	
Ingegerd Tallberg Broman	79
LÄRARPROFESSIONENS UTMANINGAR I FÖRSKOLAN	
Ingrid Pramling Samuelsson	93
NÅGRA SYNPUNKTER PÅ DEN NYA LÄRARUTBILDNINGEN	
Jan-Erik Johansson	99
SKOLOR – PLATSER FÖR LÄRARES LÄRANDE?	
Ulf Blossing	103
LÄRARYRKE UNDER OMSTRUKTURERING	
Sverker Lindblad	115
SERIERNA MONOGRAFIER OCH FORSKNING I FOKUS	
Monografiserien	123
Forskning i Fokus	126

Förord

Denna bok är ett inlägg i diskussionen om läraryrkets vetenskapliga kunskapsgrund. En central utgångspunkt för detta arbete är, att vetenskaplig kunskap är och bör utgöra grunden för yrkesinsatserna, utan att man därigenom förbigår den praktiska, erfarenhetsbaserade kunskapens stora betydelse. Innehållet har tagits fram genom texter från forskare. Dessa har diskuterats vid ett symposium. Arbetet genomfördes i samverkan mellan Myndigheten för skolutveckling och en grupp inbjudna forskare, som representerar olika forskningsinriktningar med läraryrket som kunskapsbas.

Den grundläggande fråga som samlade deltagarna var: *Vilka är läraryrkets viktiga delar?* samt den naturliga följdfrågan: *Vilken forskning belyser dessa viktiga delar?*

Föreliggande dokumentation är resultatet av symposiet. Forskarnas bidrag presenteras. I det inledande avsnittet summerar redaktörerna textbidragen och diskussionerna. De gör också en första syntes av innehållet och ger exempel på de viktiga delar i lärararbetet, som symposiet kunnat härleda.

Det är Myndigheten för skolutvecklings förhoppning, att det underlag som presenteras här kommer att diskuteras i olika grupper t.ex. lärarutbildning, lärarkår, lärares fackliga organisationer, forskarsamhället m.fl., som behöver satsa mer än i dag görs på att lämna bidrag till det systematiska vetandet om lärares arbete. På sikt skulle ett sådant arbete kunna mynna ut i olika strategier för hur man kan gå till väga för att skapa mer systematisk kunskap om de viktigaste yrkesdelarna i lärarprofessionen, där pedagogisk forskning (gärna didaktisk!) liksom lärares och lärarstuderandes egen forskning pekas ut. Myndigheten för skolutveckling ser alltså detta arbete som en start och en plattform för fortsatta diskussioner och analyser av lärares yrkeskunskap.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Annika Andrae Thelin
UNDERVISNINGSRÅD

Summary

This publication is the outcome of a symposium organised by the Swedish National Agency for School Improvement. Specialists with different research perspectives in education were invited to the symposium. They presented their articles regarding theory and practice in teachers' work and working conditions. Each specialist focused on his/her research area.

The aim of the meeting was to discuss and investigate possible connections between the researchers and their field of study, and what kind of indicators, factors or elements could be agreed upon as important and relevant for all participants regarding the research topic "teachers' work".

Three perspectives were agreed upon for all researchers in describing the importance of teachers' work.

1. The pedagogical assignment –and the different elements which could be agreed upon as most important was the first perspective.
2. The second perspective was the teacher's social relationship with other agents in education in differing levels, which could be seen on the basis of
 - relations between individuals
 - relations with and within groups
 - relations in the organisation and society
3. Thirdly teachers' work could also be seen from a different perspective, one that is depending on the (research) interest of the observer.

The complexity of teachers' work was agreed upon and the three different perspectives were combined into a model (se figure 1, page 12). The articles in this publication cover a broad area of education. It was not possible and not the intention to explore all

research areas that were available during the meeting. We hope this publication will contribute to many fruitful discussions in education related contexts in the fields that have been looked into here but also where information and research is absent.

Sammanfattning av diskussioner och textbidrag

Denna antologi är resultatet av en konferens anordnad av Myndigheten för skolutveckling hösten 2004 i Villa Brevik på Lidingö.

Under konferensen fick en grupp erfarna forskare tillfälle att diskutera sina olika aspekter och perspektiv på lärares arbete/lärande under två dagar. Utgångspunkten var att mötet skulle ge förutsättningar för en bred diskussion med divergerande syn på lärares lärande. Naturligtvis lyckades vi inte täcka alla perspektiv och möjligheter att tala om forskningsområdet, men det var inte heller vår målsättning. Meningen var, att om möjligt, få ett material som utgångspunkt för diskussioner i olika miljöer, såväl inom forskarsamhället som inom olika utbildningsinstitutioner.

Deltagare i diskussionen och artiklar i antologin stämmer inte helt överens. Detta beror å ena sidan på att en del forskare som deltog i diskussionerna, av olika anledningar inte hade möjlighet att skriva ett bidrag och å andra sidan att forskare, som i sista stund inte kunde komma till Villa Brevik, ändå ville delta med artiklar.

Första dagen presenterade alla deltagare sin syn på lärares arbete och det område de valt att fokusera. Överlag var det högt i tak och intressanta diskussioner som sedan fortsatte under mer informella former under eftermiddagen och kvällen.

Tre stora teman utkristalliserades under den första dagen i relation till lärares arbete och forskning:

- identitet
- lärande
- relationer

Under dag två diskuterades dessa teman i mindre grupper. Gick det att få en gemensam struktur på lärares arbete trots att utgångspunkterna var så olika? De tre temaområdena var stora och diskuterades livligt både i de mindre grupperna och i den avslutande gemensamma diskussionen.

En av grupperna gav förslag till en struktur och samtliga deltagare diskuterade sedan denna ingående. Strukturen visar det oerhört komplicerade uppdrag en lärare har och hur många olika sätt det finns att försöka analysera eller beskriva det.

Tre viktiga delar i detta var:

- det pedagogiska uppdraget
- relationer mellan lärare, elever och andra aktörer inom utbildningsområdet
- arbetet kan ses ur olika perspektiv beroende på vilken bakgrund och vilket intresse den betraktande har.

perspektiv	Pedagogiskt uppdrag	Relationer			
		ind	grupp	org	samh
Genusperspektiv	Undervisa/lärande				
Skolförbättringsperspektiv	Omsorg/"elevvårda"				
Omstruktureringsperspektiv	Fosträ				
Moraliskt perspektiv	X				
Intressentperspektiv	Bedöma				
Historiskt perspektiv	Egen utveckling				
Verksamhetsperspektiv	Ev. andra uppdrag				
Mångkulturellt perspektiv					
Ev. andra perspektiv					

X = leda, utforma, designa

FIGUR 1. Resultatet av diskussionerna blev ett gemensamt förslag på struktur där man kan se det mångfacetterade uppdrag som en lärare har.

De olika relationerna kan man tänka sig på individnivå, grupp-nivå, organisationsnivå och samhällsnivå. Dessa kan dessutom kopplas till samtliga olika uppdrag som en lärare har. Under konferensen försökte vi också lista de viktiga uppdrag som finns i arbetet. Ordvalet är medvetet och ibland behövs två ord eftersom man har olika ord för ungefär samma uppdrag i olika verksamheter. En lång och livlig diskussion utmynnade i det stora X-et. X-et kom att stå för att leda, utforma, designa och organisera sitt arbete.

Som om inte detta var nog komplicerat tillkommer sedan att man kan se på lärares arbete utifrån en mängd olika perspektiv. Samtliga dessa perspektiv kan också kopplas till det pedagogiska uppdraget och de relationer med olika aktörer som måste beaktas. Det finns också ett antal andra perspektiv som vi inte använt här. Kategorierna/dimensionerna är valda för att vara relevanta för praktiken och ge direkt bidrag till arbetet i de pedagogiska verksamheterna. Här finns möjligheter att se i vilka ”boxar” det saknas forskning liksom uppslag för fortsatta studier.

Många perspektiv på lärares arbete

Alla artiklar i denna publikation går att läsa var för sig och i den ordning man vill och är intresserad av. De varierar i längd beroende på ämne och den tid författarna har haft tillbuds för att skriva.

Antologin börjar med *Annika Ullmans* bild av skolan idag. Hon ställer frågan om hur dagens lärare kan hantera den uppsjö av förväntningar, begränsningar och orimligheter som omger deras yrkesgärningar. *Eva Rhöse Martinsson* skriver om lärares arbete och möten med elever. Lärarkets karaktär har förändrats från att vara ett ensamarbete till att ur flera aspekter ha utvecklats till ett lagarbete där olika personalkategorier arbetar tillsammans. Att våga ifrågasätta sina tidigare uppfattningar fordrar dock både individuellt mod och trygghet i den grupp där interaktionen äger rum. *Kjell Granström* fortsätter genom att beskriva lärares ledarroll i klassrummet och fokuserar på relationerna i samar-

tet i klassrummen. Han tar upp störande elevbeteende och skillnaden mellan angrepp och utmaningar riktade mot lärarens professionella roll respektive attacker riktade mot deras personliga integritet. Kunskap och erfarenhet av gruppdynamik kan hjälpa lärare i deras arbete.

Därefter tar *Gunnel Colnerud* upp den "moraliska praktiken" och diskuterar moralisk instruktion, moralisk konversation och moralisk interaktion. Moralisk konversation avser att ge möjlighet till eget undersökande och reflexion och utvecklandet av självständiga ståndpunkter. Moralisk interaktion vilar på idéer från omsorgsetiken, dvs. att eleverna handlar moraliskt mot människor som har betydelse för dem och som de delar gemenskap med. Lärarens etiska handlande får därmed stor betydelse. *Carl Anders Säfström* fortsätter på samma ämne. Utbildning och lärande kan inte reduceras till en instrumentell praktik av socialisation utan är i hög grad att betrakta som en moralisk relation.

Tomas Englund diskuterar lärarens kommunikativa kompetens. Den framtida lärarens främsta och avgörande kompetens utmärks av kommunikativ kompetens. Detta innebär att relationen mellan lärare och studerande präglas av öppenhet och en ömsesidigt tillåtande attityd. *Staffan Selander* funderar över "lärarkunskap" och tar bland annat upp lärande som en aspekt av kommunikation. Dessutom menar han att lärare både har kunskap om något och hur man lär ut det och att det kan uttryckas som en utvecklad känsla för timing och takt. *Eva Gannerud* tar upp lärares arbete ur ett genusperspektiv och tar upp frågan om genusrelaterade värderingar, normer och mönster i en "enkönad" organisation.

Ingrid Andersson skriver om olika lärares reflexioner över sitt arbete. Komplexiteten i de nyutbildade lärarnas arbete består i att deras intressen bryts mot elevers, föräldrars, kollegors och skolledares intressen, vilket kan leda till en känsla av utsatthet och gör att lärare känner sig ensamma med ansvaret för elevers kunskapsinhämtande och sociala utveckling. *Ingegerd Tallberg Broman* diskuterar legitimitet och professionalisering. Läraren har, som aktör, tilldelats en huvudroll i samtidens barndomspro-

jekt och välfärdssamhällets upprätthållande, men har tveksamt stöd för sitt utvidgade sociala uppdrag i utbildning, styrdokument och i tredje maktens hållning. Olika verksamhetsområden görs synliga genom att *Ingrid Pramling Samuelsson* skriver om lärarprofessionens utmaningar i förskolan. En utmaning är att knyta ihop lek och lärande till en helhet. Detta betyder att man som lärare måste se leken i lärandet och lärandet i leken och kunna bejaka båda. *Jan-Erik Johansson* funderar om den nya lärarutbildningen och jämför struktur och organisation i olika delar av utbildningssystemet.

Ulf Blossing skriver om den lokala skolorganisationen och hur skolor kan framträda som organisationer på olika sätt och hur det påverkar det arbetssociala livet. Lärares lärande främjas av att skolans infrastruktur är tydlig på ett sätt som är öppen mellan grupper om mål, beslut och normer. *Sverker Lindblad* slutligen diskuterar förändringar beroende av omstrukturering och kvalitetskontroll. Han tar upp övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning och diskuterar också resultat från internationella mätningar som t.ex. PISA.

Vid avslutad läsning infinner sig inte oväntat fler frågor än svar på hur lärares arbete ser ut och vilka krav som ställs på detta. Lärares roll är stor och betydelsefull och är värd att diskuteras. Detta görs, och behöver göras i olika fora – i lärarutbildningen, bland aktiva inom utbildningssystemet och bland andra intresserade.

Artiklarna i denna antologi bygger på de medverkande forskarnas samlade erfarenhet. Att det gick att komma fram till en gemensam struktur speglar den öppenhet i diskussionerna och den positiva inställning som deltagarna hade till konferensen. Den resa genom pedagogikens olika områden som läsaren kommer att uppleva kan förhoppningsvis ge inspiration och underlag till fortsatta givande diskussioner.

ANN-KRISTIN BOSTRÖM OCH BIRGITTA LIDHOLT

Annika Ullman är docent vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm. Forskningsområdet är utbildningshistoria och kultursociologi. År 2006 tillbringas i Paris där hon bl.a. skriver en bok om C.Ĵ.L. Almqvist som rektor och pedagogisk utopist. Du når Annika Ullman på e-postadressen annika.ullman@lhrs.se.

Allsångsbråket och den förlorade självklarheten

Annika Ullman

Låt mig inleda med en liten spaning av det slag som Spanarna i radions P1 brukar roa sig med. Det är nämligen inte bara den svenska skolan som har problem med att hitta sina nya former nu när den stabila fonden av gamla självklarheter håller på att brytas upp...

”Allsång på Skansen i sin gamla form är egentligen en rest av en monokultur som inte längre finns. Idag sjunger alla i multistereo samtidigt. Den lallande allätaren som kan sätta i sig vilket allsångshäfte som helst håller på att dö ut”, kommenterar kulturjournalisten 2004 års ”allsångsbråk” i medierna. ”I Sollidens rampljus”, fortsätter han”, ser vi tydligt spänningarna i det sönderfallande folkhemmet: Stockholm mot Landet, Högcredd mot Lågcredd, Unga mot Gamla, Dogge Doggelito mot Lasse Stefanz, Anders Lundin mot Bosse Larsson.”¹

Det är naturligtvis en grov överdrift att påstå att skolan tidigare var en monokultur och att lärarnas uppdrag någonsin varit enkla och oomtvistade. Men det är likväl sant att vi under många år vant oss vid att tänka på skolan som vore det den enda, liksom om läraryrket som vore det ett enda. Ett folk, ett språk, en skola, en nation – och ett allsångshäfte? Nej, den tankefiguren är inte längre en tillräcklig utgångspunkt för att tolka och hantera sam-

¹ Nicholas Wennö i DN 22/7 2004

tidens frågor. Hur kan man förstå de stora kulturella, ekonomiska, tekniska och politiska förändringar som just nu omformar vårt samhälle, våra livsformer och våra tidigare självklarheter? Vilka möjligheter har skolan – som vi historiskt känner den – att spela en integrativ roll i det svenska samhällsbygget, för en europeisk gemenskap, till en gynnsam global utveckling? På vilka sätt kan dagens lärare hantera den uppsjö av förväntningar, begränsningar, möjligheter och orimligheter som omger dem i deras yrkesgärningar?

Jag kan inte svara på detta. Jag tror inte ens att det finns ett enda svar – utan många, som dessutom förändras över tid. Däremot skulle lärare behöva kunskaper och tankeverktyg för att kunna hantera dessa frågor som en historisk och rumslig medvetenhet. Det handlar om kontextualisering och att kunna delta i ett sökande inom ramen för en diskurs präglad av osäkerhet snarare än säkerhet, förtroende som strategi för att leva med osäkerheten, i stället för att försöka avlägsna den.²

Här, till sist ytterligare ett fynd från min inledande spaning: ”Allsång på Skansen visar hur man i konservativ anda kan bevara tradition genom förnyelse och öppenhet. Hur man kan införliva det trotsiga och uppstudsiga, det i förstone utanförstående och annorlunda, och inte förtränga och stöta ut.”³

² Se t.ex. Bengt Kristensson Ugglå: *Slaget om verkligheten. Filosofi, Omvärldsanalys, Tolkning*, 2002 och Helga Nowotny, Peter Scott & Michael Gibbons: *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, 2001.

³ Thomas Gür i SVD 31/7 2004

Eva Rhöse Martinsson är universitetslektor och arbetar vid Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet. Eva Rhöse Martinssons främsta intresse och forskningsområde är lärares professionella liv. Du når Eva Rhöse Martinsson på e-postadressen eva.rhose@kau.se.

Lärares arbete och lärande

Eva Rhöse Martinsson

I lärares berättelser om sin profession framkommer att den läraridentitet, då läraren upplevde sig vara lärare dygnet om alltmer har förändrats till att vara en yrkesidentitet begränsad till den skolförlagda arbetstiden. Utanför skolan har lärarna andra identiteter och de önskar att avgränsa sina lärarliv till skolan vilket dessutom uppfattas som en professionalisering av yrket. Hos lärarna finns en stark vilja att vara professionella i skolan vilket framför allt innebär att arbeta på ett fungerande sätt tillsammans med sin klass och den enskilde eleven. Däremot vill lärarna vara privata då de lämnar skolan. Ett sätt att uppnå denna privata sfär är att välja att bo några mil bort från skolan, en tendens som också kan spåras inom prästyrket, ett annat yrke där personen och yrkesfunktionen kan vara svårt att hålla isär. Lite tillspetsat skulle förändringen kunna uttryckas: lärare var förr anonyma i klassrummet, offentliga utanför, åtminstone i mindre samhällen. Idag är lärare offentliga i klassrummet, men vill vara och är i stor utsträckning anonyma utanför (Rhöse 2003).

Den förändrade synen på lärararbetet kan delvis förstås genom en kort historisk tillbakablick på organiseringen av lärararbete, speciellt vad beträffar lärare för yngre elever. Arbetets karaktär har förändrats från att vara ett ensamarbete till att ur flera aspekter ha utvecklats till ett lagarbete där olika personalkategorier arbetar tillsammans (Rhöse 2003). Det tidigare stängda klassrummet har öppnats för insyn, samtidigt som den föreläsande läraren alltmer blivit den handledande läraren. Elevernas roll har samtidigt förändrats från att alla förväntades göra samma

uppgift samtidigt och där läraren bestämt vad som skulle göras, till en elevroll där det förväntas att eleven själv ska välja uppgift och delvis ta ansvar för sitt eget lärande (Österlind 1998). I denna beskrivning av lärararbete framgår tydligt den något paradoxala situationen att lärare genom olika åtgärder "tvingas" att arbeta tillsammans, medan eleverna alltmer förväntas arbeta enskilt.

Den viktigaste enskilda faktorn för lärares arbete är möten med eleverna. Lärarna berättar att de lär av sina elever på olika sätt. De får respons på undervisningen genom elevernas beteende. Då lärarna berättar om undervisning talar de om sina egna försök och misslyckanden, men även om att i demokratisk anda inbjuda eleverna att delta i utformandet av undervisningen. I det konkreta arbetet tillsammans med eleverna fungerar lärarna mer och mer som handledare och deras ambition är att individualisera undervisningen utifrån elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Olika metoder för individualisering diskuteras och prövas. Erfarenheter av hur metoder kan fungera tillfredsställande för en elev, men inte för en annan, är insikter som lärare framhåller (Rhöse 2003). Läraryrket är unikt på så sätt att det innebär långvariga och täta relationer med eleverna. Oftast varar relationen under 3 år för lärare med inriktning mot yngre elever, då man ses varje vardag och lärarens uppdrag är att ge eleverna både omsorg och undervisning. Då detta tvåsidiga uppdrag diskuteras av lärarna menar några att de båda uppdragen går hand i hand, medan andra menar att om-sorgen tar tid från undervisningen, som de anser är lärares huvuduppgift (Gannerud 2001).

Relationerna med eleverna är en källa till glädje då samarbetet flyter friktionsfritt och en källa till frustration då relationerna inte fungerar. Lärarnas berättelser handlar ofta om enskilda elever, som på något sätt upplevs problematiska. Dessa elever stannar kvar i minnet hos lärarna, eftersom de på olika sätt ger upphov till känslor av frustration hos lärarna, men dessa elever utmanar också lärarnas tänkande och skapar behov av ny kunskap. Lärarna berättar exempelvis att om det kommer en elev till klassen med en diagnos, så är det naturligt att läsa om och inhämta kunskap om densamma.

Relationer till och samarbete med kollegor av olika personalkategorier har blivit en allt viktigare del av lärares arbete (Rhöse 2000). Deltagande i arbetslagsarbete är obligatoriskt och då lärarna berättar om sina erfarenheter framhålls både givande samarbete där man lär av varandra och motsatsen där olika viljor och kompetenser ej möts. För några år sedan undersökte jag hur samarbetet var organiserat och hur det utfallit i två arbetslag på olika skolor i olika kommuner. Jag intervjuade alla lärare i varje arbetslag individuellt, för att de skulle få möjlighet att ge sin egen syn på samarbetet och inte påverkas av de andra i laget. Det ena arbetslaget hade gemensamt bestämt att de skulle arbeta utifrån ett nytt (för dem) pedagogiskt perspektiv. De hade varit på studieresa, läst litteratur, deltagit i konferenser och byggt upp en ny organisation på sin skola. Alla framhöll den ökade kompetens de fått genom denna förändring, speciellt påpekade grundskollärarna att de lärt mycket genom att arbeta tillsammans med förskolläraren, som hade specialkunskaper i språkmedvetenhet och språkutveckling. På den andra skolan där samarbetet påtvingats hade de vid tiden för intervjun kommit så långt att de hade börjat få förståelse för varandras sätt att förhålla sig till eleverna. Detta hade tagit ca 3 år och under den tiden hade stora motsättningar omintetgjort alla försök till samarbete (Rhöse 2003).

Erfarenheterna från denna undersökning och från mina erfarenheter som lärarfortbildare visar bland annat på motivationens betydelse. Jag erfar att lärare i allt högre grad söker sig både till vidareutbildningar och till fortbildningar för att vidga och bredda sin kompetens och sina kunskaper. En förutsättning för att fortbildningen ska sätta positiva spår är lärares eget upplevda behov. Eftersom lärares behov är så vitt skilda måste lärandet organiseras på olika sätt samtidigt som lärarens egna frågor sätts i förgrunden. Problembaserat lärande är en beteckning för en metod att lära och interagera med andra, där egna frågor, problem, dilemman fokuseras. Erfarenhetslärande där egen och andras tidigare erfarenheter och kunskaper diskuteras och reflekteras är ett annat sätt att tillvarata och vidareutveckla tidigare erfarenheter. Erfarenhetslärande har mycket gemensamt med aktionslärande, men aktionslärande kan också ses som en

fortsättning eller vidareutveckling av det erfarenhetsbaserade lärandet där tidigare erfarenheter, upplevelser också kan ifrågasättas och omprövas. Att våga ifrågasätta sina tidigare uppfattningar fordrar dock både individuellt mod och trygghet i den grupp där interaktionen äger rum. Genom interaktion med andra kan kunskaperna både breddas och fördjupas. För att som lärare våga ifrågasätta sig själv och bli ifrågasatt måste en vilja till förändring finnas. Förändringen kan handla om nya metoder, ny organisation eller förändrat kursinnehåll. För lärarna är kärnpunkten i varje förändring om den är möjlig att genomföra i praktiken för den enskilde läraren i den specifika kontext som han eller hon befinner sig i. Denna utgångspunkt har ibland tagits som "bevis" för att lärare är teorifientliga och mest söker efter tips och idéer, enligt min åsikt är denna kritik att övertolka lärarnas uppfattningar. Lärare lever tillsammans med sina elever och har oftast en god uppfattning om vad som är möjligt i den grupp elever och i den kontext där läraren och eleverna finns.

Aktions- och erfarenhetslärande var de bärande perspektiven då projektet "En lärande skola" med inriktning mot läs- och skrivmöjligheter planerades och genomfördes. I flera kommuner fanns lärare som själva ansåg att de ville lära mera om hinder och möjligheter för elevers läs- och skrivförmåga, samtidigt som det också fanns lärare med stor erfarenhet av området. Att tillvarata dessa lärares erfarenheter och kompetens innan de lämnar skolverksamheterna var en anledning till hur projektet designades. Projektet startade med att en lärare med liten erfarenhet av området, men med stor vilja att lära mer och en lärare med stor erfarenhet och vilja att dela med sig av sina erfarenheter och samtidigt lära nytt, bildade ett par. Dessa par fick under projektets gång möta andra par från andra kommuner i s.k. lärande samtal, där alla fick komma till tals och lägga fram sitt problem. I projektet fanns flera metoder för lärande såsom att skriva reflektionsdagbok, föreläsningar, litteraturläsning, seminariediskussioner och klassrumsobservationer. Att ta del av och reflektera över egna och andras erfarenheter i lärande samtal samtidigt som man gavs möjlighet att lyfta sina egna frågor för att påverka innehållet var den del av projektet som framhölls som mest givande för det egna lärandet (Rhöse Martinsson 2004).

När lärare och lärares arbete diskuteras på den offentliga arenan framträder en mångfald bilder och uppfattningar. Gemensamt för bilderna är dock att läraryrket är komplext och omfattar många arbetsuppgifter. Samtidigt finns förväntningar på läraren som person, en förebild vars personliga egenskaper har betydelse för hur verksamheten i klassrummet kommer att utformas. Divergerande arbetsförhållanden, både beträffande olikheter mellan kommuner och mellan skolor komplicerar bilden ytterligare. Dessutom lämnar de lärarstuderande sin utbildning med olika kompetenser, speciellt genom att utbildningen specialiserats vad beträffar ämnen och breddats vad beträffar åldrar på eleverna. Dessa förutsättningar för lärararbetet har medfört en ökad medvetenhet hos lärarna om de kompetenser de saknar och en ökad motivation att lära mera.

Referenser

- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm, Liber.
- Rhöse, E. (2000). Det har varit roligt. *Berättelser om yrken*. I. P. P. Heyman, H. Uppsala, Ekonomikum.
- Rhöse, E. (2003). Changed conditions for the teacher profession. *The network society and the demand of educational changes*. K. Petersen, Callewaert, S., Lindblad, S. Steensen, J. & Åberg, A. Uppsala, Department of education, Uppsala University.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete*. Karlstad, Karlstad university press.
- Rhöse Martinsson, E. (2004). *Interaction and professional development in schools*. ECER Conference, Crete.
- Österlind, E. (1998). Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis/Uppsala Studies in Education 75.

Kjell Granström är professor i pedagogik och arbetar vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet. Granströms främsta intresse och forskningsområde handlar om arbete och dynamiska processer i klassrummet. Du når Kjell Granström på e-postadressen kjegr@ibv.liu.se.

Grupprocesser och ledarskap i klassrummet

Kjell Granström

Lärare är som yrkesutövare ständigt involverade i interaktion med sina elever. Denna interaktion i klassrummet kan ses som en positiv dynamisk process där läraren undervisar, handleder och sörjer för elevernas behov. Å andra sidan kan samma situation beskrivas som en konfrontation mellan lärarens ambitioner att fånga elevernas uppmärksamhet och elevernas strävan att skapa utrymme för sina egna behov och uppslag. Båda dessa bilder är giltiga för vardagsarbetet i klassrummet. Några elever är ivriga och angelägna att lyssna och lära, medan andra elever inte uppvisar samma otålighet och lydnad när det gäller skoluppgifterna.

Oberoende av nationell kontext finns det flera studier som visar att lärare upplever ett antal likartade elevbeteenden som störande och ett hinder för deras undervisning (exempelvis Jones, Charlton, & Wilkin, 1995; Merrett, & Wheldall, 1993). Det är ganska självklart att sådana störningar har stor betydelse för lärarnas välbefinnande och yrkesutövning.

I en studie som jag genomfört fick lärare, som undervisade elever i olika åldrar (grundskola, gymnasieskola och komvux), redogöra för sådana elevbeteenden som de ansåg störande (Granström, 1996a; 1996b). Resultaten visade att beteenden som upplevdes som besvärande av lärarna var sådana som på ett eller annat sätt var ett angrepp på läraren som arbetsledare i klassrummet. Det kunde röra sig om att inte lyssna, olydnad, oupp-

märksamhet, verbalt eller fysiskt våld, men framförallt handlade det om pladder och småprat. Resultaten stämmer väl med internationella undersökningar.

Man kan säga att läraren i klassrummet är måltavla för elevernas känslor, förväntningar, besvikelser, ängslan och fantasier. Alla dessa projektioner förväntas att bli hanterade av läraren på ett professionellt sätt. Men den professionella ledarrollen är i själva verket ganska oklar och ibland tvetydig. Som en följd av detta kan det ibland vara svårt för en lärare att hantera aggressiva angrepp riktade mot henne eller honom. Andra professionella grupper som arbetar med mänskliga relationer (psykologer, socialarbetare, och framförallt psykoterapeuter) är utbildade för att kunna känna igen sådana dynamiska processer som kan uppfattas som angrepp och även använda dem i behandlingen. De har lärt sig att skilja mellan angrepp och utmaningar riktade mot deras professionella roll och sådana attacker som är riktade mot deras personliga identitet.

Inom behandlingsområdet har man på senare tid uppmärksammat genusaspekten i behandlingssituationen (Karne, 1993). Det finns även studier som uppmärksammat genusaspekten när det gäller samspel mellan lärare och elever i klassrummet (Howe, 1997). Mönstret har visat sig mer komplicerat än att pojkarna får mer uppmärksamhet än flickorna i klassrummet. Samspelet mellan manliga och kvinnliga lärare med flickor respektive pojkar tycks också vara påverkat av elevernas ålder. Exempelvis får flickorna mer uppmärksamhet av manliga lärare när flickorna blir äldre och mognare (Einarsson & Granström, 2002; Einarsson, 2003). I själva verket ger manliga lärare flickorna lika mycket uppmärksamhet som pojkarna, de kvinnliga lärarna däremot uppmärksammar pojkarna i högre grad oberoende av ålder. Sådana resultat visar att lärares omedvetna behov och könsrollsmönster i hög grad påverkar deras ledarskap i klassrummet.

En annan faktor som påverkar innehåll och utfall av klassrumsinteraktionen är de arbetsformer som läraren väljer, exempelvis helklassundervisning, grupparbete eller individuellt arbete.

Kunskap om och uppmärksamhet på konsekvenserna av olika arbetsformer kan betraktas som fundamentalt när det gäller ledarskap i klassrummet. Saknas sådan kunskap finns det en risk att arbetsformerna i sig kan leda till osäkerhet och vara ett inlärningshinder för eleverna.

Elevernas provocerande beteende kan betraktas som en alarm-signal om bristande förståelse, motivation eller otillräcklighet hos eleverna. Men de kan också ses som naturliga och nödvändiga uttryck för deras utveckling och ett led i elevernas undersökning av omvärld och auktoriteter. I båda fallen är läraren och lärarens agerande mycket viktig. Om läraren inte förmår att skilja mellan angrepp på sin professionella roll och sitt privata jag finns det en stor risk att han eller hon tillgriper sin yrkesmässiga auktoritet för att skydda sitt personliga jag. Detta kan vara fallet när en lärare bemöter en förolämpning med en annan förolämpning, eller hanterar ett utfall från en elev med att själv förolämpa eleven, eller att reagera på uppmärksamhet genom att bestraffa eller ta avstånd från eleven.

När lärare uppmanas att räkna upp vilka professionella egenskaper som kännetecknar läraryrket brukar de vanligtvis namnge ett antal nobla dygder (Granström, 1996a). Bland de vanligaste svaren återfinns: kunna planera lektioner, vara flexibel, vara öppen för nya idéer, nyfiken, positiv och ödmjuk. Erfarenheterna visar dock att den dynamiska interaktionen i klassrummet många gånger reducerar lärarens planering och många goda idéer till ett minimum. För att kunna överleva tvingas lärare många gånger att bli rigida istället för flexibla, i stället för att ta vara på tillfällena och pröva nya idéer fastnar man i ett beteende som innebär ett upprepande av dåligt fungerade rutiner, istället för att vara öppen och nyfiken lutar man sig mot byråkratiska regler. Istället för att vara kreativ kan lärare förlita sig på välkända metoder; istället för att vara nyfiken, positiv och ödmjuk kan lärare tvingas att vara bestraffande och uppmärksam mot elevernas behov. Grupprocesserna i ett klassrum kan bli mycket starka och leda till att en lärares alla goda intentioner skjuts i sank. På så sätt kan man säga att elevernas beteende kan utgöra ett hot mot lärarens professionella och etiska förhållningssätt.

Det är ett välkänt fenomen (Slavin, 1990; 1997; 2002) att gruppprocesser i klassrummet kan utvecklas i en sådan omfattning att det upplevs som bekymmersamma av läraren. Ibland uppfattar lärare sådana uttryck som attacker på den egna personen snarare än att betrakta dem som ofrånkomliga uttryck för mänskliga behov. Genom att lärarrollen i många avseende är oklar (Berg, 1999; Colnerud & Granström, 2001) finns, som synes, en stor risk för att läraren kan uppleva elevernas beteende som personliga förolämpningar. Nödvändigheten av att ha kunskap om gruppprocesser, kollektiva projektioner och överföringar i klassrummet är uppenbar. Om lärare besitter teoretisk kunskap om detta och har fått träning inom området skulle det vara till hjälp för att till exempel hantera och utnyttja helklassituationer för det *kollektiva samtalet*, dvs. samtal i storgrupp där eleverna lär sig lyssna på varandra, att själva formulera sig och gemensamt bearbeta kunskapsmaterial och värderingsfrågor. Kunskap om gruppprocesser kan också vara till hjälp och vägledning för att organisera fungerande grupparbeten och att vägleda eleverna till att använda grupparbetes inneboende möjligheter (Ashman, & Gillies, 1997). Lärare som har kunskap om gruppprocesser behöver inte heller hemfalla åt en överdriven användning av individuellt arbete för att undertrycka kollektiva rörelser och gruppprocesser.

Det är uppenbart att grundskolan har genomgått påtagliga förändringar under senare år (Granström, 2003). Förändringarna handlar framförallt om att tiden för individuella arbetsformer ökat på bekostnad av gemensamma, kollektiva upplevelser. Från en skola som dominerades av katederundervisning och där klassen hölls samlad har vi fått en skola som alltmer gynnar det individuella projektet. Tiden för gemensamma upplevelser har minskat, men även innehållet i de gemensamma samlingarna har förändrats. Från att ha varit dominerat av lärarens berättelser, genomgångar och förhör används numera allt större del av helklasstiden till administration, information och instruktioner. Tid för gemensamma upplevelser, det *kollektiva samtalet* eller den moraliska konversationen tycks ha blivit allt mindre i dagens skola.

Även det individuella arbetet har förändrats till omfång och innehåll. Från individuellt arbete baserat på lärarstyrda gemensamma uppgifter för alla elever, har vi fått ett ökat inslag av eget arbete. Det innebär att eleverna själva planerar och sekvenserar de arbetsmoment som läraren föreskrivit. Arbetet styrs och utvärderas med hjälp av checklistor och avprickningsschema. Denna utveckling mot att "styla sig själv och designa sitt liv" (Österlind, 1998) speglar den tidsanda som finns i samhället. Medborgarna förväntas idag göra personliga och individuella val på en mängd områden som tidigare var föremål för kollektiva lösningar. Skolans arbetssätt speglar således och förbereder eleverna för ett mer individualistiskt samhälle och mindre för ett samhälle som grundar sig på kollektiva och gemensamma lösningar. Detta avspeglar sig också i den begränsade träning som eleverna får genom att arbeta i grupp. Grupparbeten som bygger på deltagarnas gemensamma och samlade insatser är, som visats, sparsamt förekommande. Dessa tidsströmningar sammanfaller alltför väl med en önskan om att slippa hantera besvärliga gruppprocesser. Det innebär att en oklar lärarroll i kombination med individualistiska tidsströmningar samverkar till att alltmer utesluta den kollektiva fostran och det gemensamma lärandet i skolan.

Min utgångspunkt, baserat på egna och andras forskning, är att lärare kan behöva stöd i sin roll som arbetsledare i klassrummet. Detta stöd kan naturligtvis ske genom teoretiska studier, men minst lika viktigt är att regelbundet få möjlighet att språkliggöra sina upplevelser i grupp, exempelvis i form av handledning och konsultation. Att vara professionell är att veta vad man gör, detta gäller i hög grad det ledarskap som läraren har att utöva i klassrummet.

Referenser

- Ashman, A., & Gillies, R. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35, 261-279.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2001). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Einarsson, C. & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 117-127.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Granström, K. (1996a). Students as a hindrance for professional conduct among teachers. Paper presented at the 24th Annual Congress of the Nordic Society for Educational Research. Lillehammer, Norway.
- Granström, K. (1996b). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features. *Educational Psychology*, 16, 349-364.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet [Dynamics in the classroom]. In S. Selander (Ed.), (pp.223-243). *Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning [Tradition and renewal of education and educational research in Sweden]*. Stockholm: Liber.
- Howe, C.J. (1997). *Gender and classroom interaction. A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Jones, K., Charlton, T., & Wilkin, J. (1995). Classroom behaviours which first and middle school teachers in St Helena find troublesome. *Educational Studies*, 21, 139-153.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinion about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- Slavin, Roberta L. (1997). A group analytic approach to the education of children and teenagers. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 7, 69-78.
- Slavin, Roberta L. (2002). Operative group dynamics in school settings: Structuring to enhance educational, social, and emotional progress. *Group*, 26, 297-308.
- Slavin, Robert E. (1990). *Co-operative learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevernas planering av sitt eget arbete. [Discipline by freedom. Students' planning of their own work]*. Uppsala: Uppsala studies of Education.

Gunnel Colnerud är professor i pedagogik och arbetar vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings Universitet. Gunnel Colneruds främsta intresse och forskningsområde är moraliska dimensioner i skolan, såsom lärares yrkesetik och skolans moraliska praktik. Du når Gunnel Colnerud på e-postadressen gunco@ibv.liu.se.

Läraren och den moraliska praktiken

Gunnel Colnerud

Nu, när de skolpolitiska och forskningspolitiska satsningarna på värdegrundsprojekt, värdegrundscentra, värdegrundsår och ett antal värdegrundsskrifter, har upphört, kan vi fråga oss vilken betydelse de haft för lärares pedagogiska kompetens och arbete inom området. Som alltid när trendbetonad uppmärksamhet riktar mot ett problemområde, falnar intresset snart hos flertalet som deltagit i den temporära högkonjunkturen, eftersom de inte tagit sig tid till att utveckla djupare kunskap inom och kritisk distans till området. Följaktligen har vi kunnat följa ett antal värdegrundskarriärer byggda på invändningsfria formuleringar om värdegrundens betydelse, vilket – något tillspetsat – brukar avse vikten av att alla är goda.

De spår som denna värdegrundstrend satt i skolans praktik kan vi i tentativa slutsatser från några empiriska studier iakttä som två övergripande fenomen (Colnerud, 2004; Thornberg, 2004; Elvstrand 2004). Det första är att de i studierna ingående lärarna tycks ha fått legitimitet att ägna värde- och normfrågor uppmärksamhet. Retoriken kring värdegrunden förefaller ha givit lärare stöd för att betona frågor kring framför allt moraliska normer för elevernas sociala relationer. Fenstermacher (2001) fann i sin studie, av hur moraliska dygder förmedlas i skolan, att omvärldens uppmärksamhet kring normfrågor, gav lärare stöd att ägna tid åt desamma.

Det andra fenomenet är att samma lärare tycks sakna uttalade idéer och tankeredskap för att orientera sig i värde- och

normfrågornas didaktiska tillämpning. Det betyder bl.a. att en lärare kan använda ett abstrakt moraliskt språk för att försöka övertyga elever om vikten av ett visst värde och göra detta med en metod som hon anar är verkningslös. Ett exempel är läraren som irriterat säger till eleverna, när de låter otrevliga mot varandra: Jag har ju tjatat hundra gånger om att ni skall visa respekt för varandra! Johansson & Johansson (2003) fann, i sin studie att lärare på ett liknande sätt ibland handlar i strid med sina egna intentioner.

I lärares arbete ingår social normpåverkan av flera skäl. Dels krävs en normbildning för att få den gemensamma samvaron och arbetet att fungera – inte minst i socialt avseende. Dels har skolan ett uttalat normativt uppdrag. Förmågan att utveckla denna moraliska praktik tillsammans med eleverna kan stärkas om lärare ges möjlighet att strukturera sina tankeredskap, formulera sina teorier, inom detta kompetensområde på samma sätt som de gör inom andra didaktiska fält. De användbara teorierna bör som vanligt behandla innehållet och dess berättigande, teoretiska antaganden om hur detta innehåll tillägnas samt de konsekvenser dessa antaganden har för det pedagogiska handlandet.

Beträffande *innehållet* finns ett antal centrala frågor att utreda. Vilka värden är påbjudna? Vilka andra värden är viktiga? Vilken är innebörden av dessa värden? Hur ser deras relationer ut? Vilket har företräde vid kollision? Hur översätts de meningsfullt till elevers livsvärld? Av värden följer normer för handlande, vilka ibland formuleras som regler. Hur ser logiken ut mellan värde och regler? T.ex. värdet alla människors lika rätt och regeln om att man inte skall tränga sig före i matkön? Vilka normer utgår från centrala värden och vilka är uttryck för sociala konventioner? Det visar sig i en studie av Nucci & Nucci 1982, att lärare i högre grad tenderar att ingripa mot etiketsbrott, dvs. konventioner, än mot handlingar då elever skadar varandra, som bygger på ett mera beständigt värde att handla gott mot andra.

Lärare bär på mer eller mindre uttalade antaganden om hur elever utvecklar sig som moraliska personer. Att undersöka sina antaganden kan ha betydelse både för att begripa de egna peda-

gogiska handlingarna och varför de ibland känns dissonanta. Det finns många olika antaganden om moralisk utveckling att välja på:

- Den sker genom att man lär sig lyda (vi har en inte obetydlig gränssättarrörelse i landet) dvs. genom att man följer regler som inte ifrågasätts vare sig av lärare eller av elever. I framför allt den postmoderna etiken kritiseras denna variant eftersom den leder till auktoritetslydnad utan personligt ansvar (se t.ex. Bauman, 1996).
- Den sker genom ett moraliskt undersökande av olika alternativa ståndpunkter, vilket möjliggör utvecklandet av en moralisk självständighet (se t.ex. Oser, 1989, Løgstrup, 1987).
- Den sker genom att man får möjlighet att utveckla sina dygder, dvs. sina dispositioner till goda egenskaper (se t.ex. Aristoteles, [c 330 f KR] 1952; Hedin, om Montaigne, 2004).
- Den sker genom naturlig utveckling som föräldrar och lärare endast kan störa men inte bidra till (se t.ex. Rousseau [1762] 1977).
- Den sker genom att man får sina grundläggande behov tillgodosedda i en gemenskap med människor som därmed blir viktiga för en, vilkas normer man gör till sina egna. (se t.ex. Noddings, 1984, 1999).

Troligen rör vi oss med en blandning av flera olika antaganden, beroende på kontext och situation, men med en benägenhet att låta något antagande dominera över de andra. Lärare som skall komma fram till gemensamma beslut om hur man skall förhindra att eleverna sårar och kränker varandra, lär ha problem om de inte utreder på vilka antaganden de eventuellt svårförenliga förslagen vilar.

De antaganden man vilar på har konsekvenser för det *pedagogiska handlandet*. I korta drag kan vi skilja på *moralisk instruktion*, *moralisk konversation* och *moralisk interaktion*. Den moraliska instruktionen, vilken t.ex. Dewey benämner som moraliska kommandon, vilar på att regelföljande är grunden för att utvecklas

som moralisk person, åtminstone i vissa avseenden.(1957 [1891]). Han påpekar att de ibland är akut nödvändiga för att förhindra att eleverna skadar sig själva eller varandra, men att dessa kommandon inte är tillräckliga för att utvecklas till en demokratisk person. Moralisk konversation avser att ge möjlighet till gemensamt undersökande av och reflektion över olika moraliska ståndpunkter och utvecklandet av självständiga ställningstaganden. Moralisk interaktion vilar på idéer från omsorgsetiken, dvs. att eleverna handlar moraliskt mot människor som har betydelse för dem och som de delar gemenskap med. Lärarens etiska handlande mot eleverna får därmed stor betydelse, vilket ökar behovet av en yrkesetisk medvetenhet. Läraren utgör en moralisk modell.

De ovan summariskt presenterade teoretiska tankefigurerna kan användas som analytiska begrepp för att granska den egna praktiken.

Referenser

- Aristotle (1952) *The works of Aristotle*, Vol II. Chicago, London, Toronto: Encyclopedia Britannica Inc.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Colnerud, G. (2004). Skolans är moralen. I: G. Colnerud (red) Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I. Linköping: Linköping Universitet, Insitutionen för beteendevetenskap, *LIU-PEK-R-238*.
- Dewey, J. (1957 [1891]). *Outlines of a critical theory of ethics*. New York: Hillary House.
- Elvstrand, H. (2004) Gestaltningen av demokratiska värden i klassrummet. I: G. Colnerud (red) Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I. Linköping: Linköping Universitet, Insitutionen för beteendevetenskap, *LIU-PEK-R-238*.
- Fenstermacher, G.D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 639-653.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber
- Løgstrup, K. E.(1987). *Solidaritet og kærlighet og andre essays*. I O. Jensen (red) K. E. Løgstrup. Köpenhamn: Gyldendal.
- Noddings, Nel (1984). *Caring. A Feminin Approach to Ethics and Moral Education*. Berkley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1999). Care, Justice and Equity. I M. S. Katz, N. Noddings & K.A. Strike (red). *Justice and Caring: the Search for Common Ground in Education*. New York: Teachers College Press.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982) Childrens' social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child development*, 53, 1337-1342.
- Oser, F. (1989). Cognitive representations of professional morality: A key to teaching success. I T. Bergem (Red.), *I lærerens hånd. Artiklar med søkelys på etiske utfordringer i undervisning og oppdragelse*. Bergen: NLA-forlaget.
- Rousseau, J. J., ([1762] 1977) *Emile eller Om oppfostran*. Göteborg: Stegeland
- Thornberg, R. (2004) *Dunkla vrår i skolans värdepedagogiska praktik*. I: G. Colnerud (red)
- Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I. Linköping: Linköping Universitet, Institutionen för beteendevetenskap, *LIU-PEK-R-238*.

Carl Anders Säfström är professor i pedagogik vid Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap vid Mälardalens högskola. Säfströms främsta intresse och forskningsområde är pedagogisk teori. Du når Carl Anders Säfström på e-postadressen carl.anders.safstrom@mdh.se.

Lärarens moraliska uppdrag

Carl Anders Säfström

Utbildning, undervisning och lärande, pendlar mellan vad som kan kallas det systematiska och det icke-systematiska, dvs. mellan socialisation och det moraliska. På så vis löper utbildning en uppenbar risk att förtingliga de individer som är utsatta i och för utbildning. Utbildning löper en risk att reduceras till en införlivandets och uteslutandets praktik, där det förra innebär att inplaceras i givna och definierade identiteter och det senare är en mekanism för att stabilisera och konsolidera dessa identiteter som normala genom att utesluta det onormala. Utbildning löper en uppenbar risk att reduceras till en distribution av förtingligande föreställningar om vad det innebär att leva som människa i ett givet samhälle. Utbildning riskerar med andra ord att utöva en dubbel orättvisa mot individen, att utesluta henne och att förvägra henne rätten att vara unik.

Den möjlighet som utbildning ger om att bli någon till skillnad från någonting återfinns i mötet med den Andre. Närmare bestämt i mötet med den helt Andre, han eller hon som inte är jag. Det är ett möte som lämnar den Andre som annan och som inte avkräver denne att inträda i det samma i vilket dennes unikheter som annan undanträgs. Ett sätt att beskriva ett sådant möte är att tänka oss i vilken grad en person låter sig beskrivas av enbart en kategori. Vem är, eller skulle enbart kunna vara, säg "lärare" eller "elev" eller "bandyspelare" osv. Den mängd kategorier som beskriver en person är beroende av situation snarare än av personens varande. Ett möte i vilket jaget ställs inför och svarar på den helt Andres anrop bryter igenom den mängd situationsbundna kategoriseringar som socialisationen är ett

uttryck för. Till förmån för ett ansvar genom vilket subjektet framträder som någon unik trots socialisationens drift att skapa och återskapa det samma, det som ger enhet och stabilitet.

Det systematiska och det icke-systematiska kan sägas vara beroende av varandra, en olösligt aporia i vilken möjligheten till något annorlunda ständigt återfinns inom ett och samma "spänningsfält". Utmaningen för all typ av utbildning och undervisning är att kunna gestalta denna aporia utan att falla för frestelsen att söka fullständig kontroll (i termer av disciplin, graderingar, absoluta omdömen, tvärsäkra kunskapsanspråk, osv.). En sådan kontroll, om den vore möjlig (vilken den aldrig fullständigt kan vara) utesluter inte enbart det oväntade och oförutsägbara utan blir också till ett effektivt instrument för skapandet av normaliteter genom införlivande/uteslutande. Dessa normaliteter utgörs snarast av förtingligade föreställningar om vad det innebär att leva som människa i ett givet samhälle, vilket reducerar människan till ett ting, en sak, en kunskapskategori.

Jag vill därför hävda att den centrala uppgiften för en lärare är att förstå undervisning som en akt av ansvar för en annan, som en speciell relation mellan personer. En relation vars etiska kvalitet uppenbarar sig för läraren genom frågan: *med vilken rätt undervisar jag?* På denna fråga, hävdar jag, finns knappast något lugnande svar för läraren, för den kan inte enkelt besvaras med några få ord. Inte heller kan frågan besvaras genom en hänvisning till lagar och förordningar eller genom en hänvisning till diskurser om professionalisering. Snarare öppnar frågan ett utrymme för moraliska överväganden eftersom den inte kan ledas till en naturlig slutpunkt. Det är en fråga som förflyttar oss bort från en självuppfyllande och självtillräcklig legitimitet för undervisning, bort från en legitimitet grundad i kunskaper om den institutionaliserade undervisningens explicita och implicita regler. I stället leder oss frågan till ett bejakande av en radikal och nödvändig osäkerhet som undervisningens grundläggande förutsättning. Med andra ord förstår jag undervisning som en relation vars existens inte uteslutande är beroende av några institutionellt givna positioner i en social rymd utan som har en omedelbar "etikalitet". En etikalitet som inte kan undkommas,

en öppenhet genom vilket exponeringen för en annan är själva förutsättningen för undervisning såväl som för framträdandet av moraliska subjekt.

Speciellt värdefullt med detta sätt att hantera frågor om undervisning är att det öppnar för en möjlighet att tala om erfarenheter som är vanliga för lärare. Och att dessa erfarenheter också kan talas om i termer av etik snarare än i psykologiska och sociologiska termer. Vad en etik av den franske filosofen Emmanuel Levinas sort speciellt bidrar med är att den svarar mot en av lärare ofta uttryckt erfarenhet, nämligen att det är något annat som pågår i ett klassrum än vad som kan beskrivas i termer av instrumentell epistemologi. Undervisning kan snarast förstås som en etisk relation, som en process i vilket ett Ego tillnyktrar från att-vara-för-sig-självtill att-vara-för-andra. Genom att se undervisning på detta sätt blir undervisning ett uppvaknande till mänsklighet, en process genom vilket moraliska subjekt framträder.

Tomas Englund är professor i pedagogik och arbetar vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. Englunds forskningsintressen är läroplansteori, didaktik och pedagogisk filosofi med utgångspunkt i utbildning som medborgerlig rättighet. Du når Tomas Englund på tomas.englund@pi.oru.se

Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens

Tomas Englund

Inledning

Läraren intar, precis som det hävdades i inbjudan till denna konferens också enligt min uppfattning, en helt avgörande roll i den framtida skolan och för samhällsutvecklingen i stort. Det finns dock såväl ett antal motstridiga krav på att fungera som lärare som en omgivande samhällelig kontext som är motsägelsefull. Den svenska situationen är speciell i det avseendet att Dagens Nyheter, landets största morgontidning, dels intar en i kraft av sin storlek tämligen dominerande position och dels, vilket är uppseendeväckande, förfäktar en uppfattning som innebär att den professionella kåren inom pedagogik och lärarutbildning kraftigt ifrågasätts och stundtals förhånas. Någon offentlig debatt om dessa frågor tillåts inte heller förekomma på DN:s ledar- och debattsidor utan DN intar en i stort sett ensidig och propagandistisk hållning. Den opinionsbildande makt som DN därmed intar torde vara betydande.⁴

Den framtida lärarens främsta kompetens utmärks, enligt min uppfattning, av vad vi kan kalla kommunikativ kompetens. Med detta avser jag att lärarens främsta uppgift är att i vid mening skapa ett hållbart positivt kommunikativt klimat. Innebörden av detta är att relationen mellan lärare och studerande och mellan studerande präglas av öppenhet och en ömsesidigt tillåtande attityd, nyfikenhet och samtidig koncentration på det innehåll i

bred bemärkelse, den tematik som står i fokus samt olika sätt att närma sig och förstå sig på densamma, dvs. en pluralistisk hållning.⁵ Detta utgör, som jag ser det, grunden för de studerandes meningsskapande och lärande.

Jag menar att en primär koncentration och en därav följande offentlig nyanserad debatt på lärarens förmåga att skapa och upprätthålla ett positivt kommunikativt klimat skulle bryta med ett fokus på ett sedan länge förhärskande traditionellt lärarbete-

⁴ Aktuella (vid tiden för detta konferensbidrag dvs. sommaren och hösten 2004) exempel på detta demokratiska underskott är ledarartikeln i DN den 7 juli 2004 där det hävdas att svensk lärarutbildning är "på villovägar". Detta är inget nytt påstående utan något som DN hävdar sedan lång tid tillbaka, och det är väl magstarkt när DN hävdar att den stora andelen obehöriga lärare skulle bero på "att nivån på lärarutbildningen idag är så låg, att landets skolledare själva dragit sina slutsatser om värdet av en examen därifrån? I så fall finns åtminstone en viktig förklaring till att obehöriga lärare anställs, liksom att lönepremierna för dem med pedagogisk utbildning är nära nog icke-existerande" (DN ledare 7/7 2004). DN ifrågasätter alltså en hel professionell sektor av samhället och som stöd för sin uppfattning hänvisas i ledarartikeln dels till en totalt ovetenskaplig partsinlägga som påstår sig vara en granskning av svensk lärarutbildning (Nisser 2004) och dels till en rent propagandistisk artikel av en egen medarbetare (Shachar i DN 8/1 2004). I den noggrant redigerade uppföljningen där ett av debattinläggen viks för ordföranden i Lärarnas riksförbund (DN 15/7) bekräftas DN:s skolpolitiska linje med ett inlägg från friskolebolaget Vittra utbildnings vd Stig Johansson (18/7) kompletterad av den socialdemokratiska friskoleförespråkaren Widar Andersson (med fullständigt fri tillgång till DN:s debattsidor) att lärare bör vara certifierade men att "certifikat bör kunna utdelas av ett antal fristående men av staten godkända byråer i landet. Utöver staten bör stora delar av det övriga samhället kunna vara sponsorer för certifieringsbyråer. LO, svenskt näringsliv, Kommun- och Landstingsförbundet, Röda Korset och utbildningsföretag som till exempel Vittra borde ha ett självklart intresse av att bidra till en sådan utveckling". I sin ledare den 28 juli (betitlad "Skolans grumliga värdegrund") hävdar DN att behörighetskravet (genomgången lärarhögskola) för lärartjänst inte är nödvändigt. I ett svar till lärarhögskolerektorn Eskil Franck om på vilka grunder detta hävdas skriver DN att lärarutbildningen helt enkelt är av för låg kvalitet – "Och har så varit länge" (DN 2/8 2004).

⁵ För att här direkt undvika eventuella missförstånd menar jag att lärarens såväl ämnesmässiga som (ämnes-) didaktiska kompetens är central, en kompetensfråga som i den offentliga debatten förenklats till en fråga om enbart ämneskompetens. Denna kompetens måste dock, och det är mitt centrala budskap här, vara kombinerad med en, likaledes i formell lärarutbildning, utvecklad förmåga att kommunicera ett (ämnes-) innehåll, en kompetens som bör vidareutvecklas kontinuerligt liksom den ämnesmässiga. Uppgiften att kunna skapa ett positivt kommunikativt klimat skall jag återkomma till och fokusera i det följande.

ende, som understöds av krafter utanför skolan som exempelvis massmedier som DN (jfr not 4). Denna starka lärartradition kan betecknas som en recitativ tradition som mer eller mindre sitter i skolans väggar.⁶ Denna tradition innebär att det är läraren som dominerar lektionerna genom att undervisa och berätta, ställa frågor som han eller hon redan vet svaren på och primärt bedöma elevernas prestationer genom prov som mäter reproduktiv kunskap.⁷

Det önskvärda kommunikativa klimat som jag snarare skulle vilja kalla för dialogiskt eller deliberativt kommunikativt⁸ och som jag menar i allt större utsträckning bör prägla klassrummens verksamhet och helst också färga av sig på samtalet mellan studerande utanför klassrummet och över huvud taget fungera motiverande för de studerandes kunskapsbildning betraktar jag som den utmaning den framtida skolan står inför vad gäller skolans inre liv.⁹ Att peka på nödvändigheten av att utveckla lärarens kommunikativa kompetens i den specifika mening som här förespråkats innebär också att det är olika moraliska dimensio-

⁶ Recitativ efter en klassisk artikel: The persistence of recitation (Hoetker & Ahlbrand 1969). Jfr Aukrust (2004) och Nystrand (1997).

⁷ Just fokuseringen på kunskapsreproduktionen och förmågan till utövandet av bestämda färdigheter som skall betygsättas (godkännas eller underkännas) och mätas i utvärderingar och jämföras med andra länder etc. menar jag i många avseenden dödar en angelägnare diskussion om såväl skolans vidare, moraliska och demokratiska uppdrag som dess inre verksamhet. För att ta ett konkret exempel på det senare: En vanligt förekommande arbetsform i åk 4-6 är sedan många år tillbaka det individuella elevarbetet, i praktiken ofta ett reproduktivt ifyllande av uppgifter i arbetsböcker. Denna, ytligt betraktade, 'goda arbetsform' där eleverna arbetar var och en för sig och klassrummet är tyst kan ur ett lärande- och meningsskapandeperspektiv samtidigt betraktas som mer eller mindre meningslöst tidsfördriv.

⁸ Två aktuella referenser för dessa begrepp är Dysthe red. 2003 och Englund 2000. Det föreligger dock betydande skillnader i bestämda avseenden mellan dessa bägge synsätt. Dessa skall dock inte beröras här och nu.

⁹ Jag gör i detta bidrag en avgränsning till vad jag uppfattar som skolans inre liv och avser därmed primärt den allmänna skolans förutsättningar. Flera av de fristående skolorna som i sig baseras på religiösa utgångspunkter, etnisk eller språklig grund etc. ser jag som ett specifikt problem som har att göra med att dess ideologiska och organisatoriska bas liksom dess sammansättning direkt sätter gränser för en önskvärd mångfald och pluralism i kommunikationen, det som således utgör förutsättningen för dialogisk och deliberativ kommunikation.

ner i lärarens interaktion med de studerande som fokuseras. Med detta avses att all undervisning implicerar moraliska relationer och moraliska ställningstaganden. I såväl konkret undervisning som i styrdokument för skolan kommer olika värderingar till uttryck. Som lärare påverkar man sina elever i olika avseenden oavsett om man vill det eller inte.

Att hävda en framträdande plats för den ömsesidiga kommunikationen mellan lärare och elever och mellan elever som ett uttryck för det önskvärda klassrummet menar jag står i stark kontrast till den retorik av "det förlorade paradiset" som DN målar upp, ett paradiset som framför allt har en tidigare traditionellt auktoritär skola som förebild men som väl i sig aldrig existerat annat än undantagsvis, en förebild som tar lärarens instrumentella auktoritet och strikt kunskapsförmedlande roll samt disciplineringen av de studerandes lärande för givna (Bergström 1998, jfr Bergström i DN 18/12 2004). Lärarens auktoritet och ämneskunnande är centralt också i den skola jag förespråkar (jfr not 5), men auktoriteten kan inte alltid betraktas som given på förhand. Auktoriteten tar form i kommunikation med de studerande och blir aldrig auktoritär men möjligen och gärna auktoritativ i kraft av lärarens samverkande kompetenser och det agerande som följer därav. Lärandet tar samtidigt form som intersubjektivt meningsskapande genom att bygga på och relatera till den studerandes vilja och engagemang att lära, inte som påtvingad och reproduktiv inläring.¹⁰

Dessa, successivt nya förutsättningar för lärande och meningsskapande är primärt skapade av den samhällsutveckling som omger skolan och som bildar skolans nya och alltmer fram-

¹⁰ Detta innebär givetvis inte att undervisningen totalt skulle sakna exempelvis repetitiva inslag, utan att den i huvudsak skall vara byggd på ömsesidig (skriftlig och muntlig) kommunikation mellan lärare och elever och mellan elever och i betydligt mindre utsträckning (än vad som är vanligt idag) innehålla reproduktiva och repetitiva inslag. Det här handlar ju också om hur vi betraktar klassrumsverksamheten över en längre tidsperiod. Det är givetvis inte fråga om att varje moment, varje lektion skall behöva motiveras och argumenteras för, om engagemanget att lära finns där. Men om engagemanget viker är det som regel nödvändigt att föra diskussioner om meningen och värdet av ett visst innehåll. Se även not 4.

växande socialisationsvillkor. Dessa villkor innebär att stora elevgrupper inte låter sig "tvingas" till inläring utan mening och att lärande och kunskapsbildning måste föregås av och innehålla kontinuerlig argumentation för värdet av detsamma. Dessa alltmär påtagliga didaktiska villkor är knappast heller att beklaga utan kan snarast välkomnas som nya ingångsvärderna som växer sig allt starkare.¹¹

Att skapa ett kommunikativt klimat

Jag kommer i fortsättningen av mitt korta bidrag söka argumentera för och vidareutveckla den framförda tesen – om nödvändigheten av att satsa på lärarens kommunikativa kompetens¹² – genom att påvisa tre centrala analys- och utvecklingsområden och därvid hänvisa till några olika huvudkällor för besvarande och vidareutveckling av dessa. I det följande kan dock, pga. begränsat utrymme, områdena bara anges och den övergripande karaktären på svaren endast antydast:

Den goda läraren

Hur kan vi angripa frågan om den goda läraren? Som antytts inledningsvis finns ett stort antal olika idéer om hur den goda läraren bör vara och i ett historiskt baserat forskningsprojekt om den goda läraren analyseras denna problematik systema-

¹¹ Detta innebär bl.a. att betrakta varje växande som en unik individ och att ge var och en möjlighet att bilda sig uppfattningar i olika frågor. Samtidigt existerar förstås nya villkor som i sig kräver nya hanteringar: Det mångkulturella samhället och klassrummet är den kanske mest framträdande nya dimensionen, en dimension som ger dagens klassrum andra förutsättningar än det "svenska" klassrum som dominerade så sent som för 20 år sedan. Jag kan inte speciellt fokusera detta i det följande men menar att det som framförs i princip också beaktar detta.

¹² Med satsning avses inte att i någon instrumentell mening sätta lärare på skolarbänken i kommunikation utan snarare att få igång en kommunikation på flera nivåer och mellan olika företrädare och personer om kommunikationens villkor i klassrummet. Givetvis kan och bör här också ingå utbildningsmoment, men frågan om kommunikationens möjligheter och värdet av kommunikation är i hög grad en problematik som just behöver kommuniceras som sådan.

tiskt.¹³ En framträdande resultatparadox i detta projekt har redan antytts i not 4 med den sedan länge dominerande massmediebilden av den goda läraren som traditionell och som i samma massmedier ställs i kontrast till vad som utmålas som verklighetsfrämmande pedagogiska och didaktiska idéer förfäktade av pedagogiska forskare, skolverk etc. Det är således en utpräglad lekmanasyn med en traditionell syn på skola och lärare som dominerar fältet och som samspelar med en skeptisk inställning till lärarutbildning. Implikationen av denna dominans är en specifik dagordning för skolfrågornas behandling, en dagordning som efterhand etablerats i Sverige under det senaste decenniet och som innebär att det är prov, betygsättning, godkändgränser och utvärderingar som utgör skoldebattens hårdvaluta.¹⁴ Det är således inte frågor om det kommunikativa klassrummet som utgör fokus.

Pedagogik som vetenskap och dess företrädare, dvs. den profession som rimligen har stor vetenskaplig kunskap inom detta område, har haft svårt att hävda sig under de senaste decennierna efter att ett utbildningspolitiskt systemskifte (jfr Englund red. 1995) genomförts som ett led i den internationella restruktureringen av utbildning, vilket inneburit ett återupprättande av en traditionell skolsyn och ett ökat utrymme för fristående skolor.¹⁵

Uppenbarligen existerar flera olika arenor med olika kraft vad gäller synen på den goda läraren och på dessa arenor odlas helt olika föreställningar om den goda läraren. I relationen mellan dessa olika arenor har styrkeförhållandena skiftat över tid, men under det senaste decenniet är det massmedierna och i Sverige framför allt DN som satt dagordningen för den offentliga och

¹³ Ett femårigt riksbanksprojekt som jag är vetenskaplig ledare för och som pågått sedan 2001. Jag vill således härmed hänvisa till de resultat som projektet utvunnit (för en fullständig dokumentation från projektet, se hemsida för Tomas Englund. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, pågående projekt).

¹⁴ Den svenska utvecklingen är också nära kopplad till och påverkad av den internationella, framför allt amerikanska och engelska, men är framför allt starkt massmediedriven.

¹⁵ Att starka medelklassföräldrar med sina barn också drar sig från den allmänna skolan är förödande för dess livskraft och bidrar till att förutsättningarna för en skola för samtal som här förespråkas försvagas.

mest synliga debatten.¹⁶ Samtidigt finns givetvis mer nyanserade diskussioner, dels inom forskarsamhället och debatter mellan forskare och lärare (exempelvis i tidskrifter som *Pedagogiska Magasinet*) samt säkerligen på många skolor. Det pågående riksbanksprojektet (se not 13), om olika diskursiva konstruktioner av den goda läraren på olika samhälleliga arenor, utgör en källa att ösa ur vad gäller olika arenor som för denna debatt. Jag har ovan påvisat några resultat från denna forskning där några paradoxer är tämligen tydliga.

Det nämnda projektet om den goda läraren är primärt ett historiskt inriktat projekt som påvisar hur olika arenor under efterkrigstiden för fram frågan om den goda läraren. Såväl kampen inom varje arena som kampen mellan olika arenor kan därvid uppmärksammas. Dessutom har frågan om den goda läraren undersökts vad gäller olika lärarkategorier, alltifrån förskolläraren till lärare på gymnasienivå. En ytterligare aspekt som också undersökts är hur den pedagogisk psykologiska och pedagogisk filosofiska diskussionen hanterat frågan om den goda läraren under senare tid och här är svaret som redan antytts relativt entydigt, den goda läraren har förmåga att skapa ett gott kommunikativt klimat och är själv en god ledare av kommunikationen.

Argument för utbildning som kommunikation

På vilka pedagogisk filosofiska grunder kan utbildning som kommunikation hävdas? Ja, budskapet är på intet sätt nytt utan har intressant nog levererats av den pedagogiska filosofin sedan lång tid tillbaka. Pragmatismen som utbildningsfilosofi och speciellt de första kapitlen John Deweys *Demokrati och utbildning* från 1916, i svensk översättning 1999 erbjuder den basala pedagogisk filosofiska argumentationen för utbildning som kommunikation.¹⁷

¹⁶ Det är givetvis inte DN som fattat några skolpolitiska beslut, men genom sin dominerande position och ihärdiga propaganda parad med restruktureringen av utbildningsväsendet i USA och England så har flera av de krav som framstälts successivt också kommit att formuleras utbildningspolitiska riktlinjer (jfr Englund red. 1996, Englund 2002ab).

¹⁷ För introduktioner till Dewey se inledning av undertecknad i Deweys *Demokrati och utbildning* och avsnittet om Dewey och den pragmatiska utbildningsfilosofin i Steinsholt & Lövlie red.: *Pedagogikkens mange ansikter*.

Den amerikanska pedagogen John Dewey har tidigare primärt gjorts till förgrundsfigur för den s.k. progressivismen som förespråkar att undervisningen skall utgå från de studerande erfarenheter, att elevaktivitet (jfr not 7) är viktigt. I den svenska uttolkningen av progressivismen har också nedtoningen av de enskilda skolämnena som bas och strukturerande redskap för undervisningen varit central.¹⁸

Jag menar dock, som framgått ovan, att det finns en annan, just kommunikativ uttolkning av Deweys pedagogiska filosofi som först under senare år på allvar lyfts fram och som bör lyftas fram. Kort kan denna uttolkning sägas betona just utbildning som ömsesidig kommunikation utifrån demokratikriterierna öppen kommunikation inom och mellan grupper.¹⁹

Det under senare decennier framvuxna s.k. sociokulturella perspektivet på lärande (jfr Säljö 2000, Dysthe red. 2003), bl.a. presenterat i samband med läroplansreformen 1994 (SOU 1992:94) utgör en annan viktig aktuell referenspunkt för att ytterligare analysera värdet av utbildning som dialogisk kommunikation. Men inte heller det sociokulturella perspektivet på lärande har kunnat bryta igenom den massiva traditionella och massmedialt baserade utbildningsretoriken utan den senare fortsätter dominera skoldebatten.

Den dominerande verksamhetsformen i skolorna är givetvis svårfångad, men översikter och försök till karakteristik i forsknings- och skolverksrapporter samt utredningar under senare år

¹⁸ Denna debatt har tyvärr många gånger dessutom förenklats till för eller emot integration av ämnen utan att motiven och grunderna för den föreslagna integrationen analyserats. En integration av exempelvis modern historia och samhällskunskap, som kan motiveras av att de studerande därmed ges möjligheter att på basis av såväl historisk kunskap och samhällskunskap i kommunikativa former kritiskt bedöma, överväga och ta ställning till förhållanden som är av påtaglig betydelse för nutid och framtid, har visat sig svår att genomdriva (se exempelvis demokratiutredningens – SOU 2000:1 s 240 – förslag om skola och demokrati).

¹⁹ För att exemplifiera skillnaden mellan den kommunikativa hållningen och den progressivistiska kan den olikartade värderingen av det tyst arbetande elevaktiva klassrummet som beskrivs i not 4 lyftas fram.

tenderar att bekräfta bilden av att den traditionella skolan består och tenderar att förstärkas, medan ett kommunikativt och sammanhangsskapande klimat har svårt att vinna mark trots ett på många håll starkt växande intresse och en expansiv forskning. Egen pågående forskning om utbildning som deliberativ kommunikation, det deliberativa samtalet och den lärarroll som följer av en sådan inriktning²⁰ är ett exempel på en ansats av det slag som här argumenterats för.

Utan att förenkla alltför mycket menar jag att motsättningen mellan skilda strävanden är tydlig. Å ena sidan finns en strävan att (åter-)upprätta det traditionella klassrummet kompletterad med standardisering, dekontextualiserade utvärderingar av individuell kunskap, betygsättning med fokus på godkännande eller inte med ett utrymme för en mycket begränsad lärarprofessionalism med strikta ålägganden om vad som skall göras. Å den andra sidan finns en strävan mot ett kommunicerande klassrum som uttryck för det offentliga samtalet med en betoning på klassrummet som mötesplats för moraliska och politiska frågor. Den första tendensen har sin bas i den sedan många år pågående internationella restruktureringen med betoning på utvärdering etc. Den andra tendensen är främst forskarstyrd från pedagogiskt håll och innebär en fokusering på att utveckla klassrumssamtalets kvalitet. Den är säkerligen dessutom en strävan bland många lärare som samtidigt har att avväga det kortsiktiga utvärderingskravets konsekvenser.

Sammantaget menar jag att dessa båda tendenser kan betecknas som det traditionellt reproduktiva och effektivitetsorienterade klassrummet kontra det kommunikativt övervägande, det moraliskt inriktade klassrummet. Jag menar att den senare tendensen kan skönjas i flera olika grenar av de senaste, men inte alla, skolutvecklingssträvandena i Sverige. Värdegrundssträvandena med

²⁰ Se Englund 2000, 2001, 2004a. Har utvecklats vidare inom ramen för ett vetenskapsrådsfinansierat projekt: Utbildning som deliberativ kommunikation – möjligheter, begränsningar och konsekvenser 2002-2006 (för en fullständig dokumentation från projektet, se hemsida för Tomas Englund. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, pågående projekt).

start i värdegrundsprojektet är här centralt liksom flera ansatser som är nära knutna till det s.k. demokratiuppdraget för skolan. Sammantaget betonas i dessa strävanden klassrummet som moralisk plats där möten mellan människor sker hela tiden och där kommunikativa relationer grundläggs och utvecklas eller motverkas.

Klassrummet som moraliskt rum

Hur kan vi då förstå oss på klassrummet som moraliskt rum och lärarens moraliska uppgift? Jo, bl.a. genom modern lärarforskning där givetvis svenska pedagoger skulle kunna nämnas, men där jag här, pga. deras respektive exemplariska roll, väljer att hänvisa till några internationellt uppmärksammade forskare som Hugh Sockett (Canada), Nicholas Burbules (USA) och David Hansen (USA) samt engelsmannen Andy Hargreaves (länge verksam vid OISE i Canada men numera i England) som alla utvecklat analyser av nödvändigheten av lärarens moraliska engagemang. Dessa forskare gör olikartade analyser, Sockett, Burbules och Hansen är pedagogiska filosofer och Hargreaves snarast en generalist som utbildningsanalytiker, men de driver samtliga behovet av att på ett helt annat sätt än tidigare betona den moraliska och dialogiska dimensionen i lärarrollen och läraruppdraget (jfr Englund 1994). Jag menar att deras perspektiv är viktiga att lyfta fram därför att de hjälper oss att se dimensioner som förefaller vara på väg ut ur den svenska skoldebatten som i många avseenden är strikt teknologisk.²¹

Hugh Sockett är den första (vad jag vet) som tydligt integrerar och analyserar den moraliska aspekten i lärarens professionalism (Sockett 1993). Han gör bl.a. den viktiga distinktionen mellan professionalism och professionalisering (jfr Englund 1992) och han preciserar därvid lärarprofessionens moraliska rättigheter och skyldigheter. Sockett urskiljer några centrala dimensioner i

²¹ Jag vill dock direkt betona att jag här inte avser lärare som karismatiska personligheter. Det handlar mer om att bygga på tidigare nämnda ämnesmässiga och (ämnes-)didaktiska kompetenser med en respekt för varje elev och moralisk professionalism som är grundad i lärarens samhällsuppdrag.

professionalismen som att man som lärare uppbär en profession med moralisk innebörd och att lärarprofessionen i grunden är ett samhällsuppdrag samt att denna profession borde ha eller äga ett moraliskt språk som är förankrat i de dygder som ligger i läraryrkets kompetens.²²

Nicholas Burbules (1993) är en av de klarast lysande pedagogiska filosoferna som satt sig före att söka revitalisera förutsättningarna för det kommunikerande klassrummet och lärarens centrala roll därvidlag. David Hansen, professor i pedagogisk filosofi vid Teachers College, Columbia University, New York, betonar i sina arbeten, senast i Hansen (2001) liksom Burbules den moraliska dialogens betydelse för växandet hos både studerande och lärare. Dessa två utgör också båda framträdande representanter för en mycket omfattande tendens som innebär en betoning just av lärarens moraliska uppgifter, en tendens som här inte skall fördjupas mera än att konstatera att den är hotad genom den svenska skoldebattens karaktär.

Andy Hargreaves har i ett flertal arbeten, bl.a. i det till svenska översatta *Läraren i kunskapssambället* (2004), analyserat de senaste decenniernas utbildningspolitik i främst USA, Canada och England som ett hot mot lärarprofessionens moraliska uppdrag och han ser en skola och ett samhälle, som allt mindre bekymrar sig om karaktärsdaning och social och emotionell utveckling av de unga och istället stimulerar dem till strömlinjeformad anpassning och plugg av baskunskaper. Den nationella politiken ängslas alltmer för den ekonomiska konkurrensen länder och regioner emellan. Eftersom politikerna tror starkt på att utbildning ger ekonomisk utveckling, så är de internationella kunskapsmätningarna ytterligare en källa till nervositet och den nationella placeringen i dem blir till politiska slagträn. Detta leder till ökande politiska krav på utbildningens resultat och allt starkare kontroll av skolan (Lander, förord i Hargreaves 2004 s 8).

²² Upplösningen mellan privat och offentligt genom den pågående strukturomvandlingen av skolväsendet är här en ny förutsättning och det är svårt att i dagsläget bedöma var vi är på väg. Här föreligger genom den snabba förändringen utgångspunkter för spännande forskningsansatser vad gäller innebörden i exempelvis det växande fristående skolväsendet och de olika gemenskaper de relaterar till.

Sådana utbildningspolitiska strävanden har enligt många bedömare visat sig vara förödande för lärarnas professionella utveckling i USA och England och tyvärr förefaller Hargreaves diagnos gällande även för Sverige.

En djupare liggande problematik i denna utveckling, som Hargreaves tillsammans med Ivor Goodson påvisat i deras gemensamma stora studie *Change over Time*, är att de lärare som påbörjat sin yrkesbana under 1970- och 80-talen och som stimulerades av uppfattningen att de påtog sig ett samhällsuppdrag idag ofta är demoraliserade. En stor del av deras besvikelser över undervisningsyrket, menar de, är inte så mycket en följd av åldrande och trötthet som en reaktion på förlusten av visionen av att det allmänna utbildningssystemet hade en stor uppgift i jämlikhetens och demokratins namn och att de själva hade en viktig uppgift inom ramen för detta, något som inte förefaller vara giltigt längre (Hargreaves 2004). Vi står nu inför risken av en liknande utveckling i Sverige och skall man exempelvis lita på engelska kritiska utbildningsforskare som Stephen Ball, Sharon Gewirtz och Meg MacGuire m.fl. om den pågående urholkningen av lärarprofessionen i England så är scenariot förskräckande.

Den motbild som kan målas upp innebär exempelvis att en central förutsättning för att fungera som lärare (under lång tid) med ett icke avtagande intresse för att skapa ett gott kommunikativt klimat är att läraren ges helt andra möjligheter än idag. Han eller hon behöver betrakta sig själv som varande i utveckling (jfr Higgins 2003). För att kunna göra det krävs att (som här utvecklats) mötet med de studerande och den kunskapsbildning som därvid tar form inte är alltför förutbestämd, utan i viss utsträckning är kontingent. Ju starkare reproduktiv och repetitiv syn på lärandets betingelser desto tråkigare efterhand, även om undervisningsarbetet i en övergångsfas kan komma att ses som bekvämt. Läraren måste således se sitt undervisningsarbete som ett uttryck och en möjlighet för att själv kunna utvecklas. För att kunna göra detta måste läraren ges språkliga möjligheter att diskutera sitt eget sätt att undervisa, sitt sätt att se på och välja innehåll och kontinuerligt betrakta och diskutera aktuell kunskapsbildning för att om möjligt också ompröva sitt sätt att

arbeta. Helst skall detta arbete kunna pågå i de enskilda skolorna, men nationella och institutionaliserade ansatser är här nödvändiga.²³

Den avgörande frågan kan således sägas gälla skolans och andra utbildningsinstitutioners grundläggande karaktär liksom lärararbetets. Hur skall och bör en central välfärdsinstitution som (den offentliga) skolan fungera?

Standardisering och traditionella (internationellt baserade) utvärderingar ett hot med den svenska skolan som demokratisk kraft?

Lägesbedömningen av den svenska skolan är en komplicerad affär men som jag ser det så innebär återupprättandet av en traditionell auktoritär skola knappast att demokratins utveckling befrämjas. En demokratisk skola möter dagens ungdom och samlar olika ungdomar på ett sätt som är i överensstämmelse med barns och ungdomars rätt att mötas och som de flesta av dem också kräver. Detta innebär möten som tar var och ens unika utvecklingspotential som utgångspunkt och som söker upprätta en meningsfull kommunikation på basis av de ämnen, det innehåll och den pluralism och mångfald som skolan har till uppgift att göra de studerande delaktiga i.²⁴

Som Rolf Lander, en av Sveriges mest erfarna utvärderare av svensk skola, skriver i förordet till Hargreaves *Läraren i kunskapssamhället* så är konsekvensen av de senaste och pågående reformerna med inriktning mot standardisering att de tvingar lärarna att snäva in såväl den egna professionella utvecklingen

²³ Parentetiskt kan här nämnas att kontinuerliga kontakter mellan skola och skolforskning måste stärkas. Från min horisont kan jag överblicka den långtgående exemplariska betydelsen av högskoleverkets och utbildningsdepartementets s.k. magistrandsatsningar under senare år samtidigt som jag kan konstatera att de utgör droppar i havet. Med betydligt utökade resurser av detta slag skulle helt andra samverkansmöjligheter mellan skolor och forskning kunna tillskapas.

²⁴ Angående barns och ungdomars rätt till en pluralistisk utbildning, se vidare Englund 1997 och 2002c.

som elevernas lärande på ett sätt som hotar kreativiteten och demokratiska värden. På det viset utarmar reformerna underlaget för det kunskapssamhälle man säger sig vilja främja (Lander, förord i Hargreaves 2004).

Lena Fritzén, pedagogikforskare vid Växjö universitet, har under senare år bl.a. haft som uppdrag att analysera spänningsfältet mellan skolans demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag i förhållande till utvärderingen av hur skolan lyckas utveckla de studerandes demokratiska kompetens.²⁵ Hon skriver med anledning av de senaste internationella utvärderingarna som den svenska skolan deltagit i, PISA 2000 och Civic Education Study, att det i kölvattnet av globaliseringen efterfrågas allt mer av internationella bedömningssystem fria från kontextuella villkor. Samtidigt som lärande allt mer diskuteras i termer av relationella och situerade processer har merparten av de utvärderingar som genomförts fokus på den enskilda individens kunnande (Fritzén 2003 s 68).

Den sammantagna bilden blir paradoxal. Flertalet professionella pedagoger förespråkar en kommunicerande skola med utvecklat ömsesidigt samarbete och ömsesidig kommunikation för problemlösning. Likaledes förespråkas en skolverksamhet som inte explicit skiljer på kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget och en utvärdering som inte heller gör denna åtskillnad. Samtidigt pumpas en traditionell utbildningsretorik ut på Dagens Nyheters ledarsidor, en instans som inte förefaller nöjd förrän en riktigt traditionell skola återupprättats, en retorik som leds av en person, en f.d. chefredaktör för tidningen²⁶ som själv säger att han "under 25 år knappt förstått ett ord av den offentliga skoldebatten" (Bergström 1998 s 7). Är det inte dags för DN att bidra till en mer seriös utbildningsdiskussion där olika synsätt

²⁵ Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet fick inför år 2001 en förfrågan från Skolverket om att utveckla ett diagnostiskt material ämnat för bedömning av demokratisk kompetens i gymnasieskolan. I tidskriften *Utbildning & Demokrati* nr 3 2003 redovisas flera av de överväganden som görs utifrån uppdraget.

²⁶ Jfr Bergström i DN 18/12 2004

argument och konsekvenser genomlyses på lika villkor? Därmed skulle också förutsättningarna för en generell sådan utbildningsdiskussion förbättras.

* Föreliggande text är skriven på beställning och som ett bidrag till en konferens om lärares arbete och lärande arrangerad av Myndigheten för skolutveckling 30 sept / 1 oktober 2004 i Villa Brevik, Lidingö och kompletterad dec 2004-feb 2005 och i ett tredje steg förkortad i dec 2005. Texten är direkt relaterad till arbetet inom två pågående forskningsprojekt, det riksbanksfinansierade *Den goda läraren* och det vetenskapsrådsfinansierade *Utbildning som deliberativ kommunikation*.

Referenser

- Aukrust, Vibeke Gröver (2003): Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I Olga Dysthe, red. s 167-194.
- Bergström, Hans (1998): *Om konsten att lyfta den svenska skolan. Artiklar och föredrag om tillståndet i och utvecklingen av den svenska skolan*. Stockholm: Bertil-Ohlininstitutet.
- Burbules, Nicholas (1993): *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York Teachers College press.
- Dagens Nyheter – se vidare i löpande text.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*: Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, Olga red. (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1992): Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk tidskrift* 1(2-3) 30-45.
- Englund, Tomas (1994): Undervisning som moralisk handling. I *Kunskap i växande. Lärarhögskolans forskningstraditioner i aktuell tillämpning. Tema forskning 1994/95* s.4. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Englund, Tomas (1997): Barns och ungdomars rätt till en pluralistisk utbildning. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 5(1) 5-16.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2001) *Deliberativa samtal – en utgångspunkt för en läroplansarkitektur i det andra moderna?* Bidrag till NFPF-kongressen i Stockholm mars 2001.
- Englund, Tomas (2002a): Artikelserie om svensk skolpolitik i Nerikes Allehanda 27/5, 6/6, 17/6 samt 8/9 2002.

- Englund, Tomas (2002b): Slaget om skolan. *Pedagogiska Magasinet* 7(3) 38-44.
- Englund, Tomas (2002c): Utbildning som medborgerlig rättighet – Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 11(1) 111-120.
- Englund, Tomas (2004a): Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I Rune Premfors & Klas Roth red.: *Deliberativ demokrati* 57-76. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2004b): John Dewey. Den pragmatiska utbildningsfilosofin. I Kjetil Stensholt & Lars Lövlie red.: *Pedagogikkens mange ansikter* s 376-391. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fritzén, Lena (2003): Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12(3), 67-88.
- Hansen, David (2001): *Exploring the Moral Heart of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy (2004): *Läraren i kunskapssambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Higgins, Chris (2003): *Teaching and the good life. A critique of the ascetic ideal in education. Educational Theory* 53(2) 131-154.
- Hoetker, J & Ahlbrandt, W.P. (1969): The persistence of recitation. *American Educational Research Journal* 6(2) 145-167.
- Lander, Rolf (2004) Förord i Hargreaves, Andy (2004): *Läraren i kunskapssambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Nisser, Eva (2004): *Ledarskap och lärande*. Saltsjö Duvnäs: Veraciter.
- Nystrand, Martin (1997): *Opening Dialogue*. New York: Teachers College press.
- Sockett, Hugh (1993): *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- SOU 2000:1 *En uthållig demokrati. Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Demokratiutredningens slutbetänkande.
- Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12(3): Om kunskap och demokrati i konkret skolpraktik.

Staffan Selander är professor i didaktik vid Lärarbögskolan i Stockholm och ledare för forskningsgruppen DidaktikDesign vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Selanders främsta intresse och forskningsområde har rört pedagogiska texter och andra sakprosatexter, frågor om professionalisering och teori och praktik i utbildning, läroplansteori och didaktik, nya medier i undervisning och lärande samt teoretiska frågor kring hermeneutik och socialsemiotik. För mer information se www.didaktikdesign.nu. Du når Staffan Selander på Staffan.Selander@lhs.se.

Lärares kunskaper – lärares arbete

Staffan Selander²⁷

Finns det någon lärarspecifik kunskap? Många vill idag svara nej på denna fråga. Men kan man både hävda att kunskap skapas i en gemensam praktik och att det inte finns någon kunskap som är specifik för just lärares gemensamma praktik? Jag menar att det finns en lärarspecifik kunskap, vilken jag vill karakterisera som en kombination av ämneskunskaper och didaktiska kunskaper – ett kunskapsområde som visserligen inte är kristallklart i sina konturer (vilket kunskapsområde och vilken yrkesutövning är det?) men som ändå tydligt skiljer sig från de yrkeskunskaper som utvecklas hos t.ex. informatörer, reklammakare, präster, hälsoupplysare, nyhets- och vetenskapsjournalister eller hos kuratorer som arrangerar konst- och museiutställningar. Också dessa yrkesutövare är involverade i praktiker där man vill förmedla något genom att upplysa, informera, engagera och berätta om – eller på annat sätt gestalta bilder av – världen, händelser och människors olika verksamheter. Frågan om vad som karakteriserar just lärares sociala praktiker och den kunskap som utvecklas genom lärarhandlingar, samtal och reflektion vill jag här kort belysa.

²⁷ Denna artikel är tidigare publicerad i Vetenskapsrådets rapportserie, nr 11, 2005, Lära ut och in- om innehållet i pedagogisk verksamhet.

Lärar-doxologi

Man kan tala om lärarkunskap som en form av en "doxologi" (jfr Rosengren, 2002, Molander, 1993). Lärarkunskapen skapas i handling, samverkan, omdöme och reflektion. Det hävdas ibland att lärare saknar yrkesspråk, och detta kanske stämmer i den meningen att lärare inte har ett enda, formaliserat sätt att tala om sin yrkesutövning. Men som Svensson (1990) har påpekat kan motsvarande förhållanden iaktas för arkitekter och psykologer, vilket kanske borde få oss att reflektera över hur vi bestämmer innebörder i uttryck som "brist på språk" och "språklös-het". Är det överhuvudtaget möjligt att tänka sig en social (dvs. gemensamt delad) yrkesverksamhet som är språklös? Om vi accepterar att språkbruk är elastiskt och att det såväl består av metaforer och berättelser som definitioner och strikta klassificeringar, kanske vi på ett mer adekvat (och ödmjukt) sätt kan närma oss den särskilda problematik som yrkesspråkande innebär. För lärare gäller att de både har ett utvecklat sätt att klassificera ämnen och prestationsnivåer och ett vardagspratande som bygger på berättelser om olika elever och olika situationer. Härigenom upprätthåller lärare en gemensam referensram kring problem och problemlösningar. Den här synen på "yrkesspråkande" bortser inte från att olika yrkesgrupper som hanterar en gemensam problembild (som dyslexi, jfr Geijer, 2003) också kontinuerligt behöver utveckla ett "sampratande" för att komma underfund med likt och olik i definitioner och handlingsrutiner – och för att gemensamt kunna utveckla "samhandlingar".

Lärare har både kunskaper "om" något (t.ex. olika ämneskunskaper och kunskaper om elevernas värld) och kunskaper om "hur" man kan optimera lärande i olika situationer, vilket också kan uttryckas som en utvecklad känsla för *timing och takt* (saknar lärare detta uppstår nog både otydlighet och otrivs-samhet). Klassrummet, laborationen och utflykten, liksom arbetslagsmötet, ämneskonferensen och föräldramötet, utgör några exempel på arenor där denna kunskap gestaltas i handling. Gestaltningen har inte form av reproduktion och passivt övertagande av en tradition, utan sker i en aktiv dialog mellan nu-kraven och traditionen. Traditionen (kanske borde vi tala om traditioner i pluralis) förmedlas både genom rutiner och förhärskande värdesystem

om vad som (på en skola) betraktas som "normalt". Men den ständiga strömmen av handlingar och händelser tvingar läraren att i varje ögonblick ta ställning "just här, just nu", varvid traditionen både tolkas och omtolkas. Den ökande graden av IT-baserad kommunikation skapar också nya typer av kommunikativa mönster i lärprocessen (jfr Svärdemo-Åberg, 2004). Den "pedagogiska kreativitet" som lärare idag utvecklar (jfr Kupferberg, 2003) är kanske både misskänd och okänd för många föräldrar, liksom för många politiker och debattörer, som inte har någon annan referens till skolans verksamhet än den egna skoltiden för 30 – 40 år sedan.

Om att utveckla grunden för lärarblivandet

Detta som jag kort utvecklat här medför dock inte att jag okritiskt skulle förhålla mig till lärarutbildningen, de blivande lärarnas gemensamma yrkesbas. Denna kan utvecklas såväl teoretiskt som praktiskt. Blivande lärare behöver både mer teoretiska kunskaper (om såväl ämnesområden som lärande) och mer finger-toppskänsla i det praktiska yrkesutövandet, vilket i sin tur kan utvecklas i handledd praktik. Härigenom förbereds lärarstudierande, men även nyblivna lärare, för sitt kommande yrke genom att de tidigt får diskutera förebilder, handlingsmodeller och olika dilemman som man kan hamna i (jfr Fransson & Morberg, 2001).

Det är intressant att notera att i ett land som Finland, där eleverna ständigt presterar högt i internationella, jämförande studier, finns det en pedagogisk fakultet och professorer, lektorer och adjunkter i pedagogik och didaktik som professionellt får utveckla skolarbetet och lärarutbildningen. Skola och lärarutbildning står där inte jämt i skottgluggen för kortsiktiga politiska intressen – och fjärran vore tanken att lägga ner lärarutbildningen för att den vägen "förbättra" skolans verksamhet. Inte heller verkar det troligt att man kan förbättra lärandet i skolan genom att lärare enbart skaffar sig mer ämneskunskaper ("mer matematik" är ju ett av tidens okritiska slagord, vilket lanseras utan att innebörden närmare preciseras). Ämneskunskaper måste kombineras både med skolans ämnesstruktur (som numera skil-

jer sig från universitetens disciplinära och tvärdisciplinära strukturer) och med en insikt om olika elevers värld, deras förmågor och intressen, deras lärstilar och begåvnings- eller intelligensprofiler. Denna speciella kombination av kunskaper utgör en unik profil i lärarkunnandet. Den didaktiska kompetensen betyder att dessa olika aspekter är integrerade med varandra.

Om lärande och didaktik som kunskapsområden respektive ideologiska domäner

Lärande utgör inte någonting som enhetligt låter sig definieras. Jag ser lärande som en aspekt av kommunikation. Enligt min mening är det fruktlöst att försöka komma åt vad lärande "egentligen" är. Men jag ser det som väsentligt att undersöka vad vi kan tänka om/formulera om lärande – dvs. vilket språk vi kan utveckla för att förstå olika aspekter av fenomenet lärande. Härmed lämnar vi den ideologiska bestämningen av vad som är "rätt eller fel" respektive "aktuellt eller passé", och formulerar istället frågor om vad som är möjligt "att se" med ett perspektiv, vilka frågor som kan – respektive inte kan – besvaras inom ramen för ett visst synsätt. Lärare vore mer betjänta av ett sådant reflekterande synsätt än av att passivt överta de senaste modeuttrycken som "sociokulturell" eller "konstruktivistisk", såvida inte dessa *ord eller uttryck* utgör fruktbara *begrepp* inom ramen för en teori. Med utgångspunkt i t.ex. Vygotskys kulturhistoriska arbeten har bl.a. betydelsen av yttre och inre språk för lärandet diskuterats. Det gäller även frågan om "utvecklingszon", dvs. det område inom vilken eleven kan utvecklas med hjälp av rätt utmaning. Bland annat kan man peka på det viktiga och nödvändiga *lärar-arbetet* (den-på-rätt-sätt-utmanande-andre) för elevens utveckling, något som tycks ha glömts bort i de senaste årens diskussioner av lärande, där kamrater och IKT istället stått i fokus. Men att lära sig i formella situationer tycks fortfarande vara av stor betydelse, även om man kan vara överens om att lärande pågår ständigt, inte bara i utbildningssystemets hägn.

Den didaktiska forskningens huvudlinjer, med rötter både i kontinental och i amerikansk forskning, förenklas ofta till slagordsmässiga kortfrågor av typen "Varför?", "Vad?" och "Hur?".

Därmed reduceras även didaktiken till en slagordsmässig ideologi för lärares arbete. Om vi istället talar om den unika kombination av kunskaper som sammanvävs i lärargärningen kan det också bli lättare att tala om på vilket sätt didaktiken kan utvecklas för den framtida skolan.

Lärararbetet i en ny lärandestruktur

Av vad som sagts ovan framgår det nog att jag ser lärarkunskap som knuten både till teoretisk kunskap och praktiskt arbete. Detta ökade dubbla krav hänger, som jag ser det, samman med att skolan är på väg att utvecklas i en riktning som inte kunde förutses för ens tio år sedan. Den skola som en gång hade till uppgift att sortera ut barn, utom en liten elit, från utbildning har nu tvärtom till uppgift att inkludera alla barn och ungdomar även under gymnasietiden (och snart även på högskolenivå, jfr Selander, 2003). Därmed har inte sorteringsmekanismerna försvunnit. De har snarare blivit mer förfinade samtidigt som ansvaret – paradoxalt nog – för den kollektiva plikten att gå i skolan har individualiserats till eleverna själva.

Den antydda utvecklingen innebär inte bara att antalet elever har ökat, utan också antalet lärare. Det krävs även mer flexibelt lärararbete vad avser sådant som förmågan att använda olika slags läromedel i undervisningen, förmågan att arbeta med rimlig nivågruppering (numera kan t.ex. vissa gymnasister läsa kurser på högskolenivå samtidigt som kraven på specialundervisning för andra ökar) och förmågan att stödja medborgarbildning vid sidan om ämneskunskaper. Mer ansvar för de studerande kommer också med stor sannolikhet att kräva mer utvecklade system vad gäller arbetsformer och känsla av meningsfullhet. En gemensam trend i världens skolsystem är den ökade globaliseringen i form av ny teknologi och ökad migration. Global information måste göras lokalt giltig, först då blir den meningsfull. Oroväckande är att alltför många länder har problem med drop outs (upp till en femtedel av populationen rapporteras från olika europeiska länder). Frågan är om vi har råd med ett utvidgat skolsystem som inte de facto är meningsfullt för dem som tvingas gå där?

Lärares kunskaper och lärares arbete – i framtiden

Lärararbetet kan således ses som en unik kombination av kunskaper och kompetenser, vilka utvecklas såväl i teoretiska studier som i praktiskt yrkesutövande. Jag menar också att det finns ett yrkesspråkande, som i flera avseenden har varit adekvat för utövarna. Några allmänna förändringar av utbildningssystemets villkor är dock av sådan art att det finns skäl att fundera över de utmaningar som läraryrket framgent står inför. Ordet "globalisering" används i många olika sammanhang, med skiftande innebörder. Men i relation till skolväsendet kommer globaliseringen att innebära flera olika utmaningar. För det första finns det en ekonomisk aspekt – statens utgifter kan inte öka avsevärt vad gäller utbildningen. Kostnaderna för utbildningen kommer samtidigt att öka om allt fler ungdomar dessutom skall vistas i högskolevärlden. Detta betyder att en ny diskussion måste till om hur fördelningen skall se ut, vilka som skall få grundläggande utbildning och stöd i lärandet, respektive vilka som skall betala ur egen ficka.

För det andra innebär den nya teknologin att kommunikation och information finns tillgänglig på ett sätt som saknar motstycke i utbildningssystemets cirka 150-åriga historia. Läraren förblir inte längre den som nödvändigtvis kan mer än eleverna. Ett öppnare klimat där läraren blir mer av arbetsledare är en möjlig utveckling. Men då kommer samtidigt kraven på sanktionsmöjligheter att öka gentemot de elever som inte kommer till skolan, inte presterar och inte bryr sig. Här uppstår då en svårighet eftersom vi vill att så många som möjligt skall känna sig inkluderade i skolans värld – som nämnts oroar drop out-problematiken allt fler länder. Om skolan inte kan ta hand om låt oss säga mellan 25–35 % av eleverna, finns det stora skäl att ompröva skolsystemet. Antingen måste alternativa vägar skapas, eller så måste hela den stora utbildningsinstitutionen omstöpas.

Denna fråga hänger samman med en tredje aspekt, nämligen den tilltagande migrationen mellan länder, inte minst i Europa. Man talar om en "nation" (motsvarande) av migranter. På vilket sätt skall utbildningssystemet möta den ökande migrationen, de

allt fler talade språken, de allt fler olika kraven på vad skolan skall vara till för? Skall man införa en "utbildnings-check" som bekostar utbildningen oavsett var man går? Betyder det en allt större s.k. harmonisering av utbildningssystemet i Europa? Innebär i så fall detta en allt större likriktning i betygssystem och innehåll? Eller kommer det tvärtom att öka variationen?

För det fjärde innebär dessa nya villkor att lärararbetet blir allt mer komplext. För att kunna möta de nya kraven, de nya förändringarna, måste lärarna själva vara i stånd att både kunna fler olika saker i sin yrkesutövning och bli mer omvärldsorienterade. Förmågan att tolka såväl omvärlden som de olika "världsbilder" som eleverna omfattar blir då avhängig av insikter i olikhet och variation vad gäller livsvillkor, livsdrömmar och möjliga karriärvägar. Även det politiskt styrda, professionella uppdraget kommer med stor sannolikhet att förändras. Att utöka sin "förståelsehorisont" blir då en angelägen uppgift för lärare och ställer också nya krav på lärarutbildningen (jfr Selander & Ödman 2005).

Sammantaget betyder detta att lärarspråkandet vad gäller planering och genomförande behöver utvecklas i framtiden. Då villkoren ändras måste språket utvecklas för att man adekvat skall kunna hantera de nya situationerna. Men lärare kan också behöva utveckla sin nya förståelse med *systematik*, dvs. man måste även lära sig att dokumentera, bedöma och värdera olika aspekter av de studerandes lärprocesser och kunskapsnivåer. Detta betyder att pedagogiska dokumentationsmetoder behöver introduceras redan i lärarutbildningen. Och här möts då de olika traditionerna: de akademiska traditionerna och de praktiskt yrkesutövande traditionerna – för att ömsesidigt berika varandra.

Referenser

Fransson, Göran & Morberg, Åsa (2001). *De första ljuva åren*. Lund: Studentlitteratur.

Geijer, Lena (2003). *Samtal för samverkan. En studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Stockholm: LHS Förlag.

Kupferberg, Feiwei (2003). Læring eller kreativitet? Pedagogisk professionalitet i den kreative økonomi. I Hjort, Katrin (red.). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, (ss. 43–57).

Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Rosengren, Mats (2002). *Doxologi. En essä om kunskap*. Åstorp: Rhetor förlag.

Selander, Staffan (red; 2003). *Kobran, nallen och majjen*. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (2005). *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.

Svensson, Lennart G & Östnäs, Anna (1990) *Rummens psykologer och själarnas arkitekter. En studie av professionella i arbete*. Stockholm: Carlssons.

Svärdemo-Åberg, Eva (2004). *Lärande genom möten. En studie av kommunikation mellan lärande och studerande i klassrumsmiljö och datorbaserad nätverksmiljö*. Stockholm: LHS Förlag.

Eva Gannerud är fil.dr. i pedagogik och arbetar vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Eva Ganneruds främsta intresse och forskningsområde är genusperspektiv i pedagogik med fokus på lärares arbete. Du når Eva Gannerud på e-postadressen eva.gannerud@ped.gu.se.

Genusperspektiv på lärares liv och arbete

Eva Gannerud

Genus och kön är i alla samhällen viktiga ordningsprinciper vid fördelning av arbetsuppgifter, vid fördelning av makt och inflytande och för hur mellanmännsliga relationer organiseras. Denna övergripande samhälleliga organisation beskrivs som samhällets *genusordning*. I varje organisation finns en *genusregim* som är relaterad till den samhälleliga genusordningen (Connell, 1987, 2002). Skolans genusregim kommer till uttryck såväl i mål och i värderingar som i olika mönster och strukturer. Skolans organisation, synen på kunskap och undervisningens innehåll förser både lärare och elever med en androcentrisk bild av världen, ett ”manligt” perspektiv, en bild som samtidigt presenteras som genusneutral. Även som arbetsorganisation genomsyras skolan av genusrelaterade värderingar, normer, och mönster. Att det finns en könsarbetsdelning i lärarkåren är välkänt. Att arbeta med yngre barns undervisning och fostran har länge ansetts vara en lämplig uppgift för kvinnor och nästan uteslutande kvinnor har ägnat sig åt det, och gör så idag. I sådana enkönade sammanhang kan genusrelaterade värderingar och mönster vara mycket verksamma, men samtidigt svårare att upptäcka än när både män och kvinnor är närvarande.

Vad kan då genus betyda för synen på lärares arbete? Några enkla frågor kan användas i en analys av hur genusrelaterade föreställningar och normer är invädda i verksamheten på en arbetsplats: Vad definieras som ”arbete” och vad betraktas som

de viktigaste och mest värderade arbetsuppgifterna? Vad uppfattas som skicklighet i yrkesutövandet, vilka kunskaper och kompetenser anses viktiga och belönas på olika sätt? Hur fördelas tid, utrymmen och ekonomiska resurser? (Tancred, 1995.) Lärarrollen överskrider på många sätt stereotypa könsmönster, eftersom den innehåller både aspekter av makt och auktoritet och aspekter av omsorg, medan genusregimen i skolan återspeglar den samhälleliga genusordningen.

I lärares skildringar av sitt arbete visar det sig, att de har mycket långsiktiga målsättningar med sitt arbete, målsättningar som innefattar både pedagogiskt-didaktiska och socio-emotionella dimensioner. Arbetet med sociala och emotionella dimensioner upplevs ofta som mest energi- och arbetskrävande, men beskrivs samtidigt som viktiga för arbetstillfredsställelse och arbetsglädje och för skapandet av motivation och engagemang. Lärare beskriver en professionell utveckling i de socio-emotionella dimensionerna, en utveckling som är beroende av både av teoretiska kunskaper och professionella och privata erfarenheter (Gannerud, 1999). Sådana arbetsuppgifter utgör en framträdande del i lärararbetet, men är ofta osynliga i skolans struktur och organisation, och lyser inte sällan med sin frånvaro i diskussioner om lärarprofessionalitet och lärares kompetensutveckling. Nyblivna lärare blir ofta överraskade över att den stora omfattningen av detta arbete, och anser sig sakna tillräcklig kompetens och kunskap i dessa aspekter (Blanck & Palmqvist, 1998).

Kunskaper och kompetenser knutna till känslomässiga relationer och omsorg om andra tenderar att beskrivas som "egenskaper" och betraktas som "naturliga" och/eller "kvinnliga". De är ofta undervärderade i arbetsorganisationer, särskilt om de utövas av kvinnliga yrkesutövare i yrkesområden som också är definierade som "kvinnliga". Ett tecken på detta inom skolans ram är att "karriär" oftast innebär att man lämnar det direkta arbetet med elever för administrativa eller skolledande uppgifter (Grant, 1989; Rönnerman, 1993). Det avspeglas också i kriterier vid individuell lönesättning när aspekter som ledningsförmåga, projektarbete, initiativ och ekonomiskt ansvar belönas (ex. Löneavtal 98), medan god förmåga att stödja elevernas personli-

ga utveckling, eller att skapa goda relationer med föräldrar, sälan nämns, även om detta också ingår i skolans mål.

När man har tagit del av lärarnas erfarenheter och berättelser blir det intressant att sätta dem i relation till senare tiders förändringar i lärares arbetsuppgifter och arbetsvillkor. De senaste decenniernas strävan mot vetenskapliggörande och professionalisering kan ur ett perspektiv sägas vara till gagn för lärarna eftersom den kan medverka till att höja läraryrkets status genom sin medvetna satsning på vetenskapligt baserad kunskap (Labareé, 1992). Ur ett annat perspektiv kan denna form av professionalisering av läraryrket i stället ses som ett sätt att devalvera egenskaper och förhållningssätt som är förknippade med "kvinnliga" värderingar, såsom lyhördhet, personorientering, empati och omsorg. (Illich, 1983; Gannerud & Wernersson, 1997). Om man gör en åtskillnad mellan andelen kvinnor som arbetar med undervisning, och de genusrelaterade värderingar som uttrycks i skolan som institution, så är det inte så säkert, att skolan är särskilt "kvinnlig". Det kanske till och med är så, att förändringar i den svenska skolan kan beskrivas i termer av maskulinisering och proletarisering, och inte som en feminisering och professionalisering (Johansson, 1997). Liknande frågor kan också vara intressanta att ställa i samband med de förändringar som inneburit ett närmande och en integrering mellan förskola och skola i Sverige, eftersom förskolans genusregim bygger på en kvinnlig tradition och framstår som delvis annorlunda än skolans (Gannerud & Rönnerman, 2003).

En tillämpning av traditionella professionskriterier på lärares arbete innebär alltså att viktiga delar av detta riskerar att gå förlorade. Lärare har ansvar för att utforma och leda en verksamhet som bygger på och främjar centrala värden i läroplanen men också bidra till elevernas välbefinnande och sociala och känslomässiga utveckling. I den samhällseliga genusordningen är sådana kompetenser och förhållningssätt "kvinnligt" definierade. Hur kan de inkluderas i lärarprofessionaliteten och ses som en central yrkeskunskap, utvecklingsbar genom teoretisk och praktisk kunskap och genom erfarenhet? För att detta ska kunna ske, är det viktigt att lärares arbete i dessa dimensioner, deras relatio-

nella praktiker (Gannerud, 2003), synliggörs och beskrivs på ett systematiskt sätt, ett sätt som också visar på de professionella kompetenser och kvalifikationer som detta arbete kräver.

Referenser

- Blanck, A. & Palmqvist, H. (1998). *Vilken man vill bli lärare?* Stockholm: HLS.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker*. Rapport nr 2003:4. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2003). *Lärande och omsorg i förskola och skola*. Rapport nr 2003:3. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Gannerud, E. & Wernersson, I. (1997). *Vad lever vi för? Om jämställdhet som frihet eller begränsning*. I Mäkitalo, Å. & Olsson, L-E. (red.). *Vuxenutbildning i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. (SOU 1997:158) Stockholm. Fritzes.
- Grant, R. (1989). Women teachers' career pathways: Towards an alternative model of 'career'. I S. Acker (Red.), *Teachers, gender and careers* (s. 35-49). New York. Philadelphia. London: Falmer Press.
- Illich, I. (1983). *Gender*. London: Marion Boyars
- Johansson, U. (1997). Den offentliga sektorns paradoxala maskuliniseringstendenser. I E. Sundin (Red.), *Om makt och kön*. SOU 1997:83 (s. 273-305). Stockholm. Fritze.
- Labarée, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Löneavtal 98, Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd
- Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik: En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska Institutionen
- Tancred, P. (1995). Women's work: A challenge to the sociology of work. *Gender, Work and Organization*, 2(1), 11-20.

Ingrid Andersson är universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot språk och lärande. Hon arbetar vid Institutionen för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet. Hennes främsta forskningsområden rör lärares yrkesutövning och barns språktillägnande i olika kulturella kontexter. Du når Ingrid Andersson på e-postadressen ingan@iuv.liu.se.

Lärares reflektioner över arbete och lärande

Ingrid Andersson

I denna framställning, som bygger på min medverkan i forskningsprojekt, redovisas resultat inom olika kvalitativa studier som rör lärares arbete, vilka utmaningar de möter och deras lärande i skolans praxisgemenskap. Ett syfte med texten är att bidra till kunskap om lärares kompetens, arbetssituation och medverkan i skolutveckling. Ett annat syfte är att utifrån lärares reflektioner formulera problemområden som kan vara av intresse att belysa för att bidra till arbetstillfredsställelse och utveckling för aktörer inom skolans värld och dess avnämare.

Under de senaste åren har jag ingått i tre olika forskarlag vid Linköpings universitet där vi har samtalat med lärare eller studerat texter som rör lärare i många olika sammanhang. Huvudfokus har varit att studera Nyutbildade lärares reflektioner i mötet mellan praktik och teori²⁸ (I. Andersson, S. Andersson & G. Hultman). Dessutom har erfarna lärares engagemang studerats (E. Ahlstrand, I. Andersson, A-L Eriksson-Gustavsson & U-B Persson) och olika perspektiv på ”Den gode läraren”²⁹ (M. Sjöberg, G. Fagerström, T. Lundquist & I. Andersson). Mitt bidrag i det senare projektet har särskild

²⁸ Finansierat av Skolverket

²⁹ Projektet Den gode läraren är finansierat av Vetenskapsrådet

inriktning mot modersmållärare. Utöver forskningsrelaterad verksamhet har vi också samtalat med lärare i olika nationella och internationella lärandeprojekt och träffat lärare och lärarstuderanter under åtskilliga möten i undervisningssituationer och under studenternas verksamhetsförlagda utbildning.

Förutom olika aktörsperspektiv – nyutbildade lärare, erfarna lärare, lärare med utländsk bakgrund och modersmållärare – innehåller denna sammanställning av publicerad och pågående forskning olika teoretiska perspektiv för att tolka och förstå hur lärare som är aktiva i skolverksamheten (a) reflekterar över betingelser för sitt arbete och lärande och samspel med andra. I studierna om nyutbildade lärare används även (b) mikropolitiska perspektiv som speglar olika intressen, (c) socialisationsperspektiv som problematiserar den skolkultur som lärarna möter och (d) lärandeperspektiv som diskuterar vilket lärande som sker på arbetsplatsen. Studien om erfarna lärare tar sin utgångspunkt i (e) deras engagemang och i studierna om modersmållärare/utländska lärare belyses (f) kulturell mångfald.

Forskningsintresset i följande studier rör lärares reflektion över sitt arbete. Deweys (1933) beskrivning av lärares handlande som både reflekterat och rutinmässigt och Schöns (1983) slutsatser om reflektionens betydelse i allmänhet utifrån sina studier av arkitekters arbete har inspirerat flera forskare att intressera sig för när och på vilket sätt lärare reflekterar. Reflekterar lärare över sina handlingar (on action) eller är reflektionen kopplad till själva handlingen (in action)? Är reflektion till sin natur problemorienterad, värderande eller grundad i nyfikenhet? Tar reflektionen ett kulturhistoriskt sammanhang för givet eller är den kritiskt granskande? Zeichner pekar på nödvändigheten av att reflektionen är avgränsad mot ett speciellt objekt och nämner som exempel viss ämneskunskap, politiska och etiska principer som vägleder utbildningen, undervisningsprocesser och lärande i klassrummet samt hur samhälle och institutioner influerar utbildningen (Zeichner, 1994). Lärares uttalanden har tidigare ofta avfärdats som intuitiva och situationsbundna men Zumwalt (1989), och i än högre grad under senare tid (ex. Day, 1999; Carlgren & Marton, 2000; Hultman, 2001), har lärares intuitiva

tion, egna erfarenheter och attityder lyfts fram som avgörande för skolans utveckling.

Nyutbildade lärare

Inom projektet "Nyutbildade lärares reflektioner över mötet mellan praktik och teori" är syftet att studera hur kunskap genereras i interaktionen mellan nyutbildade lärare och andra aktörer. Den första studien "Becoming a teacher" bygger på en i huvudsak kvalitativ enkät där 60 lärare som undervisar i skolorna 1–7 reflekterar över de utmaningar de mött som nyutbildade (Andersson, 2000). Efter en tematisering av innehållet i enkäterna ser vi att utmaningarna är såväl intra- som interpersonella. De nyutbildade upplever dels utbildningsrelaterade utmaningar i förhållande till sin egen kunskap och förmåga att leda arbetet så att alla elever når uppsatta mål, dels sociala utmaningar relaterade till elever och deras föräldrar liksom till kolleger och skolledning. Samtidigt ser de inte sig själva enbart som lärare utan också som förändringsaktörer. De vill bidra och har egna visioner om hur de vill undervisa och vilken lärandemiljö de vill skapa. En mindre kvantitativ analys av lärarnas syn på påståenden tagna från Lpo 94 genomfördes för att få en uppfattning om hur väl lärarutbildningen behandlar demokratiska uppdrag angivna i läroplanen. Resultaten visar å ena sidan att de nyutbildade anser att frågor om demokratiska principer och villkor behandlats under utbildningen. Som kontrast till detta anger de å andra sidan brister i innehållet i utbildningen när det gäller hur de kan säkerställa både elevinflytande i planeringen av arbetet samt att kvinnliga och manliga perspektiv tillvaratas både i innehåll och i organisation. Detta ger en inblick i betydelsen av att återkommande under utbildningstiden diskutera och bearbeta innebörder i centrala begrepp.

I en andra studie synliggörs "Mikropolitiska perspektiv på nyutbildade lärares lärande" genom samtal mellan arton deltagare där de nyutbildade har givits utrymme att individuellt och i grupper reflektera över erfarenheter under sin första termin som lärare (Kelchtermans & Ballet 2002; Andersson & Andersson, 2004). Forskningsfrågor som växte fram under arbetets gång rör

vems intressen som blir synliga i dessa samtal och hur lärare hanterar mikropolitiska dilemman. Resultaten visar att en del av komplexiteten i de nyutbildade lärarnas arbete består i att deras intressen bryts mot elevers, föräldrars, kollegers och skolledares intressen. Det kan leda till en känsla av utsatthet och gör att flera lärare talar om en ensamhet när det gäller ansvaret för elevers kunskapsinhämtande och sociala utveckling. Majoriteten av deltagarna hanterar utsattheten genom att arbeta relationsorienterat. Andra sätt är att förlägga orsakerna till upplevda problem utanför de områden som läraren kan påverka. Ofta intecknas de nyutbildades arbetsplatsförlagda tid så att mycket arbete återstår som kvällsarbete. Detta väcker frågor rörande betydelsen av nyutbildade lärares medvetenhet om den mikropolitik och dolda styrning som de möter i vardagsarbetet. En sådan medvetenhet antas kunna leda till konstruktiva handlingsstrategier.

"Nyutbildade lärares yrkessocialisation" studeras genom att man ställer frågor om de nyutbildades beskrivningar av sina förväntningar på mottagande på arbetsplatsen, de överraskningar de upplever och hur problematiska situationer hanteras (I. Andersson, 2005). I datamaterialet ingår utsagor från grundskolan och gymnasieskolan i enkäter (50) och gruppsamtal (18) efter en termins arbete och intervjuer (21) efter ett års arbete. Studien visar både positiva och negativa bilder av skolkulturer som varierar från entusiasm och kritisk granskning till konservatism och resignation. Trots allt anger de nyutbildade oftast att de trivs som lärare men upplever att förväntningarna på dem är höga när det gäller att kunna bemästra en rad problematiska situationer som till exempel relationer till elever, föräldrar och kolleger. Samtidigt förvånar sig lärarna över skolans bristande resurser eller förmåga att hantera de problem som återkommande visar sig i vardagen. Det blir tydligt att nyutbildade sällan möter långsiktiga strukturer för handlande som innebär stöd för elever eller lärare med problem. Även när tillfälligt stöd till nyutbildade organiseras på ett ambitiöst sätt upplever de att själva genomförandet kan vara problematiskt eftersom utsedda mentorer har ont om tid och andra arbetsuppgifter konkurrerar. De nyutbildade vill också bli respekterade som professionella lärare även om de har behov av att känna stöd från omgivningen. De

anser också att de kan bidra till den gemensamma utvecklingen, särskilt i frågor om utvärdering, att skriva texter och genom att ställa analyserande frågor. Jag ställer mig därför kritisk till benägenheten att se lärares arbete som en stegvis utveckling från novis till expert. Tvärtom visar denna studie att just ett ömsesidigt samarbete mellan erfarna och nyutbildade lärare där alla ses som fullvärdiga deltagare främjar en gynnsam utveckling.

I ytterligare en delstudie inom projektet pågår analys av "Nyutbildade lärares reflektioner över sitt lärande" (I. Andersson). I djupintervjuer med 1–7, 4–9 och gymnasielärare efter drygt ett års tjänstgöring visar resultaten att sambandet mellan teori och praktik skulle kunna tydliggöras utifrån att lärarna själva stått inför uppgiften att lösa problem som uppstår i faktiska situationer. Deltagarna framhåller att det var först när de själva ansvarade för att skapa en god lärandemiljö för eleverna som de insåg vidden i uppdraget. I denna studie diskuterar vi lärares lärande och möjliga beröringspunkter mellan begreppet autentiskt lärande och sociokulturell teori. Begreppet autenticitet har tidigare använts för att studera vuxna personer med utländsk bakgrund och aspekter av okonventionella lärsituationer som av deltagarna uppfattas som genuina, aktuella och situerade (S. Andersson, 2004; S. Andersson & I. Andersson, 2005).

Erfarna lärares engagemang

Inom ett forskarlag studerar vi erfarna lärares engagemang (Ahlstrand m.fl. 2001; Andersson, 2002; Persson m.fl. 2004). Syftet med studien är att identifiera och förstå vilka krafter som påverkar erfarna lärares engagemang. Teorier om engagemang (ex. Nias, 1981; Reyes, 1990), professionell utveckling och skolutveckling (ex. Nias, 1986; Hargreaves, 1991, 1998) används för att tolka lärarnas utsagor. I djupintervjuer berättar lärarna vad som har format deras engagemang och hur de karakteriserar detta över tid. De elva lärarna som ingår i denna studie har minst tjugo års erfarenhet av undervisning inom svensk grundskola. De har under sin lärartid mött många förändringar både i läroplaner och i fråga om ökat ansvarstagande. Av resultaten framgår att lärarnas engagemang drivs av att skapa en god rela-

tion till eleverna, ge dem trygghet och på så sätt skapa goda betingelser för lärande. De anser att samarbete med kolleger, professionell utveckling och möjlighet att delta i skolutvecklingsprojekt är väsentliga faktorer för deras engagemang och att styrkan i engagemanget beror på vilka uppgifter de har och vilket ansvar de tar snarare än ålder. Flera deltagare framhåller att deras engagemang har ökat med åren. Ett förbehåll är dock att de själva kan ha inflytande över vad de vill engagera sig i och därmed även avstå från vissa uppgifter. En viss besvikelse uttrycks över ökande byråkratiska inslag i arbetet och att resurser i termer av speciallärare och samarbete med lokalt förankrade socialarbetare minskat i samband med kommunaliseringen. För att behålla sitt engagemang behöver lärarna känna att de gör ett bra jobb och på något sätt bli bekräftade av elever, föräldrar och helst även av kolleger och skolledare.

Lärare i ett mångfaldsperspektiv

Syftet med dessa studier är att lyfta fram röster från lärare med utländsk bakgrund för att se vad som händer i mötet mellan lärare med olika kulturella erfarenheter. Tentativa resultat från studien där modersmålslärare intervjuas (I. Andersson, pågående) visar dock att även om de vill se sig själva som en brygga mellan den egna och den svenska kulturen känner de sig ofta som en outnyttjad resurs i skolan. De anser sig inte få bidra med sina erfarenheter i det ordinarie skolarbetet eller komma till tals när det gäller hur deras elever utvecklas i skolarbetet som helhet. Om något samarbete ska ske är det oftast modersmålslära- ren som tar initiativ till detta.

Denna inriktning fördjupas för närvarande genom en studie av M. Sandlund där lärare med både svensk och utländsk lärarut- bildning har intervjuats under deras första år som lärare i en svensk skola (Sandlund, 2004). I en planerad studie kommer flera lärare att följas över tid genom intervjuer, fokuserade gruppintervjuer och observationer i deras skolmiljöer med syfte att studera hur kunskap genereras och transformeras i interak- tionen med svenska förhållanden.

Var står vi? Hur kan vi gå vidare?

Vad ger dessa delar sammantaget för kunskap om lärares kompetens, arbetssituation och bidrag till skolutveckling? I den allmänna debatten i medierna framstår lärare ofta som oengagerade, dåligt utbildade och utan teoretisk förankring. Även inom skönlitteratur som riktas till barn och ungdomar framträder många negativa lärarporträtt (Fagerström, 2005). Motbilder till läraren i medierna visas i viss mån i ovan refererade studier där lärare funderar mycket över hur de ska kunna utmana, motivera och på olika sätt skapa förutsättningar och utveckla en positiv lärandemiljö för alla elever. De nyutbildade prövar nya vägar och visar sig i flera fall vara förändringsaktörer som ofta lägger ner ett stort arbete på att vara den lärare de önskar vara för sina elever. Efter en termins arbete talar dock flera om att sänka ambitionerna och att de håller på att knäcka sig samtidigt som de också säger att de har ett fantastiskt spännande arbete. Redan efter ett år verkar de ha fått distans till den första tidens stress även om de fortsätter att arbeta väldigt mycket. Samtidigt inser de att de saknar både kunskap och erfarenhet inom områden som konflikthantering, barn med traumatiska upplevelser eller hur de ska kunna variera sin undervisning för att utmana ett trettiotal individer samtidigt.

Lärarnas reflektioner visar att praktik och teori får nya innebörder då de har egen erfarenhet av praktiskt lärararbete. Enligt min tolkning finns det behov av återkommande utbildning som ger möjlighet till kontakt med nya forskningsrön som kan utsättas för kritisk granskning med hjälp av egna erfarenheter. Kompetensutveckling för skolledare är också nödvändig för att ta vara på kraften och utvecklingspotentialen i nyutbildade och erfarna lärare utan att de överutnyttjas. Dessutom anser jag att de har en stor betydelse när det gäller att våga satsa på mångfald inom lärargruppen och tillvarata modersmålslärare och lärare med utländsk bakgrund, en grupp som kan ge vidgade perspektiv på undervisning och lärande i världen.

Denna presentation ger ett lärarperspektiv på lärares arbete och lärande. Idag har vi relativt god kunskap om vilka problem lära-

re upplever i sin verksamhet. För att lärarutbildningen ska kunna bli en tillräckligt god förberedelse som gör att lärare kan börja sin tjänstgöring med gott självförtroende behöver studenterna ges tid och vägledning för att kunna bli förtrogna med de redskap som forskning och erfarenhet visar är befrämjande för arbete och lärande i skolan både på ett generellt plan och på ett ämnesspecifikt plan. I det fortsatta arbetet med forskning och skolutveckling anser jag därför att det är viktigt att tillsammans med lärare studera:

- hur användning av erfarenhet i kombination med teoretiska begrepp, som redskap för analys och hantering av utmaningar i skolan, sker under olika kurser i lärarutbildningen och i återkommande kompetensutveckling
- ett mångfaldsperspektiv på lärares arbete
- lärares arbete genom systematisk dokumentation, analys och kritisk granskning av verksamheten
- betydelsen av kritisk granskning som inte bara påvisar brister utan också är riktad mot aktivt handlande och analys av skolmiljöers utvecklingspotential
- hur information kan bearbetas på okonventionella sätt i tid och rum för att skapa medvetenhet om olika vägar till kunskap och lärande bland både lärare och elever.

Det som krävs är att tid avsätts för lärare att reflektera över hur de vill prioritera, avgränsa och utmana sitt uppdrag i relation till nuvarande styrning som innebär både en centralisering i form av styrning och kontroll men en decentralisering av genomförandet. Lärare behöver redskap för att kunna formulera önskvärd förändring, självförtroende att ställa krav och makt att genomföra förändringar.

Referenser

- Ahlstrand, E., Andersson, I., Eriksson-Gustavsson, A-L. & Persson, U-B. (2001). *Talking about commitment*. Paper presenterat vid European Conference of Educational Research (ECER). Lille den 5-8 September, 2001.
- Andersson, Ingrid & Andersson, Sven B. (2004). Mikropolitiska perspektiv på nyutbildade lärares lärande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9:3 s. 161-188.
- Andersson, Ingrid (2000). *Becoming a teacher: Beginning teachers reflections on challenges in their workplace learning*. Paper presenterat vid European Conference of Educational Research (ECER). Edinburgh den 20-23 september, 2000.
- Andersson, Ingrid (2002). Social, academic and managerial dimensions of commitment: A Swedish perspective. Paper presented as part of the *International Symposium Commitment to teaching: International perspectives on concepts and contexts*. American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting 1-5 April, 2002, New Orleans, USA.
- Andersson, Ingrid (2005). *Nyutbildade lärareyrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Skapande vetande 45. Linköping: Linköpings universitet.
- Andersson, Ingrid (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. (Opublicerat manuskript) Linköpings universitet.
- Andersson, Ingrid (pågående). *Den gode modersmålläraren*. Linköpings universitet.
- Andersson, Sven B. & Andersson, Ingrid (u.u.). Authentic Learning in a Sociocultural Framework: A Case Study on Non-formal Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, planerad utgivning hösten 2005.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets skriftserie.
- Day, Christopher (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer press.
- Dewey, J. (1933). How we think: *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: D.C. Heath.
- Fagerström, Gudrun (2006). *Förebild eller nidbild? Läraren i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Symposion.
- Hargreaves, Andy (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. I J. Blase (red.) *The politics of life in schools. Power, conflicts and cooperation*. Newbury Park: Sage publications.
- Hargreaves, Andy (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. I J. Blase (red.) *The politics of life in schools. Power, conflicts and cooperation*. Newbury Park: Sage publications.

- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kelchtermans, Geert & Ballet, Katrijn (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18:1, s. 105–120.
- Kelchtermans, Geert & Ballet, Katrijn (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18:1, s. 105–120.
- Nias, Jennifer (1981). 'Commitment' and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33 (3), 181–190.
- Nias, Jennifer (1986). Teacher socialisation: The individual in the system. I J. Nias, (red.) *Sociology of the school. Teacher socialisation: the individual in the system*. Victoria: Deakin University Press.
- Persson, U-B, Ahlstrand, E., Andersson, I., & Eriksson-Gustavsson, A-L. *Erfarna lärares engagemang*. (2004). Paper presenterat vid Nordic Educational Research Association (NERA) Reykjavik, den 11–13 mars.
- Reyes, Pedro (1990). *Teachers and their workplace. Commitment, performance and productivity*. London: Sage Publications.
- Sandlund, Monica (2004). *Lärare med flerkulturell kompetens*. (opublicerat manuskript) Linköpings universitet.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Zeichner, Kenneth (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. I G. Harvard och P. Hodkinson (red.). *Action and reflection in teacher education*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Zumwalt, Karen (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. I M. Reynolds (Ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press.

Ingegerd Tallberg Broman är professor i pedagogik med inriktning mot yngre barn och arbetar på Lärarutbildningen vid Malmö Högskola. Ingegerd Tallberg Bromans främsta intresse och forskningsområde är förskole-, barndoms och professionsforskning, framför allt i ett genus och jämställdhetsperspektiv och med en historisk ansats. Du når Ingegerd Tallberg Broman på e-postadressen Ingegerd.Tallberg-Broman@lut.mah.se.

Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdrag

Ingegerd Tallberg Broman

I denna artikel skall förändringar som har påverkat förskollärarens/grundskollärarens arbete mot ett socialt vidgat uppdrag i förhållande till såväl barn/elever som föräldrar att beröras. Därvid kommer demokratiserings- och individualiseringsprocesser att beröras, och lärararbetets allt mer förhandlande karaktär att framhållas. Läraren framstår i hög grad som den förhandlande vuxne, som i samarbete med kollegor, barn/elever och föräldrar definierar och avgränsar sina egna arbetsuppgifter. Lärarens legitimitet och kompetens för de många socialt inriktade uppgifterna i ett allt mer kulturellt heterogent samhälle är viktig att diskutera. En motsägelsefull bild av en ökad professionalisering av barndomen, men en samtidig deprofessionalisering av läraren framträder. Läraren har tilldelats en huvudroll i samtidens barndomsprojekt och för samhällelig integration, men ges ej tydligt stöd och legitimitet för detta utvidgade sociala uppdrag genom lärarutbildning, professionserkännande och samhälligt gehör.

Demokratisering, individualisering och kommunikation

Utvidgningen av läraruppdraget är sammanhängande med en förändrad syn på barndomen i det postmoderna samhället och på förskolans och skolans ansvar för denna nya barndom (Lpo 94, Lpfö 98; SOU 1997:121). Detta kan också ses i förhållande till ett framhävande av medborgarrätten (Boman, 2002), och en

ambition att öka såväl barnens/elevernas delaktighet som föräldrarnas engagemang. Både läraren och föräldern har ett vidgat ansvar, läraren in mot familjen, föräldern in mot skolan, vilket gör gränsdragningarna osäkrare och förhandlingarna flera (Olsson, 1998).

Decentralisering, målstyrning och den eftersträlvade demokratiseringen med ökat inflytande från barnen/eleverna och deras föräldrar har haft stora konsekvenser för lärares arbete.

Lärares arbete består idag av betydligt mer förhandling och samarbete, såväl med vuxna som med barn/elever.

Vuxensamarbetet tar form i många arbetsgrupper, vuxenkonferenser och kollegamöten. Återkommande redovisar lärare i intervjuer om en upplevd omfördelning av arbetsinnehållet mot mer vuxensamarbete, visions- och måldiskussioner etc., samt en ökad mängd dokumentations- och utvärderingsarbete. Förskola och skola utgör idag institutioner som har utvecklat en omfattande mötes- och samrådskultur.

I en tidigare genomförd studie beskrev de intervjuade förskollärarna och grundskollärarna år 1–3, att de ingick i en flora av grupper på arbetsplatsen, såväl på dag- som kvällstid. För många föreföll kopplingarna till förändrade samhälleliga förutsättningar och de uttalade politiska målen, inte vara riktigt tydliga. Man såg bara hur yrket förändrats och hur man var inne i processer som man inte kunde påverka, och som inte riktigt stämde med de egna värderingarna om vad som var yrkets kärna (Tallberg Broman, 1998).

I föreställningarna om en ny barndom återkommer begreppen det kompetenta barnet och det självständiga, ansvarstagande barnet. Det är ett i hög grad individualiserat barn som återfinns i familjen, i förskolan och skolan. Det är också ett i hög grad kommunicerande barn. Ett barn som förhandlar med kamrater, och som förhandlar med den vuxne, med läraren och föräldrarna. Detta barn ges stort utrymme att forma sin egen tillvaro, att arbeta enskilt och göra sina egna val i förhandling med läraren. De individualiserade barnen/eleverna som skall följas i loggböcker, portfolios och utvecklingssamtal har skapat nya förut-

sättningar för och innehåll i lärararbetet. Här formas läraren som är omsorgsgivande och trygghetsskapande, men som också är normerande, diagnostiserande och utvärderande.

I den historiska tillbakablick på förskolans styrdokument som görs i Ann-Kristin Göhl Mugais avhandling (2004), kan individualiseringsprocessen av barndomen följas, såsom den framstår i dessa dokument. Barnen är i de tidiga styrdokumenten självklart en grupp, ett kollektiv. Under 1970-talet blir individualisering och självständighet allt mer betonad, t ex i Socialstyrelsens arbetsplaner för förskolan. Dagens individualiserade barn tar försiktigt form i 1970-talets texter, så t ex i Arbetsplan för förskolan nr 2. Nu träder det enskilda barnet fram och formuleringarna kan vara som detta exempel: *"det är jag det, så ser jag ut och jag heter Kerstin"* (Socialstyrelsen 1975, s 84). Ann-Kristin Göhl Mugai använde metaforen från samstämd orkester till många individuella soloframträdande. Österlind (1998), talar om de många solisterna. Samtidens barn och ungdomar ställer helt andra krav på lärarens arbete.

Hur kan då en grupp studerande uppleva lärarens arbete i denna samtid? Vad uppfattar de att förskolläraren/grundskolläraren gör? En sammanställning av de vanligaste verben i skildringen av lärares arbete i ett stort antal observationsschema från lärarstuderande i en professionskurs vid lärarutbildningen i Malmö (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2004) ger följande:

Sätter igång barnen, berättar, lugnar ner, stödjer, uppmuntrar, organiserar, dämpar bråk, instruerar, plockar fram och plockar undan, lugnar, lyssnar, reder ut konflikter, tjar, samarbetar med, samråder med, pratar med, tröstar, hjälper, samtalar med, ställer ordning, städar undan.

Med dessa ord beskrivs en lärares vardag minut för minut. Lärare i dessa exempel motsvarar förskollärare i förskola och förskoleklass samt grundskollärare med inriktning mot de tidiga åren. Läraren är i hög grad kommunicerande, ofta med enskilt barn efter några få moment av helt kollektiva genomgångar. En stor del av arbetet ligger i ordningsskapande, fostrande och omsorgsinriktade aktiviteter. Vuxensamarbetet är omfattande, förhandlande och kommunikativt, såväl med kollegor som med

föräldrar. Men så är oftast inte den bild som ges av läraryrket, påpekar de lärarstuderande.

Att erkänna och begreppsliggöra professionens hela innehåll

”Jag trodde jag skulle undervisa”, säger en av de grundskollärarstuderande, som intervjuades i en studie om upplevelserna av yrket, efter den första verksamhetsförlagda perioden. I en senare utförd enkätstudie av 550 lärarstuderande, i samma projekt, uttrycker merparten att de uppfattar att yrkesrollen är i förändring mot ett större socialt ansvar, ökat omsorgsinnehåll och vuxensamarbete. Intervjuade grundskollärare och förskollärare beskriver på liknande sätt hur de upplever att deras yrkesverksamheter förändrats till ett mera socialt än pedagogiskt arbete och mot en breddning av uppgifterna (Persson & Tallberg Broman, 2002). De konstaterar också att de ej känner sig förbättrade genom sin utbildning för de många socialt inriktade uppgifterna. En av de yngre intervjuade lärarna, med examen från lärarutbildningen några år tidigare, relaterar utbildningens innehåll till de krav på läraren som ställs i olika distrikt, i olika socioekonomiska områden. Själv arbetar hon nu i ett socialt resursstarkt område. Hon avslutar:

”Den utbildningen man har fått på Lärarhögskolan, är väl liksom för den här sortens på något sätt. Utbildningen på lärarhögskolan är lämpad för de områden, där man kan jobba mest med det pedagogiska.”

De socialt och omsorgsinriktade uppgifterna i Lärarprofessionens många socialt inriktade arbetsuppgifter representerar kompetensområden, som inte ges utrymme i någon större utsträckning i de flesta lärarutbildningar. Den sociala dimensionen i lärararbetet ges en begränsad plattform för vidare arbete, vilket begränsar utvecklingen av en reflekterad och professionell kompetens i dessa arbetsområden. Den enskilda läraren får i stor uträkning falla tillbaka på egen personligt utvecklad kompetens. Personligt lärararbete, såväl med barnen/elevorna som med föräldrarna är inte heller uppgifter som ges status och respekterad legitimitet och erkännande i samhällsdebatten (ex Enkvist, 2002, 2004; Gannerud, 1999).

Lärandet i förskola och skolan för de yngre barnen har varit väsentligt att tydliggöra. De pedagogiska verksamheterna inriktade på yngre barn har, trots alla goda skattningar, en låg grad av synlighet och erkännande i utbildnings- och skolsamhället. Det har varit av stort värde att lyfta fram de yngre barnens lärande i de olika utbildningsinstitutionerna. De senare årens fokus på lärande kopplat främst till ämne och undervisning, har dock kommit att osynliggöra den ökande andel av lärares arbete som består av omsorgs- och fostrande arbete, långt upp i skolsystemet, även inbegripande föräldrabete. Det föreligger en avsaknad av erkännande för professionens hela innehåll som är verkligt bekymmersam. Det är delar i arbetet som framhålls, som ges status och acceptans, medan andra tidsslukande arbetsuppgifter förblir nertystade och snarast ger läraren känsla av att ta tid från det verkligt viktiga, det erkända. Lärandeaspekterna och den pedagogiska inriktningen har betonats, men de rådande förutsättningarna för arbetet ökar snarare det socialt inriktade innehållet. Här skapas en motsättning för lärares arbete.

Hur ska man se detta komplicerade förhållningssätt till omsorgs- och fostrandearbete som återfinns i styrdokument för förskola och skola, lärarutbildningarna samt den utbildningspolitiska diskussionen i medierna? Flera faktorer bidrar här, men för en fördjupad förståelse av utformningen av lärares arbete och dess innehåll och ställning måste yrket diskuteras i förhållande till genusaspekter. En lägre värdering av aspekter i arbete som traditionellt varit kopplade till kvinnors arbete och till moderskap har redovisats från många håll, såväl på ett symboliskt som ekonomiskt plan. Ett förnekande och osynliggörande av dessa allt mer omfattande delar i lärares arbete förhindrar att dessa begreppsliggörs, reflekteras medvetet och behandlas teoretiskt. Det gör att lärare blir allt mer hänvisade till sina personliga erfarenheter och kompetenser i de många komplicerade möten med barn och föräldrar som arbetet innehåller.

Utvidgat läraruppdrag för att åstadkomma samhällelig integration – men med vilka kompetenser?

Lärarens socialt vidgade uppdrag och utökade ansvar för barnets hela fostran kan förstås i förhållande till en omfattande professionalisering av barndomen och välfärdsstatens skapande av förändrade förhållande mellan samhälle och individ. De professionella, de som var utbildade, får ett ökat ansvar för allt mer omfattande områden av barns och ungdomars liv. En återkommande tanke genom utbildningshistorien är att barnen måste frigöras från familjen för att kunna påverkas i en samhällsligt önskad riktning. I samtiden markeras också samarbetet med föräldrarna, med barnets/elevens familj.

”Skolan har allt större ansvar för barns uppväxttid vilket kräver mycket av samarbete med föräldrarna” (SOU 1997:121, s 124).

Skolan och läraren skall påverka familjen och föräldrarna genom samarbete. Förr tog sig påverkan på familjen mer formen av förebildlighet, av information, av påbud. Nu sker denna påverkan genom kommunikativt förhandling. Kritik mot föräldrar och deras sätt att fostra barnen har varit ett återkommande drag i framväxten av de socialt och pedagogiskt inriktade professionerna (Donzelot, 1997; Gleichman, 2004; Johansson, 1993).

Dagens kritik öppnar för att skolan tilldelas nya vidgade uppgifter. Brister i samhället – och i familjen – skall kompenseras genom den gemensamma förskolan och skolan. Skolan ska skapa sammanhang, helhet och medborgarskap utifrån en av alla omfattad värdegrund. Det är i utvidgningen av lärarens arbete, som lösningar på en presenterad problematik kring nutidssamhälle och dess bristande gemenskap, integration och sammanhang skisseras. Tidigare markerades institutionens/skolans kompletterande och kompenserande roll i förhållande till barn och familj. Nu betonas den professionella läraren, och dennes ansvar (Lindberg, 2002).

De uttalade ambitionerna att integrera samhällets alla barn och ungdomar i något gemensamt helt, i en gemensam erfarenhet

och kultur gällde tidigare under förskolans och grundskolans framväxt, framför allt de underprivilegierades och arbetarklassens barn. Nu förs samma resonemang rörande invandrarfamiljers barn, speciellt då vissa etniska gruppers barn (Gustafsson, 2004; Hultqvist, 1990; Runfors, 2002). Barnen/eleverna skall genom förskolan och skolan få gemensamma referenspunkter och tillgång till en gemensam kultur. Genom barnen/eleverna skall också dessa gemensamma kulturerfarenheter och värderingar föras åter till barnens familjer (Gustafsson, 2004; Tallberg Broman, 1991).

Denna utvidgning av lärares ansvar för hela barndomen baseras på en problemfokusering och ett kompensatoriskt tänkande från förskola och skola i förhållande till barnet och familjen (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Problem, avvikelser och brister skall mötas genom förskolans och skolans verksamheter, genom stimulans av barnet/eleven och genom stöd till föräldrarna. Det leder till en allmänt ökad oro för barnens välbefinnande hos de professionella pedagogerna. Barndomen har ju i hög grad blivit ett samhällsansvar, ett förskolans och skolans och lärarens ansvar.

”Jag tycker att i de här områdena, det är ju speciella områden med hög invandratäthet och olika bakgrund, uppfostran och olika kulturer, så att vi får många barn som vi upplever med speciella behov. Och vi har gjort så att vi har fått prioritera de barn som vi tycker behöver mest och resurs för de barnen, för att vi har insett att vi tyvärr inte kan hjälpa alla de barn som behöver extra stöd, vi har inte de resurserna. Men jag kan ju säga att hälften av alla barn på något sätt har speciella behov” (Förskollärare i område med hög andel invandrare, citerad i Skolverkets nationella utvärdering av förskolan, Förskola i brytningstid, 2004, s 111).

Med ett upplevt ökat ansvar för barndomen och för barnens välbefinnande får utvärderande och bekymrade tankar stort utrymme i lärarens vardag. I en nyligen publicerad avhandling (Lundén, 2004), beskrivs att förskollärarna i ett lågresursområde oroar sig för att så många som 57 % av barnen far illa i hemmet.

Med ökad heterogenitet i föräldrabakgrunder, och med detta sammanhängande skillnader i föreställningar om barn och barn-

uppföstran, ställs läraren också inför svåra ställningstaganden. Var sätts gränsen för normalitet och "tillräckligt bra barndom"? Utifrån vilka normer? Hur och om vad förhandlar förskollärare och grundskollärare med föräldrarna i det svenska förskole/skol- och barndomsprojektet? I andra delar av professionernas innehållsområden som avser barnens kunskaper kan kriterier för godkänd diskuteras och anges. När det gäller att ange "goda", "bra" "oroande" eller "tillräckligt bra" för ämnen som familjeförhållande och uppväxtvillkor eller barnets utveckling och relationer har förskolläraren och grundskolläraren ålagts en mycket grannliga uppgift.

Här ställs lärarens personliga mognad och yrkeskompetens på stora prov. Det är angeläget att diskutera med vilken kunskap och kompetens, samt utifrån vilka värderingar som dessa bedömningar görs. Föräldrasamverkan och de många värderande uppgifterna som rör barn- och familjeförhållande i läraryrket, synes ej vara prioriterade områden för grundutbildning eller fortbildning (ex Förskola i brytningstid, 2004, s 94). Från vad hämtar då läraren sina kunskaper och sin kompetens för det utvidgade uppdraget med ett utökat ansvar in mot familjen och för en demokratiserad och individualiserad barndom?

Att vara sin egen auktoritet – förhandlingspraktik i vardagen med barn och föräldrar

Läraren som person, framstår allt mer som central. Lärarens uppdrag har personaliserats, framhåller Ove Lindberg, efter analys av lärarutbildningarnas styrdokument (Lindberg, 2002). Det är läraren som står i fokus, det är läraren som är aktören, inte skolan. "Läraren skall fostra" har ersatt den tidigare tydligt lanserade tesen "Skolan skall fostra".

"Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll – och därmed sin egen auktoritet", skriver lärarutbildningskommittén. (SOU 1999:63, s 52).

Det är ingen given auktoritet som följer med lärarrollen. Läraren måste erövra och förtjäna sin auktoritet i samspelet med de andra aktörerna, vars delaktighet och inflytande har betonats. Så skrivs lärares arbete fram i de statliga och kommunala styrdokumenten. I Lpfö är ytterligare ett steg taget, nu är läraren inte längre apostroferad som lärare, utan som vuxen. "Vuxna är viktiga som förebilder", "Vuxnas ansvar" etc. Av denne vuxne krävs en naturlig auktoritet och en auktoritet som skall vinnas i arbetet. Detta är en källa till oro både för de blivande som de verk-samma lärarna.

Lärarytelse utgör i samtiden inte heller en gemensam erfarenhet. Individualisering av utbildningen har markerats genom lärarytelseutbildningsreformen. Såväl lärosätena som de lärarytelseutbildande utformar sina egna profilerade utbildningar, och några givna kärnkompetenser är inte garanterade i lärarytelseprofessionerna.

Från de lärarytelseutbildandes kommentarer till sina observationsstudier av lärares vardag (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2004) kan två ting lyftas. Dels poängteras att lärarytelseutbildningarna i liten utsträckning berör alla dessa "andra sysslor" som lärares arbete innefattar, dels att arbetet är så pass händelsestyrt att det inte kan genomföras som planerat. Ett dominerande inslag i dessa oförutsedda händelser utgör oro hos enskilda barn eller i barngruppen, och konflikter mellan barnen. Dessa prövar lärares auktoritet och tar stor del av lärares uppmärksamhet i anspråk.

I kommentarerna uppmärksammar de lärarytelseutbildande den stora tidsåtgången som de observerade förskollärarna och grundskollärarna lägger på det som kan tematiseras som "fostran" och "ordningsskapande", med många förhandlande inslag. Många påpekar också, ibland i aggressiva formuleringar, att de ej har fått några kunskaper i "konflikthantering". Dessa kommentarer är välkända för varje lärarytelseutbildare som följt lärarytelseutbildningen en tid.

”Det ägnas enormt mycket tid till att tillrättavisa elever, samt att tjata på dem.”, skriver en av de lärarstuderande i kommentar till sin observationsstudie om en lärares vardag” (Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2004).

Lärarna i förskola och skola har fått ett ökat ansvar, samtidigt som fler aktörer deltar och det krävs ökat samspel med dem som besluten och den normerande praktiken gäller (Sandin & Halldén, 2003). Det öppna tvång som de vuxna och experter utövade tidigare, är ersatt av samtal och möten av samspelskarakter (Börjesson & Palmblad, 2003). Dagens auktoritet arbetar tillsammans inte genom enskilt tagna beslut. Det är genom samtal och genom att barnet/den vuxne själv inser målet, deltar i förhandlingen och formulerar kontraktet som beslutas. Här utövas snarast en indirekt styrning. På detta mer lyhörda och förhandlande sätt att utöva auktoritet, som också är öppet för barnets/förälderns synpunkter, läggs många timmar av lärares arbete.

Demokratiserings- och individualiseringsprocesser formar lärares arbete till en rad kommunikativa förhandlande praktiker. Den vuxne utövar en diskursiv reglering och är som auktoritet prövande och otydlig. Detta kan förstås som relaterat till en rädsla att utöva makt samt att hota medbestämmande och inflytande. Samtidigt är barnens behov av auktoriteter basalt (Sennett, 1980:15).

Lärares arbete har som ovan anförts i hög grad påverkats av att skolan/läraren har tilldelats ett allt större ansvar för omsorg, fostran och integration till det gemensamma. Läraren som aktör har tilldelats en huvudroll i samtidens barndomsprojekt och välfärdssamhällets upprätthållande. Läraren åtnjuter dock tveksamt stöd för sitt utvidgade sociala uppdrag i såväl lärarutbildning, styrdokument som i tredje maktens hållning. Trots goda kvalitetsindex och höga skattningar från föräldrar och i internationella utvärderingar (ex OECD, 2001) av framför allt den svenska förskolan, så är den ifrågasättande bilden av lärares arbete och bristen på erkännande av professionens hela innehåll återkommande.

Avslutningsvis kan den i denna artikel förda diskussionen relateras till begreppen professionalisering – deprofessionalisering. I begreppen kan faktorer som kontroll över grundutbildning samt yrkesverksamhet, liksom över forskningen om det egna yrket och dess verksamhet framhållas. Väsentligt är också avgränsning, legitimitet, samhälleligt gehör och strategiska gruppers tydliga stöd. Utifrån dessa begrepp kan anföras att samtidigt som en ökad professionalisering av barndomen, och även familjelivet, sker genom förskolans och skolans större ansvar för detta, så sker parallellt snarast en deprofessionalisering av själva läraren.

Referenser

- Boman, Ylva (2002) Utbildningspolitik i det andra moderna: om skolans normativa villkor. Örebro : Örebro Universitet.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003) I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning. Stockholm: Carlssons.
- Donzelot, Jacques (1997) The policing of families. Welfare versus the state. Baltimore, Md.:John Hopkins University Press.
- Enkvist, Inger (2002) Feltänkt: en kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik. Stockholm: SNS förlag.
- Enkvist, Inger (red) (2003) Skolan – Ett svenskt högriskprojekt. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Gannerud, Eva (1999) Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 137.
- Gleichman, Lee (2004) Föräldraskap mellan styrning och samhällsomvandling. En studie av syn på föräldrar och relationen mellan familj och samhälle 1957-1997. Stockholm: HLS.
- Gustafsson, Kristina (2004) Muslimska skola, svenska villkor – konflikt, identitet och förhandling. Umeå: Borea.
- Göhl Mugai, Ann-Kristin (2004) Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1998. En textanalys. Örebro: Örebro Studies in Education 8.
- Johansson, Jan-Erik (1992) Metodikämnet i förskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. (Göteborg Studies in Educational Studies, 86). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lindberg, Ove (2002) Talet om lärarutbildning. Örebro: Örebro Studie in Education 5.

Lpfö 98 Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lpo 94 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundén, Karin (2004) To identify preschoolers at risk for maltreatment. Göteborg: Department of Psychology, Göteborgs Universitet.

OECD (2001) Starting strong. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.

Olsson, Lena (1998) Gränsdragning mellan stat och familj i offentlig omsorg. I Ahrne, Göran (red) Staten som organisationer. Stockholm: Nevenius & Santérus.

Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). "Det är ju ett annat jobb" Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. Pedagogisk Forskning i Sverige, 7(4), s 257-278

Prop 1997/98:93 Läroplan för förskolan.

Runfors, Ann (2003) Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan. Stockholm: Prisma

Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla (2003) Valfärdsstatens omvandling och en ny barndom. I Bengt Sandin & Gunilla Halldén (Red.) Barnets bästa- en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering. Stockholm: Symposion. Ss. 7- 24.

Sennett, Richard (1980) Authority. London: Faber & Faber.

Skolverket (2004) Förskola i brytningstid, nationell utvärdering av förskolan. Stockholm: Skolverket, Rapport 239.

Socialstyrelsen (1945) Råd och anvisningar nr 27/1945.

Socialstyrelsen (1975) Arbetsplan för förskolan 2: Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan. Stockholm: Liber Förlag.

SOU 1997:121 Skolfrågor – Om skola i en ny tid.

SOU 1999:63 Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.

Tallberg Broman, Ingegerd (1991) När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare. Studia Psychologica et Pedagogica, Nr 99. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Tallberg Broman, Ingegerd (1998) "Det är ändå jag som är pedagogen". Förskollärares och grundskollärares föreställningar om barnen, föräldrarna och läraruppgifterna i en ny tid. Pedagogisk-psykologiska problem. Nr 646. Malmö: Lärarhögskolan.

Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette

(2002 / 2003) Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning. Stockholm: Skolverket

Tallberg Broman, Ingegerd & Vallberg Roth, Ann-Christine (2004). Lärares vardag - skildrad av de lärarstuderande. Stencilmaterial. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

Österlind, Eva (1998). Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Ingrid Pramling Samuelsson är professor i pedagogik med inriktning mot tidiga barnåren och arbetar vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Hennes främsta intresse och forskningsområde är barns lärande i förskolan. Du når Ingrid Pramling Samuelsson på e-postadressen ingrid.pramling@ped.gu.se.

Lärarprofessionens utmaningar i förskolan

Ingrid Pramling Samuelsson

Förskolan står inför stora utmaningar, såväl i ett externt samhällsperspektiv som i ett internt verksamhetsperspektiv. Antalet utbildade lärare i förskolan har under en 10-årsperiod sjunkit från nästan två tredjedelar till ca 50 %. Detta påverkar självklart förskolans verksamhet eftersom forskning visat att lärarnas utbildning och kompetens är en av de viktigaste faktorerna för barns lärande (Asplund Carlsson, Kärrby & Pramling Samuelsson, 2001; Gustavsson & Myrberg, 2002). Parallellt med detta har antalet barn i barngrupperna ökat (Skolverket, 2004) eftersom alla barn från fyra års ålder nu har rätt till allmän förskola. Vi vet också att redan före två års ålder deltar 84 % av alla barn i förskoleverksamhet (regeringens prop. 2004/05:11). De yttre förutsättningarna för arbetet i förskolan har således förändrats. Samtidigt har kraven ökat i och med att förskolan har fått en nationell läroplan (Utbildningsdepartementet, 1998). Skolverket (2004) slår i sin utvärdering fast att alla lärare i förskolan inte har fått den kompetensutveckling som fordras för att arbeta efter läroplanens intentioner.

När nya riktlinjer och läroplaner skapas grundar sig dessa oftast på just nya sätt att se på uppdraget och barns lärande. Detta kräver att lärarna har förutsättning att arbeta i linje med intentionerna och att de delar den grund och det synsätt som läroplanen vilar på. Brian Murphy (2004) visar exempelvis hur den irländska läroplanen för "infant school" har ett barncentrerat lekper-

spektiv på verksamheten, medan lärarna arbetar traditionellt vuxenstyrkt och förmedlande med barn. Den tradition en verksamhet vuxit ur finns ofta omedvetet kvar, även om synsätt och intentioner förändrats.

Om man tar utgångspunkt i den läroplan som idag är rådande så kan man konstatera att den stora utmaningen för förskolan är att få lärarna att arbeta mer målinriktat och "ämnesdidaktiskt".

Ämnesdidaktiskt på så sätt att innehållsaspekter och förmågor hos barn blir i fokus, utan att det för den del blir skolans ämne som hamnar i fokus. *Detta är ett område som det behöver utvecklas kunskap om, i akademien såväl som i praktiken.* Vad är det till exempel för kompetenser eller förmågor som läraren skall ge barn möjlighet att utveckla för att barnet skall utveckla social kompetens? När vi talar om barns grundläggande förståelse för natur och miljö, vad betyder det och vad behöver läraren ha för kunskaper för att ge barn förutsättningar att skapa mening omkring detta? Vad är det för kritiska drag vi skall ge barn erfarenheter av för att de skall börja sin vandring mot att utveckla tal- och skriftspråkande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003)?

Utgångspunkten för läraren blir med andra ord ett kunnande och en förståelse för innehållsaspekter relaterat till de barn man arbetar med – det vill säga hur man ger barn förutsättningar att förstå olika aspekter av sin omvärld. Här blir lärandets objekt (mål, process, produkt som ett nedslag i tiden) viktigt (Pramling Samuelsson, manus). Förskolan behöver arbeta med att mejsla ut sina lärandeobjekt som något annat än skolans ämnen (Carlgren & Marton, 2000).

Arbetet med de yngre åldrarna har av tradition handlat om att små barn är aktiva och agerande med alla sinnen och hela sin kropp. Små barn *är* annorlunda än äldre barn i det att de ännu inte tagit till sig samhällets utbildningskoder – såsom att sitta stilla och vänta på instruktioner. Friska barn "pågår" hela tiden, vill veta, vill förstå, vill undersöka, vill prova gränser och vad omvärlden har att erbjuda. Därför är "vardandet" av en person en viktig del i meningsskapandet om världen. Barns intresse,

engagemang och kommunikation blir därför avgörande för lärandet. Detta ställer alldeles speciella krav på en lärare som arbetar med yngre barn (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Krav som att *möta* barn genom att tona in i (dras med i) det som upptar barn och hjälpa dem att se, uppfatta och erfara det man vill barn skall lära sig något om. Intoningen och mötet i sig är det viktigaste för de yngsta barnen (Sandvik, 1994; Abrahamsen, 1999). När man kommunicerar och möter barn gör man alltid detta omkring något, det vill säga man ger uttryck för värden, färdigheter eller talar om något som man tror är viktigt. Helheten i dagens olika agerande erbjuder den bästa förutsättningen för lärandet, om läraren förmår fokusera barns medvetande och intresse mot det aktuella innehållet. Detta betyder inte att barn endast lär i rutinsituationer och vid aktiviteter initierade av dem själva. Den kompetenta läraren kan få barn intresserade av nästan vad som helst, frågan är vilka metoder man använder, hur klimatet ser ut och hur vuxna respekterar barn som andra människor (Johansson, 2003). Barns delaktighet blir här en central fråga att ta ställning till. Detta utesluter inte heller att läraren planerar, men planeringen får *aldrig* bli viktigare än barnen eftersom det är just de personliga mötena som avgör, något som i sin tur hänger samman med lärarens syn på barn (som både kompetenta och sårbara), men också på vad kunskap är och sin egen roll i barns lärande (Alvestad, 2001).

Ytterligare en utmaning för professionen är att knyta ihop lek och lärande till en helhet. Detta betyder att man som lärare måste se leken i lärandet och lärandet i leken och kunna bejaka och utmana båda. Här finns en tendens i förskolan mot att barn inte "störs" i leken och att alla lärare inte klarar av att bli "stödda" i sin planerade aktivitet. Det ställer med andra ord alldeles speciella krav på läraren om hon skall klara av att "ta in" barns idéer i sin planering (Johansson & Pramling Samuelsson, manus). Att detta är etablerade mönster i förskolan kan man se i att det är förvånansvärt sällan som barn inbjuder vuxna till att bli delaktiga i deras lek, även om det finns exempel på motsatsen (Pramling Samuelsson & Johansson, manus).

De yttre faktorerna kan naturligtvis professionen arbeta med via fackförening och i dialog med arbetsgivaren, men den inre verksamheten kan ingen annan än de professionella lärarna själva göra något åt. Här kan dock de verksamma lärarna få stöd och hjälp av forskning.

Utmaningarna, att bli tydligare i vad som är lärandets objekt (vad barn skall lära sig) och få alla barn mer delaktiga i sitt lärande (hur barn skapar förståelse för sin omvärld), förutsätter en ständig utvärdering av och reflexion kring verksamheten och sitt eget professionella objekt. Utvärderingar bör alltid leda till att verksamheten utvecklas positivt för barn och till att barn lär sig och trivs bättre. Om så ej är fallet behöver man inte ödsla tid på utvärdering (NEYAC, 2004). Även här står förskolans lärare inför stora utmaningar, att hitta eller skapa utvärderingsuppgifter som har kvar läroplanens intentioner om vad barn skall lära sig (lärande objekt) och en relationell syn på lärande (hur barn lär) (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Detta betyder att de allra flesta utvecklingsplaner som görs idag borde kastas på soptippen, i alla fall om de ser ut som Elfström (2004) beskriver dem. De flesta som hon studerat bygger på ett uppifrånperspektiv och på förlegade sätt att se på barns lärande. Istället borde alla individuella planer, om de nu behövs, visa andra barn, vuxna, miljö, utmaningar etc. – det vill säga barnet i ett sammanhang!

Tre tydliga utmaningar är alltså: att mejsla ut lärandeobjekt, att bli bättre på att följa och utmana barns meningsskapande och att utveckla utvärderingsinstrument i linje med förskolans intentioner och sätt att se på barn.

Referenser

Abrahamsen, G. (1999). De minste blant de små – ser vi dem? – forstår vi dem? I T. Alvestad (red.), 0-6 – *Utfordringer og muligheter i barnhagen*, s. 49-70. Oslo: Pedagogisk Forum.

Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Asplund Carlsson, M., Kärrby, G. & Pramling Samuelsson, I. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Elfström, I. (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Lic. uppsats. Linköpings universitet.
- Gustavsson, J.E. & Myrberg (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (manus). Lärares strategier – och möjlighet att integrera lek och lärande.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.). (2003). *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.
- Murphy, B. (2004). *Irish Infant Classroom Practice – A case of imaginary play*. Bidrag presenterat vid OMEP:s Europamöte i Dublin, 23-24 april.
- NAEYC (2004). *Journal of the National Association for the Education of Young Children. Assessment*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (manus). Behöver barn vuxna i förskolan? – När tar de kontakt?
- Pramling Samuelsson, I. (manus). Teaching and learning in preschool and the first years in elementary school in Sweden. I J. Einarsdóttir & J.T. Wagner (red.), *Nordic Early Childhood Education*. Information Age Publishing.
- Regeringens proposition (2004/05:11). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (www.regeringen.se/utbildning)
- Sandvik, N. (1994). *Til å begynne med. En personlig beretning om arbeidet med 0–3-åringar*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstider. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Jan-Erik Johansson är professor i barne- och ungdomspsykologi och arbetar vid Avdelning för lärarutbildning vid Høgskolen i Oslo. Jan-Erik Johanssons främsta intresse och forskningsområde är förskolepedagogikens historia och lärarutbildningsforskning. Du når Jan-Erik Johansson på e-postadressen jan-erik.johansson@lu.hio.no.

Några synpunkter på den nya lärarutbildningen

Jan-Erik Johansson

Den nya svenska lärarutbildningen har många aspekter. Jag vill uppehålla mig vid några sidor av den, nämligen den liberala ideologi som ska styra studiernas uppläggning och universitetet som modell för lärarutbildningens uppläggning.

Om vi för ett ögonblick bortser från uppläggningsramen för lärarutbildningen, i det allmänna utbildningsområdet, inriktningar och specialiseringar, så är studentens fria val inom utbildningens ram det helt centrala. Dessa valmöjligheter är särskilt stora för lärare för yngre åldrar, eftersom ämneslärarsystemet för de äldre eleverna kvarstår som en kraftigt styrande ram för lärare för högskole- och gymnasium. Allmänt sett finns i betänkandet och propositionen ingen diskussion av lärarnas specialiseringsgrad i framtiden. Inriktningarna för de yngre åldrarna beslutas helt lokalt och speglar därför varje lärosätes förståelse av vad denna nya lärarkategori ska innehålla. Inom denna ram står det sedan studenterna fritt att själva välja komponenterna i sin utbildning. Det innebär att varje enskilt lärosäte har den fulla friheten att erbjuda studenterna utbildningskomponenter. Därpå är det studenternas fria val som kommer att styra vad de studerar under sin utbildning.

Det blir förmodligen liberalismens osynliga hand som ska styra studenterna genom utbildningen så att vi får de lärare som förskolan, fritidshemmen och lågstadiet behöver. Om detta också kommer att betyda att barnen och föräldrarna får de lärare de

vill ha, är en fråga som inte propositionen behandlar. Inte med ett ord kommenteras den svenska skolans uppbyggnad, var finns skolhusen, daghemmen osv. Hur stora är de? Hur många lärare arbetar där? I grova drag finner vi 10 procent av eleverna i 25 procent av skolorna, därför att det i glesbygd finns många skolor med åldersintegrerade klasser. Det finns också många små lågstadieskolor. Av geografiska skäl kan därför ett ämneslärarsystem med en hög grad av specialisering inte införas i stora delar av Sverige. Det betyder rimligen att i stort sett alla lärare för de yngre åldrarna måste behärska elementär läs- och skriv-undervisning osv. Det finns idag inga som helst garantier för att studenterna får dessa kunskaper. Det finns också indikationer på att intresset för att arbeta med fritidspedagogernas arbetsuppgifter har upphört inom den nya lärarutbildningen. Likaså finns det tecken på ett begränsat intresse för att arbeta med de allra yngsta förskolebarnen. Kort sagt, jag vill ifrågasätta om lärosätenas frihet att själva utforma lärarutbildningen och studenternas frihet att själva välja bland det utbud som finns lokalt, garanterar att barn och föräldrar får de lärare som behövs.

Den andra punkt som är väsentlig att diskutera är att reformen lägger ner seminarieutbildningarna och överlåter dessa integrerade lärarutbildningar till universitets disciplinstruktur. Den här dragkampen mellan seminarier och universitet har pågått länge och var väl etablerad i slutet av 1940-talet när lärarutbildningens lokalisering diskuterades. Skulle den byggas ut vid universitetsorterna, eller skulle seminarierna bestå? Reformen innebär i princip att alla de tidigare seminarieutbildningarna, som också hade en sammanhållen utbildning som syftade att fostra en yrkeskår, nu helt löses upp. Det betyder också att den till skolan alternativa pedagogik som förskola och fritidshem haft, nu också med stor sannolikhet kommer att försvinna. Den nya lärarutbildningen innebär att det införs en ämneslärarstruktur även för de yngre åldrarna.

En annan följd av att det nu är universitetets logik som råder, är att de praktiska komponenterna flyttas ut ur lärarutbildningen. Reformen ger ett intryck av att vilja öka kontakten mellan teori och praktik, mellan vetenskaplig kunskap och praktiskt erfaren-

het, vars möte ska resultera i praktisk kunskap. Det är svårt att se hur detta ska kunna ske, genom att praktiken separeras från teorin, den verksamhetsförlagda utbildningen har få band med den högskoleförlagda, åtminstone om jag utgår från situationen vid Göteborgs universitet. Där är det ett slags personunion mellan de två delarna, det är endast studentens person och kropp som förbinder VFU med HFU. Det är inte otroligt att praktiken kommer att få en stark styrande effekt, om inte den högskoleförlagda utbildningen kan ta upp de praktiska erfarenheterna och göra dem till föremål för analys och utveckling.

Den nya reformen tar tre kvinnodominerade sektorer: förskolan, fritidshemmet och lågstadiet och överlåter dessa till ett traditionellt, manligt dominerat universitet att omforma till ett ämneslärarsystem, som inte alls har uppdraget att relatera sig till dessa tre kunskapsfält, som hittills med framgång klarat av att ha omsorg om och undervisa yngre barn. Det är en smula ironiskt att det är de delar av det svenska skolsystemet som brukar ses som oproblematisks, som nu ska formas efter högstadiet och gymnasiet, de skolformer som har egna och omfattande problem.

Referenser

Johansson, J.-E., (2004). Lärare för yngre åldrar: Konstnär, forskare eller praktiker? Utvärdering av två inriktningar i den nya lärarutbildningen i Göteborg. Göteborg: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning Göteborgs universitet.

Ulf Blossing är fil dr i pedagogik och arbetar på Avdelningen för organisation, sambälle och utbildning vid Karlstads universitet. Blossings främsta intresse och forskningsområde är skolförbättring. Du når Ulf Blossing på e-postadressen ulf.l.blossing@kau.se

Skolor – platser för lärares lärande?

Ulf Blossing

Fyra aspekter av den lokala skolororganisationen

Lärares möjligheter att lära visar sig skilja sig åt från skola till skola³⁰. På en del skolor finns det rika möjligheter till samtal med kollegor om de dilemman man som lärare konfronteras med. På andra skolor är man till större delen hänvisad till sig själv när det gäller att reflektera över de didaktiska processerna. På ytterligare andra skolor kan det vara så att man visst har samtal med sina kollegor – men samtal som inte berör kärnan i yrkesverksamheten, den att planera och genomföra undervisning utifrån en bedömning av barn och ungas lärandesituation och inom ramen för skolans styrdokument.

Fokus i min forskning ligger på skolor som lokala organisationer – hur skolor kan framträda som organisationer på olika sätt och hur det arbetssociala livet påverkas av detta, särskilt när det gäller det strategiska förbättringsarbetet att nå läroplanens mål. Uttryckt i ”lärar- och lärtermer” handlar det om hur lärare på en skola går tillväga och lär om de förbättringar de försöker få de flesta på skolan att använda sig av.

Den organisatoriska enheten är i det här fallet den enskilda skolan eller där man har ett *arbetssocialt liv* tillsammans. Det som administrativt betecknas som en organisatorisk skolenhet kan

³⁰ Där inte annat anges bygger framställningen i detta kapitel på Blossing, 2003b.

således bestå av två lokala organisationer, exempelvis en år 0 till 5-organisation som inryms i en och samma byggnad och där personalen dagligen arbetar och umgås med varandra samt en år 6 till 9-organisation som på samma sätt arbetar och umgås med varandra i en angränsande men avskild byggnad.

När man ur detta organisatoriska perspektiv undersöker möjligheterna för lärares lärande är det främst fyra aspekter av organisationen som är intressanta; organisationens infrastruktur, dess förbättringsfunktioner, de organisatoriska processerna samt organisationens förbättringshistoria.

Den första aspekten, infrastrukturen, kan beskrivas som formad av ett antal system; grupperingssystemet, målhanteringssystemet, makt- och ansvarssystemet, beslutssystemet, normsystemet och belöningssystemet. Hur lärare och elever grupperas på en skola, hur målfrågorna hanteras och diskuteras, hur makten att fatta beslut liksom ansvar att genomföra beslut är fördelat, vad man på skolan signalerar till varandra hur man bör vara som lärare samt vilka förhållningssätt som belönas – bildar ett slags infrastruktur i vilken det arbetssociala livet utspelar sig. Infrastrukturen ger förutsättningar för lärande, men infrastrukturen kan också påverkas och ändras av lärarna och ledarna på skolan.

Ett dominerande mönster i normsystemet är det som reglerar kollegernas insyn i varandras yrkesutövande. Detta mönster värnar lärarens självbestämmande, det vill säga att läraren i största möjliga utsträckning på egen hand ska bestämma hur arbetet med eleverna ska organiseras. Ett annat sådant mönster reglerar förhållandet till ledningen på skolan där lärarna upprätthåller normen att rektor ska sköta det administrativa arbetet och inte blanda sig i det mer praktiska pedagogiska arbetet. Rektor å sin sida deltar i normspelet och förväntar sig, och visar stort förtroende för, att lärarna just ska sköta det praktiska pedagogiska arbetet helt på egen hand och sköter i gengäld det mer administrativa arbetet.

Dessa båda traditionella normmönster har emellertid genom krav på lärares samarbete i arbetslag kraftigt utmanats. I dag kan

man också finna ”en kollegialt utmanande norminriktning” vilken är uppbyggd av förväntningar på varandra. Förväntningarna innebär att man ska tala om för kollegorna vad man verkligen tycker om deras arbete, att man ska be andra tala om vad de verkligen tycker om det egna arbetet samt att fråga efter kollegornas respons på den egna undervisningen. Där de flesta på en skola signalerar dessa förväntningar kan man få bra skjuts på förbättringsarbetet.

När det gäller nästa aspekt – funktioner i skolororganisationen – är det särskilt intressant att fokusera förbättringsfunktionerna. Det har visat sig att arbetet med att få förbättringar att slå rot i verksamheten främjas av att bestämda roller är tillsatta. Vid initieringen av förbättringsarbetet fyller *visionären* en viktig funktion för att kommunicera det vidare syftet med förbättringsarbetet och därigenom skapa en grundförståelse. Vid implementeringen, när man ska komma till skott, är det viktigt att *uppfinnare* får utrymme att förmedla hur man skulle kunna omsätta målen på den egna skolan. Därefter är det kraftfullt att låta tidigare *tillämpare* gå före och pröva det nya. *Pådrivare* behövs i implementeringsfasen när försvarsmekanismerna börjar verka. Pådrivarnas uppgift blir att se till att arbetet kommer igång. När modet sviker fyller *målbävdaren* en viktig uppgift genom att påminna om syftet med det nya. *Granskaren* samlar information om arbetet och ser till att det håller rätt kurs. Det är likaså viktigt att *kvarbållarna* ges utrymme. De erinrar om det som faktiskt fungerar bra och ser till att det inte försvinner i allt det nya. *Visionären* återkommer slutligen och ser efter vad det blev av förbättringsarbetet, om visionerna som fanns där när arbetet startade har omsatts i praktiken.

Den tredje aspekten, skolornas organisatoriska processer, handlar om att studera hur infrastrukturen och förbättringsfunktionerna förhåller sig till varandra över tid. Detta kan uttryckas i beskrivningar av viktiga händelser eller situationer som leder förbättringsarbetet framåt, exempelvis lägesbedömningar, probleminventeringar, kollegahandledning, studiebesök eller litteraturläsning. Ett annat sätt att beskriva det är att identifiera mönster i processen och hur detta mönster förändras över tid från det

att ett förbättringsarbete presenteras på en skola till dess att de flesta på skolan omfattar det. Det kan beskrivas i olika faser som initiering, implementering, institutionalisering och spridning (Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987). Dessa faser avlöser inte varandra rätlinjigt i tiden utan överlappar varandra och kanske därmed framstår som olika teman i förbättringsarbetets process (Fullan, 1991). Andra forskare beskriver det som en övergång där man lämnar det gamla för att gå in i det nya där de strategiska insatserna handlar om visionsbyggande, påtryckning, bemyndigande, resursöverföring, handledning och problemlösning. Tidsmässigt visar sig dessa faser eller teman täcka in en period i storleksordningen fem till åtta år, vilket således är den tid det tar för en nyhet att etableras som en rutin på en enskild skola.

Ett förbättringsarbets framskridande på en skola är nära kopplat till organisationens historia och särskilt dess utvecklingshistoria, vilket utgör den fjärde aspekten i det organisatoriska perspektiv jag här skildrar. Eftersom förbättringsarbeten är långa processer visar det sig vara väsentligt för skolor att hålla liv i utvecklingshistorien genom dokumentation och kommunikation. På så vis kommer en organisationsanpassning att ske av de förbättringsarbeten en skola beslutar sig för att genomföra. En sådan anpassning sker redan genom skolans val av arbete inom samma målinriktning som tidigare förbättringsarbeten. Anpassningen sker fortsättningsvis också genom att förbättringsarbetets innehåll och process utformas i linje med skolans utvecklingshistoria. Genom dessa anpassningsprocesser sker en fast koppling till skolans arbetssociala liv, vilket har visat sig ha stor betydelse för förbättringsarbetets framskridande.

Sammanfattningsvis främjas lärares lärande av att skolans infrastruktur är tydlig på ett sätt där kommunikationen är öppen mellan grupper om mål, beslut och normer. Lärandet främjas särskilt kraftigt där lärare har börjat fungera i förbättringsroller som uppfinnare och tillämpare. Lärandet gynnas där en reflektion sker kring förbättringsarbetets framskridande, och vad man har lärt sig, i förhållande till skolans utvecklingshistoria. Lärandet främjas av en kunskapsorganiserande strategi där för-

bättringsarbetet utmärks av ett ständigt organiserande av lärarna i en kunskapande process.

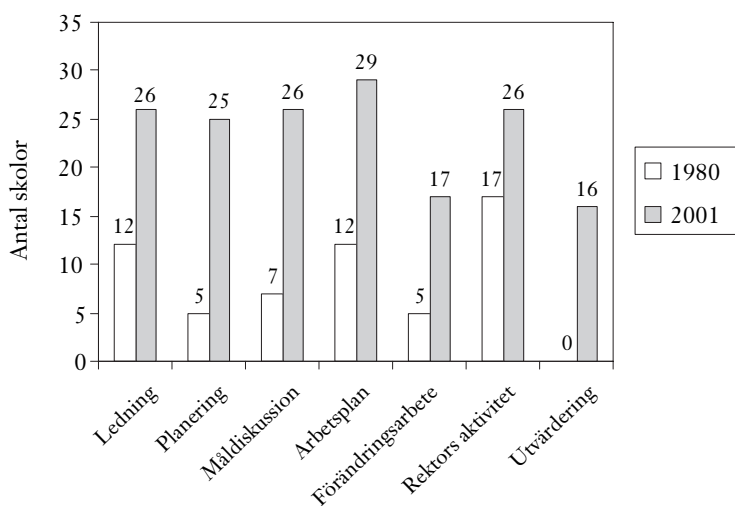
En motsatt bild utgör den skola som inte fungerar som en lokal organisation. Här är de flesta av förbättringsuppgifterna delegerade till varje enskild lärare att klara på egen hand. Här finns ingen infrastruktur som kan handha en diskussion mellan grupper om mål, beslut och normer. På en sådan skola får var och en agera uppfinnare och tillämpare utefter egen förmåga utan möjlighet att ta del av andras idéer och erfarenheter. På grund av att det inte föreligger någon dokumentation eller samtal om skolans utvecklingshistoria finns det inte heller någon möjlighet att hämta erfarenheter därifrån. Här organiseras inte förbättringsarbetet i en kunskapande process utan snarare administreras det genom att information "lämnas över" från den som har den till den som inte har den – en kunskapsadministrativ strategi.

Utvecklingen av skolors förbättringskulturer

I ett långt tidsperspektiv, från 1980 till 2001, ser det ut som skolor har blivit bättre på att skapa infrastrukturer som främjar organisationen av lärares lärande. I figur 1 redovisas utfallet av 35 skolors förbättringskulturer (som kan förstås som framsprunget ur en väsentlig del av en skolas infrastruktur) vad gäller rektors kollektiva ledning, lärares kollektiva planering, en hög eller någorlunda intensitet i måldiskussionen, hel eller delvis användning av arbetsplanen, en påtaglig organisering av förändringsarbetet, rektors pådrivande aktivitet samt en stabil utvärdering. Antalet skolor av de 35 har ökat stadigt under perioden och omfattar år 2001 för de flesta områden en majoritet. Med dessa resultat, samt undersökningens fallbeskrivningar (Blossing, 2004), som grund organiseras lärares lärande på följande vis.

/.../ skolledningen agerar drivande och utmanande med tydliga mål för att forma arbetslag och arbetsplaner. Rektor motiverar lärarna genom samtal i olika grupper eller konferenser. Lärarna samverkar i arbetslag där de för måldiskussioner och tar fram arbetsplaner. Arbetsplanerna är mer än bara "hyllvärmare" och upplevs av många som ett stöd i verksamheten. Lärarna är för det mesta positiva till förändringskrav – åtminstone så länge kraven

går någorlunda i linje med den starka lärarkulturens uppfattning på skolan. Utvärderingen av verksamheten är många gånger rätt så stabil där gemensamma kommunala utvärderingar utgör ett viktigt inslag och där lärarna också alltmer involverar eleverna i utvärdering av undervisningen. Det är vanligt att gemensamma utvärderingar handlar om elevernas trivsel i skolan. Förändringsarbetet kan många gånger vara rätt så intensivt med exempelvis grupper som förbereder förslag eller olika slags projektorganiseringar. Förändringar av arbetssättet handlar om ett utökat ansvar för eleverna genom portfolio och "egen planering". Eleverna har liten möjlighet att styra innehåll i undervisningen genom att utgå från egna frågeställningar. När det gäller elevvården råder en klar arbetsfördelning där elevvårdarna gör sitt jobb utan samverkan med lärarna på ett sätt som får konsekvenser för den dagliga undervisningen. (s. 114 ff.)



FIGUR 1. Förändring av skolors förbättringskulturer med avseende på några områden för perioden 1980 till 2001, antal skolor.

Som skymtar fram i citatet ovan håller förbättringstakten vad gäller arbetssätt, elevinflytande och elevvård inte samma fart som övriga områden. På tjugo år har endast tretton skolor utvecklat ett arbetssätt där eleverna har möjlighet att utgå från egna frågeställningar och där exempelvis temaläsning och alternativa läromedel utgör naturliga inslag. Klassråden har minskat något! I 31 procent, jämfört med 39 procent år 1980, av de 35

skolorna förekommer klassråd med sådan regelbundenhet att man kan anta att eleverna får lära sig att arbeta efter demokratiska mötesformer. Och elevvården som skulle värna den "svaga" elevens hela skolsituation har förblivit en verksamhet vid sidan av den ordinarie undervisningen där eleven ska hjälpas att klara av den "vanliga" undervisningen – när det var den vanliga undervisningen som skulle förbättras till att också innefatta ovanliga elever! Endast på nio av de 35 skolorna förekommer elevvård som samordnas med den ordinarie undervisningen eller där elevvårdarna fungerar som stöd (handledande) till lärarna.

I en uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen på lärarutbildningen vid Karlstads universitet blir det tydligt hur traditionella arbetssätt i skolan har ett stadigt grepp kring den viktiga lärandesituation som utgörs av lärare som försöker lära blivande kollegor viktiga yrkeskompetenser (Blossing & Rosenberg, 2004). Studenterna ombads i en enkät att besvara hur väl den verksamhetsförlagda utbildningen har gett dem träning på åtta viktiga kompetensområden för läraryrket, vilka utarbetats från Ekholms (1995) resonemang om lärare, professionalismitet och yrkeskvalitet. De åtta kompetensområdena tar dels sikte på det som traditionellt brukar tillskrivas läraryrkets kärnområden som "Att genomföra undervisning/verksamhet för en grupp elever/barn genom att exempelvis berätta, föredra, förklara, demonstrera eller föra ett samtal med elever/barn". Men i frågebatteriet har också "nya" kompetensområden tagits med som är avsedda att visa på det utvidgade lärarskapet i den decentraliserade och ansvariga skolan. Hit hör exempelvis delfrågan "Att vara verksam i skolans/förskolans/fritids organisation genom exempelvis arbete med skolövergripande utvärderingar, arbetsplanproduktion, diskussioner om skolans/verksamhetens visioner eller hur ledningen och organisationen bäst kan ordnas".

TABELL 1. Den verksamhetsförlagda utbildningens betydelse för träningen av åtta viktiga kompetensområden. Medelvärde samt standardavvikelse av studenternas skattning.

KOMPETENSOMRÅDE	MEDELPOÄNG	STANDARD- AVVIKELSE
Att fungera som en kugge i demokratin genom att exempelvis ordna samarbetsformer där elever/barn får träna inflytande och ansvar.	10	7
Att genomföra undervisning/verksamhet för en grupp elever/barn genom att exempelvis berätta, föredra, förklara, demonstrera eller föra ett samtal med elever/barn.	30	15
Att handleda elever/barn genom att knyta an till den enskilde elevens/ barnets behov och utveckling i ett samtal där utgångspunkten är elevens/ barnets erfarenheter och upplevelser.	13	8
Att uppträda som "kulturarbetare" i det offentliga rummet genom att exempelvis delta i samtal om skolans övergripande syfte och dess värdegrund med föräldrar, politiska företrädare eller andra företrädare för den lokala bygden.	5	5
Att samarbeta med vuxna i arbetslag när det gäller exempelvis planering eller diagnosticering av elever/barn.	11	7
Att vara verksam i skolans/förskolans/ fritids organisation genom exempelvis arbete med skolövergripande utvärderingar, arbetsplanproduktion, diskussioner om skolans/verksamhetens visioner eller hur ledningen och organisationen bäst kan ordnas.	7	6
Att planera undervisning/verksamhet genom att exempelvis utgå från kursplanemål, arbetsplanemål eller behov i klassen/gruppen.	18	10
Att diagnosticera och bedöma elevers/ barns prestationer, såväl kunskapsmässiga som sociala.	10	6

Svarskonstruktionen innebar att studenterna skulle fördela 100 poäng på de åtta områdena (se tabell 1). Mest träning (30 poäng) ansåg studenterna att de hade fått inom området att genomföra undervisning/verksamhet för en grupp elever/barn genom att exempelvis berätta, föredra, förklara, demonstrera eller föra ett samtal med elever/barn. Därefter skattade studenterna (18 poäng) att träning hade getts inom området att planera undervisning/verksamhet genom att exempelvis utgå från kursplanemål, arbetsplanemål eller behov i klassen/gruppen. Under en mindre del av den verksamhetsförlagda utbildningen (13 poäng) skattade studenterna att träning hade förekommit inom området att handleda elever/barn där utgångspunkten är elevens/barnets erfarenheter. Området som innebar att fungera som en kugge i demokratin genom att exempelvis ordna samarbetsformer där elever/barn får träna inflytande och ansvar skattades därefter (10 poäng). Minst träning (7 poäng) bedömde studenterna hade ägnats åt att vara verksam i skolans/förskolans/fritids organisation, samt att uppträda som "kulturarbetare" i det offentliga rummet (5 poäng).

Poängfördelningen mellan de olika kompetensområdena som studenterna ansett sig få träna på under sin verksamhetsförlagda utbildning förefaller spegla en traditionell uppdelning på hur stor del olika uppgifter har tagit inom förskolan, grundskolan och gymnasiet. Tyngdpunkten ligger på verksamheter och uppgifter i den dagliga verksamheten där man ser till hela gruppen och i mindre grad på uppgifter som ser till den enskilda individens erfarenheter och upplevelser och ungdomars träning i inflytande och ansvar.

Lärarstuderandes och handledares samtal tar form i de lokala skolororganisationernas infrastrukturer. På det sättet visar uppföljningen av den verksamhetsförlagda utbildningen, liksom undersökningen av de 35 skolorna, på att ett väsentligt problem för många skolor är att ordna en organisation där lärare kan lära i ett systematiskt mål- och resultatarbete så att traditionella undervisningsformer luckras upp och elevinflytandet främjas. Bland de skolor som under de drygt tjugo åren ändå har åstadkommit detta återfinner man följande organisatoriska förbättringar:

- en kommunal utvärdering som fokuserar olika klassrumsnära teman (exempelvis elevmedverkan och mobbning) vid sidan av den "vanliga kvalitetsredovisningen"
- tvingande omstrukturering av skolor från att exempelvis vara ämnesinstitutionsbaserade till att bli arbetslagsbaserade
- ett tydligt målinriktat och utmanande ledarskap med pådrivande rektorer som följer upp utvärderingsresultat och som ålägger lärarna att planera för att åtgärda exempelvis brister i elevmedverkan
- ett förbättringsarbete som fokuserar skolutveckling genom dels ett innehåll på organisations- och grupprocesser (exempelvis lärande organisation och lärande samtal) samt arbets sätt, dels genom en form som garanterar ledningen möjlighet att styra mot målen, till exempel genom skolutvecklings-tjänster som lärarna får söka
- eldsjälar – lärare som fungerar som uppfinnare och tillämpare av nya idéer.

En utökad lokal pedagogisk kompetens

"Lärares lärande" – eller lärares kunskapande samtal om pedagogiska dilemman har förbättrats genom att de lokala skolorganisationer i vilka de verkar har en mer demokratisk struktur i dag än för tjugo år sedan där ledare och lärare verkar för delaktighet. I dessa organisationer finns en tydlig målinriktning där arbetsplaner upprättas för att nå målen. Men det visar sig också att det finns ett behov av vidare förbättringar av skolors organisationer för att deras systematiska mål- och resultatarbete ska slå igenom med kraft. Eller uttryckt med andra ord – för att lärares lärande ska ta sig an väsentliga delar av uppdraget där skolor inte har nått ända fram. Då behövs, menar jag, ett antal insatser, nämligen:

- en utökad lokal pedagogisk kompetens med fokus på att skärpa den kommunala utvärderingen
- en omstrukturerings av skolorna så att de organiseras med eleverna i centrum
- ett praktiskt pedagogiska ledarskap som stärks till såväl innehåll som form (Det behövs en struktur där inte bara rektor har ett tydligt ansvar för detta utan också andra som specialpedagoger, utvecklingspedagoger, förbättringsagenter.)
- en förbättring av lärare och rektorers samtalskompetens och grupparbetsmetoder för arbetslag
- att eldsjälarna uppmärksammas och får en formell plats i skolans infrastruktur för lärande.

Referenser

- Blossing, U. (2002). Projektarbete – en utmaning för skolkulturen. I Skolverket (red), *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbetet* (s 9–24). Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Blossing, U. (2003a). Skolförbättring – en skola för alla. I G. Berg & H.-Å. Scherp (red), *Skolutvecklingens många ansikten* (s 97–136). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blossing, U. (2003b). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer* (Vol Karlstad University Studies 2004:45). Karlstad: Karlstads universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Blossing, U., & Rosenberg, B. (2004). *Uppföljning av den nya lärarutbildningens inriktningar*. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Ekholm, M. (1995). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare* (s 6–19). Stockholm: Lärarförbundet.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting School Improvement: Exploring The Process of Institutionalization* (Vol ISIP-Book No. 5). Leuven/Amersfoort: Acco.

Sverker Lindblad är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. I sin forskning arbetar Lindblad med frågor om pedagogik och politik och med internationella jämförelser. I ett pågående internationellt forskningsprojekt jämför han vad omstruktureringen av välfärdssamhällets institutioner – inom skola och vård – innebär för lärares och sjuksköterskors verksamhet och möten med deras klienter. Se www.profknow.net Sverker Lindblad nås per e-post på sverker.lindblad@ped.gu.se.

Läraryrke under omstrukturering

Sverker Lindblad

En utgångspunkt för den här texten är att förändringar i skolan som institution inverkar på förutsättningarna för läraryrket. En annan utgångspunkt är att även förändringar i samhället inverkar på lärares liv och verksamhet. Jag ska här diskutera några aspekter av vad som har hänt i skola och samhälle och hur detta påverkar läraryrket.

Omstrukturering och kvalitetskontroll

Den svenska skolan har omstrukturerats under nittioalet. Med omstrukturering menar vi då framför allt förändringar i termer av avreglering, decentralisering och förändrade styrmekanismer. Dessa förändringar knyts ofta till förändringar av politisk karaktär. Jag menar emellertid att omstruktureringen indikerar mer djupt gående kulturella förändringar i västvärlden som tar form på en mängd olika arenor och institutioner i vårt samhälle. Texten bygger framför allt på en serie undersökningar som genomfördes inom ramen för ett EU-finansierat forskningsprojekt "Education Governance and Social Inclusion/Exclusion" (Lindblad & Popkewitz, 2001; 2003; 2004).

En viktig poäng i omstruktureringen är övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Det är de professionellas ansvar att konkretisera målen och se till att skolans resultat i

praktiken svarar mot dessa mål. Man kan se detta som en fråga om "accountability" eller redovisningsskyldighet. Kvaliteten i en skolas eller ett lärarlags arbete bedöms relativt de resultat som de uppnår. Detta system kanske inte har satt sig riktigt. Ett dominerande inslag i de intervjuerier som vi genomförde var att ett stort mått av villrådighet snarast var för handen. Samtidigt kan vi se att utvärdering och kvalitetskontroll har setts som något av en universalmedicin för att utveckla skolans verksamhet i den offentliga diskussionen om skolan.

En aspekt av skolans omstrukturering rör olika tekniker som utnyttjas för att reglera det avreglerade skolväsendet och som visar hur väl självständigheten brukas. En sådan teknik är insamling av data som gör det möjligt att göra jämförelser samt utvecklandet av tekniker för jämförelser. Skolor jämförs med varandra i t.ex. Skolverkets portaler SIRIS och SALSA. Detta kan ses som en del i att bygga upp ett informationssystem för kunderna i den avreglerade skolan.³¹ Genom att studera skolorna genom att de jämförs med olika mått får föräldrar och elever ett underlag för att fatta beslut om vilken skola de ska välja. De här databaserna ingår också som ett led i kvalitetsgranskning och kan också tjäna som underlag för att bedöma kvaliteten i den förda politiken. Andra tekniker rör de utvärderingar som genomförs i den mål- och resultatstyrda skolan av lärare, lärarlager och skolor och kommuner.

Särskilt stort genomslag på nationell nivå får olika typer av internationella jämförelser såsom PISA (Programme for Individual Student Assessment) eller OECD:s olika jämförelser av olika hänseenden. Dessa jämförelser har den dubbla karaktären att informera och att styra. Genom jämförelserna skapas identifierbara skillnader mellan länder, skillnader som utnyttjas för att bedöma hur effektiva eller framgångsrika länder är i sin utbildningspolitik. Men jämförelserna innebär inte bara information, vad som är viktigt är att de sätter vissa saker på dagordningen och strukturerar tänkandet (Popkewitz & Lindblad, 2004).

³¹ Jämför regeringens utvecklingsplan 1992/93 där avreglering och informationssystem knyts till varandra.

Efter vad jag har förstått har en viktig förskjutning ägt rum genom dessa tekniker. Istället för att fokusera på målen som sådana och i vad mån skolans resultat svarar mot dessa mål har man istället börjat granska skolornas och kommunernas resultat relativt andra skolor och kommuner. Resultatfrågan har därmed *relativiserats*. Man jämför exempelvis de genomsnittliga betygsvärdena för eleverna eller hur stor andel av eleverna som har klarat godkändnivån för olika skolor i en kommun. Genom dessa jämförelser etablerar man rangordningar mellan skolor, kommuner och länder. Relativiseringen leder till en hierarkisering i termer av mer eller mindre framgångsrik verksamhet och till ett effektivitetstänkande inom jämförelsernas ram. Sådana jämförelser är avsedda att ge underlag för professionella och politiska bedömningar och beslut. Samtidigt innebär de förmodligen ett rejält mått av *omfokusering*. Arbetet inriktas på vissa frågor medan andra – mindre jämförbara – frågor hamnar ur fokus. Internationella jämförelser har genom omstruktureringen blivit mer utvecklade och också mer intressanta för styrning och för olika åtgärder inom utbildningsväsendet. Jag ska här ta ett exempel relaterat till rekrytering till läraryrket.

Tillgången på goda lärare menar många är av vital betydelse för ett skolväsende. Sålunda visar exempelvis Ferguson (1991) att skillnader i lärares kvaliteter återspeglas i utfallet av studenternas kunskaper på kort och framför allt lång sikt. Samtidigt visar åtskilliga tecken på att det är problem med rekryteringen till läraryrket. I en relativt ny OECD-rapport behandlas frågan ingående (OECD: EDU/WKP (2002)1) i ett drygt tjugotal länder. Rapporten går igenom litteratur inom området samt presenterar resultaten från olika undersökningar. Den visar inte bara på problem att rekrytera lärare utan de lärare som finns är ofta äldre och det finns en hel del obehöriga lärare i de berörda länderna. Det visar sig vara svårt att finna goda strategier för att lösa dessa problem, men det är ytterst angeläget att man vidtar åtgärder för att förbättra situationen. Lärarfacket ses i dessa studier inte som en tillgång utan snarast som en väg att göra skolan dyrare utan att för den skull förbättra resultaten. Istället diskuteras innebörden av flexibla lärarlöner, mer accentuerade karriär-

trappor för lärare samt individuella belöningsystem för lärarprestationer.³²

För svenskt vidkommande är rapporten inte en munter läsning jämfört med flertalet andra länder. De svenska lärarna tillhör de genomsnittligt äldsta, deras löner är relativt låga om man tar hänsyn till skillnader i BNP mellan länderna, och löneutvecklingen under nittioalet är i det hänseendet snarast negativ för dem. Även om den svenska skolan är bland de mest kostsamma, enligt OECD:s sätt att räkna, så erhåller svenska skolungdomar relativt lite undervisningstid. Antalet elever per lärare är mycket lågt i Sverige, ett förhållande vars kvalitativa konsekvenser i termer av provresultat ifrågasätts av vissa av de undersökningar som presenteras i rapporten. Och i framtiden kan vi förvänta oss ett mycket stort behov av nya lärare till den svenska skolan.

Självfallet är det värdefullt med de utblickar som ges i OECD:s rapport och de möjligheter till jämförelser med andra länder som ges i denna och andra rapporter (eg. *Education at a Glance* i olika årgångar, EU:s och Världsbankens jämförande studier, osv. För en genomgång, se exempelvis Popkewitz & Lindblad, 2001). Nu är de uppgifter som presenteras inte oproblematiska av tre skäl. För det första är jämförbarheten i många sammanhang diskutabel. Utfall på enskilda variabler kan ge underlag för mycket tveksamma slutsatser och sätt att resonera.³³ Exempel på detta rör kostnader för utbildning i olika länder eller samband mellan utbildningsnivå och ställning på arbetsmarknaden utan hänsyn till relevanta kontexter. För det andra är den redovisade informationen för jämförelser fragmentarisk. Man ser inte till de mönster som fås fram när man drar in andra studier – och det finns det gott om – som behandlar liknande frågor, men med andra begrepp eller faktaunderlag. Och viktigast – man proble-

³² Rapporten beskriver ett urval av undersökningar och deras resultat. Det framgår inte hur urvalet är gjort, vilket får ses som en nackdel i sammanhanget, särskilt med tanke på de brister som är för handen i olika söksystem.

³³ Man kan se att den här typen av jämförande studier producerar ett slags tänkande där kategoriseringar och samband har en tendens att bli förklaringar och där etiketteringar – som ”ej avslutad sekundärutbildning” fabricerar olika typer av människor. Se Popkewitz & Lindblad (2003).

matiserar inte det egna ramverket för jämförelser. Sådana undersökningar som den aktuella OECD-rapporten redovisar har enligt min bedömning något för stor tilltro till insamlade databaser och lite för lite av begreppsliga analyser och reflektioner över hur resultaten förhåller sig till de utgångspunkter som anlagts. Men de korresponderar väl mot de krav på siffror som finns i dagens politiska kultur (jfr Rose, 1999).

Enligt min bedömning ger den aktuella rapporten en ganska bra beskrivning av tillgången på lärare och några olika förhållanden i samband med detta. Men det begreppsliga ramverket är inte särskilt väl utvecklat. Med hjälp av dess individcenterade ansats får man bara en mycket begränsad syn på områden som behandlar varför individer söker sig till läraryrket och varför man eventuellt lämnar det. Kort sagt tror jag inte att man genom det aktuella ramverket och betoningen på "accountability" och lärareffektivitet i form av kunskapsmätningar och individuell lönesystem kan komma åt de grundläggande frågorna om rekryteringen till läraryrket och den professionella utvecklingen inom detsamma. Man behöver sätta in problematiken i ett historiskt och socialt sammanhang för att i någon mening kunna hantera frågor om lärares liv och verksamhet. Det är något av en paradox att internationella jämförelser av det slag som presenterats ovan bygger på en dekontextualisering av de fenomen som jämförs.

Jag har här försökt visa på ett par drag inom skolväsendets omstrukturering. Övergången till mål- och resultatstyrning har medfört nya krav på styrtekniker i skolans värld. En sådan betydelsefull teknik är jämförelser med olika mått på skolframgång. Detta bygger i sin tur på upprättandet av informationssystem för att erhålla mått på jämförelser. Mitt syfte är inte att kritisera jämförelserna som sådana. Jag tror emellertid att man måste gå in närmare på innehållet i jämförelserna och konsekvenserna av den relativisering och omfokusering som jämförelserna bygger på.

Internationalisering, nätverkssambälle och yrkesidentitet

Vi lever i en tid som kännetecknas av omvandlingar. På ett plan kan vi se förändringar i samhällets och arbetslivets organisering. Manuel Castells (1998, 1999) har i sina arbeten lyft fram internationalisering och globalisering i ett nätverkssambälle med implikationer för såväl stat som identitet. Paul Hirst och Peter Thompson (1995) har behandlat motsvarande fenomen med fokus på relationen mellan stat och medborgare. EU som projekt kan ses som ett exempel på detta i flera hänseenden, exempelvis vad gäller beslutsfattande men också beträffande skolväsenden och deras inbördes harmonisering i Europa.³⁴

Lärarnas position och därmed sammanhängande yrkesidentitet påverkas genom att staten och dess legitimitet förändras på ett sätt som har inverkan på läraryrket (Castells, 1996; Petersen et al, 2003). Vårt tänkande om skolan har till stora delar sitt ursprung i en annan historisk situation, nämligen när skolan var ett projekt i moderniseringen av Sverige. Projektet formulerades ofta i termer av framsteg, rättvisa och jämlikhet och lärarna kunde som yrkeskår luta sig mot den legitimitet som detta projekt gav bland stora grupper av medborgare. Deras identitet – deras källa till mening och erfarenhet – byggde på skolan som ett sådant projekt och på den legitimitet som staten och skolan gav dem som yrkesutövare.

I samband med den ökade kritiken mot skolan som institution, vilket bland annat den svenska maktutredningen (SOU 1990:44) visade på, genom omstruktureringen av skolväsendet under nittio-talet och andra skeenden under nittio-talet förändrades lärarnas relation till staten och till medborgarna. De blev utförare av skolans uppdrag och ansvariga inför såväl skolpolitiker som sina klienter – elever och föräldrar i genomförandet av detta uppdrag. Det är i detta sammanhang som mål- och resultatstyrning inte bara innebär att lärarna blir mer utsatta för prestationskrav. Genom ovan nämnda jämförelsetekniker rangordnas skolor, kommuner och länder relativt varandra på ett annorlunda sätt än tidigare. Enligt min uppfattning är de internationella jämförelserna ett sätt att styra skolväsendet som blir ytterst påtagligt och som utgör en viktig del av skolväsendets internationalisering.

Genom omstruktureringen och de tekniker som utnyttjas i sammanhanget påverkas lärares yrkesidentitet. För att sätta ord på denna förändring kan vi tala om en övergång i lärares identitet från en *projektidentitet* till en *prestationsidentitet*, där den förra identiteten formuleras i termer av skolan som "en spjutspets mot framtiden" (medborgarskap, jämlikhet och jämställdhet i kombination med vetenskapligt baserat innehåll) och den senare i termer av effektivitet, exempelvis i provresultat och betyg, vilket tas som intäkt för kvalitet och för Sveriges väg att möta den internationella konkurrensen. Projektidentiteten var något som tillföll kollektivet genom skolreformerna, medan prestationsidentiteten är något som de enskilda skolorna och lärarna måste kämpa sig till när de bedöms i olika kvalitetsgranskningar eller av klienterna själva.

Enligt min bedömning svarar en övergång från projektidentitet till prestationsidentitet relativt väl mot de utvecklingstendenser som finns i svensk skola av idag. Det innebär att nya villkor börjar ta form i den professionella praktiken: För det första att legitimiteten för lärares verksamhet har förändrats. Lärarna kan inte hänvisa till centrala direktiv på samma sätt som tidigare. De arbetar istället inom ramen för en jämförelseekonomi där skolornas insatser relateras till andras insatser inom ramarna, utifrån de mått som jämförelserna bygger på. För det andra kan inte lärarna bygga sin auktoritet på att de är statens tjänstemän. Det är klienternas (elevernas och föräldrarnas) bedömningar som gäller. För det tredje är det inte den inre professionella logiken som faller avgörandet vid olika viktiga beslut utan lärarna måste förhålla sig till yttre förväntningar och tänkanden om hur skolverksamheten ska bedrivas. Kort sagt bygger prestationsidentiteten på en externalisering av (resultaten av) lärares yrkesverksamhet och därigenom också att kunskaperna i den pedagogiska yrkesverksamheten externaliseras. Om man ser professionalisering som en fråga om utestängning av grupper utanför en profession torde denna externalisering ses som en deprofessionalisering.

Avslutning

Jag har här tagit upp ett par förändrade förutsättningar för lära-
res yrkesverksamhet i svensk skola av idag. För att presentera
dessa förändringar har jag använt ett språk som bygger på tidi-
gare sätt att hantera läraryrket. Parallellt med sådana föränd-
ringar krävs också insikter i den förändrade konfigureringsom-
lämheten för läraryrket av idag befinner sig. Det är viktigt att inse vilka för-
ändringar som nu sker – t.ex. i termer av tekniker och identite-
ter. Men detta kräver att vi också förstår innebörden av att vi
lever och verkar i en ny tid – en tid som en del kallar senmodern
och andra postmodern. Gör vi inte det blir vårt språk och vårt
tänkande nostalgiskt. Och det är problematiskt.

SERIERN MONOGRAFIER OCH
FORSKNING I FOKUS

MONOGRAFISERIEN

Glenn Hultman och Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

– en översikt över fem års forskning

Kjell Granström och Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

**Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i
grundskolan**

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

– om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

– en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysik läromedel?

Tullie Torstenson-Ed och Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (Red.)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall
och Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg

Minoritets elever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

Karin Wallby, Synnöver Carlsson och Peter Nyström

Elevgrupperingar

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

Kunskapsmöten i skolvärlden

Exempel från tre forskningscirklar

Elisabet Öhrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten?

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren och Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg

Ekonomiska resurser betydelse för pedagogiska resultat

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback

Skolan – en arena för mobbning

FORSKNING I FOKUS

- 1) Eva R Fähræus och Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- 2) Ingrid Nilsson
Fristående skolor
– internationell forskning 1985-2000
- 3) Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- 4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan
- 5) Bernt Gustavsson
Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- 6) Eva Johansson
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- 7) Gunnel Colnerud och Robert Thornberg
Värdepedagogik i internationell belysning
- 8) Peder Haug
Om kvalitet i förskolan
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering
- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirklar i skolan
En kritisk granskning
- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todosijević
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

- 12) Staffan Selander (Red.)
Kobran, nallen och majjen
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp
Kunskapsbedömning
– hur, vad och varför
- 14) Tullie Törstenson-Ed
Ungas livstolkning och skolans värdegrund
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)
Skolutvecklingens många ansikten
- 16) Anders Marner och Hans Örtegren
En kulturskola för alla
– estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén
Kunskap kräver lek
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg
Textflytt och sökslump
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner
Motivation och motivationsarbete
– i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson
Kunskap om familjedaghem
- 21) Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson
Läskompetens i Skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
- 22) Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén
Förändringar i läskompetens 1991-2001
En jämförelse över tid och länder
- 23) Sangeeta Bagga-Gupta
Literacies and Deaf Education
A theoretical analysis of the international and Swedish literature

- 24) Helena Ahl
Motivation och vuxnas lärande
En kunskapsöversikt och problematisering
- 25) Pia Björklid
Lärande och fysisk miljö
En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola
- 26) Gunilla Höjlund, Inger Göhl och Elisabeth Hultqvist
Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och arbetsliv
En kunskapsöversikt
- 27) Annika Andræ Thelin och Karl Jan Solstad
Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?
En kunskapsöversikt
- 28) Claes Nilholm
Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?
En kunskapsöversikt

LÄRARES PEDAGOGISKA UPPDRAG är komplicerat i sig, men det innehåller också relationer mellan lärare, elever och andra aktörer inom utbildningsområdet. Beroende på vilken bakgrund och vilket intresse den betraktande har, går allt att se från en mängd olika perspektiv.

Denna antologi om lärares arbete och roll är resultatet av en konferens anordnad av Myndigheten för skolutveckling. De medverkande forskarnas samlade erfarenheter sträcker sig över en stor del av utbildningssystemet och alla har skrivit sina texter utifrån sitt specialområde. Hur hanterar dagens lärare den uppsjö av förväntningar, begränsningar och orimligheter som omger deras yrkesgärningar? Vilka förändringar har skett beroende av omstrukturering och kvalitetskontroll? Antologin riktar sig till lärare, lärarstudenter, forskare och andra intressenter inom och utanför utbildningssystemet.

ANN-KRISTIN BOSTRÖM är fil.dr i internationell pedagogik. Hon är undervisningsråd på Myndigheten för skolutveckling och har en bakgrund som lärare.

BIRGITTA LIDHOLT är fil.dr i pedagogik. Hon är undervisningsråd på Myndigheten för skolutveckling och har en bakgrund som lärarutbildare.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

www.skolutveckling.se

