

Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet?

Anneli Frelin

Few would argue the notion that teachers' work is complex. The present article seeks to disentangle and illuminate how complexity is understood within teaching, in particular how and why it is complex, and to discuss it in relation to teacher professionalism. Concepts from curriculum theory and research on professionalism are used to this end. Complexity in teaching can, for analytical purposes, be divided into aspects such as *complexity of meaning, complexity of content, complexity of means and complexity of purposes*, which teachers are left to deal with. *Teacher professionalism* is conceived as the instantiation of *teacher professionalism*, which is enacted by a community of professionals. Professionalization and de-professionalization tendencies are apparent in the educational context today. In a sense, the ability to deal well with complexity can be viewed as a basis of teacher professionalism. However, the context may or may not contribute to the conditions for acting professionally. Hence the question of the relation between professionalism and complexity is everything but straightforward.

Keywords: complexity, educational policy, teacher professionalism, teacher professionalism, teaching.

Att lärares arbete är komplext är de flesta överens om. Men långt färre ställer sig frågorna om på vilka sätt det är komplext, och av vilka anledningar. I denna artikel belyses inledningsvis några dimensioner av komplexitet i lärares arbete, samt vilka konsekvenser de kan få för hur lärares arbete utförs och uppfattas. Läraryrkets komplexitet(er) har i sin tur bäring på lärarprofessionalitet, ett begrepp vars betydelse varken är oomstritt eller självklart. Jag behandlar betydelse av lärarprofessionalism och lärarprofessionalitet, och i den avslutande delen introduceras frågan om hur lärarprofessionalitet står i relation till komplexitet. Syftet

Anneli Frelin är universitetslektor i didaktik vid Akademin för Utbildning och Ekonomi, Högskolan i Gävle, 801 76 Gävle. E-post: anneli.frelin@hig.se

är att bidra till en fördjupad diskussion av lärares arbete och professionalitet. Inledningsvis belyser ett empiriskt exempel hur en lärares tänkande kring det komplexa uppdraget kan se ut i vardagen.

Komplexitet i lärares arbete – olika sätt på vilka detta kommer till uttryck

J: ...man säger att man målar. Det är så vansinnigt mycket mer än att måla. Det handlar om vilka som sitter bredvid varandra, vilket papper, vilka penslar, vilken typ av färg, vilka olika färger man använder, var man är, när man gör det, står man, sitter man, har man stafflier eller bord? Jag vet att vi gjorde det här med [lärar]studenter en gång, vi skrev en hel A4-sida med saker som faktiskt hade hänt inne i oss som planerade, men som man inte kan se (Johan, förskollärare som arbetar i förskoleklass) (citat hämtade ur Frelin 2010).

Johans beskrivning av vad han tänker på inför en lektion är egentligen en liten utveckling från det huvudsakliga spåret i hans berättelse. Detta handlar om hur han tänker kring arbetet med att bygga en relation till sin elev Kalle, som är i behov av särskilt stöd för att klara av att vara i förskoleklassen. Johan fortsätter:

J: Där kommer det här med, om det då är för Kalles skull eller för allas skull /.../ så finns de här [tankarna] inbegripna i det som ser ut som att vi målar. /.../ Det är därför som det är lite svårt att sätta fingret på det egentligen, för då skulle jag behöva beskriva en massa processer som sker parallellt. Och om jag skulle lägga de linjerna parallella så skulle jag kunna göra [kollegie]block av de här linjerna. Måla, idrott, alla de här linjerna sker mer eller mindre hela tiden. För där har man det där med att man inte kan göra en [sak åt gången]. Jag jobbar inte med gruppen och det sociala samspelet, med dem, bara. /.../ [I en situation,] om man då inte försöker ha hundra procent koll, så kommer det att ske saker, som ibland kan vara väldigt bra, och inte alls vad man hade planerat. Men som blir väldigt bra, antingen för en individ som Kalle eller för gruppen, eller för den lite mer krassa inläringen av faktabitar, om vi säger färgblandning till exempel. (namnen på alla informanter är fingerade)

Dessa utdrag ur de två intervjuer jag genomförde med Johan utgör en illustration av det mångdimensionella arbete som lärare planerar och utövar. Utöver att se till att barnen tränar färdigheter i färgblandning

hanterar Johan också en mängd andra element, som har såväl att göra med de resurser som han har till sitt förfogande som barnens olika personliga och relationella behov. Han tar också upp hur han är öppen för situationer som uppstår, eftersom han menar att dessa kan visa sig vara av värde för utbildningssyften. Det vill säga, det han planerar på förhand vägs hela tiden mot det som uppstår i stunden (se även Frelin, accepterad). Analyser av Johans *praktiska argument* (se Fenstermacher & Richardson 1993, Frelin 2012) visar även att många av hans handlingar bottnar i en grundläggande vilja att lyfta barnen, att få dem att tro på sin egen förmåga (Frelin 2010).

Med utgångspunkten att didaktik bidrar med begrepp för att diskutera komplexitet i lärares arbete, kopplar jag inledningsvis diskussionen till didaktikfältet, och lyfter fram några skäl till varför undervisning inte är så enkelt som det framställs på vissa håll. Några aspekter av komplexitet som lärare kan ställas inför när de undervisar presenteras och benämns *meningskomplexitet*, *innehållskomplexitet*, *medelskomplexitet* samt *syfteskomplexitet*.

Meningskomplexitet – att elevens eget meningsskapande i mötet med innehållet varken kan kontrolleras eller upptäckas fullt ut

Utbildning har inom den läroplansteoretiska traditionen kommit att betraktas i kommunikativa termer av meningserbjudande och meningskapande (se t ex Englund 1996b), vilket har lyfts fram i flera olika sammanhang. Den tyska didaktiken betonar, enligt Stefan Hopmann (2007), separationen mellan innehållet som erbjuds och det som tas emot:

As the connection of matter and meaning is no ontological or ideological fact, but rather an emerging experience which is always situated in unique moments and interactions, there is no way to fix the outcome in advance. Of course, with experience, one can expect that certain contents meeting certain students within a certain age range and under certain living conditions will often lead to this or that emerging substance. If there was no chance of expecting specific patterns as more or less probable, there would be no Didaktik. However, neither would there be a Didaktik if the pattern was fixed in advance. Didaktik is the necessarily restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely differently from what was intended (s 117).

Att erkänna att en undervisningssituation faktiskt är omöjlig att helt förutsäga, samtidigt som stora delar av den ofta ändå går att förutsäga med en hel del säkerhet (vilket exemplet med Johan visar) är att om-

fatta lärarprofessionens möjligheter och svårigheter på en och samma gång. I relation till undersökningar av utbildningsprocesser har det på senare tid uppstått ett ökat intresse för komplexitets- och kaosteorier (Osberg & Biesta 2010). Till exempel Deborah Osberg, Gert Biesta och Paul Cilliers (2008) bygger på idén om uppkomst eller emergens, vilket innebär en process där nya egenskaper uppkommer i system, egenskaper som inte logiskt hade kunnat förutsägas på grundval av det som redan fanns där. De beskriver kunskap som något som uppkommer när eleven interagerar med sin omvärld, vilket innebär att det eleven lär sig inte kan *bestämmas* i förväg (Osberg & Biesta 2007). Utifrån detta perspektiv kan inte läraren *kontrollera* vad eleven lär sig, vilket gör arbetet mer komplext. Med andra ord, elever kan, men behöver inte, lära sig det läraren undervisar om – men undervisning underlättar visst meningsskapande medan det begränsar annat. Detta benämns *meningskomplexitet*, vilken läraren har att förhålla sig till.

Innehållskomplexitet – att olika innehåll kan samverka, konkurrera och/eller kollidera i en och samma situation

Ett annat uttryck för komplexitet i lärares arbete är att innehållet, eller didaktikens ”vad?”, i de flesta undervisningssituationer, står i plural (se Frelin 2006, s 180). Som ett exempel kan Johan när han under samlingen ber barnen berätta vad de minns från skogsutflykten ha i åtanke såväl förbättrad presentationsteknik och förmåga att lyssna till sina kamrater som repetition av fågelarter eller årstidsväxlingar. I detta exempel är vad-pluraliteten medveten.

Inom läroplansteorin har det utvecklats begrepp såsom *utbildningskonceptioner*, *didaktiska typologier* (Englund 1986), och *följemening* (Östman 1995) för att undersöka den elevsocialisation som pågår samtidigt som lärande av kunskapsinnehåll. Metoder för att studera kompanjonmening innefattar *Communication Analysis of Companion Meanings* (CACM) (Lundqvist, Almqvist, & Östman 2009), och analyser av lärares förhållningssätt och vilken roll de spelar för elevers meningsskapande (Lundqvist 2009). Enligt studier av kompanjonmening kan vad-pluraliteten ofta vara *omedveten*. Det vill säga, eleverna lär sig mer – och andra – saker än vad som var meningen, ibland ändå i linje med intentionerna, men ibland i motsats till dem.

I samband med detta har forskare länge uppmärksammat det som eleverna lär sig bara genom att vara i skolan. En föregångare var Philip W Jackson (1968/1990, s 33–35), vars begrepp *den dolda läroplanen* fick stort genomslag, med vilket menas sådant som eleven behöver klara av utöver den officiella läroplanen för att klara av sko-

lan. Elevmyllret i skolan, lärarnas makt och det beröm de ger, gör sammantaget att det blir viktigt att anpassa sig till institutionen för att lyckas i skolsystemet. Det mångfacetterade livet i skolan skapar ett innehåll som är ambivalent och långt ifrån det som var tänkt alla gånger. Å andra sidan, vilket Johan också påpekar, kan det uppstå värdefulla möjligheter i det oväntade (jfr Frelin & Grannäs 2010). Detta benämns *innehållskomplexitet*, när olika innehålls relationer till varandra samspekar.

Medelskomplexitet – att vara ansvarig för svåra val vars konsekvenser inte fullt ut går att förutsäga

En annan aspekt av komplexitet gäller svaret på den didaktiska frågan ”hur?” och berör de olika handlingsalternativ som läraren har att välja mellan när hon eller han ska fatta beslut i undervisningen. Som exempel lyfts här de många val som träffas *utöver* vilken metod, eller vilka metoder, läraren ska använda i ett särskilt undervisningsmoment för ett särskilt kunskapsinnehåll. Detta görs från en relationell utgångspunkt, och även utifrån skälet att dessa val lätt blir bortglömda i didaktiska sammanhang. Det faktum att elever 1) oftast kommer i plural och 2) påverkar varandra, samt 3) faktiskt är mänskliga – i meningen inte perfekta – hade för de lärare jag intervjuade en central betydelse för deras val. Handlingsalternativen innebar ofta att välja att göra ”det bästa” i situationen då det inte fanns något ”det rätta” att göra.

Till exempel funderade förskolläraren Johan ibland över all den tid han ägnade åt Kalle, vilket tog tid från de andra barnen i gruppen. Å andra sidan, om han inte la ned den tiden så skulle gruppen bli lidande ändå, för då skulle det inte fungera för Kalle i vardagen. Dessa funderingar måste ibland genomföras under mer dramatiska omständigheter, som läraren Oskar (i Alsterdal 2006) när han frågar sig själv:

Ska jag springa ut ur klassrummet för att få tag i den snabbspringande parallellklassen, som ägnar sig åt vattenkrig i korridoren, eller är det viktigare att inte avbryta den blyga eleven som äntligen vågar läsa högt inför klassen (s 16)?

Några paralleller löper genom dessa två exempel. För det första befinner sig både Oskar och Johan i situationer där deras handlingar, oavsett vilka de är – inklusive valet att avstå från att handla – troligen kommer att ha negativa konsekvenser för någon. För det andra är barnens och ungdomarnas skolkamrater involverade i händelserna, som paradoxalt möjliggörande och begränsande varandras agerande.

Till exempel, den blyga eleven som läser högt inför klassen skulle inte kunna träna på att läsa högt för andra om det inte fanns en grupp att läsa inför; å andra sidan är det närvaron av gruppen som gör det så svårt att läsa högt.

Erfarna lärare är ofta väl bekanta med den här dubbeltydigheten i skolkamraters relationer, vilken bidrar till att göra lärares val av medel mer komplexa. Detta betyder att lärares arbete behöver diskuteras i relation till de praktiker i vilka det utövas, och till den oundvikligt normativa karaktär som medlen lärare väljer har (jfr Doyle 2006). *Medelskomplexitet* innefattas då i lärares ständiga vägande av olika handlingsalternativ mot varandra.

Syfteskomplexitet – att frågan om vad utbildning ska syfta till aldrig är självklar

Den aspekt av komplexitet som illustrerar den didaktiska frågan ”*varför?*”, vilken ofta inleder ett didaktiskt resonemang, behandlas här sist då den leder över till det större sammanhanget i vilket lärares arbete utspelar sig. Villkoren som lärare arbetar under innefattar

a host of interrelated and competing decision situations both while planning and during teaching. There are no perfect or optimal situations to these decisions. A gain for one student or in one subject matter may mean a foregone opportunity for others. A motivationally and intellectually profitable digression may reduce time devoted to the mandated curriculum (Clark & Lampert 1986, s 28).

I praktiken innebär detta att läraren får lov att använda sitt omdöme för att väga olika syften mot varandra. De har att förhålla sig till styrdokument såsom läroplaner och kursplaner, bedömningspraktiker och innehåll i läromedel, (Klafki 1998). Sådana villkor kräver av lärare att uppnå mål som är komplexa – till och med motstridiga (jfr Colnerud 1995). Det finns andra professioner som också har till uppdrag att hantera komplexa praktiker, såsom att bygga ett utmärkt instrument eller bota en besvärlig sjukdom. Men även om det går att diskutera de bästa metoderna för att framställa instrumentet, eller bota sjukdomen, är själva *syftet* sällan föremål för diskussion. När det gäller utbildning, och vad den ska syfta till, är det annorlunda. I det sammanhanget har Gene Glass (1993) jämfört utbildningsvetenskaplig forskning med en debatt:

Some people expect educational research to be like a group of engineers working on the fastest, cheapest, and safest way of traveling to Chicago, when in fact it is a bunch of people arguing about whether to go to Chicago or St. Louis (s 17).

Glass såg denna debatt som oundviklig snarare än problematisk, eftersom utbildning inte är ett isolerat fenomen, utan en del av samhället. Fred Korthagen (2007) menar dessutom att de komplexa fenomen, sociologiska och psykologiska, som har inflytande över undervisningsprocesser, bidrar till klyftan mellan forskning och praktik i disciplinen.

Svenska lärare förväntas inte enbart leverera ett på förhand konstruerat innehåll. De förväntas vara aktiva producenter av läroplaner, på lokal och individuell nivå (Carlgren & Klette 2008, s 123). Frågor om lärares urval inom läroplansteorin, i vilken innehåll ses som historiskt och konstruerat, har i den svenska traditionen betonat den politiska dimensionen och hur olika krafter i samhället har dragit åt olika håll (se t ex Englund 1986, 1997; Säfström 1994; Östman 1995).

Syften med och funktioner av utbildning

I det här sammanhanget har Gert Biesta utvecklat ett teoretiskt ramverk för att bidra till förståelsen av, och för att kritiskt granska, utbildningens syften. Det har blivit allt vanligare att tala om effektivitet inom utbildning, till exempel att den svenska skolan måste bli bättre. Effektiv utbildning är enligt Biesta (2009b, s 35; se även Biesta 2011) ett *instrumentellt* värde, vilket betyder att det egentligen inte säger någonting om vad effektiv utbildning ska vara effektivt för, det vill säga, om utbildningens syften. Och även om dessa är svåra att fastställa så bör dessa syften kontinuerligt diskuteras i ett demokratiskt samhälle, menar Biesta. Således presenterar han, för att underlätta sådana diskussioner, ett ramverk som utgår från utbildningens funktioner. Dessa kan vara åtskilliga, men han riktar in sig på tre funktioner: *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifikation*.

Kvalifikation är en viktig funktion hos utbildning, som innebär förståelse, kunskap och färdigheter såväl som förhållningssätt och omdömesförmågor som gör att personen kan *utföra* något, vilket innefattar specifika kunskaper för att utföra ett arbete men även mer allmänna förmågor som kan beskrivas i termer av till exempel livskunskap. Den här funktionen är huvudsakligen, men inte helt, kopplad till ekonomiska argument. Socialisationsfunktionen berör den implicita och explicita rollen som utbildningen spelar för att göra individen till en medlem av olika ordningar av social, kulturell och politisk natur. Det finns förstås mer eller mindre önskvärda aspekter av socialisation, men den är trots allt viktig för samhällets fortlevnad. Slutligen beskriver Biesta den tredje funktionen vilken han benämner subjektifikation. Denna funktion av utbildning syftar, i motsats till socialisation, till att göra individen mer självständig och autonom i tanke och handling. Dessa tre funktioner, det vill säga saker som utbildning faktiskt gör med eleverna, är sam-

manflätade och överlappande, och bra utbildning innefattar, enligt Biesta, en förståelse av hur relationen mellan dessa tre ser ut.

Funktioner betecknar det som faktiskt åstadkoms av utbildning, medan syften betecknar det som är tänkt att åstadkommas. Syftens relationer till varandra i utbildningen, och hur de kan samverka och motverka varandra, påverkar lärares arbete och benämns här *syfteskomplexitet*.

Summering

Det finns åtskilliga sätt på vilka lärarens arbete är komplext, och de som ovan berörts involverar mening, innehåll, medel och syfte. De är i skolans verksamhet tätt sammanflätade men skiljs här ut från varandra och namnges i analytiskt syfte. *Meningskomplexitet* i lärares arbete handlar om att elevens meningsskapande inte går att kontrollera, det vill säga man kan inte sätta likhetstecken mellan undervisning och lärande. Däremot kan läraren förstås göra informerade antaganden om att det uppstår samband mellan dem. *Innehållskomplexitet* uppstår då innehåll står i plural, vilket det ofta gör vare sig det är medvetet eller inte. Det kan till exempel vara kunskapsinnehåll och socialisationsinnehåll som samverkar eller är motstridiga, som att undervisa om demokrati på ett diktatoriskt vis. *Medelskomplexitet* innebär att läraren står inför olika handlingsalternativ i undervisningssituationen. Det kan gälla allt från vilken kommentar som leder till den bästa förståelsen av kondensbegreppet, till hur en undervisningsrelation till en elev kan repareras i en konfliktsituation (se Frelin 2010, 2012). Men i stunden då valet träffas kan inte läraren fullt ut överblicka vilka konsekvenser det får. *Syfteskomplexitet* handlar om att frågan om vad utbildning ska syfta till aldrig är självklar, och att det gör lärares arbete mer komplext, som när direktiv på olika nivåer blir motstridiga eller när olika syften står i strid med varandra och läraren måste bestämma vilket som ska vara överordnat det andra. Ställd inför dessa dimensioner av komplexitet, hur länkar de till frågan om lärares professionalitet?

Profession, professionalisering, professionalism och professionalitet – en sortering av begreppen

Utifrån resonemanget ovan kan man lätt slås av hur svårt, för att inte säga omöjligt, det verkar vara att hantera all denna komplexitet. Likväl gör lärare det i vardagen, om än i större eller mindre utsträckning. Men betyder hantering av en större komplexitet automatiskt en ökad professionalitet? I denna del diskuteras professionalitetsbegreppet, och detta sätts även i relation till utbildningskontexten.

Läraryrket som profession – en omstridd fråga

Den som ger sig ut för att finna en vattentät definition av professionsbegreppet som består över tid kommer oundvikligen att bli besviken. Inledningsvis kan man alltid ställa frågan – professionell enligt vem, och för vilka syften? Vad som ska räknas som professioner och professionella är tids- och platsberoende, och dessutom föremål för diskussion inom forskning om professioner (se t ex Foss Lindblad & Lindblad 2009; Hargreaves 2000). I och med att innehåll och status inom olika yrken förändras, undergår begreppen förändringar över tid. Men fem vanliga professionskriterier som brukar anges inom forskning är att professioner tillhandahåller viktiga samhällsfunktioner, har en teoretiskt såväl som praktiskt grundad expertis, har en uttalad yrkesetik, kräver utbildning och reglering beträffande inträde och utövande samt har en hög grad av individuell autonomi (se t ex Bridges 2001; Carr 2000; Freidson 1994; Hoyle 1995). Huruvida läraryrket är en profession eller inte har varit föremål för en omfattande debatt vilken inte återges här (se t ex Carlgren 2009; Evans 2008; Evetts 2009; Goodson & Hargreaves 1996; Goodson & Lindblad 2011; Hargreaves 2000; Lortie 1975; Troman 1996).

Skillnaden mellan professionalisering och professionalism

Tomas Englund (1996a) gör en användbar distinktion mellan det sociologiska och det pedagogiska projektet hos professioner. Det första, sociologiska, benämner han *professionalisering* och handlar om att höja statusen hos en profession, och det andra, pedagogiska benämns *professionalism* och betecknar den gemensamt överenskomna kvaliteten inom praktikerna (s 76–77). I och med denna distinktion betonas skillnaden mellan begreppet profession som något som *uppnås* eller något som *utövas*. Man kan också tala om skillnaden mellan att *vara en* professionell (tilhöra en profession) eller *vara* professionell (handla professionellt) (jfr Helsby 1995, s 320). Englund (1996a) betraktar

professionalization as a manifestation of the historical and social ambition of an occupational group to achieve status and position in society. Professionalization is, in that sense, a measure of the societal strength and authority of an occupational group. Professionalism, on the other hand, focuses on the question of what qualifications and acquired capacities, what competence, is required for the successful exercise of an occupation /.../ – which, in the last instance, is assessed by external forces (s 76).

Det bör tilläggas att rätten att definiera vad en profession skall syfta till traditionellt har tillhört yrkets medlemmar, och då menas framför

allt de s.k. klassiska professionerna inom kyrka, lag och medicin. De har dock haft förväntningar på sig att tjäna det allmännas men även sina klienters bästa, och detta inflytande har ökat, på sistone alltmer inriktat mot de senares intresse. Detta diskuteras längre fram.

Skillnaden mellan ett kollektivs professionalism och en individs professionalitet

Under denna rubrik behandlas relationen mellan kollektivet och individen inom professionen, i bemärkelsen professionsutövande. Linda Evans (2008) definierar *professionalism* som tillhörande en gemenskap av praktiker, medan *professionalismens* uttryck; *professionalitet*, oundvikligen tillhör den enskilda utövaren. Enligt henne har man inte tillräckligt tagit hänsyn till den mångfald som *professionalitet* innebär för *professionalism*. Det är viktigt att understryka att det är i specifika situationer, där den enskilda utövaren befinner sig, som *professionaliteten* provas (Englund & Solbrekke, 2011).

Jag menar att även om begreppen *professionalism* och *professionalitet* är beroende av varandra befinner de sig också till viss del i spänning. Det vill säga, om man följer argumentationen mot sin spets åt endera hållet så hotar begreppet att upplösas: *Professionalism* betyder att en grupp av professionella har något gemensamt, annars vore de bara individer med oberoende, individuella praktiker. Å andra sidan, om de inte kunde fatta individuella beslut skulle det vara svårt att tala om *professionalitet*, då vore det enbart tal om kollektivt regelföljande (jfr Ball 2009). Carr (2000) hävdar till och med att det bara är i problematiska situationer, där inga uppenbara svar finns till hands, som man överhuvudtaget *kan* vara professionell, det vill säga situationer som kräver ett visst slags omdöme, erfarenhet och fingertoppskänsla som inte kan fångas i tekniska system (se även Schön 1983).

Ett sätt att hantera denna relation mellan kollektiv och individ där spänningar förekommer mellan ytterligheterna är att tänka sig *professionalism* i termer av praktikens *resultat*, det vill säga det praktiken åstadkommer, och *professionalitet* i termer av *praktiken* i sig självt (jfr Svensson 2006). Med det menar jag till exempel, att även om det finns en stor mängd sätt att medverka till att elever växer och lär sig något, alltså att utöva *professionalitet*, så kan man, om både praktikerna och målen karaktäriseras av en tillräckligt gemensam syn över tid och inom en särskild kontext, tala om *professionalism*. När *professionaliseringssträvanden* bidrar till att förändra innehållet i lärares uppgifter, kan detta göra att många lärare inte omfattar dem, vilket i sin tur hotar den sammanhållande *professionalismen* (jfr Kelchtermans 2009).

Summering

Det finns ingen entydig definition av vad som utgör en profession, men yrken som uppfyller särskilda kriterier angående till exempel autonomi, kunskapssystem och inträde betraktas som professioner. För att man ska kunna tala om en *profession* behöver utövarna ha tillräckligt mycket gemensamt, men om de inte har tillräcklig autonomi för att fatta situationsspecifika omdömen så kan de svårligen vara professionella. *Professionalisering* ses som en strävan att höja status och position gentemot det omgivande samhället. *Professionalism* betraktas som resultaten av en kollektiv yrkeskårs gemensamma strävanden mot gemensamma mål, och *professionalitet* som det individuella yrkesutövandet i form av strävan mot dessa mål. När man talar om att vara professionell i handling så innebär detta inte att alla som tillhör en profession har samma möjligheter att vara professionella, men att alla *kan* handla professionellt.

Professionalitet i lärares arbete – en kontextualisering

[W]hen teaching is understood as knowledge transfer, efforts to improve tend to focus on the teachers' presentation of content. When teaching is understood as facilitating learning, developing skill in monitoring and enhancing the learning that occurs is emphasized. In other words, the way in which professional practice is understood /.../ is fundamental to how the practice in question is performed and developed, both by individuals and collectively (Dall'Alba & Sandberg 2006, s 390).

Uppfattningar om vad lärares uppdrag går ut på är sammanlänkade med professionalitet på så vis att en viss med en viss *uppdragsuppfattning* (se Frelin, 2010, 2012) följer uppfattningar om ett visst slags professionalitet för att utföra uppdraget. Här återkommer frågan om enligt vem och för vilka syften man är professionell, eftersom professioner inte verkar i ett vakuum. Det pågår ständigt processer på olika nivåer vilka syftar till professionalisering eller innebär de-professionalisering, och dessa initieras såväl externt som internt (Carlgren, 2009)(Ball 2009; Carlgren 2009; Colnerud & Granström 2002; Englund 1996a; Hargreaves 2000; Hargreaves & Goodson 1996). Nedan belyses några tendenser i senare tids utbildningspolicy i olika länder, med en tonvikt på Sverige, och hur dessa får betydelse för lärares professionella möjligheter.

Den globala kontexten

Dagens utbildningsklimat präglas av krav på mätbarhet, kvalitet och effektivitet vilket har fått genomgripande konsekvenser för skolor och för lärare (Apple 2007; Ball 2003; Beach 2008; Bergh 2010; Goodson & Lindblad 2011; Hopmann 2008; Jeffrey 2002). Utbildningsreformer radas upp i globaliseringens och den ekonomiska kapplöpningens namn, och inflytelserika organ såsom OECD och Världsbanken har påverkat politiker att göra utbildningssystem mer lika olika affärssystem i den privata sektorn, vilket har underlättat marknadsanpassningen av kärnverksamheter i samhället.

De krafter inom utbildningssektorn som reducerar komplexitet på ett särskilt sätt, genom att lyfta fram vissa specifika mål och negligera andra, är starka i dagens utbildningsklimat (Biesta 2009b; Frelin & Grannäs 2011, insänd). Biesta (2006) menar att som en av konsekvenserna av det ökade fokuset på lärande har utbildningsrelationer kommit att beskrivas i ekonomiska termer, vilket är en felkonstruktion av dynamiken mellan lärare och elev (se även Biesta 2009a). Enligt Tone Dyrdal Solbrekke och Tomas Englund (2011) så gör själva begreppen, till exempel konsumentintresse, effektivitet och konkurrenskraft, att själva språket kring professionalism blir impregnerat med idéer som bidrar till att osynliggöra den moraliska dimensionen av lärares kunskap.

Den svenska kontexten

Länder har svarat an på olika sätt till det globala inflytandet. I vissa länder har tendenserna förstärkts och i andra späts ut, och det finns även i Sverige olika diskurser som tävlar om utrymme (Lilja 2009; Weiner 2002). Den decentraliseringsprocess som genomfördes i Sverige från mitten av 1980-talet innebar ökade möjligheter för lärare att styra över sin praktik vilket Ingrid Carlgren och Ference Marton (2004) menade utgjorde en re-professionalisering som initierades uppifrån. Samtidigt karaktäriserade Carlgren (1999) detta skifte som ett sätt att öka ansvaret som lades på lärarna: efter att lärares kunskap i flera decennier förnekats och ”lärare setts som problem snarare än problemlösare förväntades de nu som professionella att lösa många av problemen” (s 43). Tio år senare skriver hon:

Samtidigt som reformerna i många länder förs fram tillsammans med en retorik om ’de professionella’, och professionalism som en drivkraft i skolutvecklingen, införs såväl starka marknadsmekanismer som byråkratisk standardisering som i många stycken hamnar på kollisionkurs med professionalism-

spåret. Lärarnas situation blir på så vis motsägelsefull. Å ena sidan uppmanas de till att lita till sitt professionella omdöme – å den andra innebär trycket på marknadsanpassning och resultatredovisning att det professionella kunnandet många gånger får stå tillbaka (Carlgren 2009, s 13).

Hon menar att den externa styrningen av professionen väger över i relation till den interna styrningen (se även Krantz 2009) vilket betyder att de-professionaliseringsprocesser kan vara externt initierade, till exempel genom reformer som förutsätter en kunskapsbas (vilken är otillräcklig), underfinansierad forskning och arbetsvillkor som inte underlättar professionellt utövande. Dessa inkluderar även de kvalitetsregimer (se Nyttell 2006) vilka inkluderar bedömningssystem som presenterar kvantitativa indikatorer och styr lärarprofessionalism mot en begränsad uppsättning mål (Lundahl 2006).

Konsekvenser för lärares arbete

Lärare i många olika länder uppfattar det som att respekten för lärare har minskat, och att en konsumentattityd till utbildning, där lärare står anklagade när elever misslyckas, har vuxit fram (se Müller et al. 2011). I den svenska kontexten har studier indikerat att lärares respons på omständigheterna, beskrivna ovan, till exempel har varit att inta en mer utilitaristisk attityd (Irisdotter Aldenmyr 2007), att försöka göra flera saker samtidigt, utföra så kallat synkront arbete (Brante 2009), och även skydda sig mot anklagelser genom åtgärder som ökad dokumentation och att avstå från riskabla projekt (Lindqvist & Nordäng 2011).

Englund (1996a) varnar för att professionaliseringsprojekt riskerar att leda till ett snävt tekniskt-rationellt perspektiv på lärares arbete. Sålunda finns det inte ett enkelt samband mellan professionalisering och professionalism. Det kan till och med vara motstridigt, när till exempel standarder definieras på tekniska grunder, vilket kan leda till att elever och deras lärande negligeras – starkare professionalisering leder inte alltid till större professionalism (jfr Hargreaves & Goodson 1996). David Carr och Don Skinner (2009) har identifierat användande av kompetensstandarder som ett nyckelproblem, som bidrar till att erodera eller osynliggöra mer integrerade perspektiv på undervisningspraktiker. Detta för att standarder förstärker synen på effektiv lärarprofessionalism som summan av ett antal separata färdigheter som kan utvecklas oberoende av varandra. Professionalism i den traditionella bemärkelsen kan sägas utmanas av vad som ibland benämns *ny professionalism* eller *post-professionalism*, vilket enligt

Stephen Ball (2009) är managerialismens försök att ta över begreppet och fylla det med mer tekniska, performativa och regelföljande innehåll (se även Englund & Solbrekke 2011).

Summering

Sammanfattningsvis bör kontexten innefattas i diskussioner av lärarprofession, lärarprofessionalism och lärarprofessionalitet. I Sverige liksom i andra länder har det skett en mängd förändringar inom utbildningssektorn vilka har inneburit tendenser av såväl professionalisering som de-professionalisering. Professionaliseringsprocesser, i termer av statussträvanden, kan resultera i högre nivåer av professionell autonomi och bättre arbetsförhållanden, men det kan även bli tvärtom. Det finns en risk att diskussionen blir reducerad till tekniska detaljer om hur externa krav bäst uppfylls vilket kan leda till de-professionalisering. Lärares professionella utrymme tenderar i nuläget att krympa. Det finns skäl att uppmärksamma relationen mellan professionalisering och professionalism – det vill säga den som utövas i praktiken av lärarna. Den förra bör rimligen syfta till den senare, men man kan säga att saken är mer komplex än så. Goodson (2005) uttrycker det som att lärares engagemang och professionalitet är en sårbar ekologi. Han menar att reformer och förändring måste se till att lärarna får möjlighet att blomstra i hållbara miljöer.

Avslutning: Komplexitet(er) i relation till professionalitet

Kan då lärares förmåga att hantera läraryrkets komplexitet(er) sägas vara en grund för professionalitet? Svaret visar sig vara mer komplext än frågan antyder. Rimligtvis innefattar en lärares professionalitet förmågan att ta hänsyn till en stor mängd olika element, vilket illustrerades av läraren Johans inledande resonemang, och att dessa också vägs och värderas gentemot varandra på ett sätt som ligger i linje med yrkets professionalism. I den meningen skulle man kunna svara att ja, att kunna hantera komplexitet är professionellt, då det är ett kriterium som brukar anges för att kunna tala om professionalitet. Men det finns en annan aspekt att ta hänsyn till, och här vill jag återknyta till intervjuerna med Johan igen. Under dessa var han inte särskilt utförlig beträffande de begränsningar som han tvingades göra när han träffade sina omdömen, möjligen för att han hade tillfrågats att medverka och berätta om sitt arbete som en god

representant för läraryrket och för att begränsningarna inte var en del av undersökningens syfte. Men han nämnde hur han vägde gruppens behov mot Kalles, och hur han var tvungen att göra uppoffringar. Om en ökad komplexitet till viss del kan sägas vara ett resultat av förändrade villkor, och dessa är negativa för en profession, som till exempel att besparingar gör att barngruppernas storlek ökar, är det då mer professionellt att försöka hantera den komplexitet som detta genererar än att protestera?

I detta sammanhang menar jag även att man kan tala om en *intern* dimension av komplexitet, vilken utspelas inom läraren, och innebär att läraren förmår utöva sitt professionella omdöme och balansera elementen i situationen, inklusive de olika komplexitet(-erna). Men denna dimension är även sammanvävd med en *extern* dimension av komplexitet, vilken det omgivande samhället på olika nivåer påverkar. Det är en komplexitet som reduceras och utvidgas genom olika styrmedel, och vilken har en genomgripande betydelse för lärares arbete (jfr Frelin & Grannäs 2011). Komplexitet kan, enligt resonemangen ovan, bidra till professionalisering så väl som motverka den. Lärarprofessionalitet kan bara utövas av en lärarkår som har arbetsvillkor vilka tillåter dem att vara professionella (Goodson 2005). Goodson och Hargreaves (1996) har betonat att man måste belysa och uppvärdera vad som kan liknas vid lärares *uppdragskomplexitet*, i syfte att stötta professionalismens utveckling. Detta innebär, enligt dem, att lärare måste ha möjlighet att utöva sitt omdöme över utbildningsfrågor, inklusive de moraliska och sociala syften som utbildning har. Sammantaget kan man säga att frågan om kopplingen mellan lärararbetets komplexitet och professionalitet är – ja, komplex.

När förändringar görs i komplexa system som utbildningssystemet behövs utförliga analyser, bland annat för att förhindra konsekvenser som kan stå i strid med förändringarnas intentioner. För sådana analyser, och för en fördjupad diskussion av lärares arbete och professionalitet, kan innehållet i denna artikel komma till nytta.

Referenser

- Alsterdal, Lotte (2006): *Rapporter från ett skolgolv: tio lärare om dilemman och glädjeämnen i skolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet; Malmö: Liber.
- Apple, Michael W (2007): Ideological success, educational failure?: On the politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 108–116.
- Ball, Stephen J (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, Stephen J (2009): Educational reform, teacher professionalism and the end of authenticity. I Michael A Simons; Mark Olssen & Michael A Peters, red: *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Beach, Dennis (2008): The changing relations between education professionals, the state and citizen consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalisation. *European Educational Research Journal*, 7(2), 195–207.
- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Ak. avh. Örebro Universitet: Örebro Studies in Education 29.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2009a): Education between accountability and responsibility. I Michael A Simons; Mark Olssen & Michael A Peters, red: *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, Gert (2009b): Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Brante, Göran (2009): Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430–436.
- Bridges, David (2001): Professionalism, authenticity and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 451–464.
- Carlgren, Ingrid (1999): Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43–56.

- Carlgren, Ingrid (2009): Lärarna i kunskapsamhället. Flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare. *Forskning om undervisning och lärande*. (2), 9–24.
- Carlgren, Ingrid & Klette, Kirsti (2008): Reconstructions of Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2004): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carr, David (2000): *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Carr, David & Skinner, Don (2009): The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy & Theory*, 41(2), 141–154.
- Clark, Christopher & Lampert, Magdalene (1986): The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27–31.
- Colnerud, Gunnel (1995): *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förl.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002): *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (Uppdat. ed.). Stockholm: HLS förl.
- Dall'Alba, Gloria & Sandberg, Jörgen (2006): Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Doyle, Walter (2006): Ecological approaches to classroom management. I Carolyn M Evertson & Carol S Weinstein, red: *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 97–126. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Ak. avh. Uppsala Universitet, Acta Universitatis Uppsaliensis 25; Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1996a): Are professional teachers a good thing? I Ivor F. Goodson & Andy Hargreaves, red: *Teachers' Professional Lives*, 75–87. London; Washington: Falmer Press.
- Englund, Tomas (1996b): The public and the text. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 1–35.
- Englund, Tomas (1997): Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 267–288.

- Englund, Tomas, & Solbrekke, Tone (2011): Professional responsibility under pressure? I Ciaran Sugrue & Tone Solbrekke, red: *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis*, 57–71. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Evans, Linda (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evetts, Julia (2009): The management of professionalism: a contemporary paradox. I Sharon Gewirtz; Pat Mahoney; Ian Hextall & Alan Cribb, red: *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges, and Ways Forward*, 19–30. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Fenstermacher, Gary D. & Richardson, Virginia (1993): The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
- Foss Lindblad, Rita & Lindblad, Sverker (2009): The politics of professionalising talk on teaching. I Michael A Simons; Mark Olssen & Michael A Peters, red: *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, 754–773. Rotterdam: Sense Publishers.
- Freidson, Eliot (1994): *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Oxford, Chicago, Ill.: Polity Press; University of Chicago Press.
- Frelin, Anneli (2006): Perspektiv på professionalitet: analys av hur en lärare handlar i syfte att främja demokrati i skolan. I Carl Anders Säfström, red: *Den mångtydiga skolan: utbildning i det postmoderna samhället*, 171–190. Lund: Studentlitteratur.
- Frelin, Anneli (2010): *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Ak. avh. Uppsala Universitet.
- Frelin, Anneli (2012): *Lyhörda lärare – professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Frelin, Anneli (accepterad): Professionally present – highlighting the temporal aspect of teachers' judgment. *Teacher Development*.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2010): Negotiations left behind: in-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 353–369.
- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (2011): Questioning the modern conception of time – The politics of complexity reduction in education. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New Orleans.

- Frelin, Anneli & Grannäs, Jan (insänd): Managerialism and the production of present and absent presences in education. *Journal of Pedagogy*.
- Glass, Gene V (1993): Research news and comment: a conversation about educational research priorities: A message to Riley. *Educational Researcher*, 22(6), 17–21.
- Goodson, Ivor (2005): *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, Ivor & Hargreaves, Andy (1996): *Teachers' Professional Lives*. London; Washington: Falmer Press.
- Goodson, Ivor F & Lindblad, Sverker (2011): *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hargreaves, Andy (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, Andy, & Goodson, Ivor F (1996): Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. I Ivor F. Goodson & Andy Hargreaves, red: *Teachers' Professional Lives*, 1–27. London; Washington: Falmer Press.
- Helsby, Gill (1995): Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317–332.
- Hopmann, Stefan (2007): Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hopmann, Stefan (2008): No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Hoyle, Eric (1995): Teachers as professionals. I Lorin W. Anderson, red: *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 11–15. Oxford: Pergamon.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2007): Det privata livet och den gemensamma skolan: diskursetisk diskussion kring skolans hantering av privatlivsfrågor i ett pluralistiskt, marknadiserat samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 53–71.
- Jackson, Philip Wesley (1990): *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jeffrey, Bob (2002): Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531–546.
- Kelchtermans, Geert (2009): Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). I Michael A Simons; Mark Olssen &

- Michael A Peters, red: *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, 701-721. Rotterdam: Sense Publishers.
- Klafki, Wolfgang (1998): Characteristics of critical-constructive didaktik. I Stefan Hopmann & Björg Brandtzaeg, red: *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, 307-330. New York: P. Lang.
- Korthagen, Fred A J (2007): The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Krantz, Joakim (2009): *Styrning och mening - anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Ak. avh. Växjö: Växjö University Press.
- Lilja, Peter (2009): The globalization of school policy and the restructuring of the role of teachers: A Swedish example. Paper presented at the NERA/NFPF 37th Congress, Trondheim, Norway.
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla-Karin (2011): Mellan försiktighetsprinciper och kreativitetsmod. Lärares arbete som balansakt i risk- och granskningssamhället. *Nordic Studies in Education*, 31, 180-193.
- Lortie, Dan C (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Ak. avh. Uppsala Universitet, Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundqvist, Eva (2009): *Undervisningssätt, lärande och socialisation : analyser av lärares riktninggivare och elevers meningsskapande i NO-undervisning*. Ak. avh. Uppsala Universitet: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lundqvist, Eva; Almqvist, Jonas & Östman, Leif (2009): Epistemological norms and companion meanings in science classroom communication. *Science Education*, 93(5), 859-874.
- Müller, Jörg; Norrie, Caroline; Hernández, Fernando; Sancho, Juana M; Creus, Amalia & Larraín, Verónica (2011). European school teachers' work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts. I Ivor F Goodson & Sverker Lindblad, red: *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*, 65-80. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nyttell, Hans (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim: om statlig styrning av skolan*. Ak. Avh. Uppsala Universitet: Acta Universitatis Upsaliensis 114.

- Osberg, Deborah & Biesta, Gert (2007): Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of 'strong' emergence. *Interchange*, 38(1), 31–51.
- Osberg, Deborah & Biesta, Gert red. (2010): *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Osberg, Deborah; Biesta, Gert & Cilliers, Paul (2008): From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy & Theory*, 40(1), 213–227.
- Schön, Donald A (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Englund, Tomas (2011): Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847–861.
- Svensson, Lennart G (2006): New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4), 579–593.
- Säfström, Carl Anders (1994): *Makt och mening - förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Ak. avh. Uppsala Universitet, Acta Universitatis Uppsaliensis 53.
- Troman, Geoff (1996): The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473–487.
- Weiner, Gaby (2002): Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(3), 273–288.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Ak. avh. Uppsala Universitet, Acta Universitatis Uppsaliensis 61.

