

Att bevara komplexiteten i läraryrket: policy, forskning och praxis

Marilyn Cochran-Smith

Lynch School of Education, Boston College, USA

Undervisning är en komplex, snarare än teknisk eller komplicerad, aktivitet. Om inte policy, forskning och praxis som syftar till att förbättra lärarkvaliteten utformas på ett sådant sätt att komplexiteten i läraryrket bevaras, är det knappast troligt att de kommer att leda till förändringar som verkligen stöder elevernas lärande och utökar deras möjligheter till ett bra liv.

Komplexitet. *Photo* by Eric Gjerde / [CC BY-NC-SA](#).

Idag läggs större tonvikt än någonsin förr på undervisningens kvalitet i USA såväl som i andra länder världen runt, med extremt höga förväntningar på lärarens prestationer. Baserat på föreställningen att ett lands ekonomi är oupplösligen länkat till utbildningssystemets kvalitet, förutsätts det nu att lärarna kan – och borde – undervisa alla elever så att de når världsklasstandard, att lärarna ska fungera som kuggar i maskineriet vid alla utbildningsreformer och att de ska producera den välkvalificerade arbetskraft som ska bevara landets position i den globala ekonomin.

I enlighet med detta synsätt introduceras nu i många länder nya politiska riktlinjer, forskningsstudier och lärarutbildnings-/kompetensutvecklingsprogram som är ämnade att göra lärarna mer professionella. Även om dessa initiativ ibland har samma uttryckliga ändamål, utgår de – under ytan – från mycket olika idéer om undervisningens natur och vad som kan behövas för att förbättra den.

I denna artikel framförs tesen att undervisning är en komplex – snarare än teknisk eller komplicerad – aktivitet, och att nya riktlinjer, ny forskning och förnyad praxis, utformad för att förbättra undervisningen, förmodligen inte leder till den typ av förändringar som verkligen understödjer elevernas lärande och ger dem fler möjligheter i livet, om de inte kan bevara undervisningens komplexa, mångfacetterade natur.

Är läraryrket en profession?

Om man förutsätter att lärare och undervisning är viktiga, kan man med fog anta att vi behöver lärare, som är villiga att arbeta som pålitliga och kompetenta, professionella yrkesutövare. Men det har förekommit många debatter under de senaste decennierna om huruvida läraryrket är en profession eller inte och om huruvida det är legitimt att betrakta lärare och andra praktiker som professionella. Det är ganska lätt att få en uppfattning om den generella tonen i dessa debatter. Man kan helt enkelt leta efter vissa fraser och prefix som ofta används som bestämning till termer som "profession" och "professionell" när man beskriver läraryrket: "quasi-", "inte helt", "mindre", "pseudo-".

Många aktuella debatter om läraryrket som profession cirklar runt teman relaterade till autonomi, expertis, ansvarstagande, ändamålsenlighet och gemensamma normer som beskrivning av ett professionellt beteende. Det finns naturligtvis mer än en definition av "profession".

För några år sedan (2006) poängterade Carole Edelsky, läsforskare och kritiker, att stort ansvar var ett av de vanligast förekommande dragen i många definitioner av "professionell". Edelsky noterade också att många lärare och andra praktiker hade ett omfattande (och ständigt ökande) administrativt ansvar för sina elevers testresultat liksom för att tillhandahålla undervisning i enlighet med nationella (och även andra) riktlinjer, som förväntades förbättra elevernas poäng på olika prov eller deras skolas och landets resultat i internationella jämförelser.

Samtidigt fick emellertid dessa praktiker, vilket Edelsky också noterade, ofta uppleva lägre grad av autonomi när det gällde beslut om kursplaner, ämnesinnehåll och social organisation i skolan och klassrummet. För närvarande är den här typen av situation verklighet inte bara i USA och England, där det är väl känt att det läggs stor vikt vid resultaten på nationella prov och/eller landets placering i ligatabellerna när det gäller nationella examenspoäng (Furlong, Cochran-Smith & Brennan, 2009). Fenomenet med stigande ansvarskrav och samtidigt försämrade autonomi förekommer även i andra länder, som t ex högpresterande Singapore, där skolan blir alltmer tävlingsinriktad och lärarna förväntas fokusera på aktiviteter som garanterar att eleverna glänser i tävlingar mellan skolor såväl som länder (Loh & Hu, 2014).

Det kan också observeras i länder som Irland och Sverige, där det finns en växande oro över resultaten på PISA och andra internationella jämförelser, vilket har höjt kraven på hårdare kontroll över kursplaner och lärares arbete (Conway, 2013; The Local, 2013). Detta gränsöverskridande fenomen tydliggör att huruvida lärare betraktas som professionella eller ej inte bara är en fråga om vidden av deras ansvarsområde eller i vilken grad de ska hållas ansvariga för vissa resultat.

Det beror också på vilken typ av resultat de är ansvariga för, vem de är ansvariga inför och på vilket sätt, samt förhållandet mellan detta ansvar och lärarnas frihet som samverkande målsättare, beslutsfattare, kursplanekonstruktörer och kunskapsutvecklare, snarare än enbart som iscensättare av andras uppdrag och målsättningar.

I kärnan av många debatter som gäller huruvida läraryrket är en verklig profession ligger konkurrerande perspektiv på undervisningens natur. I dagens debatt förekommer jämsides åtminstone två brett sammansatta perspektiv. Även om de överlappar varandra på några punkter, är de på många sätt oförenliga, eller rentav motsatta.

I denna korta essä refererar jag till dem som det tekniska perspektivet och det komplexa perspektivet på lärares arbete. De båda perspektiven är överens om att skicklig undervisning är viktig och att skicklig undervisning är något inlärt snarare än någon sorts "naturlig", medfödd förmåga, vilket är en vida spridd uppfattning som reflekteras i uttrycket att lärare är "födda, inte gjorda". Men bortsett från att de tar avstånd från idén att skickliga lärare är födda till lärare, skiljer sig dessa två samexisterande perspektiv – det tekniska och det komplexa – på läraryrket i flera viktiga avseenden.

Undervisning som teknik

Det tekniska perspektivet på lärararbetet förutsätter att god undervisning är beroende av specifika tekniker, som består av uppenbara, mycket entydiga och förutsägbara sekvenser av undervisande beteende. Detta perspektiv är centralt i en serie av böcker som är mycket populära i USA. Den mest välkända är *Teach like a champion*, skriven av Doug Lamov (2010), som har en examen från Harvard Business School och som är chef för projektet "Uncommon Schools" ("ovanliga skolor"), ett nätverk av statligt finansierade skolor med alternativa arbetssätt.

Lamovs bok och videofilmer med tillhörande arbetsmaterial har till syfte att göra lärare mer effektiva, särskilt lärare som arbetar i alternativa skolor ("charter schools") och skolor i förortsområden med stor andel elever från familjer med låg inkomst och/eller elever tillhörande minoriteter. Undertiteln till *Teach like a champion* lyder "49 tekniker som placerar eleverna på vägen till gymnasiet". Ett exempel på Lamovs tekniker är vad han kallar "100%-tekniken", vilken

innebär att läraren ska kräva att eleven till 100% följer lärarens direktiv 100% av tiden i klassrummet.

Andra tekniker är t ex att träna eleverna att dela ut papper till hela klassen på mindre än 10 sekunder (därför att dessa elever inte har någon tid att slösa på icke-lärande uppgifter under skoldagen); att undvika att "beta och byta" ("baiting and switching"), d v s läraren ska inte ändra eller förenkla den ursprungliga frågan när han/hon upprepar den för klassen eller ger den till en annan elev efter det att den första svarat fel; och att "hålla på is" ("cold calling") som betyder att i en snabb fråga-svar-sekvens ställa en fråga, vänta en stund och först därefter nämna namnet på en elev som ska svara på frågan.

Denna sista teknik är tänkt att säkerställa att alla elever i klassrummet är uppmärksamma hela tiden, "står på tå", och är beredda att svara om de blir tillfrågade, istället för att slappna av så fort någon annan elev har fått frågan i början av en fråga-svar-interaktion.

Vad jag vill ha sagt är inte att Lamovs tekniker nödvändigtvis är dåliga idéer eller att någon av dem är olämplig under särskilda omständigheter. Det handlar mer om det som saknas i Lamovs förslag till arbetssätt för att hjälpa lärare som arbetar med elever från låginkomst-, minoritets- och/eller förortsområden att bli "mästare i undervisning".

Det finns praktiskt taget ingenting i Lamovs bok om vikten av att välja undervisningens innehåll eller att få innehållet relevant för särskilda grupper av elever, och det finns inget om hur man synkroniserar innehållet och pedagogiken med elevernas lokala historia på ett sätt som bygger på deras erfarenhetsmässiga och språkliga resurser. Inte heller finns det något i Lamovs material om relationsaspekter på undervisning eller hur man ska hjälpa eleverna ta till sig nya idéer eller få dem att komma med egna idéer.

Viktigast av allt är kanske att Lamovs och liknande material intar ett tekniskt perspektiv på undervisning, och de speglar ett antagande att målen för undervisning av elever från låginkomst- och minoritetsfamiljer i första hand ska vara att få dem att lyda och följa direktiv. Ray Salazar (2011), mångårig latinamerikansk engelsklärare i Chicago, har sagt följande om Lamovs bok:

Istället för att uppfylla förväntningarna om saktmodiga, passiva och lågpresterande stereotyper, behöver vi undervisa så att våra svarta, bruna och ibland även vita elever från låginkomstfamiljer skapar en verklighet som motverkar historien om förtryck. I "Teach like a champion" blir eleverna socialiserade till passiva medföljare. De får lära sig att det enda de kan, ska eller förväntas kunna är att återge information ... första prioritet i dessa skolor är kontroll – inte lärande.

I detta tekniska perspektiv på undervisning, som ligger bakom arbetssätt som Lamovs, poängteras specifika beteenden som lärarna ska ägna sig åt, medan de intellektuella och relationsinriktade aspekterna av lärararbetet undertrycks. Ännu mer problematiskt är det – med tanke på att materialet bygger på Lamovs eget arbete riktat mot alternativa skolor som vänder sig till fattiga elever och elever med minoritetsbakgrund och är särskilt ämnat att förstärka skickligheten hos lärare i dessa skolor – att materialet står för idén att undervisningen av historiskt marginaliserade elevgrupper ska inriktas på ytlig information och utantillärande av fakta samt på att få eleverna att följa lärarens instruktioner.

Denna inriktning motsäger eller ignorerar helt och hållet tanken att undervisning borde arrangeras på ett sådant sätt att den stärker elevernas utveckling till aktiva deltagare i ett demokratiskt samhälle, i vilket de behöver veta hur de ska ställa frågor, debattera, ifrågasätta, kunna ändra uppfattning när de blir överbevisade, och kritisera arrangemang och strukturer i skolan och samhället som reproducerar ojämlikheter.

Undervisning som komplex

Ett annat övergripande perspektiv på undervisning, det komplexa perspektivet, existerar jämsides med det tekniska som skisseras ovan. Viktigt med detta synsätt, som tidigare nämnts, är att det överensstämmer med det första på så sätt att det ser undervisning som något man lär sig, inte som en naturgiven aktivitet, men det är också helt olikt det tekniska synsättet på många sätt. Att se undervisning som en komplex aktivitet innebär mycket mer än att beskriva det som en uppsättning tekniker.

Det betraktar undervisning som en intellektuell och relationsinriktad aktivitet, vilket i och för sig innefattar vissa "tekniker" men som framför allt innebär att fatta beslut om när, varför, under vilka omständigheter och för vem dessa tekniker kan vara lämpliga eller inte. Att uppfatta undervisning som en komplex aktivitet innebär också att välja innehåll och hantera det som ibland kallas för anpassningsutmaningar och som kräver att man skapar den kunskap och de verktyg som behövs för att lösa problemen medan man bearbetar dem.

För att syssla med det komplexa arbete som undervisning utgör måste de professionella formulera såväl som lösa problem, fatta välgrundade beslut i den lokala smältdegeln, reagera på uppgifter från skol- och distriktsmyndigheter, och föra samman läroplanskunskap med det kunskapsperspektiv som representeras av elever och den lokala omgivningen (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Många pedagoger använder termen "komplex" för att beskriva lärararbetet och hänvisar ofta till det faktum att effektiv undervisningspraxis innehåller många delar som en nybörjare måste lära sig (e.g., Ball & Forzani, 2009; Grossman & McDonald, 2008). Men undervisningens kärna som en komplex aktivitet är något utöver dess många delar.

Här hjälper det att undersöka närmare den fundamentala skillnaden mellan komplicerade och komplexa fenomen, så som den beskrivs av teoretiker (Bryne, 1998; Cilliers, 1998). Komplicerade saker kan vara mycket sofistikerade och bestå av många delar, men delarna kan analyseras individuellt, både exakt och fullständigt, och helt skilda från varandra, och relationerna mellan delarna är mycket stabila och förutsägbara. En komplexitetsteoretiker exemplifierar komplicerade system med sådant som jumbojets och CD-spelare, vilka båda kan beskrivas mycket exakt (Cilliers, 1998).

När det gäller komplicerade ting är helheten lika med summan av delarna. Däremot när det gäller komplexa saker, som också är både sofistikerade och bestående av många delar, manifesterar sig komplexiteten i själva saken. Helheten är inte lika med summan av delarna. Snarare är det så att komplexiteten är resultatet av interaktionerna och de icke-linjära relationerna mellan delarna och av de intrikata återkopplingsslingorna i systemet. Således är relationerna inte helt förutsägbara i komplexa system. Som exempel på komplexa system kan nämnas hjärnan och sociala system, inget av dessa system kan reduceras till summan av dess delar (Cilliers, 1998).

Vissa ansatser gällande förbättrade undervisningspraktiker och forskning om undervisning och grundläggande lärarutbildning förutsätter att undervisning är en komplicerad aktivitet. Ur detta perspektiv gäller det att först identifiera de nyckelpraktiker som lärarna ägnar sig åt, därefter att identifiera de ingående delarna och fokusera på en del åt gången och låta läraren (eller lärarstudenten) demonstrera sin kompetens i dessa delar i en verklig eller simulerad klassrumssituation.

Antagandet är att senare – i den tuffa och röriga praktiken – kan delarna åter sammanställas till en helhet. Detta är en komplicerad syn på undervisning. Med en komplex syn på undervisning, å andra sidan, antar man att läraren inte enbart måste hantera tekniska och komplicerade problem som kan lösas med hjälp av kunskap och kapacitet som redan finns. Snarare är det så att med en komplex syn på undervisning är lärares arbete även beroende av deras förmåga att fatta välgrundade beslut vad gäller hur de ska förstå och handla utifrån vetskapen om vilka elever de har och vad dessa har med sig till skolan, hur de ska reagera på uppdrag från sina överordnade och hur de ska konstruera

kunskap tillsammans med sina elever genom att utgå från de kunskapstraditioner som finns i det omgivande samhället och samtidigt utöka elevernas kunskaper och färdigheter.

Denna typ av beslut kan inte fattas i förväg, vilka de är kan inte förutses, och de är heller inte beständiga. Kontexten har stor betydelse i dessa situationer, liksom det lokala samhällets historia och elevernas liv och leverne.

Mitt huvudargument i denna korta essä är att lärarens verksamhet (liksom för övrigt lärarutbildningens och skolledarnas) är betydligt mer besläktad med ett socialt system än med en CD-spelare. Jag är rädd för att policy, praxis och forskning som inriktas mot att förbättra lärares kvaliteter kommer att nå en återvändsgränd, om vi fortsätter att mäta och bedöma undervisning och lärande **som om** de vore CD-spelare eller jumbojets och om vi fortsätter att arbeta utifrån ett tekniskt eller komplicerat perspektiv.

Att bevara komplexiteten

Vad jag vill ha sagt i denna essä är att undervisning är ett komplext (inte bara tekniskt eller ens komplicerat) arbete och att lärare är professionella, inte enbart därför att de i allt högre grad hålls ansvariga för skolans resultat, utan också därför att de dagligen är engagerade i ett arbete som kräver ständigt beslutsfattande.

Lärare måste arbeta samtidigt både *inom* och *i opposition mot* större beslutssystem genom att ta ansvar för sina elevers lärande och på samma gång utmana de snäva ramar inom vilka lärandet utvärderas.

De måste vara skarpsinniga observatörer av individuella elever och ha förmåga att väcka frågor som går utöver kulturella förutfattade meningar, institutionella vanor och tendensen att förlita sig på utomstående experter, samtidigt som de ska bygga undervisningen på elevernas språkliga och kulturella resurser och de kunskapstraditioner som eleverna och deras familjer tar med sig till skolan.

De måste se bortom och igenom de konventionella etiketter och sedvänjor som bevarar status quo genom att väcka frågor – ibland omöjliga att besvara – angående sina egna och sina kollegers förgivet-taganden och praktiska tillämpningar.

De måste brottas med sina egna tvivel, värja sig mot reformtrötthet och förlita sig på personliga och kollektiva övertygelser om att deras arbete sist och slutligen gör skillnad i den gemensamma väven av socialt ansvar (Cochran-Smith, 1991).

Kanske det viktigaste av allt är att lärare ständigt måste skapa och återskapa det ramverk av tolkningar som leder deras handlingar minut för minut men också deras välgrundade och mer långsiktiga beslut i akt och mening att utbilda eleverna för ett rättvisare och mer demokratiskt samhälle (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

För att kunna flytta fram positionerna när det gäller policy, praxis och forskning som kan förbättra lärares professionalitet, så att de i sin undervisning ska kunna nå målen i fråga om demokrati och rättvisa, måste vi bevara komplexiteten hos läraryrket.

Referenser

1. Ball, D.L. & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
2. Byrne, D. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences*. London and New York:

Routledge.

3. Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems*. London and New York: Routledge.
4. Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 51(3), 279-310.
5. Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College press.
6. Conway, P. (2013). A cultural flashpoint in the politics of teacher education reform in Ireland: From contentment to concern and new accountabilities. *The Educational Forum* 77(1): 51-72.
7. Edelsky, C. (2006). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. Mahwah, N.J.: Erlbaum Press.
8. Furlong, J., Cochran-Smith, M. & Brennan, M. (Eds.) (2009). *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. London: Routledge Taylor & Francis.
9. Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*. 45(1): 184-205.
10. *The Local. Sweden's News In English*. (2013). Sweden tumbles in global schools ranking. December 3, 2013, <http://www.thelocal.se/20131203/sweden-slides-in-global-education-rank-pisa-students-schools>
11. Loh, J. & Hu, G. (2014). Subdued by the system: Neoliberalism and the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*. Vol 41, 13-21.
12. Salazar, R. (2011). This school year, Don't teach like a champion. *Chicago Now*, September 15, 2011. [ww.chicagonow.com/white-rhino/2011/09/this-school-year-dont-teach-like-a-champion/](http://www.chicagonow.com/white-rhino/2011/09/this-school-year-dont-teach-like-a-champion/)