

Det är lärares och lärarutbildningens fel! Faran med att gömma komplexitet bakom en slöja av fördomar

SILVIA EDLING (A) & GERALDINE MOONEY SIMMIE (B)

(A) Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier,
Uppsala universitet (B) University of Limerick, Irland

Det är två aspekter som vi upplever är viktiga att lyfta fram och diskutera närmare utifrån ett svenskt och irländskt sammanhang, nämligen relationen mellan den komplexitet som präglar lärarers professionella uppdrag inom ramen för lärarutbildning och det som skuggar denna komplexitet nämligen en ständigt återkommande negativ kritik (i media) riktad mot lärare och lärarutbildning utan egentlig kontextuell förankring. Denna trend är inte bara tydlig i Sverige (Wiklund, 2006) och på Irland (Mooney Simmie & Moles, 2011, *The Sunday Independent*, 13-10-27) utan går att finna i en rad andra länder. Cochran-Smith och Fries (2005) pekar exempelvis på att lärarutbildningen i USA mellan 1950 fram till idag ideligen har beskrivits som ett problem. Problemen kan röra sig från själva praktiken, dvs. ”lärarutbildarna är dåliga” och lärandet att ”studenterna har svårt att ta till sig kunskap”, till att de politiska utbildningsreformerna inte är tillräckligt verksamma. Förutom att lärarutbildning beskrivs som ett problem oavsett innehåll, så omtalas den gång på gång i bestämd form singularis: *lärarutbildningen* (Calander, 2003; Tuleus Öhman, 2008). Men det finns inte en lärarutbildning som existerar som ett homogent organ eller medvetande, utan det finns flera lärarutbildningar som var och en rymmer en stor uppsättning människor med olika erfarenheter, traditioner och personligheter (Edling, 2011). Den forskning som ligger närmast till hands för att beskriva sättet som heterogena grupper omtalas i generaliserande termer och bärare av dåliga egenskaper handlar om förtryck.

Vi lever i ett mediasamhälle och media har idag en stor makt att påverka människors sätt att tolka världen (Fairclough, 2000; Kristeva, 2002). Men i den mediala genren som bland annat handlar om att skapa slagfärdiga rubriker som lockar till försäljning finns också en tendens att stereotypisera teman och grupper av individer (Jones, Hughes-Decatur, 2012). Stereotypisering

handlar om att föreställa sig världen på ett förenklat och kategoriskt sätt som hindrar folk från att se komplexitet och människors skillnader (Edling, 2011; Hamilton & Sherman, 1994).

Det är svårt att existera i världen utan att ordna och kategorisera den i små hanterbara enheter. Kategorisering av människor blir med hänsyn till detta något oundvikligt (Bauman, 1999). Problemet är när kategorier blir för givet tagna sanningar och på förhand dömer ut en grupp människor utan att ta i beaktande deras enskilda och unika karaktärsdrag på ett sätt som påverkar deras förutsättningar negativt (Butler, 1997). Vanliga fördomar är att romer stjälar, judar är giriga och latinamerikaner eldiga. Men även uttryck som det är *lärarnas fel* eller *lärarutbildningen är flummig* förvandlas till fördomar utan konkret förankring i en verksamhet och i relation till specifika syften. Negativa stereotyper som återupprepas om och om igen på ett sätt som riskerar att skada människor kan förstås som förtryck. Förtryck handlar följaktligen inte om att en individ upplever att något är orättvist, utan om när vissa stereotyper återkommer i samhället på ett sätt som sätter avtryck på människors förhållningssätt mot den grupp av personer som omtalas (Kumashiro, 2000; 2002; Butler, 1997).

Frågan är vad den återkommande negative stereotypiseringen av lärare och lärarutbildning kan tänka sig få för konsekvenser för människor som verkar inom dess ramar? Young (1990) nämner några exempel som kan användas som bollplank. En form av förtryck kan handla om att tilltron och respekten gentemot lärare minskar, vilket kan yttra sig genom låga löner och nedsättande kommentarer från olika aktörer i det dagliga arbetet. Det kan exempelvis röra sig om att människor utan pedagogisk bakgrund ser sig som mer lämpade att besluta över vad som är god kunskap och hur lärare ska göra i sin undervisning. I vissa fall kan förtryck ta form som psykiskt och fysiskt våld, där individer anser sig ha rätt att kalla lärare för idioter per mail, hota dem med stryk och/eller genomföra hoten. Förtryck kan också ta sig uttryck genom att vissa föreställningar blir så självklara att ingen ifrågasätter dem. De negativa adjektiv som ständigt återkommer i media blir så obestridda att de förvandlas till självklara utgångspunkter för alla former av individuella motgångar på institutionen. Exempelvis: det är inte mitt fel att jag misslyckades på tentan utan lärarutbildningens – för det vet ju alla att den är dålig/flummig (a.a.).

Vad som döljs bakom en slöja av fördomar är den komplexitet som är sammanlänkad med läraryrket och lärarutbildningar. Både i Irland och Sverige är lärarutbildning statens viktigaste redskap för att forma och styra (för)skol(e)systemet och utsätts därför ofta för reformer förankrade i rådande regims ideal och önskemål (Arreman, Erixon 2005; Mooney Simmie, 2012; Ball, 2012). Dessa reformer kräver mobilisering, omstrukturering och tid att omsätta till handling – tid som inte alltid finns att tillgå (Hargreaves & Evans, 1997). Vad mera som en yrkesförberedande utbildning innefattar, är att det

finns en tydlig länk mellan skola och lärarutbildning, då lärarutbildningars huvudsakliga uppgift är att utbilda lärare som är kapabla att hantera aktuella samhällskrav i skola och förskola. Men eftersom samhällskrav förändras så finns det inom lärarutbildning också en ambition att förbereda lärarstudenter till att möta framtida förändringar – vilket i sig är en balansakt (jmf. Hallsén, 2013; Lynch et al., 2012; Teaching Council, 2013). Svenska lärare och lärare på Irland ska idag inte bara lära ut kunskapstaxonomier i relation till olika ämnesinnehåll, de ska även fostra demokratiska föränderlig praktik, teorier, och politiska ramar för att pussla och fatta genomtänkta beslut i förhållande till specifika syften, medborgare och motverka diskriminerande strukturer och kränkande behandling i sin verksamhet. Det är inga enkla uppdrag, utan vädjar om lärare som kan röra sig fram och tillbaka mellan en Med andra ord, behöver lärare få redskap för att hantera en praktik i ständig rörelse (jmf. Edling, 2012; Government of Education, 2000; 2001).

Läraryrket är följaktligen ett myndighetsuppdrag, vilket innebär att dess ramar inte är något jag som enskild lärare idag kan förhandla bort och säga att jag kör på som jag alltid brukat, eller att om eleverna/barnen tycker demokrati är flum så hoppar jag över den aspekten i undervisningen, eller jag tror på en teori alternativt en metod därför tänker jag utgå från den, eller kort och gott idag orkar jag inte bry mig. Snarare handlar professionalisering om att i dialog med de teorier, metoder och erfarenheter lärare genom åren fått med sig, fundera på vad som fungerar bäst i en specifik situation i relation till fastställda mål och syften, vilka i sin tur är töljbara (tolkningsbara) men endast till en viss gräns.

Lärares demokratiska uppdrag som den beskrivs idag hänger således nära samman med frågor som rör professionalisering. Under de senaste två decennierna har läraryrket i både Irland och Sverige genomgått en professionaliseringsprocess, vilket har inneburit att lärare fått ett ökat ansvar och ökade möjligheter att påverka beslut i sin yrkesverksamhet. Ett centralt argument för denna förändring är att om lärare ska kunna hantera samhällsuppdragen kunskap - demokrati - och motverkande av olika former av mellan-mänskligt våld på ett tillfredsställande sätt, så behövs det lärare som kan fatta relevanta beslut baserade på analys och värdering av en mänsklig verksamhet i konstant rörelse (jmf. Frelin, 2013; Edling & Frelin, kommande; Lynch et al., 2012; Department of Education and Science, 1995).

Parallellt med idéer om professionalisering påverkas skolsystemet liksom lärarutbildning i Sverige och på Irland av ekonomiska krafter och tankar om management, där begrepp som exempelvis kund/brukare, effektivitet, mätbarhet och evidens har blivit slagord. Dessa ekonomiska krafter som skiljer sig radikalt från ovan beskrivda sättet att se på läraryrket och lärares samhällsuppdrag existerar sida vid sida med professionaliseringidéen – vilket i sig inte är komplikationsfritt. Lärarnas arbete har i samband med detta blivit

mer styrt, deras arbetsbörda har ökat markant samtidigt som tiden att utföra arbetsuppgifter har minskat. Medan professionaliseringstanken utgår från att praktik är föränderligt och människor unika, tar den senare utgångspunkten fasta på att praktik är statiskt och att människor är kategoriseringsbara i homogena grupper. Det viktiga här blir att hitta bevis för metoder som fungerar, är effektiva och går att mäta. Försättningsvis, att betrakta studenter som brukare innebär även att ge dem makt att besluta om vad som räknas som god kunskap för dem som person, vilket skapar spänning mellan de givna ramar som lärare inte har rätt att förhandla bort och lärares professionella omdöme (jmf. Lynch et al., 2012; Mooney Simmie, 2012; Krantz, 2009; Frelin & Grannäs, 2013). Det finns självfallet fler exempel som skulle kunna lyftas upp för att belysa den komplexitet som genomsyrar lärarprofession och lärarutbildning i dag, men vi väljer att stanna här.

Slutligen vill vi understryka att vi inte argumenterar för att sluta kritisera lärare och lärarutbildare eller att flytta ansvar från de enskilda lärarna till ett abstrakt system. Tvärtom, all form av kritik är nödvändig för att göra en verksamhet bättre och vi ser gärna mer av den varan. Men det finns en fara med att beskriva en verksamhet enkom i negativa termer och bakom en slöja av stereotyper, eftersom det bortser från kontextuella förutsättningar och specifika syften. Forskning visar att återkommande negativa stereotyper av en grupp människor, exempelvis lärare (på lärarutbildningar) är förtryckande och riskerar att skada både yrket och människorna som verkar inom dess ramar. Det är när syften och sammanhang synliggörs som det blir möjligt att se nyanser i verksamheten och det är först då det blir möjligt att säga inte bara om något är bra eller dåligt, utan varför det är det.

REFERENSER

- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- Calander, F. (2003). *Nyborjare på lärarprogrammet. Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de? – En studie av nyantagna studenter höstterminen 2002 till lärarprogrammen i Gävle, Karlstad och Uppsala samt vid de danska folkskolaersemiarierna* Nörre Nissum och Zahle. Uppsala: Uppsala universitet.
- Cohran-Smith, M & Fries, K (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. I Cohran-Smith, M., Feiman-Nemser, S, McIntyre, D.J. (red.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.

- Department of Education and Science (1995). *White Paper on Education*. Dublin: Author. Department of Education and Skills (DES) website, accessed 26 January 2013 <http://www.education.ie/en/The-Department/Custom-Service/Custom-Charter/Draft-Customer-Charter-2013-2015.pdf>
- Department of Education and Skills (July 2012). (Sahlsberg) *Report of the International review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Review conducted on behalf of the Department of Education and Skills*. DES: Author.
- Edling, S. & Frelin, A. (publiceras 2014). Pedagogies of Teacher education for Social Justice. I Craig, Cheryl and Orland-Barak, Lily (Eds.) *International Teacher education: Promising Pedagogies*. Rotterdam: Sense publishers.
- Edling, S. (2012). *Vilja andra väl är inte alltid smärtfritt. Om mångfald och motverkandet av diskriminering och kränkning i utbildningsområdet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, S. (2011). *Who's teacher education? Approaching the negative stereotypes of teacher education*. Konferensbidrag AAACS, Vancouver.
- Fairclough, N. (2000). *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2013). Managerialism and the production of present and absent presences in education. *Journal of Pedagogy*, [special issue: The Effect of Managerialism in Education], 4(2).
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning och demokrati*, 22(1), 7-27.
- Government of Ireland (2000). *Equal Status Act*. Dublin: Author.
- Government of Ireland (2001). *Teaching Council Act*. Dublin: Author.
- Hallsén, S. (2013). *Läraryrket i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hallett, T. (2010). The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review*, 75 (1), 52-74.
- Hamilton DL & Sherman JW. (1994). Stereotypes. In *Handbook of Social Cognition*, Vol. 2, *Applications*, ed. RS Wyer Jr, TK Srull, pp. 1–68. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform. Brining Teachers Back In*. Maidenhead: Open University Press.

- Jones, S. & Hughes-Decatur, H. (2012). Speaking of Bodies in Justice-Oriented Feminist TE. *Journal of TE*, 63 (1), 51-63.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö universitet, Acta Wexionensia
- Kristeva, J. (2002). *Intimate Revolt. The Powers and Limits of Psychoanalysis*. New York: Columbia University Press.
- Kumashiro, K. K. (2000). Towards a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*. 72 (1), 25-53.
- Kumashiro, K. K. (2002). Against Repetition: Addressing resistance to anti-oppressive change in the practice of learning, teaching, supervising, and researching. *Harvard Educational Review*. 72 (1), 67-92.
- Lynch, K., B. Grummell, & D. D. (2012). *New Managerialism in Education Commercialization, Carelessness and Gender*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mooney Simmie, G. (2012). The Pied Piper of Neo Liberalism Calls the Tune in the Republic of Ireland: An analysis of Education Policy Text from 2000-2012. *The Journal for Critical Education and Policy Studies*, 10 (2), 485-514.
- Mooney Simmie, G., & Moles, J. (2011). Critical Thinking, Caring and Professional Agency: An Emerging Framework for Productive Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (4), 465-82.
- Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 173-190.
- Teaching Council (June 2011). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*. Maynooth: Teaching Council.
- Teaching Council (2013). *Guidelines on School Placement*. 1st Edition. Maynooth: The Teaching Council.
- The Sunday Independent (27th October 2013). *Teachers Voices must be heard*.
- Tuleus, Öhman M. (2008). *Lärarutbildning mellan det bekanta och obekanta – en studie av lärares och lärarstudenters beskrivning av levd erfarenhet i skola och högskola*. Örebro Studies in Education 23. Örebro, Umeå: Örebro universitet.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Universitetsbiblioteket: Örebro