



LUND UNIVERSITY

Vid vägs ände lurar den pedagogiska roboten

Persson, Anders

Published in:
Pedagogiska Magasinet

2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (2008). Vid vägs ände lurar den pedagogiska roboten. *Pedagogiska Magasinet*, (3/2008), 54-57.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

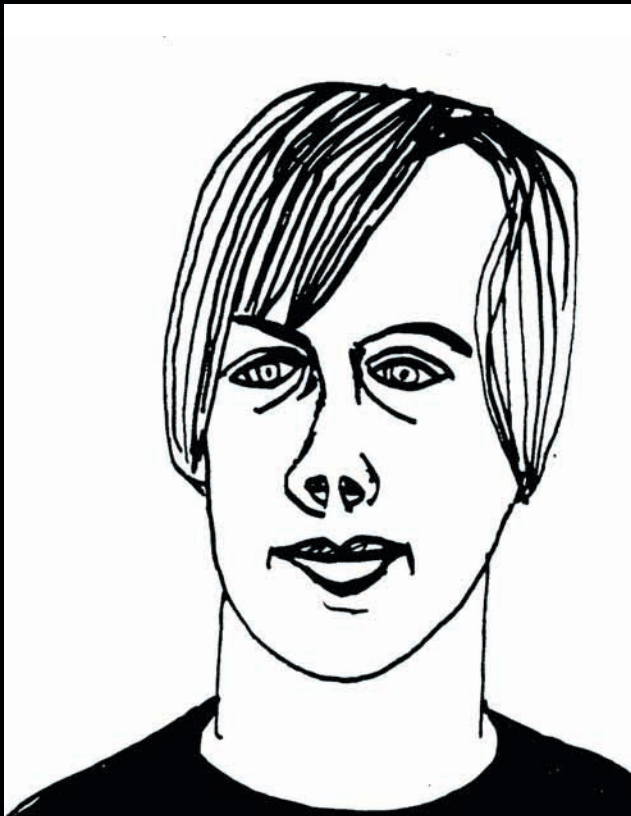
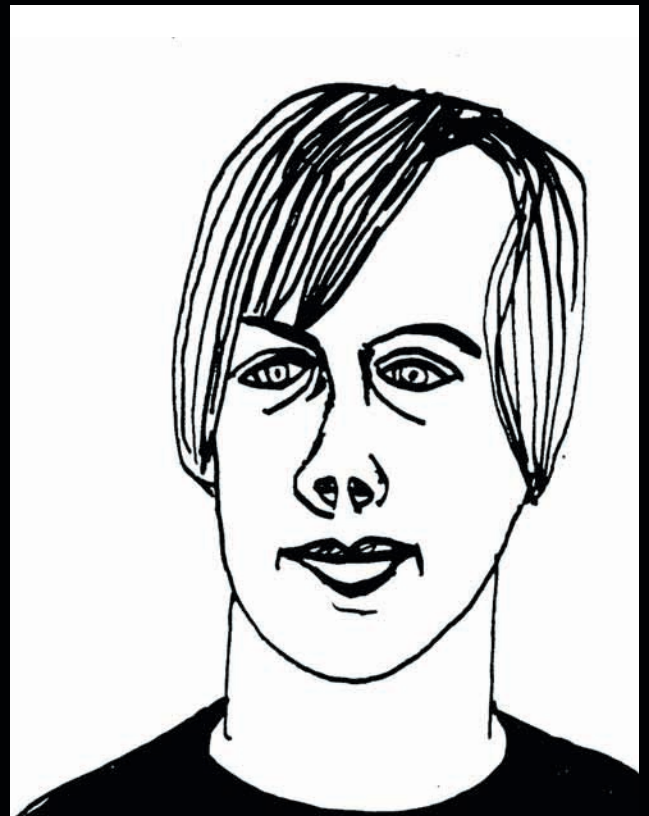
Temakonstnär är Claes Jurander.
Samtliga porträtt är hämtade ur
serien A–Ö. Förlagan är bilder ur
Norstedts uppslagsbok från 1962.
Läs mer om konstnären på sid 62.

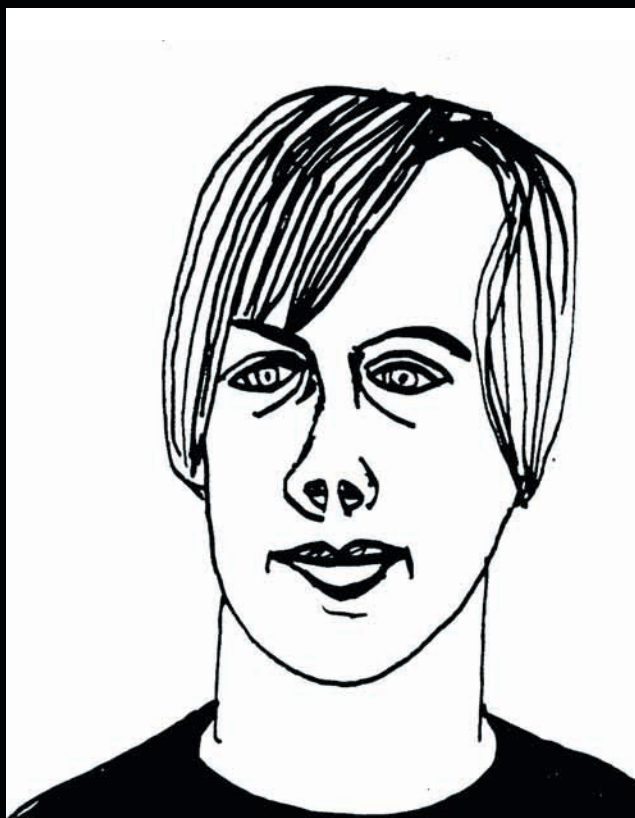
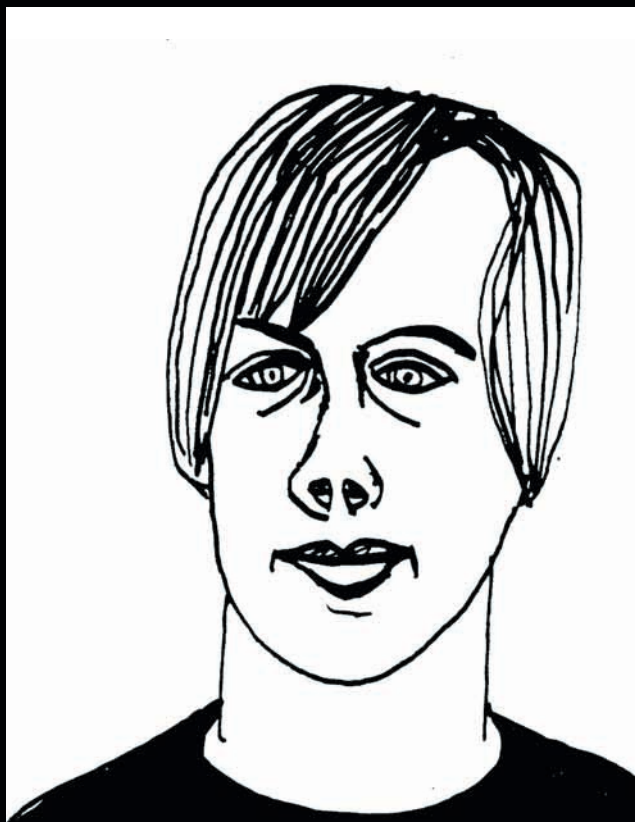


Att leda lärande

Måste läraren vara en god ledare? Eller räcker det med ämneskunskaper? Nej, läraren måste ha kunskap om grupprocesser i skola och förskola, säger flera forskare. Tvärtom, säger en annan: betoningen på ledarskap kan ställa sig i vägen för lärandet.

Lärare som vi talat med ser sig som ledare. De menar att närhet och förtroelighet är förutsättningen för att lyckas. Och att ha näsa för informella ledare bland eleverna som kan sabotera.





Några jobbar medan andra springer omkring

Ingenstans märks frånvaron av pedagogiskt ledarskap så tydligt som i skolans havererade grupparbeten. Ändå finns här möjligheten att skapa utsökta tillfällen för lärande.

Av Kjell Granström



Ett grupparbete står och faller med lärarens ledarskap. Om det misslyckas så är det inte i första hand elevernas fel – utan snarare en följd av bristande ledarskap.

Rätt utformade grupparbeten har visat sig vara en bra arbetsform för elever, både för att få kunskaper och träna sin förmåga att lyssna och samarbeta. Trots detta och trots att dagens arbetsliv i hög grad bygger på en arbetsorganisation som förutsätter grupparbete är denna arbetsform ganska ovanlig i skolan. Studier visar att den tid som är avsatt för grupparbete i skolan dessutom har minskat de senaste åren. Detta kan synas vara en pedagogisk paradox – en av arbetslivet efterfrågad och en dokumenterat effektiv arbetsform och bra lärsituation utnyttjas knappast i skolan. Varför?

I en undersökning, som presenterades i maj i år, fick elever i år sju till nio ge sin syn på grupparbete i skolan. De berättade om vad de ansåg vara villkor för ett bra grupparbete och vad det är som gör att det inte fungerar. Alla eleverna hade erfarenheter av att arbeta i grupp och kunde med lätthet peka på många viktiga villkor för ett lyckat grupparbete. Denna "lista" kan naturligtvis avfärdas som elevtyckande. Det intressanta är dock att så gott som alla punkter som de nämnde visade sig ha stöd i vetenskapliga studier. Det betyder att eleverna kände till nyckeln till ett lyckat grupparbete, men deras berättelser visade också att de flesta grupparbeten som de deltagit i inte uppfyllde dessa elementära krav.

Eleverna, liksom forskningen, nämner sex aspekter som är betydelsefulla. Dessa är organisationen, sättet att arbeta och uppgiftens utformning. Av betydelse är också sättet att redovisa, hur omdöme ges och slutligen – det som är centralt i detta sammanhang – lärarens roll och ledning.

Ett praktiskt villkor av betydelse är gruppstorleken. Grupper med 3–5 elever fungerar bäst, enligt eleverna i studien. Sammansättningen i grupperna kan gärna vara blandad, men eleverna får ändå inte vara alltför olika. Deltagarna bör ha något så när liknande kunskapsintressen. Eleverna berättar också om stora grupparbeten med alltför lite tid avsatt, eller små uppgifter med onödigt lång tid. En annan organisatorisk aspekt har att göra med lämpliga utrymmen för arbetet. Alltför många grupparbeten har gått överstyr för att gruppen inte fått arbetsro.

Det intressanta med dessa organisatoriska villkor är att de alla är sådana som läraren måste överväga och ta ansvar för. Som arbetsledare har läraren rätt och skyldighet att se

till att grupperna är lagom stora, att sammansättningen är lämplig, att tid och plats är tydligt angivna och avpassade till uppgiften. Detta ansvar är en betydelsefull aspekt av ledarskapet i klassrummet. Endast läraren har mandat att besluta om dessa arbetsvillkor. Även om läraren försummar att göra det saknar eleverna möjlighet eller tillräcklig kunskap för att själva påverka arbetets organisation på ett genomtänkt sätt. Det hindrar naturligtvis inte att läraren tillsammans med eleverna diskuterar och tydliggör arbetets villkor.

Forskning, liksom elevernas egna iakttagelser, visar att om arbetet ska vara meningsfullt så måste alla deltagare vara fokuserade på uppgiften och var och en måste bidra. Alltför vanligt är att en eller några elever jobbar med uppgiften medan andra sitter och drömmar eller springer omkring. På samma sätt som man måste lära sig simma och cykla, måste man också lära sig grupparbete. Att kasta icke simkunniga i vattnet med uppmaningen att simma, är lika oövertänkt som att ge en uppgift till oerfarna elever och uppmana dem till att grupparbete.

Redan uppgiften kan skapa förvirring och sammanbrott i arbetet

Det finns en mängd lärdomar, exempelvis sådana som är samlade i *Handbok för grupparbete*, som lärare och elever har nytta av att inhämta för att bli goda grupparbetare. Det är skolans skyldighet att bibringa eleverna dessa färdigheter. Detta är ytterligare en aspekt som visar hur viktigt ledarskapet är för arbetet i klassrummet.

I min tidigare forskning har jag visat att själva uppgiften som en grupp har att hantera kan skapa förvirring och sammanbrott i arbetet. Framför allt gör obegripliga uppgifter att arbetet blir tråkigt. Detta är också något som eleverna lyfter fram. Man efterfrågar uppgifter som är begripliga, avgränsade och meningsfulla. Det betyder att uppgiften ska utgöra en utmaning, det vill säga att den ska väcka nyfikenhet och en lust att söka svaret eller utreda problemet.

Sättet att presentera en grupparbetsuppgift är således av mycket stor betydelse. Tråkiga eller svårbegripliga

uppgifter leder i regel till att endast de ambitiösa eleverna tar sig an uppgiften – inte för att den är spännande utan snarare för att dessa elever aspirerar på ett bra omdöme eller betyg. Detta leder till att en ensam elev arbetar medan de övriga tittar på eller sysslar med annat. I stället för att arbeta som en grupp kommer några att arbeta individuellt i en grupp eller snarare åt en grupp.

Till det pedagogiska ledarskapet hör således att introducera grupparbeten, vilket innebär att presentera ett kunskapsområde, att motivera eleverna att intressera sig för frågorna (vilka de själva kan bidra till att formulera) och att erbjuda eleverna en begriplig och avgränsad uppgift. Detta kräver goda ämneskunskaper men också ett medvetet och tydligt ledarskap.

Redovisningen kan ses som själva finalen för det gemensamma arbetet. Ett genuint grupparbete innebär att samtliga elever är lika mycket ansvariga för den slutliga produkten. Eleverna berättar emellertid om tröstlösa redovisningar då var och en läser upp sin egen del av arbetet. Detta är naturligtvis inget grupparbete utan en individuell redovisning av ett individuellt arbete. Grupprojektet reduceras i sådana fall till att de olika delarna häftas samman. Orsaken till detta kan vara en konsekvens av dålig inskolning i grupparbete som arbetsform och kan dessutom försvåras ytterligare av lärarens oklara instruktioner och diffusa idéer om hur en grupppuppgift kan presenteras.

En annan erfarenhet som eleverna lyfter fram är att redovisningen på ett grupparbete ibland överläts till en eller två ambitiösa elever i gruppen. Viljan och möjligheten att bli ansvarig för redovisningen tycks i hög grad hänga samman med hur uppgiften getts och hur väl inskolade eleverna är i grupparbetets metodik.

Återigen framträder vikten av ett tydligt pedagogiskt ledarskap. Som jag ser det så ingår det i lärarens uppgifter att se till att eleverna erbjuds möjlighet att tillägna sig kunskaper, men också att de får träning i att formulera och förmedla inhämtad kunskap. Redovisningen kan i bästa fall, genom tydlig instruktion och handledning, bli ett utsökt tillfälle för kunskapsförmedling och lärande. I sämsta fall kan redovisningen bli en pinsam bekräftelse på ett havererat grupparbete.

En aspekt på grupparbete som kunde skapa irritation hos eleverna var att de i många fall inte visste hur läraren skulle bedöma deras arbete. Detta gällde både själva arbetsprocessen och det slutliga arbetsresultatet. Man

undrade om läraren noterade och på något sätt registrerade gruppens och de enskildas insatser. Vilken betydelse hade grupparbetet för elevens betyg? Elevernas funderingar handlade framför allt om transparens och rättvisa.

Eleverna vill inte ha en lärare som rättar prov under tiden

Med transparens eller genomskinlighet avses att eleverna från början vet *vad* som kommer att bedömas, betygsättas och *hur* denna bedömning går till. Vilka kriterier kommer att gälla? Man vill veta om alla i gruppen får samma poäng/betyg eller om läraren bedömer varje elevs insats och prestation. Detta i sin tur hänger samman med kravet på rättvisa. Ska "gratisåkare" få samma merit som de som ansträngt sig? Det förefaller som om eleverna kan tänka sig olika tillvägagångssätt och bedömningsgrunder. Det viktiga för dem är dock att de i förväg blir informerade om hur och på vilka grunder betygsättning kommer att ske.

Till ledarskapet hör skyldigheten att redovisa vilka betygsättningssystem som tillämpas och att utforma dessa så att de blir så rättvisa som möjligt.

Den sjätte aspekten som eleverna menar har stor betydelse för om ett grupparbete blir lyckat eller ej är läraren. Man kan säga att de fem övriga punkterna handlar om de ramar och villkor som läraren skapar, medan denna handlar om lärarens förhållningssätt under arbetet. Eleverna menar att lärarens helhjärtade stöd är ett villkor för ett lyckat grupparbete. Med det menar man att läraren inte får överge eleverna under arbetet. Om läraren visar bristande intresse för eleverna förlorar de själva intresset för arbetet. Man vill att läraren ska finnas till hands för att besvara frågor, men också för att ge stöd till grupper som har svårt att komma i gång eller där alla inte bidrar, liksom vara beredd att ingripa när konflikter uppstått.

Elevernas utsagor får tolkas som att de absolut inte vill ha ett låt-gå-ledarskap, men inte heller ett auktoritärt ledarskap. De beskriver snarast ett demokratiskt ledarskap som innebär att läraren ska "läsa av" gruppernas ►

behov och vara tillgänglig för konsultation. Man vill definitivt inte ha en lärare som rättar prov eller förbereder andra lektioner medan man grupparbetar. Lärarens fysiska och mentala närvaro har stor betydelse.

Grupparbete? Nej, snarare individuellt arbete i grupp

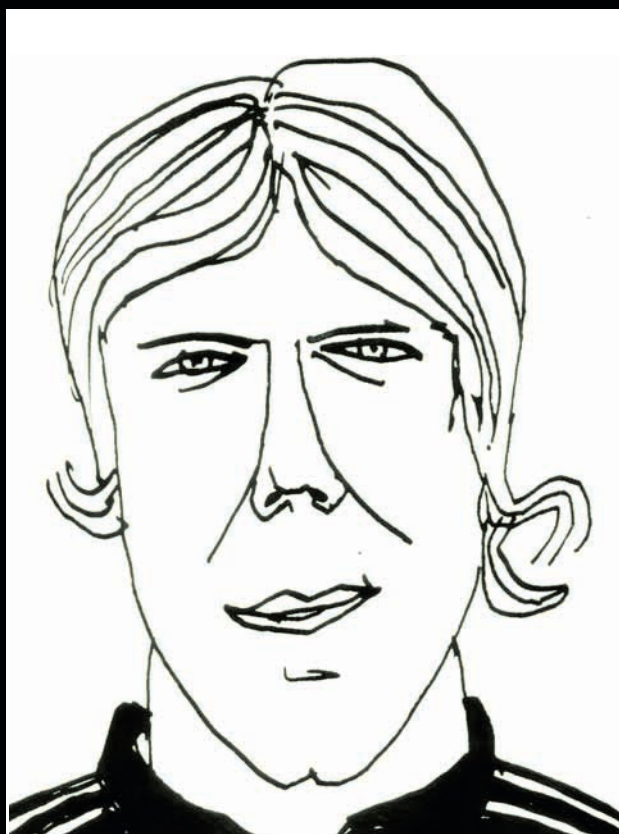
Lärarens ledarskap är nyckeln till ett lyckat grupparbete. När det gäller grupparbetets organisation är det lärarens uppgift att bestämma gruppstorlek och gruppssammansättning, se till att det finns tid och lämpligt utrymme för arbetet. Läraren måste ta ansvar för att inskola eleverna i grupparbete som arbetsform, det vill säga lära eleverna hur man planerar och kommunicerar i en grupsituation. Läraren ska ge begripliga, avgränsade och intresseväckande uppgifter samt träna eleverna att redovisa och förmedla kunskap. Principer för bedömning och betygssättning ska vara genomskinliga och bekantgjorda i förväg. Läraren ska också vara tillgänglig och stödjande under elevernas arbete i grupp.

Sammanfattningsvis kan man säga att lärarens ansvar för de aspekter som beskrivits här är villkorslöst. Att överlåta till eleverna att helt själva ta ansvar för de olika aspekterna är varken pedagogiskt eller demokratiskt försvarbart. Det är snarare ett sätt att överge eleverna och ge upp ansvaret för det pedagogiska ledarskapet i klassrummet. Detta utesluter naturligtvis inte samråd och förhandlingar, men det yttersta ansvaret vilar på läraren.

Lärare har beskrivit för mig att de provat grupparbeten men övergivit arbetsformen för att de ansåg att den inte fungerade. Man menar att eleverna inte tog ansvar, de lärde sig inte tillräckligt etcetera. Det kan naturligtvis finnas många olika förklaringar till detta. En orsak kan handla om bristande kunskaper om arbetsformen som sådan. I själva verket kanske man egentligen inte alls provat grupparbete utan snarare individuellt arbete i grupp.

Forskningen har visat att den vanligaste formen av "grupparbete" i svensk skola innebär att eleverna styckar





upp uppgiften i mindre delar och sedan att var och en skriver en text om sin del. Detta häftas ihop och redovisas som resultatet av grupparbetet. Det innebär i praktiken ett individuellt arbete som i mycket liten grad utnyttjar grupparbetet som ett forum för gemensamt lärande. Detta faller i sin tur tillbaka på hur uppgiften utformats och på vilka instruktioner och träning eleverna fått i att arbeta i grupp.

En annan förklaring till att man vill undvika grupp- arbete kan vara att arbetsformen kan ge upphov till svår- kontrollerade grupprocesser bland eleverna. Under tiden som eleverna hanterar gruppuppgiften kan de mycket väl, samtidigt eller periodvis, utforska sin egen identitet, andras värderingar och åsikter. Det finns hos eleverna be- hov av att jämföra erfarenheter av det motsatta könet, musik, dataspel och så vidare. Detta kan ge upphov till diskussioner och konflikter och tolkas som att gruppen övergivit det tilldelade projektet.

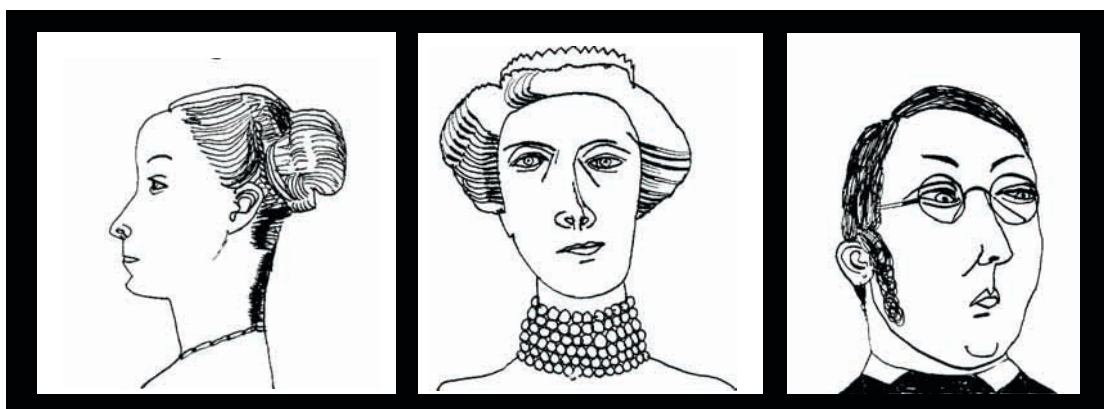
Ett sätt att undvika detta är naturligtvis att inte an- vända sig av ett arbetssätt som kan ge upphov till sådana processer. Ett mer konstruktivt sätt för en lärare att hantera situationen är att lära sig mer om grupparbete och de processer som kan utvecklas i grupper och att skapa gruppsituationer och uppgifter som tar till vara den potential till lärande och utveckling som en grupp faktiskt kan ha. □

Artikelförfattare

Kjell Granström är professor i pedagogik, docent i kommunikation, legitimerad psykolog och forskningsledare vid Institutionen för beteende- vetenskap vid Linköpings universitet.

Litteratur

- Brown, R (2007): *Group processes: Dynamics within and between groups*. Blackwell Publisher.
- Forslund Frykedal, K (2008): *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete. Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. Linköping Studies in Behavioural Sciences.
- Hammar Chiriac, E & Hempel, A (2008): *Handbok för grupparbete. Att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Studentlitteratur.
- Hammar Chiriac, E & Granström, K (2008): Students' experiences of group work in a school setting. Paper presenterat vid *The Sixth Nordic Conference on Group and Social Psychology*, Lund, maj 2008.
- Granström, K (2006): Group phenomena and classroom management in Sweden. In C M Evertsen & C S Weinstein (Eds) *Handbook of classroom management* (1141–1159). Lawrence Erlbaum Associate Publisher.
- Granström, K (2007): *Ledarskap i klassrummet*. I K Granström (red) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling.



Av Sonja Sheridan

Mot målet från ömse håll

En börjar leda och andra hakar på. Under arbetets gång byts rollerna. När lärarna låter sig spurras av varandras kunnande fungerar förskolan som bäst.

Utifrån ett historiskt perspektiv har det alltid ställts stora krav på kompetens hos lärare i förskolan. Vilka kompetenser som eftersträvats har emellertid skiftat över tid, präglats av olika förhållanden i samhället och av vad som ansetts vara viktigt för barn att lära i förskolan. Att kunna leda förskolans verksamhet och barn i deras lärande har oberoende av tidsepok varit bärande element i lärares kompetens.

Hur leder lärare förskolans praktik och vilka kompe-

tenser blir viktiga i ett gott lärarledarskap? Jag vill diskutera lärares kommunikativa ledarskap i förskolan i relation till ett kvalitetsperspektiv. Detta då forskning visar att lärarnas kompetens är en av de viktigaste aspekterna för förskolans kvalitet.

Dagens förskola är målstyrd. Det uppdrag och den verksamhet lärarna har att leda är mångsidig och utgörs som andra organisationer av komplexa system av samspel mellan människor och samspel mellan människor och

materiella resurser. Organisatoriskt skiljer sig förskolan från skolan genom sin öppna och flexibla struktur och frånvaro av tim- och kursplaner. Barnens (och lärarnas) närvaro är flexibel och beroende på föräldrarnas arbetstider. Detta skiljer sig från den samlade närvaron i skolan. Denna flexibilitet kan ses som ett pedagogiskt hinder eller som en möjlighet att forma och leda verksamheten utifrån barns intressen och läroplanens intentioner.

Tillsammans med kollegorna inom arbetslaget förväntas lärarna i samarbete och dialog med barn och föräldrar utöva ett demokratiskt ledarskap där barn är delaktiga och har inflytande. Beroende på lärarnas kompetens att leda och kommunicera sina intentioner inom arbetslaget och till barn skapas inom detta friutrymme verksamheter av olika kvalitet. I denna komplexa organisation är förmåga att samarbeta och kommunicera viktiga delar av ledarkompetensen.

Vad innebär kommunikativt ledarskap i relation till kollegor inom arbetslaget? I förskolan råder arbetslagstanken. Den förutsätter att personal med olika yrkesutbildning (förskollärare och barnskötare) kan samarbeta och att de tillsammans i en målstyrd verksamhet driver utveckling och förändring åt samma håll. I skolan arbetar lärarna också i arbetslag. Dessa skiljer sig emellertid organisatoriskt och innehållsligt från förskolans genom att samarbetet oftast utgår från tydligare roller och att ansvarsområden i relation till barngrupp och/eller uppgifter i högre grad fördelas i samråd med rektor och/eller bestäms av yrkesinriktning.

Utifrån förskolans läroplan Lpfö fördelas det pedagogiska ansvaret för verksamheten och barngruppen lika mellan alla i arbetslaget. Det är också upp till lärarna att själva och utifrån mer diffusa roller fördela ansvarsbarn och uppgifter mellan sig. För att fungera som ett jämbördigt team förutsätts att de tillsammans kan leda, planera, fördela, ta eget ansvar och har förmåga att hantera konflikter.

I arbetet ställs emellertid lärarna inför komplexa yrkesmässiga, etiska, pedagogiska, kulturella och politiska krav där det är upp till dem att tolka och formulera detta till en fungerande verksamhet där barn blir sedda, lyssnade på, utmanas att lära och är delaktiga. I arbetslag där lärarna inte har utvecklat en pedagogisk samsyn och styr verksamheten utifrån gemensam förståelse av läroplanens intentioner får det konsekvenser för verksamhetens kvalitet.

Forskning visar att lärare i förskolor som har bedömts ha en hög kvalitet oftare utvecklar gemensamma synsätt genom att de kontinuerligt för pedagogiska diskussioner med varandra och/eller delar en idé eller teori som bidrar till att det blir en bra kvalitet. I förskolor med låg kvalitet är lärarna inom arbetslaget mer oeniga i synsätt och intentioner. I arbetslag med motstridig syn på uppdraget och barns lärande är frågan vems åsikter som blir styrande och på vilka grunder.

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren har studerat relationen mellan barnskötare och förskollärare. De menar att det är förvånansvärt att rektorerna inte tar tag i dessa frågor och är tydliga med att de har högre krav på förskollärare, och att de inte i sin roll som arbetsledare i större utsträckning påverkar fördelning av arbete och ansvar i arbetslagen.

I den utbildningspolitiska debatten talar man i dag om att förändra den traditionella arbetslagstanken och lägga det pedagogiska huvudansvaret på förskollärarna. Om detta blir en realitet kommer kraven på lärarnas kommunikativa ledarkompetens att öka. Då flera eller merparten av lärarna i arbetslaget är högskoleutbildade förskollärare/lärare skulle man kunna tänka sig att den som är mest meriterad av dem utses av rektor till att ha ett övergripande ledningsansvar.

Vad innebär kommunikativt ledarskap i relation till barns lärande? Förskolan styrs av mål att sträva mot. Till skillnad mot i skolan finns här inga mål för barn att uppnå. Däremot ska de i förskolan ha möjlighet att lära och utveckla kunskaper utifrån läroplanens intentioner.

Forskning visar att lärare i förskolor med hög kvalitet tycks ha en annan förståelse och ett annat förhållnings-sätt till uppdraget än lärare i förskolor med låg kvalitet. Skillnaden innebär att lärare i förskolor med låg kvalitet har en högre grad av lärarstyrning och struktur i form av fastställda aktiviteter och lärande vid bestämda tider, eller motsatsen, att verksamheten helt utgår från barnens intressen. På dessa förskolor ligger fokus på rutiner, aktiviteter och kontrollerande kommunikation. Genom att delta i aktiviteterna förväntas barn utveckla olika former av kunnande. Detta utan att barns förståelse på ett observerbart sätt tydliggörs eller kommuniceras mellan lärare och barn.

På förskolor med hög kvalitet har lärarna klara och uttalade mål i termer av lärandeobjekt som de kommunicerar och vill att barn ska ha möjlighet att utveckla ►

kunnande om. Det av lärarna och/eller av barnen initierade lärandeobjektet kommuniceras och bildas i själva lärandesituationen mellan lärare och barn och blir styrande för hur miljön utformas och för val av de aktiviteter som genomförs.

I dessa förskolor skapas kommunikativa fält, olika samlingsforum där såväl lärare som barn medvetandegörs om sitt eget kunnande. I kommunikationen med andra får både lärare och barn möjlighet att uttrycka åsikter och reflektera över dem för att antingen stärka sin argumentation eller ompröva den. Utbytet möjliggör för parterna att utveckla sin förståelse inom olika områden.

Ledarskapets kommunikativa aspekt och dess betydelse för förskolans kvalitet styrks av resultat från EPPE-projektet som är en longitudinell studie i England. De fann att förskolor med hög kvalitet utmärktes av lärares kompetens att etablera ett hållbart och ömsesidigt lärande mellan sig och barnen. Detta innebär att barn och lärare fokuserar både sin uppmärksamhet och sin kommunikation på något gemensamt innehåll.

Kommunikativ målstyrning handlar om att leda en verksamhet som är både barn- och lärarinitierad och där innehåll och form växer fram i en kommunikation.

Förskolan förväntas fungera som en lärande organisation där allas lärande blir en gemensam angelägenhet. Detta förutsätter en lärandemiljö där människor vill lära. Forskning om konstruktiv konkurrens lyfter fram flera väsentliga förutsättningar för att både lärare och barn ska motiveras att vilja lära och för att konstruktiva samspelsformer ska kunna utvecklas mellan människor i lärandesammanhang.

Klimatet eller den anda som utvecklas har stor betydelse. Utmärkande för detta kommunikativa klimat är att man visar varandra tillit och respekt och att man både pushar på och stöttar varandra. Utifrån positiva förväntningar på varandra skapar man ett lärandeklimat som påverkar viljan att lära. Det uppstår när människor ges möjlighet att kommunicera och samarbeta, när klimatet är öppet och tillåtande, och där deltagarna är medvetna om sina kompetenser, delar med sig av sitt kunnande och leder varandra framåt.

Att leda i en lärandesituation innebär oftast att det är en som initialt leder och andra som hakar på. Under arbetets gång byts rollerna om att leda och följa i ett ömsesidigt samspel som i dans där parterna turas om att föra. I denna konstruktiva samspelsform sker ett

kontinuerligt balanserande där man sporras av varandras kunnande, strävar efter att utvecklas själv, samtidigt som man pushar varandra för att alla i en utvecklingsprocess ska komma framåt.

Utmärkande är att man pushar på och stöttar varandra

I förskolan är det lärarnas ansvar att leda verksamheten så att de själva och barnen kan arbeta enskilt och/eller tillsammans i en kollektiv gemenskap där kommunikativa och konstruktiva samspelsformer sporrar alla till att anstränga sig utöver sin egen förväntade förmåga.

Att förändra och driva utveckling lyfts i forskning och litteratur fram som en av ledarskapets främsta uppgifter. Att leda förändring förutsätter att man kan kommunicera sina idéer till andra och få dem med sig i ett gemensamt och målinriktat utvecklingsarbete. Detta sker oftare i förskolor med hög kvalitet där det i lärarnas ledarskap finns en kommunikativ dimension som är avgörande för förskolornas kvalitet och barns lärande och som tycks saknas hos lärare i förskolor med låg kvalitet. □

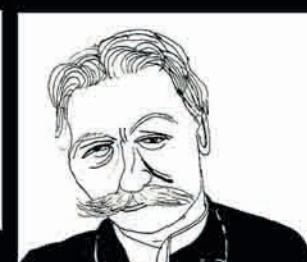
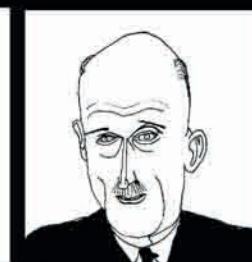
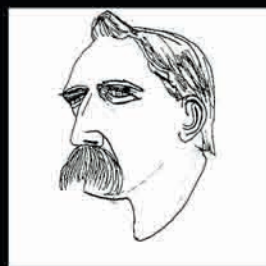
Artikelförfattare

Sonja Sheridan är docent i pedagogik vid Göteborgs universitet och forskar om förskolans och skolans pedagogiska kvalitet i relation till policyfrågor och barns lärande.

Litteratur

- Gustafsson, K, Mellgren, E (2008): *Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. IPD-rapporter Nr 2008:01. Göteborgs universitet.
<http://www.ipd.gu.se/publikationer/>
- Sheridan, S (2001): *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborgs universitet.
- Sheridan, S & Williams, P (2007): *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborgs universitet.
- Siraj Blatchford, I, Sylva, K, Muttock, S, Gilden, R, & Bell, D (2002): *Researching effective pedagogy in the early years*. University of Oxford: Department of Educational Studies. Research Report 356.
- Sheridan, S, Sandberg, A, & Williams, P (2007): *Lärarkompetens i förändring. En studie om lärarkompetens i förskolan*. 3-årigt forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet.







Att leda människor tar hela kroppen i anspråk. Ansiktsuttryck och kroppsspråk berättar någonting om läraren. Men eleverna behöver också läsas av. Med skärpta sinnen hittas de informella ledarna och med samtal minskar deras makt.

Text: Christina Thors



FOTO: ANNA MOLANDER/MIRA/NORDICPHOTOS

Lukta. Titta. Lyssna. Prata.

OM KONSTEN ATT HITTA OCH HANTERA INFORMELLA LEDARE

Jag träffar dem på olika platser. De har olika perspektiv och utgångspunkter, men när de pratar om ledarskap är det ett ord som återkommer hos dem alla. Förtroende.

Anders har gått tidigare från ett möte på universitetet och möter vid stationen. Britt-Marie och Bosse kommer direkt från friluftsdagen med eleverna. Gunnar vinkar, djupt nedsjunken i det "balla" kaféets skönaste soffa. Alla har de något att säga om formellt och informellt ledarskap i skolan.

Att vinna de leddas förtroende är A och O, menar de. Men det ska vara ett genuint intresse, annars kan det lika gärna vara.

– Det handlar om att man verkligen menar det, säger Anders Garpe- lin när vi ses på en lunchrestaurang i Uppsala. Att det är ärligt, att man vill ha den här relationen. Om du inte är ärlig i din roll som lärare, så genomskådas du.

Anders Garpelin är professor i pedagogik/specialpedagogik vid Mälardalens högskola. Hans forsknings-

område är ungdomars liv i skolan och han har gjort många observationer i många klassrum. Han vet att informella ledare kan ha stort inflytande.

– Det ser man redan när läraren kommer in i rummet och har för avsikt att sätta i gång sitt lektionsprojekt.

Då uppstår en förhandlingssituation, som ofta leder till att läraren får utrymme för att kunna undervisa. Men – om läraren inte har de informella ledarna med sig, så kan lektionen förskjutas, kommer inte i gång eller saboteras helt. ►

Förhandlingssituationen är inte uttalad utan sker i det fördolda, medvetet eller omedvetet. Även om det formellt sett är läraren som är ledaren, så ska eleverna acceptera att han eller hon har den rollen. Läraren måste ta scenen i besittning och få eleverna med sig i sitt lektionsprojekt.

Se de mönster som finns

Hur gör man då detta? En bra början är att hitta de informella ledarna.

– Ibland kan jag sniffa mig till att det är någonting på gång redan när jag kommer in genom klassrumsdörren, säger Bo Cronert. Det är något taggigt i stämningen.

– Men det är inte alltid lätt att upptäcka en informell ledare, säger Britt-Marie Lithhammer. Han eller hon kanske inte visar det öppet. Då får du kämpa mot någonting som inte syns och det är tufft.

De är lärare i år 8 på Persboskolan i Skultuna, Britt-Marie Lithhammer i hem- och konsumentkunskap, SO och idrott och Bo Cronert i svenska och matematik. Vi sitter i ett av skolans klassrum, det som kallas kaféet.

De är överens om att de informella ledarna bland killarna är lättare att hitta än i tjejgrupperna. Killarna är ofta mer fysiska och syns mer, låter mer. Men man ska inte låta sig luras. De elever som gång efter annan syns och hörs och ständigt åker fast behöver faktiskt inte vara de som är ledarna i gruppen.

– De kanske inte ens vet varför de gör som de gör. Det finns ingen förklaring.

Då får man vara detektiv och försöka se ett mönster i det som händer. Kanske är det så att någonting alltid händer när någon annan är i närheten? Kanske är det egentligen den personen som ligger bakom?

Genom att intressera sig för eleverna och det som sker i grupperna får man förutsättningar att se de mönster som finns. Man upptäcker de informella ledarna och man ser de olika roller och normer som finns i klassen.

Helt enkelt är det inte. Det kan utvecklas olika normer i olika klasser för hur man ska uppträda som elev. Det kan finnas en norm som gäller för hela klassen, men det kan också finnas olika normer i olika grupper i klassen. För att se den gruppdynamik som finns i klassrummet behöver man som klassföreståndare ha samtal med alla elever, menar Anders Garpelin.

– Om man har trettio elever så kan man tycka att "herregud hur ska jag hinna det?" Men jag skulle vilja säga att i din lärargärning får du tusenfalt igen. Du får en mycket bättre kontakt. Du behöver bara titta på dem för att se hur de mår.

Lyhörd och observant organisatör

Att förstå grupprocesserna och att intressera sig för relationerna i klassrummet hjälper läraren att hantera de ständigt pågående positioneringarna bland individerna och i grupperna. Men därutöver, finns det något ledarskapets ABC, som gör att alla elever vill det som läraren vill? Ingen av dem jag pratar med hänvisar till några enkla metoder eller manualer, att vara klassrummets chef är mer komplicerat än så.

– Den viktigaste manualen tror jag är att man är lugn och trygg i sig själv i sin roll som ledare, säger Bo Cronert.

Samtalen har kretsat kring hur man hanterar det informella ledarskapet bland eleverna. Men till syvende och sist handlar det egentligen om hur man hanterar sitt ledarskap

rent generellt. Att man är genuin och utgår från sig själv, att man är tydlig med vem man är och vad man vill. Det goda ledarskapet i klassrummet handlar också till stor del om att värna om relationen till eleverna.

Se eleverna! Lyssna på dem! Prata med dem! Den uppmaningen kommer, på olika sätt, från professorn, från lärarna i Skultuna och från Gunnar, mannen i den sköna kafésöffen, som vi snart ska få möta.

– Om en lärare ska vara framgångsrik krävs att han eller hon ser eleverna som barn och unga av kött och blod, säger Anders Garpelin. Att man ser dem som lika och olika. I formell mening är det en klass, men man måste se barnet, inte en skock elever.

Britt-Marie Lithhammer berättar hur hon startar varje lektion med att försöka skapa ögonkontakt med varje elev. Hon frågar var de befinner sig i veckoplaneringen, och var och en får berätta vad de tänker göra.

– Då har jag bekräftat att "du är här och att jag vet vad du ska göra", säger hon. Om jag inte sätter in det vi ska göra i ett sammanhang och inte möter människan, då tappar jag dem helt.

Bo Cronert försöker fånga upp stämningen i rummet. Om någonting har hänt försöker han få till en dialog omkring det, för att sedan komma in i sin lektionsplanering.

– Man måste variera sitt sätt att vara chef, annars blir det stereotyp, säger han. Men framför allt, och där håller jag med Britt-Marie, är det jätteviktigt att man möter eleverna. Bekräftar mötet. Ibland räcker det att titta på en elev, ibland måste man ta ett djupare samtal.

Och det här med samtal är någonting som genomsyrar all verksamhet på Persboskolan. Alla arbetslag, från



FOTO: BLEND IMAGES/BLEND

förskolan till år 9, har reflektionsmöten en gång i månaden i en och en halv timme med en samtalsledare från ett annat arbetslag. På samma sätt får eleverna reflektera. Då sitter de i sina mentorsgrupper en gång i veckan i 50 minuter med sin mentor som samtalsledare.

Att reflektera innebär att lyssna på andra och att våga sig på att uttrycka sina egna tankar och känslor. Ingen får gå in i diskussion om någons tankar och ingen får angripa någon. Det

som skiljer den här typen av samtal från vanliga samtal är att man verkligen lyssnar till varandra.

Efter ett tag blir grupperna trygga med varandra och när det fungerar leder det till en genuin kommunikation mellan pedagogerna och eleverna – och mellan eleverna själva inte minst. Genom de reflekterande samtalen tar man lite udden av de dåliga informella ledarnas makt, eftersom här kan också de goda krafterna få komma till tals och stärkas.

Titta, lyssna och prata är viktigt. Men det räcker inte. Anders Garpelin talar sig varm för pedagogens ansvar att organisera klassrummet. Det är läraren som ska bestämma var eleverna ska sitta och hur grupperna ska se ut. Man ska aldrig tolerera att eleverna väljer själva. De roller som finns får inte cementeras.

– Min erfarenhet är att lärare som skapar en förberedd miljö för läranze, där alla får jobba med alla, skapar en viktig grund för att förebygga ►

utsatthet och tendenser till mobbning i klassen, säger han.

På Persboskolan ingår eleverna i olika grupperingar och kan göra olika val. De kan välja mellan olika arbetsätt och olika arbetsmiljöer på ganska många arbetspass. På så sätt luckras makten i klassrummet upp och varje individ utmanas att ta egna steg.

– Det gör att det informella ledarskapet bland eleverna till slut inte får så stor betydelse. Ju fler som lyckas, ju mer bryts de här mönstren, säger Britt-Marie Lithhammer. Det blir inte längre en maktfaktor att vara en informell ledare som försöker vara mot läraren eller skolan.

Anders Garpelin pratar om vikten av att man i arbetslagen har respekt för varandra även om man har olika förhållningssätt och att det inte ska döljas för eleverna. ”Ja, vi har lite olika regler och normer, men vi respekterar varandra.”

– Det är väldigt vanligt att elever försöker så split och få lärare att prata om andra lärare. På det sättet kan eleverna bli aktiva brickor i de gruppprocesser som försiggår inom lärarkåren, säger han.

Ledarskapet finns i småpratet

Som lärare kan man gå från att vara den formella ledaren som gör allt för att hantera klassens informella maktcentra till att själv bli den som effektivt punkterar de formella beslut som fattas i arbetslaget eller av rektor. Läraren kan vara en som styr de informella normer som ska gälla på skolan.

En gång när jag gjorde en intervju med fem lärare i ett personalrum om skolutveckling sa den ena läraren så här: ”Det kommer så många beslut och riktlinjer om hur man ska arbeta, både från politiker och rektor. Men

när jag går in i mitt klassrum stänger jag dörren och så gör jag precis som jag alltid har gjort.”

Jag häpnade när jag hörde det, men det gjorde ingen av de andra lärarna. De höjde inte ens på ögonbrynen, än mindre sa emot.

En jädrigt bra situation

När jag berättar det här för Gunnar Ekman tänder han på alla cylindrar. Han sätter sig upp från halvliggande ställning bland soffkuddarna på kaféet på Södermalm i Stockholm.

– Det är en jädrigt bra situation, utbrister han. Det där var en informell ledare. Vad hon sa spelade roll inte bara i hennes klassrum utan det påverkade även de andra lärarnas klassrum.

Gunnar Ekman är ekonomie doktor i organisation och ledarskap vid Handelshögskolan i Stockholm och undervisar en del vid rektorsutbildningen. Hans forskning har fokus på hur formellt och informellt ledarskap fungerar och samverkar.

Så här skriver han i sin bok *Från prat till resultat – om vardagens ledarskap*:

”Det är det informella samtalet som avgör hur människor tänker, handlar och fattar viktiga beslut. Det är i småpratet som de sociala relationer och värderingar som håller ihop organisationer bildas och utvecklas. Det är också där det bestäms vilket ledarskap som måste utövas, och om chefer tilldelas mandat att leda eller ej.”

Småprat mellan människor är nyckeln till det moderna ledarskapet. Om chefer vill leda måste de delta i det informella samtalet och där erövra medarbetarnas förtroende. Småprat runt ett kaffebord är ofta viktigare än strategidokument och

formella möten i mötesrum.”

Organisationer är fyllda av småprat som ibland handlar om vad chefen sagt och om man ska bry sig om detta. Men i det informella småpratet utbyts också information och lärande. Personliga relationer utvecklas.

Om vi överför det här till skolans värld, så betyder det att rektor måste ha en fot i personalrummet och i lärarnas vardag för att få en känsla för vad folk tycker. Det är vid kaffebordet man kalibrerar sina sätt att tänka. Det är där man pratar av sig och informella normer skapas. Och det är där rektor som ledare bygger upp förtroendet att leda. Det innebär också att rektor kan sätta tydliga gränser i samtalet. Detta är okej och detta är inte okej.

Lär känna människorna

På samma sätt tycker Gunnar Ekman att läraren bör delta en del på rasterna bland eleverna.

– Inte jämt och ständigt, för det orkar man inte, men tillräckligt mycket för att få en känsla av hur det ser ut, säger han. En check för att se hur det fungerar och vilka som verkar vara tongivande.

En chef blir ledare genom att skapa förtroendefulla relationer med sina medarbetare, lärarna eller eleverna. Detta genom att finnas där de informella normerna bestäms – runt kaffebordet eller på rasten. Genom småprat, genom att lära känna människorna och genom att sätta gränser uppstår ett tydligt ledarskap.

– Chefer som utövar ledarskap genom att bara var chefer lämnar fältet fritt för informella ledare, säger Gunnar Ekman. Ledarskap utövas nämligen alltid, men inte alltid av chefer. □

Möt Lars Svedberg, Lena Endre, Bodil Jönsson och Mark Levengood



**Läs mer och boka biljetter på
www.skolforum.com**

27-29 oktober på Stockholmsmässan



Arrangeras av:
Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund,
Föreningen Svenska Läromedel, Sveriges
Skolledarförbund och Stockholmsmässan



Etnocentriska glasögon
ger kulturell **blindhet**

När föräldrar med utländsk bakgrund pratar om bristande disciplin kan det bero på att varken de eller deras barn förstår den svenska skolans arbetssätt. Därför måste läraren i sitt ledarskap utveckla sin interkulturella kompetens.

Av Pirjo Lahdenperä

Den svenska skolan beskrivs ofta i medierna – och även i internationella jämförelser – som en arbetsplats som saknar arbetsro. Ändå ser få pedagogikforskare, lärarutbildningar eller pedagoger detta som ett tecken på bristande ledarskap i klassrummet.

Alla lärare är ledare. Att leda och organisera elevens lärande både enskilt och i olika typer av grupper är en primär uppgift. Dessutom omfattar lärarens arbete, utöver arbete i klassrummet, skilda typer av aktiviteter, som att leda och organisera studiebesök, idrottsaktiviteter, temadagar, projektarbeten, lärarmöten, föräldramöten etcetera. Det är tillfällen då ledarkunskaper kommer till användning och sätts på prov.

Lärarnas arbete har emellertid inte betraktats som ett ledarskapsjobb, vilket syns när det gäller innehållet i lärarutbildningarna eller kompetensutvecklingen av lärare. I diskussioner om innehållsprioriteringar för lärarutbildningen har jag hört argument som utgår från att det räcker med metodik eller didaktik, det vill säga hur man strukturerar en lektion med mål, innehåll (stoff) och arbetssätt eller arbetsformer. Man anser att kurser i ledarskap är onödiga.

I allmänhet kopplas bristande disciplin eller arbetsro på arbetsplatsen ihop med dåligt ledarskap men på skolområdet söker vi ofta andra förklaringsmodeller. Vi hittar förklaringen utanför skolan, med så kallade segregerade eller "utsatta områden", föräldrar med icke-akademisk bakgrund eller socioekonomiska problem. Vi hittar förklaringen i skolans organisation, med för stora klasser. Vi ser den som elevproblem. Men vi talar inte om bristande disciplin eller arbetsro som brist på kunskaper i ledarskap hos lärarna.

Enligt en annan förklaringsmodell beror bråk, stök och bristande arbetsro i skolan på att elever har andra normer och värderingar hemma och inte vet hur man ska vara i den svenska "demokratiska" skolan. Dessa elever kan vara hårt eller auktoritärt hållna hemma och kompenserar

detta genom att vara oroliga och stökiga i skolan.

Varje land har utifrån sin historia, sina ideologier och praktiker utvecklat en etnocentrisk syn på skola, pedagogik, undervisning och lärande. Detta präglar även synen på hur man ska leda arbetet i klassen. Vissa ideal, värden och sätt anses vara bättre och mer rätt, andra mer fel och mindre önskvärda, som exempelvis ett mer auktoritärt eller instruerande ledarskap. Redan i 1962 års läroplan tog man i Sverige avstånd från disciplineringen. Det ideala sättet att leda elever, både dem med ett problematiskt och dem med ett önskvärt beteende, är att samtala eller samråda. Man ska helt enkelt tala eleven till rätta.

Varje land har utvecklat sin syn på skola, pedagogik, undervisning och lärande

Detta framkom tydligt i en undersökning jag gjorde tillsammans med två forskare, amerikanen Gregory Williams och mexikanen Pedro Sanchez, där vi jämförde lärarnas strategier för elever som har ett problematiskt beteende i tre olika länder. Till skillnad från amerikanska och mexikanska lärare använde svenska lärare samma "tala till rätta-strategi" oberoende av problem och beteende. Även styrdokumentet för skolan pläderar för ett samrådande och elevcentrerat ledarskap, där eleven personligen tar ansvar för planeringen av sina studier och själv söker kunskaper. Lärarens ledarroll reduceras till handledare eller mentor. Följaktligen antar man att alla elever blir motiverade för skolarbetet enbart genom att själva få bestämma vad de ska läsa och hur. Utifrån ledarskapsforskning inom arbetslivet kan man problematisera denna ensidiga motivationsteori.

Olika människor blir motiverade med olika medel, som ►

exempelvis betyg, materiella ting, uppmärksamhet och styrning. Med utökad och erkänd mångfald i skolan kan detta samrådande ledarskapsideal te sig monokulturellt och skapa problem för elever och lärare. Lärarens samrådande och handledande ledarskap kan verka otydligt och obegripligt för vissa elever och föräldrar. De efterlyser mer ordning, struktur, disciplin, hjälp och "kärlek", visar Merih Berktans och min egen forskning.

Svenska lärare har i handledningssammanhang nämnt sina kulturella problem med att behöva vara mer "auktoritära", disciplinerande eller strukturerande. De hävdar att det går emot deras natur. Samtidigt kan de klaga över att de pedagogiska verktyg de fick genom sin lärarutbildning känns otillräckliga och inte användbara i de nya, multietniska och mångkulturella skolsammanhangen. Det är tydligt att med den utökade globaliseringen och mångkulturella samhällsutvecklingen måste vi också ifrågasätta och problematisera konstruktioner av det ideala ledarskapet. Dagens ideal kan te sig som en monokulturell mantel som skapar problem i skolan. Självfallet behövs det mer kritisk interkulturell forskning som intresserar sig för lärarnas arbete i klassrummet. Låt mig utifrån min forskning om interkulturellt ledarskap beskriva några aspekter som kännetecknar lärarens ledarskap mot en interkulturell lärandemiljö.

I boken *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald* beskriver jag tre olika komponenter i ett interkulturellt ledarskap.

- 1) Ledarens förståelse av det mångkulturella eller interkulturella.
- 2) Ledarens intentioner och handlingar.
- 3) Ledarens personliga kvaliteter och kompetenser i arbetet med det mångkulturella/interkulturella.

Alla dessa delar är beroende av varandra och hänger ihop. Ledaren kan emellertid inte göra mer än vad hon eller han själv och omgivningen tillåter. Han eller hon förstår och begränsas också av vad som exempelvis anses vara, eller inte anses vara, problem med eleverna. Ledaren kan inte heller göra mer än vad hans eller hennes kulturella horisont tillåter, det vill säga den egna obearbetade etnocentrismen kan stå i vägen. Därför är förståelsen av mångkulturalism och det interkulturella det mest avgörande för ledarens intentioner och handlingar.

Om jag applicerar dessa tre interkulturella ledarskapskomponenter på lärare ska vissa kriterier uppfyllas för att ledarskapet kan beskrivas som interkulturellt. Lärarens



I en interkulturell miljö måste
läraren använda en varierande
repertoar av ledarstilar

förmåga att urskilja och leda olikheter blir således av väsentlig betydelse i strävan mot ett interkulturellt förhållningssätt. Nancy Adler talar om att bearbeta sin kulturella "blindhet", det vill säga oviljan att se kulturella skillnader, är en viktig aspekt i utvecklandet av ledarskapet i klassen mot en utökad pluralism. För att motarbeta risken för "kulturblindhet" och för att lärare ska veta vad som händer på skolan och i samhället, är det bra om de också i det dagliga arbetet öppnar för att diskutera stereotyper, fördomar, rasism, sexism, diskriminering och sociala ojämlikheter bland såväl kollegor som elever.

Därför blir en av de viktigaste kompetenserna för en interkulturell lärare viljan och förmågan att bearbeta sina egna och elevernas negativa attityder och fördomar mot olikheter. Att själv som ledare uttrycka värderingar som bygger på alla människors lika värde och inte tillåta diskriminering och rasism på skolan är av grundläggande betydelse. Detsamma gäller även "omvänd rasism", där man uttrycker negativa stereotyper och fördomar mot svenskar och svenskhet. Att inte visa "vi och dom"-attityder och att inte använda absoluta termer som "alltid" eller "aldrig" är bland de viktigaste värdemässiga förhållningssätten för ett interkulturellt ledarskap.

I skolor med grupper av ungdomar med utländsk bakgrund kan lärarna känna sig obekväma i kontakten med dem. Dessa elever kan beskrivas som de Andra och behandlas med rädsla och misstänksamhet. De är helt enkelt "fel" elever utifrån det som lärarna är vana vid och utbildade för. Det är psykologiskt förståeligt att det främmande väcker osäkerhet i frågor om hur man ska förhålla sig till det främmande och handla så att det blir rätt.

Flera olika studier, av bland andra Mirja-Tytti Talib och Katarina Norberg, har visat att lärarna upplever större osäkerhet i sin roll i skolor med mångkulturell elevsammansättning än i skolor där eleverna har en mer homogen etnisk/kulturell bakgrund. Ett sätt att motverka denna osäkerhet är att lärarna förstår sin rädsla och försöker minimera den genom att på olika sätt närma sig eleverna och lära känna dem. Det finns flera olika sätt att involvera kollegor, som modersmålslärare, och elever i informella samtal och gemensamma trevliga aktiviteter. Det viktiga är att man bryter cementsladdade grupperingar och invanda roller så att man har möjlighet att uppleva varandra som personer med olika intressen och personliga sidor.

När det gäller intentioner och åtgärder i ledarskapet ska läraren stimulera interkulturellt lärande utifrån elevgruppens olikheter. Lärarna bör exempelvis laborera med olika typer av heterogena grupper i undervisningssituationen. Det motverkar fördomar och negativa kategoriseringar och lär samtidigt eleverna att samarbeta och umgås med varandra. Detta kan vara svårt om läraren hela tiden utgår från elevernas önskningsar.

Karin Forslund Frykedal visar i sin avhandling *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete* att eleverna vill och eftersträvar att arbeta i homogena grupper med sina kompisar hellre än i heterogena grupper. Som lärare får man vara bestämd och konsekvent genom att initiera och genomdriva heterogena grupper där eleverna får arbeta med kamrater som inte är så populära. Därför bör lärarens ledarskap omfatta kunskaper i gruppleaderskap och hur man analyserar och arbetar med klassens psykosociala arbetsmiljö i allmänhet och interkulturella lärandemiljö i synnerhet.

För att lyckas med ett ledarskap som kan skapa en interkulturell lärandemiljö i elevgruppen måste läraren också kunna använda en varierande repertoar av ledarstilar och inte vara rädd för att även vara bestämd, styrande, krävande och disciplinerande.

Så, när föräldrar med utländsk bakgrund talar om bristande disciplin, kan det bero på att varken de eller deras barn förstår den svenska skolans arbetssätt, arbetsformer och dess inflytandemodeller. De kan te sig obegripliga och svåröverskådliga speciellt för människor från mer hierarkiska samhällen. Om dessa värden betraktas med etnocentriska glasögon och anses vara universella, goda och självklara kan de vara svåra att göra begripliga för föräldrar och elever. Därför är det fruktbart om läraren i sitt ledarskap kontinuerligt utvecklar sin interkulturella kommunikativa kompetens, det vill säga sin medvetenhet om olika kulturella koder, sin förmåga att växla mellan olika perspektiv och att lära sig av sina egna erfarenheter och tillkortakommanden.

En mångkulturell och multietnisk skolmiljö med dess rikedom av olika tolkningar av den sociala verkligheten utgör en jordmån för gränsöverskridande ledarskap med en mångfald av ledarstilar och ledarskapsideal. Huvudsaken är att lärarna uppfattar sig själva som ledare med makt och känner att de har en betydelsefull ledarroll för en positiv mångkulturell samhällsutveckling. □

Artikelförfattare

Pirjo Lahdenperä är professor i interkulturell pedagogik, leg psykolog och forskningsledare på Centrum för interkulturell skolforskning, Mångkulturellt centrum i Botkyrka.

Litteratur

- Adler, N (2002): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Thomson.
- Berkman, M (1999): *"Kärlek och disciplin". Några turkiska föräldrars syn på den svenska skolan*. Forskningsgrupp etnicitet och pedagogik. C-uppsats. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Forslund Frykedal, K (2008): *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Lahdenperä, P (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? Textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS-förlag.
- Lahdenperä, P (2001): *Värdegrunden som inkluderande och exkluderande diskurs*, i G Linde (red) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P (2008): *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Studentlitteratur.
- Norberg, K (2000): *Intercultural education and teacher education in Sweden*. I *Teaching and Teacher Education*, 16(4).
- Williams, G, Lahdenperä, P, Sanchez, P (1999): *Intercultural Differences in Classroom Behaviour and Teaching Pedagogy – An Analysis Across Three Countries*. I K Häkkinen (ed) *Innovative Approaches to Intercultural Education*, University of Jyväskylä, Finland, Continuing Education Centre, Multicultural Programmes.
- Talib, M-T (1999): *Toisuuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Tutkimuksia 207. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos, Hakapaino.

MANAGEMENT by kycklingmamma

Lärarna vet hur man leder självständiga elever: ge dem massor med närhet. De skapar många tillfällen till kommunikation på gymnasieprogrammet. Eleverna får loggböcker och förtroliga samtal.

Text: Mimmi Palm Foto: Johan Hedenström

Nu har jag dem framför mig, Christina Söderman och Sven Olsson. De är lärare på SP Tvär, ett samhällsprogram där man arbetar tvärvetenskapligt i projektform.

Att det är en kvinna och en man är ingen slump. På det här programmet vid Hulebäcksgymnasiet i Mölnlycke ska det vara en lärare av varje kön. Det ska främja jämställdhet. Två lärare arbetar tillsammans och följer sin klass alla tre åren.

Vi ska prata om lärares ledarskap. Det handlar bland annat om hur man organiserar arbetet – i helklass, grupp eller enskilt. Många lärare väljer kanske helst helklass eller enskilt eftersom grupparbete sätter i gång processer bland eleverna som kan vara svåra att hantera. Det kan bli konflikter helt enkelt.

Hur gör man på SP Tvär? Eleverna är själva med och väljer arbetsform för varje projekt och ofta, nästan hela tiden, arbetar de i grupp. Ostyriga gruppprocesser är inget man räds.

– Det är alltid så att först älskar alla varandra. Sen kommer de på att de ska få något gjort också, och då blir det en liten kris. Och så brukar de be om hjälp när deadline närmar sig, säger Sven Olsson.

Under arbetet med ett projekt har grupperna ungefär tre obligatoriska handledningsmöten med lärarna, behöver de mer hjälp får de det. Lärarna finns till hands.

Och ibland kör eleverna fast. Som när Christina Södermans och Sven Olssons trea tillsammans med tvåorna arbetade med projektet "American Dream" om det mångkulturella samhället och internationalisering. För en grupp höll det på att bli en mardröm. I gruppen fanns två elever



Siri Eckerström går i tvåan på samhällsprogrammet.

som stred om ledarrollen. Några av treorna i gruppen insåg att de inte ville fortsätta att tjafsa om konflikten. De bad Christina Söderman och hennes kollega i tvåan om hjälp att komma vidare.

– De visade att de förstod sig på gruppprocesser och det var härligt att se. Vi fick vara bestämda och hjälpa till att rikta in dem mot ett sätt att arbeta som fungerade, berättar Christina Söderman.

En förutsättning för att kunna arbeta med ämnesövergripande projekt där eleverna är med och beslutar

både om innehåll, form och examinationssätt är att lärare och elever har tät kontakt. Lärarna har sitt arbetsrum intill de tre klassrummen. Det finns en klass i varje årskurs.

Lärarna har ansvar för sin budget och för de ämnen som ingår i projektet vilket är nästan alla. Undervisning i moderna språk och matte till exempel köper de in av andra lärare. Men eftersom de själva leder eleverna i arbetet med i stort sett allt blir det tydligt att också lärarna måste lära.

– Vi kan ju inte kunna allt. ►

Christina Söderman beskriver sitt ledarskap: Att vara mycket tillsammans med eleverna och att vara en förebild i lärandet. Ledarskapet består också av att ge eleverna verktyg och modeller.

– Det finns en fara i att arbeta med autentiska frågor om man bara slänger ut eleverna och de får klara sig själva.

På Hulebäcksgymnasiet får de lära sig informationssökning och källkritik. Till exempel ingår en kurs i retorik som ger eleverna en modell för muntlig framställning.

– Och skoår förstås, säger Sven Olsson.

Jag har inte hört fel, det är inte skolår han menar, utan en analysmodell: situation, konsekvens, orsaker, åtgärder, reflektion: SKOÅR, som kan tillämpas på allt.

– Den kan de säkert rabbla om man väcker dem mitt i natten.

Hulebäcksgymnasiet är en ombyggd fabrik med invändig tegelfasad och öppna ytor med terrasser. Minst av allt verkar arbetet här gå på lösa boliner. Hur mycket eget arbete eleverna på SP Tvär än ska göra är det upphängt på en tydlig struktur. Projekten inleds med gemensamma aktiviteter och beskrivs i en detaljerad studieguide. Föreläsningar håller lärarna inte, men såväl ett besök i synagogan som en studieresa till Sydafrika kan avslutas med en "efterläsning".

– Det fungerar bra med fördjupning när elevernas egna frågor har väckts, säger Sven Olsson.

Eleverna skriver loggbok om varje projekt som de också utvärderar både individuellt och kollektivt. Som om det inte vore nog har alla en reflektionsbok där de dokumenterar inte bara sina studier utan också hur

de har det personligt och socialt.

Dessutom finns en kurs i personlig utveckling där eleverna bland annat får kunskap om gruppprocesser. Vilken roll tar man i en grupp? Clownen, ledaren, kverulanten ...

Hittar inget på Google

Eleverna ska förberedas för ett föränderligt samhälle. De ska lära sig samarbeta i projektgrupper.

– De ska bli samhällsvetare, de ska ha medborgarkompetens och bli demokrater, säger Sven Olsson.

Och ändå, det händer förstås att elever inte kommer längre än till: "Vi hittar inget på Google."

– Då får man försöka inspirera till annan strategi.

Motivation är ett honnörsbegrepp för en ledare. Hur gör lärarna för att motivera eleverna? De ser aningen undrande ut över frågan. Kanske är det uppenbart att eleverna är väl motiverade när de valt SP Tvär där arbetet i hög grad utgår från deras egna intressen.

– Eleverna ska själva vara motorn i lärandet, säger Sven Olsson. De ska tycka det är kul.

– Men det tycker inte alla, säger Christina Söderman. Alla har inte den där motorn.

Men under de tre åren kan mycket ske. Ofta kan lärarna glädja sig åt slututvärderingar där elever som tyckt att arbetet varit svårt och motigt skriver att de lärt sig att driva egna projekt.

Lärarnas närhet till och intensiva samarbete med fyrtioålet elever har nästan bara fördelar. Sven Olsson uppskattar kontinuiteten. Han återkommer flera gånger till att mötena med eleverna är viktiga. "Hur kan jag hjälpa dem växa om jag inte känner dem?" Han är glad att slippa

avbryta samtal med elever för att skynda vidare till nästa lektion. Men den myckna samvaron för med sig att lärarrollen blir lite utsuddad, på gott och ont.

– Vi blir mer som en mamma och en pappa i en stor familj.

Det händer att eleverna först frågar den ena läraren om det går bra att lämna in en uppgift senare. Om det då blir nej kan man vara säker på att kollegan får samma fråga strax efter. Säger "mamma" nej så får man gå till "pappa".

Gäller det sociala och känslomässiga problem kommer särskilt flickorna – 31 stycken – till Christina Söderman. I egenskap av kvinnlig lärare får hon en omhändertagande roll.

– Det är väl också min ledarstil att kolla att alla mina kycklingar mår bra.

Måhända ett vardagligt uttryck för hennes förhållningssätt: närhet till eleverna är nödvändig.

– Hur ska man annars kunna utgå från varje individ som det står i läroplanen att vi ska? säger hon.

Tanken med en kvinnlig och en manlig lärare är att nå jämställdhet, men modellen skapar också ett traditionellt könsmönster. Under klassens studieresa till Sydafrika blev det tydligt. Den sydafrikanska arrangörens manlige representant vände sig uteslutande till Sven Olsson.

– Jag uppfattades inte som lärare, jag blev en nobody, säger Christina Söderman. Det var frustrerande. Eleverna såg det och de gillade det inte. Vi hade diskussioner om det sen.

De båda kollegerna värdesätter sitt samarbete. Sven Olsson har genom Christina Söderman upptäckt hur man kan använda skönlitteratur i



Som pappa och mamma i en stor familj. Lärarna Sven Olsson och Christina Söderman arbetar tillsammans i trean på samhällsprogrammet.

projekten. Christina Söderman å sin sida menar att hon som lärare i svenska och engelska lärt mycket om samhällsfrågor av honom med hans ämneskunskap i SO.

Och Sven Olsson förundrar sig över att kollegan har så bra koll på hur alla eleverna mår. "Hon ser saker som jag inte alls lagt märke till." De menar sig båda vara beroende av varandra.

– Det är som om vi vore ... börjar Sven Olsson

– ... gifta med varandra, fyller Christina Söderman i.

Eleverna Siri Eckerström och Tobias Marmheden, alias "Siiji" respektive "Ilsken iller", ger mig lite generat sina mejladresser.

– Du får tänka på att vi var yngre när vi hittade på dem, säger Tobias Marmheden.

Nu går de i tvåan på SP Tvär och ger minst av allt ett barnsligt intryck. De formulerar sig väl och svarar säkert på frågor.

Nyligen har de avslutat ett projekt på temat genus. Siri Eckerströms projektgrupp startade partiet "Manligt initiativ". De gjorde en sex mi-

nuter lång kampanjfilm och skrev ett valmanifest för det konservativa och särartstänkande partiet som står för att kvinnor ska kunna vara hemmafruar och för ett könsuppdelat samhälle.

– Det var roligt, vi fick en diskussion om ifall ett sånt parti skulle kunna komma in i riksdagen i Sverige.

– Där gjorde ni ett bra jobb, säger Tobias Marmheden.

"Man får fjäska"

I hans egen grupp var de lite skoltrötta och hade inte samma höga standard på arbetet som handlade om arbetsliv och olika löner på grund av kön, säger han.

Grupparbeten kan vara svårt när eleverna vill uppnå olika nivåer, tycker de båda. Det finns alltid någon i en grupp som är lite mer drivande.

– Det kan bli lite fel, någon tycker: "Du ska alltid bestämma", säger Siri Eckerström.

Om man själv har en hög ambition får man försöka motivera sina kompisar.

– För det mesta är det ingen som

vägrar arbeta, säger Tobias Marmheden. Det går alltid att snacka, för alla förväntas vara engagerade.

– Man får fjäska, säga, om vi jobbar på så kan vi sluta tidigt, säger Siri Eckerström.

De anser själva att de klarar mycket utan att koppla in lärarna. Men Ann-Marie Skarrie och Martin Flower som är lärarparet i deras klass, behövs. Av dem som ledare önskar eleverna att de ska vara bestämda och våga ta konflikter och kunna diskutera. De ska vara både lärare och vänner.

Tobias Marmheden brukar inte prata med lärarna om hur han mår, men uppskattar om läraren är personlig. Som matteläraren Bengt Olsson som kan få med sig alla genom att dra skämt, men inte för den skull hamnar "off track".

Siri Eckerström förhåller sig olika till de två klasslärarna men tror att det beror mer på hur de är som individer än på vilket kön de har.

– Jag pratar oftast med Martin om skolan, men om jag mår dåligt går jag till Ann-Marie. Det är många tjejer som gärna pratar med henne. □

Kvinnor och män är bra på olika saker – men är män lite bättre?

Frågar man lärare om kön spelar roll för deras yrke svarar de ofta nej. Ändå "pratar kvinnliga lärare ner" sig själva och hejar fram sina manliga kollegor. Forskaren Maria Hjalmarsson ser ett motsägelsefullt genusmönster i skolan.

Text: Mimmi Palm Foto: Johan Hedenström

Kvinnor är extramammor och män håller ordning. I skolan finns en uppfattning om att könen kompletterar varandra. Kvinnliga och manliga lärare fyller olika funktioner och båda behövs. Men det är en ordning som döljer en maktstruktur och som dessutom är full av motsägelser. Och som kanske inte gagnar någon i det långa loppet.

Maria Hjalmarsson arbetar med en avhandling om lärares professionella liv ur genusperspektiv. Hon har gjort intervjuer med 14 lärare av båda könen för att ta reda på hur de ser på kompetens, arbetsuppgifter och förväntningar i yrket. Hennes studie vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet är ännu inte slutförd men hon kan se mönster i de fyra skolor hon studerat.

– De kvinnliga lärarna nedvärderar sig själva och uppmuntrar männen. Männen å sin sida kan tycka att de har det förspänt, de "glider fram på en räkmacka" just för att de är män, och får de attraktiva tjänsterna. Men samtidigt förväntas de ofta leda klassen genom att peka med hela handen trots att det kanske inte är det de vill.

Skolan som institution präglas av en manlig norm som har hängt med sedan man började organisera undervisning. I folkskolan som infördes 1842 arbetade till en början endast manliga lärare. 1859 fick kvinnliga lärare tillträde och deras antal har sedan ökat successivt. Nu är de som bekant i majoritet vilket gör att man kan tala om en kvinnlig norm i skolan, samtidigt som traditionellt

manliga egenskaper är ideal.

– Det blir männen som ska stå för något annat – och bättre än normen.

Genussystemet – att samhället präglas av att män överordnas och kvinnor och män är åtskilda i olika samhällssfärer, till exempel på arbetsmarknaden – kommer till uttryck på flera nivåer i skolan. På den strukturella nivån, genom att män företrädesvis är lärare för äldre elever och kvinnor för yngre. På den symboliska nivån uttrycks genusordningen i föreställningar om och värderingar av vad kvinnor och män står för.

Läraryrkets socioemotionella sida ses som kvinnlig och värderas lågt medan den pedagogisk-didaktiska sidan förknippas med manlighet och smäller högt. I praktiken är de förstås svåra att skilja åt.

Det finns föreställningar om att männen är viktiga som förebilder till exempel för de barn som lever med ensamstående mammor. Två av de skolor Maria Hjalmarsson har studerat ligger i socialt segregerade områden med stor andel barn med annan etnisk bakgrund än svensk. Lärarna där menar att de manliga lärarna behövs för att en del familjer saknar fäder.

När de kvinnliga lärarna talar om sig själva som "extramorsor" har det en annan klang. De ser nästan sig själva som skadliga för barnen.

Lärarna i studien har elever i år tre till fem och tillhör fem olika arbetslag vid olika skolor. De beskriver ofta sitt arbetssätt och förhållningssätt i termer av kvinnligt och manligt. Maria Hjalmarsson citerar en manlig lärare som anser att "småskolefröknar inte kan hantera busiga pojkar". En uppfattning som, enligt flera av männen, kvinnliga lärare underblåsar. De finns kvinnliga lärare som



Maria Hjalmarsson arbetar med en avhandling om lärares professionella liv ur genusperspektiv.

tycker att det är bra att män agerar ordningsvakter.

– Men vad är det de ska hålla ordning på – barnens saker, material eller rutiner ... Är inte ordning en social dimension som lärare av båda könen ständigt ägnar sig åt?

När hon frågar om kön har någon betydelse för lärarkompetensen svarar lärarna ofta nej, samtidigt som de beskriver att kvinnor och män kan ha olika funktioner.

– Det är svårt att diskutera genusordning. Hur man ser på det är olika beroende på om man pratar om det generellt eller mer specifikt om sin praktiska vardag.

Särskilt de unga kvinnliga lärarna vill inte anlägga ett genusperspektiv. De hittar andra förklaringar än kön, som ålder och etnicitet, till att de får

mindre respekt av barnen än en manlig kollega.

– En lärare som arbetar i en skola med många elever med utländsk bakgrund kan säga: jag respekteras sämre än en man för jag är ung och blond.

Det underförstådda budskapet är att situationen hade varit annorlunda om majoriteten av eleverna varit etniskt svenska. Därmed förläggs problemet till "de Andra".

Ålder, etnicitet och erfarenhet spelar förstås in, menar Maria Hjalmarsson, men hon tror att unga kvinnliga lärare undviker att se att kön har betydelse för att slippa ta på sig skuld för att kvinnor som kollektiv nedvärderas.

I studien finns äldre kvinnliga lärare som trots lång erfarenhet tycks

ha svårt att tala om sig själva som professionella, medan manliga berättar om hur de känner förväntningar på att leva upp till en traditionell manlighet och hur de får en klass på sin lott för att skapa ordning.

Men lärarna ger också uttryck för förhållningssätt som inte riktigt stämmer med de förhärskande föreställningarna. Män som förväntas stå för disciplin och kunskap är de som "pratar ihjäl sig om yrkets sociala dimension" i intervjuerna. Maria Hjalmarsson tror att det kan bero på att flera av männen i hennes studie tidigare har arbetat med äldre barn där behovet av omsorg är mindre. De manliga lärarna har behov av att prata om det psykosociala arbetet för att de egentligen inte tycker sig ha tid med det, och för att de känner press på sig att vara traditionellt manliga i sitt ledarskap.

Studiens kvinnliga lärare fördjuar sig inte på samma sätt i den sociala dimensionen. De ger sitt uppdrag en vidare definition och konstaterar att kopiering, tröst av barn och föräldrakontakter ingår.

Flera av männen tycker att det är bra att få tillfälle att prata av sig bekymmer vid arbetslagsmöten, medan det finns kvinnliga lärare som hellre vill ägna sig åt planering och lägger betoningen vid undervisningen och metoder.

Skolans kvinnor och män säger ett och gör ett annat i många fall. De uttrycker traditionella föreställningar som de går emot i sitt handlande. Samtidigt reproduceras genussystemet. Det får konsekvenser både för lärarnas villkor och för barnens värderingar.

– Ska man vara så här som kvinna, ska man vara så här som man ...? □

Utbildning har förmodligen aldrig haft en mer upphöjd ställning än under de senaste decennierna. Samtidigt befinner sig skolan, eller snarare skolinstitutionen, i kris. Krisen har medfört att lärarna mer definieras som en del av problemet än av lösningen. Försöken att styra läraren i riktning mot en "maktens lärare", en anställd som lojalt gör det uppdragsgivaren vill, har därför också stått högt på dagordningen. Samtidigt anses lärarens makt vara en nyckelfaktor. Närmare bestämt förväntas dagens lärare utveckla ett ledarskap som gör att det går att hantera de speciella problem som uppstår i en skola där eleverna ytterst befinner sig av tvång men trots det förväntas lära.

En av anledningarna till att utbildning kommit att få sin nu så upphöjda ställning är den höga arbetslösheten, i synnerhet bland ungdomar, och att politiska beslutsfattare gjort en dygd (= utbildning) av nödvändigheten (= arbetslösheten). Resultatet är att vi fått ett massutbildningssystem inom vilket praktiskt taget alla vistas fram tills de är 19 år gamla och cirka 40 procent av dem ännu fler år i högskolans regi. Återkommande vuxenutbildning och kompetensutveckling i arbetslivet har samtidigt blivit en normal företeelse. Utbildningens upphöjda ställning beror också på att det i dag finns en stark tilltro till lärande. Lärande ses numera som ett slags individens förhållnings-sätt till alla möjliga företeelser, från klimat- till relation-

sproblem. Det livslånga lärandet betyder i det perspektivet individens livslånga kognitiva omställningsberedskap i förhållande till en arbetsmarknad, ett samhälle och ett liv i förändring där drivkraften inte sällan är den livslånga otillräcklighetens ångest som många individer upplever när deras kunskaper blir föråldrade.

Lärandet har också uppgraderats i den obligatoriska skolan genom att den kunskapsmässiga måluppfyllelsen har individualiserats: i dag förväntas alla elever *lära*, inte endast *vara*, i skolan. Grundskolans målrelaterade betygssystem från 1994 illustrerar detta och innebär att alla elever i grundskolan förväntas kunna nå upp till kunskapsmålen. De förväntas dessutom kunna göra det mer eller mindre samtidigt och utveckla samma nyfikenhet på den kunskap som staten bestämt att de ska tillgodogöra sig.

Mötet mellan det reellt existerande skoltvånget (genom skolplikt i grundskolan och brist på alternativ i gymnasieskolan) och allas förväntade lärande är en stark drivkraft bakom skolinstitutionens legitimitetskris. Politiska beslutsfattare har genom förändringar av utbildningssystemet och av dess politiska styrdokument skapat förväntningar om att utbildning är ett medel för alla individer att skapa sig ett bättre liv och har dessutom i någon mening hävdad individens rätt att lyckas nå upp till målen. ►

Vid vägs ände lurar den pedagogiska ROBOTEN

Av Anders Persson

Lärarnas yrkesautonomi är på väg att urholkas. Kanske måste de sluta lita på den politiska maktens välvilja och söka andra vägar för att hävda sitt handlingsutrymme.





Politiska beslutsfattare har vidare under två decennier, säkerligen för att få stöd för ett kraftigt utbyggt utbildningssystem, skapat förväntningar om att utbildning lönar sig, vilket kanske är genomsnittligt sant men i många enskilda fall osant. I verklighetens skola lär emellertid inte alla elever det som läroplanen föreskriver (vilket inte behöver vara en katastrof) och för många är skoledan mer framträdande än lärlusten. Skulden till att skolan inte svarat upp mot dessa politiska förväntningar har inte sökts hos dem som formulerat dem, utan snarare hos skolan och dess avlönade aktörer.

Mängder av förändringar av varierande kvalitet har genomförts för att förbättra skolans måluppfyllelse och legitimitet. En av dem som successivt förändrar skolan och utbildningen mest är målstyrning. Målstyrning är en del av ett komplex av åtgärder som syftar till att få en skattefinansierad skolinstitution att framstå som mer legitim (givet de starkt höjda förväntningarna på skolan). Den bakomliggande idén brukar kallas *New Public Management* vars konkreta mål är att förvandla skolan till ett målrationellt instrument för politiska beslutsfattare, en organisation. Styrningen av utbildning och lärande förefaller i dag mer handla om att rationellt hantera knappa resurser för att öka skolans legitimitet än om individens lust, fantasi och kreativitet. På kort sikt förbättrar möjligen sådana åtgärder skolans legitimitet, men samtidigt skapas långsiktiga problem som har att göra med lärandet.

Grund- och gymnasieskolans målrelaterade betygssystem (och det högre utbildningssystemets lärandemål efter Bolognaprocessen) kan tillämpas så att de som genomgår utbildning på förhand får veta exakt vad som förväntas komma ut av den egna utbildningsanstängningen. Bortsett från de politiska fördelarna med den här sortens målstyrda lärande verkar det mest vara en politiskt ratificerad förmedlingspedagogik med ett betygssystem som poängterar det förutsägbara lärandet. Konsekvensen av detta blir att lärande och utbildning "avför-

trollas", vilket innebär att formella och målstyrda utbildningsinstitutioner successivt töms på entusiasm och passion inför lärande. En fråga bör därför ställas om och om igen: Är dagens beslutsfattare verkligen övertygade om att allt de kan förutsäga att elever *ska* lära sig också är sådant som de *vill* lära sig?

I skolan vars legitimitetskris hanteras genom målstyrning och andra rationalistiska reformer och där kunskapens förtrollning bryts därför att det som eleverna ska lära sig är bestämt på förhand, skärps spänningen mellan lärarens handlingsutrymme och styrbarhet. Spänningen tar sig uttryck både som försämrad psykosocial arbetsmiljö för lärarna och som en strid om vilka som ska bestämma över lärares yrkesutövning.

Läraren förväntas lojalt utföra det uppdragsgivaren bestämmer

Den yrkesautonomi som tidigare kännetecknade läraryrket byggde på ett oskrivet professionellt kontrakt där staten garanterade lärarens makt i klassrummet och läraren utförde ett samhällsuppdrag. Kontraktet har under senare tid utmanats när stat, kommun och fristående skolhuvudmän på en rad olika sätt försökt öka lärarens styrbarhet genom exempelvis målstyrning och en rad andra åtgärder som syftar till att läraren blir en anställd som lojalt förväntas utföra det uppdragsgivaren bestämmer.

En del lärare och lärarfackförbund har förhoppningar om att kunna rekonstruera lärarens handlingsutrymme genom ett slags återprofessionalisering där en åtgärd är den nu aktuella lärarlegitimationen och en annan praxisnära utbildningsvetenskaplig forskning. Men finns det verkligen förutsättningar för ett nytt professionellt kontrakt? Kanske, men samtidigt inskränker målstyrning och andra åtgärder för att säkra lärarens styrbarhet och skolans legitimitet lärarens handlingsutrymme. Målstyrningen tenderar att drivas i riktning mot en detaljstyrning och i dess förlängning ligger snarare en pedagogisk robot än en professionell yrkesutövare. Lärarna måste nog sluta lita till den politiska maktens välvilja och söka sig andra vägar för att hävda sitt handlingsutrymme.

Tidigare kunde man tala om en dominerande maktrelation i skolan, nämligen mellan skola/lärare å ena och elever å andra sidan. Skolinstitution och lärare var då mer av en enhet till följd av det professionella kontrakt som nämnts tidigare, en enhet som emellertid under senare tid fått en del stora sprickor i och med att lärarens relation till skolans huvudman blivit en uttalad maktrelation i likhet med "vanliga" anställningsrelationer. Därmed befinner sig läraren i två maktrelationer: en med huvudmannen och en annan med eleverna. Läraren kan välja att agera på olika sätt, till exempel att alliera sig med huvudmannen eller med eleverna.

Allians med eleverna är i mitt tycke lärarens mest intressanta möjlighet även om den naturligtvis också kan vara förknippad med "kostnader" för läraren (inte endast i form av utebliven individuell löneökning). Den tyske sociologen Ziehe beskrev redan på 1980-talet den arbetsintensifiering som Hargreaves gjorde till ett huvuddrag i sin beskrivning av den postmoderna lärarens existens. Ziehes poäng var att en allt större del av arbetsinnehållet bestod av försök att motivera eleverna. Detta hade, enligt Ziehe, att göra med att skolan betydde alltmer i förhållande till sig själv och allt mindre i relation till samhället. Lärarnas och elevernas existens kom därför att präglas av leda menade han och fortsatte:

"Vi har upplevt lärare som över huvud taget inte vill utöva sin vuxenmakt med stränghet eller skrämsel utan snarare visat ett behov av att tillsammans med eleverna göra något som dessa upplever som meningsfyllt, ett behov att uppskattas som människor och inte av formella skäl."

Den franske sociologen Touraine närmade sig samma problematik 15 år senare och hävdade att skolan i det efterindustriella samhället "... inte får nöja sig med att påtvinga eleverna normer och ge lärarna en maktbefogenhet som inte har någon annan begränsning än den som den politiska makten fastställer". I stället, menar han, måste skolan vara en "subjektets skola" som både ämnesmässigt och praktiskt är inriktad på utbildning för individens frihet, kommunikation och demokratiskt aktörskap. Skolan bör inte, skriver han, "finnas för samhällets skull".

Vad är det läraren har (eller borde ha) som uppdragsgivaren är beroende av och som gör att hon inte kan ersättas av en pedagogisk robot? Läraren kan (eller borde kunna) utöva ett ledarskap där läraren i relationen med eleven kan influera elevens förhållningssätt till skola, ut-

bildning och lärande. Maktens formella sida betyder nämligen mycket litet om inte makten utövas på ett sätt som gör att elevens faktiska handlande leder till det som är syftet med skolan: att eleven stannar kvar i skolan, strävar mot goda betyg och lär åtminstone det som man för tillfället förväntas lära sig i skolan.

Om det var något teveserien "Klass 9 A" visade så var det just det. Teveserien ignorerade förvisso de sociala förhållanden som omger och impregnerar skolan och saknade distans till skolans målstyrning. Men med "Klass 9 A" fick lärarna också en egen röst. De sa inte riktigt det man förväntas säga inom diskursen om läraryrket, såsom att läraryrkets status är låg, att lärarutbildningen är dålig och att lärarnas befogenheter i klassrummet måste utökas. Lärarna i 9 A talade snarare om relationer, uppmuntran och stöd, och framför allt levde de relationer, uppmuntran och stöd tillsammans med eleverna.

Om läraren väljer att alliera sig med eleverna och därmed gör direkt eller indirekt motstånd mot uppdragsgivarens styrning, är det förmågan att leda eleverna som utgör basen för det handlingsutrymme som lärare behöver men som alltmer inskränks av olika målstyrande reformer. En alltför målmedveten styrning undergräver lärarens ledarskap. □

Artikelförfattare

Anders Persson är professor i sociologi vid Lunds universitet samt gästprofessor och ordförande i lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Halmstad.

Litteratur

- Fransson, K & Lundgren, U P (2003): *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet.
- Hargreaves, A (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.
- Hargreaves, A m fl (1998): Introduction. I *International Handbook of Educational Change*. Kluwer.
- Månsson, E & Persson, A (2004): Meningsfullt arbete i krävande arbetsmiljö – lärare i skolan. I Gustafsson, R Å & Lundberg, I *Arbetsliv och hälsa 2004*. Liber.
- Persson, A (2003): *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Studentlitteratur.
- Persson, A (2003): *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Carlssons Bokförlag.
- Persson, A (2006): Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. I Petersson, H m fl *Villkor i arbete med människor*. Arbetslivsinstitutet.
- Touraine, A (2003): *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Daidalos.
- Waks, L J (2007): The concept of fundamental educational change. I *Educational Theory*, 3/2007.
- Ziehe, T (1986): *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Norstedts.

Om lärare ska leda elever finns risken att fokus flyttas från kärnan i den professionella kompetensen. Med tyngdpunkt på undervisningen blir kunskapens innehåll centralt.

Bryt upp lärandets "SVARTA LÅDA"

Av Ingrid Carlgren



På något vis försvann begreppen "undervisning" och "undervisningsmetoder" under andra hälften av 1990-talet. I stället blev det allt vanligare att tala om att "leda lärande". Hur gick den förändringen till? Hur kan man förstå den? Och vilka är konsekvenserna av ordbytet?

Det går naturligtvis inte att hitta *en* orsak – snarare handlar det om en rad samverkande faktorer. "Lärande" och "ledarskap" var begrepp som, var och en på sitt håll, växte i popularitet. Att "leda lärande" innebar en förening av två positivt laddade ord. Undervisningsbegreppet hade kommit att förknippas med kritiken av den traditionella klassundervisningen. Det fanns ett behov av att kunna tala om pedagogiska verksamheter i såväl förskolan och skolan som utanför det formella utbildningssystemet och undervisningsbegreppet framstod som alltför förknippat med traditionell skolundervisning. Övergången till mer sociokulturella perspektiv på lärande omfattade en idé om att lärande av något slag alltid pågår. Genom att den sociokulturella forskningen om lärande huvudsakligen har bedrivits i miljöer utanför skolan har detta "informella" lärande kommit att bli förebildligt också för lärande i skolan.

Livslångt lärande har länge varit ledord för de krav som ställs på människor i ett så kallat kunskapssamhälle. Ett sådant samhälle uppfattas behöva självständiga, självregle-

rande, ansvarstagande och flexibla människor och skolans uppgift i detta samhälle uttrycks som att eleverna ska utveckla sin förmåga att lära. Till skillnad från industrisamhällets skola då "förmågan att lära" var en förutsättning för utbildning – de som uppfattades sakna en sådan förmåga sorterades bort – ses förmåga att lära i dag som ett resultat av att gå i skolan. Kunskapssamhällets skola ska producera människor med förmåga att lära.

Till bakgrundsbilden hör sannolikt också förändringarna i organiseringen av lärarnas arbete. Tidigare definierades lärares arbete igenom antal undervisningstimmar. Allt man gjorde därutöver – arbete tillsammans med kollegor, planering, rättning, samtal med föräldrar etcetera – bokfördes inte. I dag är 35 timmar per vecka så kallad arbetsplatsförlagd tid. Också det lärare gör utanför undervisningen och klassrummet räknas in i arbetstiden.

Första gången jag såg begreppet "leda lärande" var i skriften *En satsning till 2000* i samband med avtalet 1995. De senaste läroplanerna har antagligen också haft betydelse. I samband med introduktionen av Lpo/Lpf 94 ersattes begreppet "inlärning" med "lärande" och lärarna fick ett tydligare uppdrag att faktiskt åstadkomma lärande – inte endast genomföra undervisning. Ytterligare en faktor är det ökade elevinflytandet och ansvaret. Undervisningen ska – enligt läroplanen – planeras av lärare och



elever tillsammans. Undervisningsuppdraget blir på så vis ett delat uppdrag mellan lärare och elever.

Den spridning av individbaserade arbetsformer – som till exempel eget arbete – som skett sedan mitten av 90-talet kan ses i ljuset av detta. Det är arbetsformer som lägger stor tonvikt på elevernas eget ansvar för att – i sin egen takt – genomföra skolarbetet, som är tydligt relaterat till ämnesmålen i kursplanerna. Läraren blir *handledare* för elevernas lärande snarare än *undervisare*.

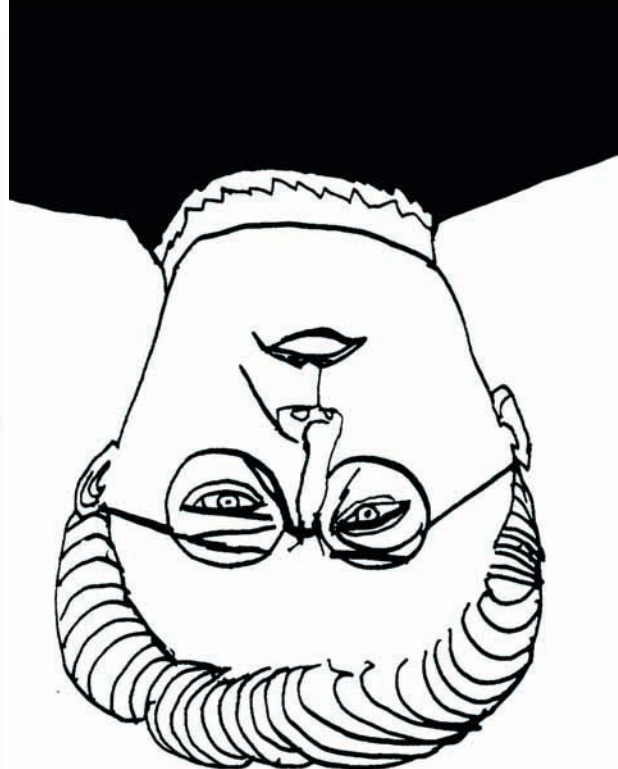
Allt detta sammantaget, och säkert en hel del mer, har sannolikt på olika sätt bidragit till att tala om lärares arbete som att "leda lärande" liksom att beskriva denna förändring som en förändring "från undervisning till lärande". Vad innebär då detta för lärares arbete? Denna fråga är, menar jag, av stor betydelse för läraryrkets fortsatta utveckling. Som ett bidrag till en sådan diskussion ska jag först ge ett exempel på en uttolkning som strävar bort från undervisningsbegreppet och därefter beskriva hur förskjutningen av "från undervisning till lärande" kan tolkas inom ramen för ett undervisningsperspektiv.

I Lena Boströms bok *Från undervisning till lärande* kan man läsa följande: "Eleverna skall inte bli utsatta för undervisning utan själva delta aktivt i lärandet". Här används undervisningsbegreppet närmast som motsatsen

till lärande. Det finns skäl att närmare granska denna bok, dels för att den är mycket läst och använd i fortbildningssammanhang, dels för att den är ett typiskt uttryck för en strävan bort från undervisningsbegreppet. Lena Boström är en av förespråkarna för så kallade lärstilar som grundar sig på att människor har olika perceptuell dominans, det vill säga är huvudsakligen visuella, auditiva, kinestetiska eller taktila.

Några nyckeltankar i boken är att alla är olika, att tankens kraft är enorm (det vi tänker det blir vi), att undervisning bör vara hjärnbaserad (det vill säga grundad på hjärnforskningens resultat), att flexibilitet är nödvändigt och bra, att eleverna ska utveckla självkännet som när det gäller sina lärstilar och att undervisningen ska anpassa sig till eleverna genom att "sända informationen på för eleverna rätt kanal". Det är biologin som styr. Lärande handlar om att utveckla fler neurala nätverk. Den traditionella undervisningen ifrågasätts liksom den traditionella utformningen av klassrummen. Lena Boström förordar "multisensorisk undervisning" och skapandet av fysiska miljöer som stimulerar alla sinnen och där alla lever kan hitta platser för att utöva sitt lärande på sitt eget sätt.

Med ett sådant perspektiv blir lärarens arbete att – på psykobiologiska grunder – skapa betingelser för elever- ►



nas lärande. Lärandeprocessen som sådan problematiseras däremot inte utan uppfattas som en relativt naturlig process som går av sig själv om man bara sänder på "rätt kanal". Lärarna bör inrikta sig på att skapa en stimulerande och trygg miljö där elevernas självkänsla och självkänedom kan utvecklas liksom deras ansvarstagande för det egna lärandet. Kunskaper tycks liktydigt med information eller fakta och problematiseras inte vidare. Fokus ligger i stället på att hos eleverna utveckla självständighet, ansvarstagande, flexibilitet och samarbetsförmåga. I stort sett tycks den pedagogik som förordas svara mot det som i den björklundska retoriken kallas flumpedagogik.

Lena Boströms bok är ett exempel på innebörden av att tala om att leda lärande i stället för att undervisa. Läraryrket i ett sådant perspektiv är inte primärt ett undervisande yrke där lärarna bedriver undervisning inom olika ämnesområden. Snarare tycks det handla om ett delvis nytt, beteendevetenskapligt yrke med fokus på andra – psykologiska, relationella, biologiska, kulturella – aspekter på klassrummet än innehållet i elevernas lärande. Lärare som leder elevernas lärande kan analysera processer och relationer, diagnosticera elevers särarter i förhållande till lärande och andra människor och har en förmåga att skapa goda miljöer där var och en kan växa och utvecklas.

Ser man i stället läraryrket ur ett undervisningsperspektiv är kunskapens innehåll centralt. Ur ett undervisningsperspektiv är innebörden av förskjutningen från undervisning till lärande att undervisningen måste utvecklas för att åstadkomma ett djupare lärande och inte enbart ytkunskaper – vilket den traditionella undervisningen ofta uppfattas göra. Kunskaper inom olika ämnesområden omfattar förutom faktakunskaper också såväl färdigheter och förståelse som förtrogenhet med ämnesområdets kunskapskulturer. Med en sådan utgångspunkt blir kärnan i lärares professionella kompetens en fråga om att kunna introducera dessa kunskapskulturer för eleverna, vilket kräver såväl en förmåga att dissekera kunskapsmålen och det kunnande eleverna ska utveckla som att göra det möjligt för eleverna att utveckla detta specifika kunnande.

Även om syftet med undervisning är – och alltid har varit – att åstadkomma lärande så innebär inte det att undervisningen faktiskt har gjort det. Den intentionella läroplanen är inte detsamma som den realiserade, för att tala med John Goodlad. För att faktiskt åstadkomma lärande måste lärandets "svarta låda" brytas upp och undersökas. Det betyder inte att behovet av undervisning minskar – snarare tvärtom. Däremot måste undervisningen på ett tydligare sätt knytas till det lärande som ska uppnås.



Parallellt med framväxten av mål- och resultatstyrningen av skolan har en professionaliseringsdiskussion pågått. Decentraliseringen har inneburit en förväntan på de professionella i skolan att ta ansvar för verksamhetens utveckling utifrån sin professionella kunskapsbas snarare än utifrån centrala beslut och regleringar. Att ett yrke har tillgång till en professionell kunskapsbas som är unik för yrket och som "ägs" av professionen är en förutsättning för professionalisering. Förekomsten av en sådan kunskapsbas hos lärarna har ifrågasatts – bland annat i Pedagogiska magasinet.

Däremot har diskussionen om innehållet i kunskapsbasen lyst med sin frånvaro. Det är säkert många som tycker att lärares professionella kunskapsbas ska byggas upp av kunskaper om ledarskap, grupprocesser, identitetsutveckling, kulturkunskap, hjärnforskning etcetera. Allt detta är viktiga kunskaper och ska självklart finnas i exempelvis lärarutbildningen. Dock, menar jag, är det inte detta som är kärnan i lärares specifika kunskapsbas. De kunskaper som förs fram under beteckningen "leda lärande" är till stor del kunskaper som härrör från andra sammanhang än undervisning och utgör kärnan i andra yrkesgruppers kunskapsbas, till exempel skolledares eller psykologers eller kognitionsterapeuters.

För att inte bli missförstådd vill jag än en gång poäng-

tera att det jag vänder mig emot är inte kunskaper om ledarskap, grupprocesser, individers utveckling och särdrag eller lärstilar i sig. Det är viktig kunskap som verkligen bör komma till användning i skolan. Men det är först mot bakgrund av att lärarna har ett gediget kunnande för att åstadkomma lärande inom specifika ämnesområden. Om man, som ofta görs, reducerar denna kärnkompetens i lärarprofessionaliteten till en teknisk eller instrumentell fråga och i stället för fram kunskaper om ledarskap, psykobiologiska aspekter etcetera som den centrala kunskapen kommer vi att få en situation där lärare leder en massa processer – utan att åstadkomma lärande. □

Artikelförfattare

Ingrid Carlgren är professor i pedagogik med inriktning mot kunskapskulturer och läroplansteori vid Stockholms universitet. Hon har tidigare varit rektor för Lärarhögskolan i Stockholm.

Litteratur

- Boström, L (1998): *Undervisning för lärande*. Brain Books.
 Eriksson, I (2009): Re-interpreting Teaching: A Divided Task in Self-regulated Teaching Practices. In *Scandinavian Journal for Educational Research*, nr 2, 2009 (artikeln är antagen och publiceras nästa år).
 Goodlad, J (1984): *A place called school. Prospects for the future*. Mc Graw-Hill Companies.

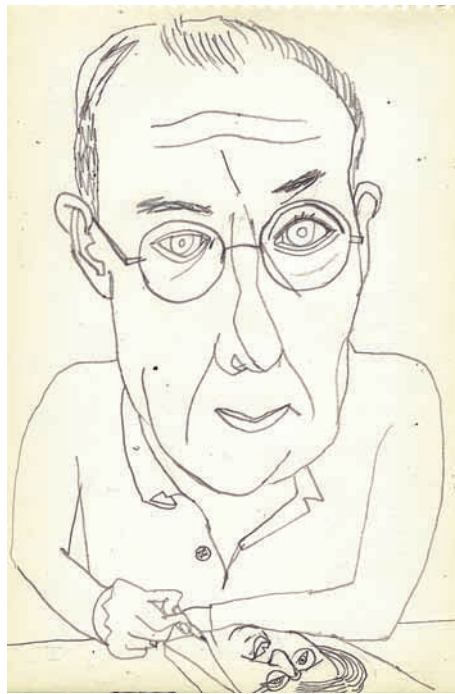
Han går framåtlutad i blåsten mellan hästhagarna vid Färentuna prästgård. Lite böjd med näsan vädrande i luften. Om jag skulle rita av hans profil med ett enda tuschstreck skulle jag trycka hårdare med stiftet vid vecken i nacken, för att visa att ljuset kommer framifrån. Precis som han just visat mig att Fantomtecknaren McCoy gjorde. Det skulle inte bli bra, men Claes Jurander har fått mig att se något jag tidigare inte insett. Hur en linje kan skapa form, riktning, energi, rumslighet, stofflighet genom att skala bort det oväsentliga.

McCoy har lärt Claes Jurander att teckna. Inte så att han var hans lärare. Men de sågs varje torsdag från mitten av femtiotalet när Claes pappa kom hem från jobbet med tidningen och veckans nya Fantomenstrip. Serien med mannen i den rutiga trenchcoaten gav honom "en bildkick som satte torrnålsdjupa spår". Inför en artikel om McCoy till en tidskrift, försökte han rita av Fantomen.

– När jag ritade hans ansikte gjorde jag en underbar resa till barndomen. Stiftspennan, tuschlukten, den spretiga koncentrationen och misslyckandet. Det som är specifikt för McCoy är hans konturlinje. Linjen skiljer som alla konturer olika ytor från varandra. Men ofta breddas linjen och övergår till att bli en formskapande skugga.

Vi har suttit i Claes ateljé i den ombyggda lantarbostaden och gått igenom de 11,5 cm breda kvittorullar han, inför en utställning på Liljevalchs konsthall i Stockholm, under en vecka maniskt fyllt med porträtt efter frimärksstora förlagor ur *Norstedts uppslagsbok* från 1962. Hundratals porträtt i tusch av bemärkta personer. Porträtten väckte en barnslig igenkänningslust. Kungligheter, vetenskapsmän, idrottsmän, skådespelare, filosofer, härförare och filmstjärnor. Världen var svensk och manlig. Endast de som pekade med hela handen räknades, med få undantag.

I Claes Juranders porträtt avspeglar sig människans livserfarenhet, hennes inre syns i det yttre, särskilt det som



Porträtt på porträttör

vi kanske helst vill dölja, såsom maktbegär, besvikelse, inställsamhet, bitterhet. Men här finns också skönhet, intelligens, livsbegär. Ofta hos en och samma person. I nästan allt han gör finns en märklig närvaro och tillit, en genialitet som också bär det bottenlöst dåliga, för att sno ett av hans egna uttryck.

I sitt konstnärskap har han sysslat med frågor kring perception, seendets psykologi och tidens inverkan på minnet.

– Det vi kallar medvetande sker med en hel sekunds fördröjning från det då något skedde. Det som hjärnan upplever som nutid är alltså något som redan hänt. Livet upplevs som presens men är i själva verket

imperfekt. Paradoxalt nog är minnena, de som verkligen är perfekt, vårt egentliga presens.

Claes Jurander – målare, skulptör, tecknare, illustratör, författare, tidigare professor på Konstfack och numera styrelsemedlem i Konstakademien – har en filosofisk läggning som tar sig uttryck i överraskande vändningar, både i text och i bild. Som i hans seriebok *Resan till Genesis* där kvinnan Minda (efternamn saknas!) träffar den paleontologiske forskaren Åke Mandrill. Tillsammans åker de till Afrika för att bekräfta Åkes evolutionsteori – att människan inte härstammar från apan utan tvärtom: apor är människor som hoppat av och sökt sig tillbaka till naturen. Hela evolutionsteorin åt helvete! enligt Åke.

Jag fortsätter att snegla på hans profil när han följer mig till hållplatsen. En vacker häst galopperar förbi. Konsten att teckna hästar hör till hans senaste undersökning kring seendet och minnet.

När bussen kör i väg skalar den bort även det väsentliga av Claes Jurander, kvar står en knapptålsliknande figur. Jag vet att det är han, i minnet ser jag hans bild. Skulle jag kunna rita den? Absolut inte. Det vi ser påverkar, enligt Claes, en annan del av hjärnan än det vi minns, även om minnet också finns med i det vi ser.

Katta Nordenfalk