

Abstract

The article discusses what professional personal development means, with respect to teacher students and professionally active teachers. To begin with, the discussion on teacher socialization is placed in a larger societal context, where changed conditions for the teacher profession are taken note of. Furthermore, in order to position the concept and interpret its meaning, the concepts “learning” and “reflection” are questioned. In conclusion, it is suggested that the conceptual pair “creativity/relationship” can constitute a fruitful complement to dominating discourses about the teacher profession.

Key words: professional personal development, teacher socialization, reflection, learning, creativity, relationship.

Jonas Aspelin, Senior lecturer, School of Education, Malmö University,

Jonas.Aspelin@mah.se

Sven Persson, Senior lecturer, School of Education, Malmö University

Sven.Persson@mah.se

Lärares professionella/personliga utveckling

Jonas Aspelin och Sven Persson

Att steget från utbildning till yrkesverksamhet kan vara stort fick gymnasie-läraren Thomas Tapper erfara (se Aspelin, 2003, kapitel 5). Under lärarut-bildningen upplevde han ett glapp mellan å ena sidan sin egen gymnasietid (på 1980-talet) och å andra sidan den ideologi som präglade lärarutbildning-en. Lärarna på hans gamla gymnasieskola undervisade i helklass, var för sig och i tydligt separerade ämnen. De planerade och genomförde lektioner, mestadels i form av envägskommunikation. De utgick från läroböcker och inriktade sig på att förmedla mer eller mindre färdiga kunskapspaket till eleverna. Eleverna hade att anpassa sig efter lärarens anvisningar; lyssna, anteckna, plugga, memorera och reproducera fakta. Deras egna frågor, erfarenheter, intressen och kunskaper beaktades föga.

Thomas tog under sin utbildningstid avstånd från denna form av utbildning och utvecklade i stället en elevorienterad idé om sig själv som lärare: han skulle söka dialog med sina elever, ta deras frågor på allvar, arbeta för att de verkligen förstod ämnet och kunde placera in kunskap i meningsfulla sammanhang. Han skulle ha varierade arbetssätt och examinationsformer, få eleverna delaktiga i planering och genomförande, verka för att etablera goda miljöer för lärande. Ungefär så löd också det pedagogiska program som Thomas sökte förverkliga under sin första tid som gymnasielärare.

Men han stötte på hinder. Eleverna, menade han, blev förvirrade av att behöva ta ansvar för sin utbildning. Lektionerna blev röriga, kommunikationen spårade ur, studieresultaten blev dåliga. Och Thomas roll som lärare blev otydlig. Han kände att han tagit avstånd från sina gamla lärares sätt att undervisa men kommit att praktisera undervisning där faktorer som mål, krav, ansvarsfördelning, beslutsfattande osv. var minst sagt oklara. Så när Thomas första termin i yrket närmade sig sitt slut hade han bytt väg radikalt: han undervisade då i stort sätt på samma sätt som han själv hade undervisats i skolan. Han var nu med om att bygga upp sådana strukturer som han under åren på lärarutbildningen sagt sig vilja bryta ner.

Med utgångspunkt i den problematik som berörs i ovanstående berättelse undersöker vi i föreliggande artikel "lärarblivande" eller "lärarsocialisation" som något mer än tillägnande av specifika kunskaper knutna till äm-nesteori, pedagogisk teori och didaktisk kompetens. Artikeln syftar till att diskutera vad professionell/personlig utveckling består i, med avseende på lärarstudenter och yrkesverksamma lärare. Snedstreckat markerar att vi ser de två begreppen som sammankopplade och vill undersöka hur relationen

mellan professionella och personliga aspekter av lärarblivandet kan begreppsliggöras. Vi tar avstamp i litteratur rörande lärarblivandets problematik och delar in den i två grupper, varav den ena lägger större tonvikt vid professionell och den andra vid personlig utveckling. För att positionera begreppet professionell/personlig utveckling och formulera innebörder i det problematiserar vi fortsättningsvis de inom fältet centrala begreppen lärande och reflektion. I den senare delen av artikeln visar vi vad ett synsätt där professionell och personlig utveckling är intimt sammanhängande kan innebära. I formulerandet av detta alternativa synsätt knyter vi framför allt an till Martin Bubers pedagogiska filosofi. Utifrån denna föreslår vi att begreppsparat kreativitet/relation är ett fruktbart komplement till de dominerande diskurserna om lärarblivandet och kan hjälpa oss att förstå denna process som en helhet.

Lärararbetets förändrade villkor

I vetenskapliga texter och i texter av samhällsdebattörer framstår läraren som en professionell vilken står inför stora utmaningar i det senmoderna/ postmoderna samhället: Enligt Hargreaves, (1996) förväntas läraren kunna hantera en snabb förändringstakt, en förtätning av tid och rum, kulturella skillnader i mångfaldens samhälle och teknologiska innovationer. Carlgren (1998) menar att de förändrade förutsättningarna för pedagogens arbete är en konsekvens av den decentralisering som skolan och det svenska samhället i stort genomgått. Utvecklingen från regel- till målstyrning har lett till att enskilda lärare och grupper av lärare fått ett allt större ansvar för utformning av den pedagogiska verksamheten. Persson och Tallberg Broman (2002) formulerar det som att skolan idag är mer transparent än tidigare – genomsyrad av krav och förväntningar från bland andra föräldrar, kommuner och näringsliv. Även de sociala kraven har ökat, samtidigt som lärarens förutsättningar att leva upp till dem upplevs ha minskat. Bakgrunden till denna utveckling handlar bland annat om skolans styrning, ekonomisk åtstramning och ansvarsfördelning mellan hem och skola. Etnisk, kulturell och klassmässig segregation har lett till att det inte är möjligt att tala om "skolan" i singularis. Denna omvandling har skapat nya förutsättningar för professionen och upplevelsen av "ett helt annat jobb".

Madsén (1994) pekar på att politiska, sociala och kulturella förändringsprocesser har lett till att pedagogernas egen kunskapsutveckling hamnat i centrum av verksamheten och att genomförandet av lärararbetets övergripande intentioner fordrar ett i vid mening professionellt språk. Han menar vidare att förmågan att formulera, kritiskt granska, argumentera för och kommunicera olika slags budskap blir allt viktigare inslag i lärarens utvecklingsarbete. Carlgren och Marton (2000) hävdar att en omdefiniering av lära-

res uppdrag innebär nya kvalifikationskrav och kan medföra att lärare tvingas förändra och omformulera vad de menar vara läraryrkets professionella identiteter. Nya betingelser som präglar lärarnas arbete idag, med mindre hierarkiska relationer än tidigare, mer betoning på produktion än reproduktion av kunskap och mer av personliga möten, kräver ett nytt slags professionalism. Den mångfacetterade socialitet och normkris som kännetecknar dagens skola – och som kan förstås som följd av en kulturell friställning (Ziehe, 1986) – ställer krav inte bara på ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam yrkeskod (konventioner, rutiner, regler, normer, rekommendationer etc. för hur man ska eller bör agera i olika situationer) utan också på en avancerad förmåga att förhålla sig till en ständigt ombytlig socialitet.

Ovan beskrivna utvecklingstendenser får betydelse också för hur lärarutbildningen ska förhålla sig till lärarens förändrade uppdrag. Föreställningen om allt snabbare samhällsförändringar ligger till grund för formulerandet av ”det nya läraruppdraget” (i Lärarutbildningskommitténs/LUK:s slutbetänkande om den nya lärarutbildningen, SOU 1999:63) och propositionstexten ”en förnyad lärarutbildning” (Prop. 1999/2000:135). I nämnda texter betonas målet att lärarstudenterna genom utbildningen ska påbörja färden mot ett livslångt lärande. I LUK (s. 49) sägs det att det är svårt att förutsäga vilka kunskaper som en blivande lärare behöver, men att det står klart att läraren behöver en förmåga att förstå, hantera och aktivt utforma sin framtid. I ett turbulent samhälle blir ensidig kunskapsreproduktion dysfunktionell. Utbildningen bör istället inriktas på att utveckla olika generella och hållbara förmågor. Till dessa hör t.ex. att kunna samarbeta, lösa problem, ta initiativ, reflektera, kommunicera och tänka kritiskt.

Möjligheten för blivande lärare att gå in i något givet, på förhand bestämt sätt att axla läraruppdraget tonas ner. ”Snarare än att överta en roll, eller en tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll - och därmed sin auktoritet.” (LUK, s. 52). Genom att skriva bort möjligheten för blivande lärare att ikläda sig en yrkesroll med bestämda förtecken sätts de blivande lärarnas konstruktioner av professionella identiteter i fokus. När skolinstitutionen inte längre erbjuder fasta orienteringspunkter faller det till stor del på lärarna själva att upprätta sådana. I ett sådant perspektiv blir identitetsaspekterna viktiga. Något tillspetsat skulle man kunna säga att den pågående omstruktureringen av symboliska och kulturella förtecken av vad det innebär att vara lärare, skapar en förskjutning från ett uppdrag att utbilda lärare utifrån föreskrivna mallar till ett uppdrag att utbilda lärare som kan bestämma sig för vilka de vill vara, inom de ramar som skolans och lärarnas samhällsuppdrag sätter.

I LUK konstateras det att en osäker framtid föranleder utbildningen att ”stödja den lärande människan att själv utveckla förmågan att förstå och hantera sin framtid” (a.a., s. 58). Utifrån en distinktion mellan ett ”anpassningsperspektiv” och ett ”utvecklingsperspektiv” på kompetensbegreppet –

där det förra står för en formell skicklighet och det senare för en förmåga att aktivt påverka utformningen av sitt arbete – betonas lärarutbildningens uppgift att stödja det senare, dvs. utvecklandet av ”en förmåga att identifiera, utnyttja och utvidga det faktiska handlingsutrymmet som finns i skolan” (s. 70). Den grund för hur studenterna sedermera ska kunna bistå i sina elevers lärande och utveckling benämns ”kreativ kompetens”. Med detta avser man ”förmågan att skapa nytt och inte bara överta och tradera etablerade tankar och handlingsmönster” (a.a., s. 58 f.). Lärarens skicklighet i att stimulera elevernas nytänkande, fantasi, nyfikenhet och frågande attityd är något som betonas också i skolans läroplaner, konstaterar man vidare.

Samtidigt är man medveten om att kreativitet inte uppstår och verkar i ett vakuum. I stället ger man generell lärarkompetens en dubbelsidig innebörd: förutom kreativitet handlar det om att befrämja ”läromiljöer där grundläggande mellanmänniska relationer kan utvecklas”. Lärare och blivande lärare behöver, säger man, utveckla en förståelse för hur eleverna erfar den kunskap som behandlas i skolan (s. 31, 58-59). I den dagliga samvaron med elever ställs höga krav på pedagogernas förmåga att vara intuitiva och improviserande. De ska kunna fatta snabba beslut baserade på hur de bedömer situationer, elevernas förmågor, kunskaper och kompetenser. De ska samspele med en mängd enskilda elever, grupper av elever, föräldrar och kolleger samt hantera en skolkontext som uppvisar mångfaldens alla kännetecken. Vid sidan av kreativ kompetens talar lärarutbildningens ideologiska texter med andra ord om att den blivande läraren behöver utveckla ett slags ”relationskompetens” (jfr. med Juul & Jensen, 2003; Jorgensen, 2006). Att vara lärare, sägs det, är inte längre något givet – det blir man inte genom den position man innehar utan framför allt genom de relationer man utvecklar till sina elever. Framgångsrikt pedagogiskt arbete förutsätter en god förmåga att verka tillsammans *med* människor såväl som kunskap *om* människor (a.a., s. 53).

För att utveckla innebörden av lärares professionella/personliga utveckling är det nödvändigt att ta ställning till och diskutera dominerande diskursiva begrepp om läraryrket. Utifrån forskning om lärarprofessionen redogör vi nedan för två perspektiv på lärarblivandets process samt problematiserar de i sammanhanget förhärskande begreppen reflektion och lärande.

Forskning som betonar lärares professionella utveckling

Vi avser inte att föra någon längre diskussion om professionsforskning i allmänhet och svårigheten att definiera profession och professioners avgränsningar till varandra, för denna diskussion hänvisar vi till Brante (2006) och Evett (2006).

Inom lärarprofessionsforskningen är formande av läraridentiteter det som ligger närmast vad vi betecknar som lärares professionella/personliga utveckling. I studier baserade på livsberättelser är det enskilda lärare, manifesterade genom sina berättelser, som utgör den förståelsehorisont gentemot vilken samhällsliga utbildningsreformer och strukturella förändringar tolkas (Goodson & Sikes, 2001). Rhöse (2003) har visat att det sociala sammanhang inom vilket lärarna vistas är av avgörande betydelse för hur deras professionella identiteter konstrueras.

Ett centralt problem har konstruktioner av läraridentiteter i förhållande till a) flexibilitet och social anpassning b) självcentrering och individualism varit (Schultz Jorgensen, 2001). Lärarstudenters vilja att skapa en individuell läraridentitet konfronteras mot kravet på flexibilitet och social anpassning till skolans institutionella kultur. Detta har åskådliggjorts i tidigare studier av läraridentiteter (Woods & Jeffrey, 2002). Utgångspunkten där är att lärarstudenters konstruktion av sina professionella identiteter sker i sammanhang som karakteriseras av pendling mellan olika utbildningskontexter. Studenterna är medierande aktörer mellan fälten högskola och skola/förskola (Calderhead, 1996).

Andra studier har fokuserat på innehåll i lärares tankesätt och föreställningar (se t.ex. Feiman-Nemser, 1990; Kvalbein, 1998; Estola, 2003) och inte i lika stor utsträckning studerat hur dessa föreställningar konstrueras och förändras. Feiman-Nemser (1990) analyserar utbildningsreformer utifrån tankefigurer rörande vilken sorts pedagoger som (det amerikanska) samhället behöver. Tankefigurerna är kopplade till värderingar och föreställningar om pedagogens roll i utbildningssystemet. Några exempel följer nedan:

- *Den akademiskt orienterade läraren.* I denna tankefigur poängteras lärarens ämneskunskaper och teoretiska djup. Här värderas vetenskapligt tänkande och kritisk analytisk förmåga.
- *Den praktiskt orienterade läraren.* Här ses läraren mer som en hantverkare och lärarens artistiska förmåga sätts i förgrunden.
- *Den tekniskt orienterade läraren.* I denna behavioristiska tankefigur är lärarens arbete en fråga om att behärska undervisningstekniker i klassrummet.
- *Den personligt orienterade läraren.* Lärarens förmåga att skapa goda relationer poängteras. Tankefiguren har sina rötter i humanistisk psykologi och ser lärande som en process av personlig utveckling.
- *Den kritiskt undersökande läraren.* Tankefiguren betonar lärarens förmåga att kritiskt granska sociala reformer. Skolans möjligheter att verka för demokratiska värderingar och förhindra social ojämlikhet är de viktigaste frågorna för läraren.

I ovanstående kategorier tycks det inte finnas orienteringar som smälter samman profession med person. Det finns emellertid andra teoretiska begrepp som försöker fånga och beskriva förhållandet mellan professionell och personlig hållning till det pedagogiska arbetet. Exempel på detta är Handal och Lauvås (1993) som beskrivit pedagogers tänkande om sitt arbete som en ”praktisk yrkest teori”. Andra har utifrån ramfaktorteorin försökt fånga ”lärares praktiska teorier” (Svingby, 1979). Elbaz (1983) menar att pedagogers strategiska mål är erfarenhetsbaserade, dvs. att deras samlade livslånga erfarenhet av undervisning och annat skolarbete bildar den grund på vilken pedagoger formar sina strategier.

Gemensamt för dessa benämningar är att de tar fasta på att pedagogers handlingar och tänkande om arbetet huvudsakligen formas under den professionella karriären och att det sker på mer eller mindre reflekterat sätt. Kelchterman (1993) benämner pedagogers teori om det egna arbetet “subjektiv undervisningsteori” och ger det följande definition: ”The subjective educational theory results out of the experiences a teacher has during his or her career and the way he or she more or less reflectively integrates them ... the subjective educational theory contains the knowledge and beliefs that are used by the teacher to implement the personal-professional programme implied in the task perception” (s. 450). Pedagogens subjektiva undervisningsteori utvecklas i undervisningens kontext. Den är till stor del resultat av samspel med elever, föräldrar och kolleger i den specifika skolmiljön, men den kan inte förstås om inte pedagogens hela yrkessituation tas i beaktande. Kelchterman ser den subjektiva undervisningsteorin som erfarenhetsbaserad. Teorin utvecklas i en vidare kontext som också inbegriper pedagogens hela yrkessituation och manifesteras genom reflektion och socialt samspel. Den tar sig uttryck i pedagogernas beteende, föreställningar, värderingar och känslor, och utgör samtidigt osynlig grund för deras lärande och handling. Enligt Kelchterman är pedagogernas erfarenheter under ständig omvandling och kan endast rekonstrueras fragmentariskt. Det finns alltså ingen enhetlig subjektiv teori.

Det forskningsfält som vi pekat på ovan har som ambition att förstå hur lärares tidigare yrkeserfarenheter formar deras tankar om hur de ska agera i undervisningssituationer. Utifrån det perspektiv som vi anlägger, genom uttrycket ”professionell/personlig”, riskerar de personliga aspekterna att hamna i bakgrunden i nämnda fält, genom dess betoning på den professionella aspekten.

Forskning som betonar lärarens personliga utveckling

På senare år har man inom utbildningsvetenskaplig forskning – i än högre grad än vad som är fallet med ovan nämnda författare – uppmärksammat just de personliga aspekterna av professionsutveckling. Denna tendens kan exemplifieras av Jesper Juuls & Helle Jensens (2003) bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* och Per Fibæk-Laursens (2004) studie om *Den autentiska läraren*.

Juul & Jensen intresserar sig för relationen mellan lärare och elev och framför allt för de förändrade kompetenskrav som riktas mot lärare. De menar att lärares agerande i undervisning ofta blir mer som reaktioner på elevers beteende än som styrning av interaktionens innehåll och riktning. I motsats till vad många lärare föreställer sig handlar hindren mot läroprocesser mindre om de ungas bristande sociala kompetens än om lärares svårigheter att skapa och upprätthålla relationer till barnen. Juul & Jensen talar om ”relationskompetens” för att beteckna de kvalifikationer som fordras i en skolsituation präglad av osäkerhet och rådvillhet inför elevernas växande handlingsutrymme och där lärare förlorat sin givna auktoritet. Relationskompetens implicerar en adekvat koordinering mellan personliga egenskaper och professionella funktioner. En sådan kompetens växer fram genom ”yrkespersonlig utveckling”. Med det avser man ”en fortlöpande strukturerad process där vi undersöker, erkänner och bearbetar de tanke- och handlingsmönster som hämmar eller hindrar oss att förverkliga vårt yrkesmässiga engagemang, våra mål och vår potential i professionella relationer” (a.a. s. 138). Författarna betonar att målet med utbildning är en relevant balans mellan det yrkesanknutna och det personliga och vill med begreppet ”yrkesperson” ”markera att det är de professionella funktioner som hör till ett givet arbete som utgör utgångspunkt för processen” (a.a. s. 138). Vad man emellertid framför allt betonar är den personliga sidan av processen, t.ex. genom talet om vikten av att läraren är autentisk i sitt bemötande av eleverna.

Fibæk-Laursen menar att man inom pedagogisk forskning länge känt till den stora betydelse som lärarens person spelar för hans/hennes möjligheter att bedriva undervisning. I *Den autentiska läraren* behandlas frågorna vari de viktigare personliga kvaliteterna består, hur de förhåller sig till lärarens ämnesmässiga och praktisk-pedagogiska kunskaper samt hur kvaliteterna i fråga kan utvecklas (a.a. s. 8). Lärarens grundkompetens beskrivs (med utgångspunkt från Charles Taylors modell) i termer av ”autenticitet”, vilket betecknar vissa personliga egenskaper eller kvaliteter inom ramen för en viss profession. Mer konkret uttryckt står autenticitet för ett skeende där individen handlar i överensstämmelse med sina egna grundläggande värderingar och då dessa värderingar överensstämmer med professionens värderingar

(a.a. s. 181). Autenticitet är, menar Fibaek-Laursen, en förmåga som kan utvecklas, t.ex. inom lärarutbildningen: ”Den största utmaningen för lärarutbildningen är att lyckas med helhetssträvandet och få de pedagogiska och praktiska kompetenserna jämte ämneskunskaperna att smälta samman i en högre enhet så att kompetenserna blir en integrerad del av lärarens personlighet (a.a. s. 185). Autenticitet och professionalism ”är inget motsatspar; tvärtom så är autenticitet professionalism på högsta nivå, där det inte råder något avstånd mellan person och professionalism” (a.a. s. 161). ”Personlig” och ”professionell” utveckling ses i Fibaek-Laursens framställning inte som separerbara fenomen (se t.ex. s. 128).

Nämnda författare talar alltså om personlig utveckling inom-, eller snarare i och genom den pedagogiska professionen. De förstår lärares yrkeskunskande varken som någon sorts medfödd karisma eller som teknisk kompetens. De menar att man, för att förstå lärarens grundläggande funktion och hur denna utvecklas, måste beakta både personliga (inre) och professionella (yttre) processer och se dem som ömsesidigt beroende. Begrepp som relationskompetens och lärarautenticitet står inte för förmågor som utvecklas vid sidan om ”den egentliga” utbildningen eller yrkesutövandet. Tvärtom betecknar de en överordnad professionell kompetens, en förmåga att handla och agera (i relation till sig själv och andra) utifrån ett personligt förhållningssätt till yrkets krav.

I likhet med nämnda författare ser vi professionell och personlig utveckling som sammanvävda förlopp. Liksom dem tolkar vi också lärarutbildningens mål i termer av integration av personliga och professionella aspekter. Vi ser de avsedda kvaliteterna som personliga (i bemärkelsen att de i verkligheten tar sig unika uttryck hos den enskilde) och samtidigt som formade av och knutna till den specifika institutionen och rollen. För Juul & Jensen tycks utveckling syfta till att öva upp en introspektiv förmåga (att ”analysera tanke och beteendemönster”) samt en terapeutisk kompetens (att hantera sociala relationer). För Fibaek-Laursen tycks ”målet” mer bestå i ett slags självreflexiv kompetens (i relation mellan yrkesnormer och grundläggande värderingar).

Vi menar att termer som (individens) kompetens och förmågor betecknar sekundära egenskaper och att lärarblivandet i stället måste förstås relationellt. Till grund för lärarens möjligheter att nå verklig framgång i sitt yrke finns de relationer mellan honom/henne och andra (framför allt eleverna) som han/hon är delaktig i. Vi behöver ett teoretiskt perspektiv som tar hänsyn till relationers grundläggande betydelse för lärarens självuppfattning och som samtidigt uppmärksammar de viktiga implikationer som lärarens kreativa handlingar har. Som utgångspunkt för denna teoretiska vändning knyter vi nedan an till och problematiserar de två dominerande begreppen inom skol och lärarutbildningsdiskursen.

Reflektion

Socialisering till läraryrket har i den pedagogiska forskningen beskrivits i metaforiska termer. Alexandersson (2005) beskriver förändringen inom lärarprofessionsforskningen med att en ”reflektionsmetafor” har ersatt en ”överföringsmetafor”. Om man tidigare antog att lärare utvecklas genom att först tillägna sig teoretiska kunskaper och sedan tillämpa dem i praktiken kom man från och med 1980-talet att skildra processen i termer av en ”reflekterande praktik”. Under de senaste decennierna har det vuxit fram en riktning inom pedagogiken som lägger avsevärd tonvikt vid relationer mellan människor vid beskrivningen av yrkesmässig mognad (se t.ex. ovan under 3.2. samt Ritchie, 2006). Vi finner det därför rimligt att komplettera Alexanderssons metaforik och tala om en framväxande ”relationsmetafor”. Om man utifrån de båda första metaforerna schematiskt sett beskriver ”den professionelle” som en funktion i ett socialt system respektive som en självreflexiv aktör ses han/hon utifrån den tredje metaforen som en person-i-relation. Den senare riktningen har föreliggande artikel till avsikt att belysa.

Inom professionsforskningen såväl som i officiella texter (likt tidigare nämnda propositionstext) används annars vanligtvis begreppet reflektion för att beskriva kungsvägen till utveckling i yrket. Att utbilda för en ”reflekterande praktik” ses som ett mål att sträva efter för lärarutbildningar i hela västvärlden, konstaterar Lendahls Rosendahl (1998, s. 38). Vanligtvis förankras diskursen i Donald Schöns (1983) föreställning om ”den reflekterande praktikern”.

Den reflekterande praktikern

Schön (1983) ifrågasätter den tekniska rationalitetens modell för hur professionella agerar och professionell utveckling går till. Enligt dess modell handlar professionell praktik om problemlösning; dvs. att aktören utgår ifrån teoretiska föreställningar som han/hon applicerar på praxis. Ur ett lärarutbildningsperspektiv implicerar ett sådant synsätt att studenten lär sig olika tänkesätt, modeller, metoder etc. som han/hon sedermera använder för att förstå och hantera olika situationer i yrkeslivet. Schön menar att synsättet ifråga både är praktiskt ofruktbart och – framför allt – att det överensstämmer illa med hur professionella aktörers kunskapsutveckling faktiskt går till. Han formulerar istället en praktisk epistemologi, en teori om kunskap som är ”implicit i de artistiska, intuitiva processer vilka praktiker bär med sig i osäkra, instabila, unika och konfliktladdade situationer” (s. 49). Professionella praktiker innehar ett ”praktiker-kunnande”, dvs. handlar utifrån beprövad erfarenhet, mönster som kan ha utvecklats under deras utbildning men som framför allt har vuxit fram genom deras yrkesverksamhet. Efter hand

som individens professionalism stärks utvecklar han/hon en repertoar av förväntningar, föreställningar, tekniker osv. De situationer som han/hon finner sig i framstår som alltmer likartade och förutsägbara. Praktikerkunskandet är i stor utsträckning en tyst, oreflekterad och ofta omedveten process.

Men professionalism är inte liktydigt med praktikerkunskande utan innebär också – och framför allt – att förhålla sig reflexivt till sin omgivning. Ett alltmer socialt komplext yrkesliv försvårar eller omöjliggör upprätthållande av ett utpräglat rutinmässigt förhållningssätt. Den reflekterande praktiker reflekterar över sina handlingar, t.ex. tänker tillbaka på situationer som han/hon varit med om tidigare, samt reflekterar i sina handlingar, dvs. som del av den praktik han/hon är mitt uppe i (a.a. s. 60 ff.). Han/hon erfar osäkra, komplexa situationer och förhåller sig till dem på ett uppfinningsrikt sätt. Till skillnad från ”den tekniska experten”, vilken alltså utgår ifrån allmänna, färdigkonstruerade modeller och tillämpar dem på olika situationer, utgår ”den reflekterande praktiker” ifrån den situation som är förhanden, förstår den som både lik och olik sina tidigare erfarenheter samt provar sig fram (a.a. s. 138): ”När praktiker reflekterar-i-handling i ett fall som han ser som unikt... är hans experimenterande på en gång utforskande och hypotesprovande” (a.a. s. 147). Schön menar att den professionelle utvecklar ett dubbelseende bestående av hans/hennes nuvarande föreställning samt en idé om att denna föreställning när som helst kan komma att brytas (s. 164). Han/hon är en social aktör, upptagen med att reflektera över och utveckla ny kunskap om olika slags ”problematiska situationer”. Professionalismens kärna, som Schön beskriver den, är kort sagt att vara ”reflekterande”; att formulera, tolka och hantera de praktiska problem som man ställs inför i en viss position. Reflektion är den process som uppstår då praktiker står inför en problematisk situation; konfunderas över den, omorienterar sig och söker hantera situationen. Yrkeskunskap utvecklas huvudsakligen genom ”reflektion i handling”. Genom reflektion får den professionelle en alltmer differentierad kunskap om och förmåga att bemästra de sociala situationer han/hon hamnar i.

Schöns modell om den reflekterande praktiker är onekligen viktig att beakta i ett projekt där man ser kreativitet och relation som väsentliga inslag i professionsutveckling. Vad vi finner problematiskt med reflektionsparadigmet är, för det första, att dess utgångspunkt tas i individens inre dialog. Schön är förvisso inte omedveten om kontextuella faktorerens betydelse för professionalism, men genom att lägga tonvikten vid individens reflektion, sett som ett distanserande, ”själv tillvänt” skeende, tenderar han mot sina föresatser att undervärdera betydelsen av det sociala samspel i vilket reflektionen försiggår. Han sätter, som Molander (1996) konstaterar, individens konstruktioner i centrum och talar nästan aldrig om ”sådan praktik som är i direkt kontakt med världen” (a.a. s. 159-160). En sådan diskurs framstår som

problematisk om man förstår reflektion som invävt i en dialogisk process och överhuvudtaget om man accepterar föreställningen om människan som ett ”öppet” och ständigt interagerande, ”socialt responsivt” själv (Mead, 1976; Goffman, 1991; Shibusaki 1995, Asplund, 1992).

För det andra kan man fråga sig om Schön i alltför liten grad beaktat reflektionsprocessens baksidor. I slutet av *The Reflective Practitioner* för han visserligen ett intressant resonemang utifrån frågan om reflektion kan lägga hinder i vägen för professionell praktik. Hans svar är kort sagt att så knappast är fallet. Den kritik som går ut på att reflektion i grunden är en ”monologisk rörelse” och att den som sådan kan utgöra ett hinder mot mellanmänsklig samvaro beaktas sålunda icke. Monolog är inte, som man ofta tänker, detsamma som att vända sig bort från någon (i motsats till att vända sig till någon) utan att vända sig till sig själv, dvs. just att reflektera (från lat. ”reflectere”; böja tillbaka, vända tankarna tillbaka) (Buber, 1993b s. 66-73; Aspelin, 2005 s. 119).

Ett tredje argument mot modellen i fråga är att reflektion-i-handling, Schöns viktigaste begrepp, snarare leder till ett förtylligande eftersom det är kopplat till den enskilda situationen och inte tillräckligt uppmärksammar hela den komplexitet som lärarens arbete karakteriseras av (Van Manen, 1995). Vi menar att diskursen om läraren som reflekterar i handling inte beaktar de omedelbara krav på beslut som alla lärare ställs inför i sin pedagogiska gärning. van Manen (1991) analyserar förhållandet mellan handling och reflektion som att handlingen föregår reflektionen. När lärare möter elever i situationer som kräver svar eller initiativ är den vanligaste erfarenheten att lärare har handlat innan de vet att de har handlat. van Manen (1999) avvisar inte att lärare kan och bör reflektera över sina handlingar men ger detta en speciell innebörd genom begreppen ”pedagogical tact” och ”thoughtful action”. ”Thoughtful action differs from reflective action in that it is thoughtfully attentive to what it does without reflectively distancing itself from the situation by considering or experimenting with possible alternatives or consequences of the action.” (van Manen, 1991, s. 109)

Vi förnekar förstås inte att reflektion är en högst betydelsefull process i utbildning och i lärares yrkesutövning. Vi vill emellertid antyda att begreppet inte är så fruktbart som man vanligtvis antar, när det gäller att fånga in de väsentliga aspekterna av professionell/personlig utveckling.

Kan lärarutbildningen utbilda reflekterande lärare?

Andra slags invändningar mot idealet om ”den reflekterande läraren” kan också nämnas. Forskning har visat på förekomsten av systemmässiga hinder, t.ex. organisatoriska och tidsmässiga, mot det eftersökta förhållningssättet. Man har även belyst de kognitiva svårigheter som är förbundna med kritisk

granskning och reflektion över snabba beslut, intuitiva handlingar och känslor (Zeichner, 1996). Det har framkommit att inte minst lärarstudenter ofta har svårt att leva upp till idealet, då stora utmaningar och social osäkerhet knappast inspirerar till kritisk reflektion över den egna praktiken. Forskning har visat på förekomsten av systemmässiga hinder, t.ex. organisatoriska och tidsmässiga, mot det eftersökta förhållningssättet (Paulin, 2007). Popkewitz (1985) och Arwedsson, (1994) menar att lärarutbildningens viktigaste inflytande på de blivande lärarna ligger i de bilder den förmedlar av lärare, elever, barn, kunskap etc. Dessa bilder kommer att vara styrande för tankar och agerande i den framtida lärarrollen. I Jönssons (1998) studie av lärarstudenters socialisering till lärare framkommer att de studerande under utbildningstiden blir allt mer lika i sina uppfattningar. Variationen minskar och konsensus i studerandegruppen ökar inför hur man bör förhålla sig exempelvis i olika problematiska skolsituationer. Hensvold (2003) menar utifrån sin intervjustudie av förskollärare fyra år efter examen att arbetssätten under utbildningen har påverkat många förskollärare, medan lärarutbildningens specifika ämnesinnehåll inte har satt några djupare spår hos dem.

Richardson (1996) konstaterar i en forskningsöversikt att lärarutbildningen inte i nämnvärd utsträckning påverkar studenters tänkande om lärande och undervisning. Utbildningen tycks inte heller utveckla studenters förmåga att reflektera över undervisning eftersom de saknar analytiska redskap för detta. Samma slutsatser drar Franke-Wikberg (1994) i sin forskningsöversikt om högskoleutbildning och dess påverkans effekter. En stor majoritet av högskolestuderande får inte vidgade perspektiv genom sin utbildning. Paulin (2007) visar i sin avhandling om de svårigheter som nyutbildade lärare möter under sina första år i yrket att avsaknaden av reflektion är kopplat till lärararbetets intensitet. Den första tiden i yrket präglas av tidsbrist och kaotiska situationer. Tempot är högt och lärarna hinner varken reflektera över eller i sina handlingar (se vidare Schöns begrepp ovan). De använder ofta omedvetna representationer och modeller från sina tidigare erfarenheter som elever. Latenta mönster grundade i erfarenheter före lärarutbildningen aktualiseras och förs över till den egna undervisningen, ett fenomen som för övrigt illustrerades av den inledande berättelsen i denna artikel. Paulin konstaterar också att det mest problematiska handlar om att hantera relationer och konflikter i elevgruppen.

För att sammanfatta vad som sagts i detta avsnitt: forskning om lärarutbildningens betydelse för studenternas socialisation till yrket följer två huvudspår:

- Lärarutbildningen socialiserar studenter till en allmän bild av vad yrket innebär.
- Lärarutbildningen betyder inte särskilt mycket för de blivande lärarnas sätt att tänka om lärande och ger dem inte heller analytiska redskap för att reflektera över undervisningssituationer.

Lärande

Biesta (2006) behandlar frågan *var utbildningens subjekt blir till* och söker sig bort från den lärandediskurs som han menar sedan länge har dominerat inom pedagogisk forskning (se också Aspelin, 2007). Begreppet lärande (och i än högre grad ”inläring”) lider av en rad allvarliga brister. Framför allt bygger det på en individualistisk föreställning om människan. I sitt alternativa närmande till pedagogikens grundfrågor utgår Biesta bland annat ifrån Hannah Arendts filosofi och påstår att utbildningens subjekt blir till genom att urskilja sig och bli någon i relation till andra människor (jfr. även med von Wright, 2000). Eller som Arendt själv (1986) uttrycker saken: subjektet träder fram genom att handla ”i de mänskliga angelägenheternas väv av relationer” (s. 222).

Även Kupferberg (2004, s. 45) ifrågasätter lärandebegreppet och menar att det ”ger oss en allt för ensidig bild av den dynamik eller sociala interaktion som präglar undervisningssituationen...”. Vad Kupferberg framför allt för fram som alternativt begrepp är kreativitet. Enligt honom tvingar detta begrepp forskaren att fokusera på utbildningens väsentliga aspekt, nämligen det meningsskapande elementet i social interaktion. Kreativitet implicerar olikhet, menar Kupferberg, ett dialektiskt förhållande mellan individ och omvärld, frambringandet av något nytt i en okänd, annorlunda och riskfylld social kontext. Pedagogisk kreativitet beskrivs som liktydigt med nytänkande och originalitet i och genom en kommunikativ process, inom ramen för en pedagogisk relation med dess bestämda (asymmetriska) ordning (s. 49 f.).

Den diskursiva övergången från inläring till lärande har historiskt sett haft den viktiga funktionen att rikta pedagogikens fokus från överföring av kunskaper (lärare-elev) till själva kunskapsprocessen (elevens aktiva bearbetning av objekt). Vad den emellertid kommit att överbetona är den senare aspekten, dvs. vad som sker i elevernas medvetanden. Därmed har den mellanmänskliga myllan för kunskapens växt hamnat i skymundan.

Mot denna bild av lärandediskurser kan det sociokulturella perspektivet anföras. Utgångspunkten i detta är att människor lär genom sitt deltagande i praktiska och kommunikativa samspel med andra (Wertsch, 1998). Man antar att lärandet är en kollektiv process, såväl mellan som inom människor. Tänkande, menar man, sker då individer genom språklig praktik upprättar och vidmakthåller gemensam förståelse av (kunskaps)objekt. Objektet dis-

tribueras mellan människor och håller ihop deras aktiviteter så att de tjänar deras praktiska syften (Säljö, 2000, s. 111). Sociala praktiker skapas i bestämda kulturella, historiska och institutionella sammanhang vilka påverkar och ger mening åt individers handlingar. Från detta perspektiv är lärande inte primärt en individuell process, istället fokuseras interaktion och förhållanden mellan olika aktörer i en social praktik. Det sociokulturella perspektivet tar avstamp i den kritik av den individuella lärandediskurs som Biesta och Kupferberg framför, men sätter det socialt medierade lärandeobjektet i fokus, något som kan få till följd att den personliga aspekten av lärprocessen åsidosätts. "Utbildningens brännpunkt" – den plats på vilken utbildningens mest betydelsefulla aktivitet utspelas och som pedagogiskt tänkande följaktligen primärt har att uppmärksamma (Aspelin, 2007) – förläggs här till en social medieringsprocess. Den gängse diskursen om lärande och reflektion förlägger på motsvarande sätt utbildningens brännpunkt till individens inre processer. I den här artikeln söker vi efter en diskurs där brännpunkten placeras mellan individ och social omvärld.

Professionell och personlig utveckling som aspekter av samma helhet

Vi har ovan fört fram en rad begrepp som man antar vara centrala för att förstå lärarblivandets process – subjektiv undervisningsteori, praktisk yrkes-teori, relationskompetens, autenticitet, lärande, reflektion med flera. Vi har velat antyda att de dominerande skol- och lärarutbildningsdiskurserna riktar forskarens intresse till någon av polerna individ eller social omvärld och alltför sällan förmår överbrygga dem. Tonvikten i det tredje, alternativa perspektiv som vi föreslår läggs varken vid lärararbetets formella krav och informella förväntningar eller vid lärarens lärande, reflexiva aktiviteter och förmåga att hantera relationer till eleverna. Vad strålkastarljuset riktas mot är relationen mellan lärare och omvärld. Innan vi övergår till att försöka fördjupa framställningen av professionell och personlig utveckling som två sidor av samma mynt genom beaktande av Bubers arbeten, behandlar vi kort några andra teoretiska perspektiv genom vilka dualismen mellan individ och social roll överbryggas.

En möjlig utgångspunkt för att förstå lärarblivande på sådant sätt är Asplunds (1992) distinktion mellan "konkret person" och "abstrakt samhällsvarelse" (se också Aspelin, 2003). Den senmoderna människan, menar Asplund, lever å ena sidan i en konkret omgivning, tillsammans med andra människor med vilka hon utträttar olika konkreta ting. Å andra sidan lever hon i en historiskt sett ny omgivning, ett abstrakt, rent, tomt, "osynligt men allestädes närvarande medium, vilket genomtränger alla specifika sociala institutioner utan att sammanfalla med dem och istället är på något sätt sepa-

rat från dem eller står över dem” (s. 152). Alla människor är såväl konkreta personer som abstrakta samhällsvarelser. Den enskilda lärarstudenten och läraren lever sitt liv i omedelbar samvaro med andra samtidigt som hon obönhörligen omges och påverkas av ”en abstrakt dubbelgångare, en ständig följeslagare” (s. 170 f.). Människor interagerar i två skilda egenskaper: dels som konkreta, unika personer, dels som rollspelare (Shibutani, 1995). Rollen hänför sig till det sociala systemet och utvecklas inom organisationen (Asplund, 1983). Då man interagerar (inom) en viss roll fungerar man som en enhet i en social struktur (Shibutani, a.a.). Som konkret person är jag alltid också något annat än rollen.

Professionell/personlig utveckling kan beskrivas som den process varigenom en konkret person, genom interaktion med sin omgivning, utvecklar en identitet vilken i stora delar överensstämmer med de förväntningar som riktas mot professionen i fråga men som samtidigt manifesteras på ett egenartat sätt. Appliceras Goffmans (1972) begrepp kan det sagda uttryckas som att individens ”personliga identitet” i växande grad influeras av och integreras med hans/hennes ”sociala identitet” (här identiteten som lärare). Det sker med andra ord en strukturerad socialiseringsprocess, där individens sätt att förhålla sig i sitt yrke förändras utifrån det sociala systemets normer och värden. Uttryckt med Meads (1976) termer inverkar det socialt kontrollerande ”Miget” i allt större utsträckning på det dynamiska ”Jaget” så att lärarstudenten så småningom identifierar sig med att tillhöra gruppen lärare. Professionell/personlig utveckling sker, ur denna synvinkel, i dialektisk motsättningen mellan det sociala självets kollektiva, konventionella sida och dess individuella, okonventionella sida. I interaktion med omgivningen utvecklar individen en ”generaliserad andre” vilken i stort överensstämmer med sociala strukturer som individen delar med andra i den grupp han tillhör, men som i praxis ändå antar en unik form (se vidare Aspelin, 2003). Denna allmänna motpart är såväl begränsande som möjliggörande (Lundin, 2004). Processen initieras på lärarutbildningen och intensifieras då personen ifråga påbörjar sin yrkesverksamhet. Lärarutbildningen har som outtalat mål att studenterna gradvis ska övergå från rollen som lärarstudent till rollen som lärare. Personens föreställning om gruppen lärare transformeras från ett kollektivt ”dem” till ett kollektivt ”vi”.

Som nämnts ovan tänker vi att begreppen kreativitet/relation fungerar som teoretisk ”brygga” mellan läraren som konkret person och de förväntningar som riktas mot honom/henne i utbildningen. Begreppsparet baseras på föreställningen att människan inte existerar ”i” sig själv eller ”för” sig själv utan i relation till andra. Buber (1993a) talar om två självständiga drivkrafter i den mänskliga existensen. I något moderniserad form kan de ges beteckningarna kreativitetssträvan och relationssträvan (Buber själv använde de numera tvivelaktiga termerna ”drift” eller ”instinkt” och talade om ”upphovsmannadriften” och ”driften till förbundenhet”) (a.a. s. 19 ff). Det förra

begreppet står för strävan efter individuell frihet och skapande. Kreativitetssträvan ska inte förväxlas med strävan efter att vara sysselsatt ("verksamhetsdriften", en drift som Buber för övrigt ifrågasätter existensen av). Vad som avses är en människas grundläggande intresse "av att vara produktionsprocessens subjekt": "Vad det kommer an på är att det genom den intensivt kända egna handling uppstår något som tidigare, ögonblicket innan, inte har funnits" (a.a. s. 19). Kreativitetssträvan har inget med begär att göra; det handlar inte om att vilja "äga" eller "ha" något, t.ex. kunskapsobjekt. Kraften riktas mot att "göra", mot att gestalta verkligheten, frambringa något nytt och annorlunda, något som gör skillnad, något levande.

Kreativitetssträvan är en väsentlig del av all utbildning, säger Buber, men det kan inte utgöra dess grund. Lärarens liksom elevernas fria skapande kan t.ex. inte ses som mål i sig själva, emedan "människan som upphovsman är ensam". Utbildning som ensidigt inriktas på att utveckla kreativitetssträvan skulle "lägga grunden till en ny, synnerligen smärtsam isolering" (Buber, a.a. s. 26-28). Det verkligt avgörande är inte frigörandet eller tillfredstillandet av individens skapande förmåga utan "de krafter som möter upp när denna drift väl har frigjorts" (a.a. s. 24). Frihet innebär väsentligen förmågan att uppnå samvaro.

Människans relationssträvan innebär en rörelse mot delaktighet i levande gemenskaper, mot omedelbar förbindelse med omvärlden. Relationssträvan leder individen i riktning mot en verklighet som inte är identisk med henne själv. I utbildning kan man tala om de karakteristiska möten som uppstår i termer av fostran. Ur elevens synvinkel består motparten, den som "möter upp", till stor del av läraren. Ifråga om vuxenutbildning – och än mer i fråga om lärande i yrket – handlar det i större utsträckning om självfostran. Lärarstudenten och läraren fostrar sig själva, och de gör det i relation till andra människor i den sociala kontext de verkar, framför allt i kontakt med de barn eller ungdomar som utgör deras huvudsakliga (verkliga och/eller tänkta) motparter.

Som lärarstudent och yrkesverksam har man att förhålla sig till olika krav från de sociala system inom vilka man verkar. Man socialiserar in i en social roll och inom denna agerar man i linje med institutionens formella och informella förväntningar. Kanske är det möjligt att gå igenom en lärarutbildning utan att skolsystemets normer, värden, kunskapsmassa etc. i någon nämnvärd utsträckning omvandlas till personlig, existentiellt förankrad kunskap. Det är kanske också möjligt att som lärare huvudsakligen fungera som verkställare av organisationens (föränderliga) ideologi. På motsvarande sätt kan man tänka sig såväl lärarstudenter som lärare vilka genomgår ett slags individuationsprocess utan att deras lärarblivande samtidigt befrämjas. Med begreppet "professionell/personlig utveckling" poängterar vi vikten av att se lärarblivande som fruktbart på både ett professionellt och ett personligt plan.

Kreativitetsbegreppet hjälper oss att förstå en sida av denna process. För att i någon mening ”mogna” som lärarstudent och lärare räcker det inte med att man på ett ytligt sätt tillgodogör sig och lever upp till organisationens förväntningar. Man måste också ha ett kreativt sätt att förhålla sig till uppgiften. En lärare som ”undervisar som jag alltid har gjort” och en student som antingen reproducerar vad andra har gjort eller ”producerar” någonting som saknar mening (för honom/henne själv och andra) är inte kreativ och befinner sig, enligt anförda begrepp, inte heller ”i utveckling”. Utveckling förutsätter kreativitet; att lärarstudenten och läraren gestaltar verkligheten på ett (för dem själva) nyskapande sätt.

Relationsbegreppet klargör en annan sida av lärarblivandet. Buber (1990b) skiljer mellan två grundläggande relationer och dimensioner i människans värld. Om människan förhåller sig till sin omvärld som till ett levande väsen uppstår en Jag-Du relation och om hon förhåller sig till omvärlden som till ett föremål uppstår en Jag-Det relation. (Samma tankegång kan uttryckas i termer av ”mellanmänniska” respektive ”sociala” relationer, jfr. Buber, 1990a.) Duet är vår primära och omedelbara motpart. Vi föds i en ”ursprunglig relationsupplevelse” och Duet existerar sedan som potentiell närvaro för jaget. Detet är på motsvarande sätt vår sekundära motpart. Detet existerar inte ursprungligen och då vi står i relation till det är vi inte omedelbart berörda av omvärlden. Jag-Du är en mellanmännisklig upplevelse – ett direkt möte med omvärlden, medan Jag-Det är en individuell erfarenhet – en konversation med symboliska representationer av omvärlden.

Jag-Det relationer spelar en viktig roll i lärarens utveckling. Som lärare behöver man ständigt utveckla sin förmåga att ”hantera” världen; samtala om, reflektera över, analysera, bearbeta, diskutera, bedöma etc. olika företeelser (inklusive människor) som vore de ting. Lärarens ”hantverksskicklighet” är av stort värde för elevernas lärande och något som ständigt behöver förbättras och förfinas. Grunden för mänsklig utveckling utgörs emellertid av något annat. Den huvudsakliga myllan för mänsklig tillväxt är av mellanmännisklig natur och har att göra med att möta omvärlden som en närvarande person. Det är i omedelbara möten, t.ex. med sina elever, som läraren upptäcker vem hon själv är. Först då hon är en konkret person och inte bara en abstrakt rollutövare kan vi tala om professionell/personlig utveckling. Jaget i relation till Detet är ”något”, t.ex. ”en lärare”, ”en professionell”. Jaget i relation till Duet är ”någon”, en person som möter en annan person, ”en människa”.

Vi föreslår att begreppen kreativitet och relation sammantagna kan ge ett viktigt bidrag till förståelsen av professionell/personlig utveckling samt till förståelsen av utbildning överhuvud taget. Begreppen ses alltså som intimt sammanhängande; ur pedagogisk synvinkel kan det ena svårligen förstås utan det andra. Den enskilde måste vara i någon mening kreativ (fri, spontan, skapande) för att träda i relation med någon samtidigt som kreativi-

tet utan inträde i relation lämnar henne ”helt oförbunden i sin verksamhets ekorum” (Buber, 1993a, s. 26). De föreställningar som går ut på att utbildning ska gynna kreativitet och de som säger att utbildning ska bygga autentiska relationer tycks ofullständiga, så länge som betydelsen av det andra begreppet i begreppsparet saknas.

Vi föreställer oss sålunda att det är i och genom växelverkan mellan kreativa handlingar och (mer eller mindre genuina) relationsupplevelser som professionell/personlig utveckling väsentligen sker. De moment i lärarutbildningen varigenom studenterna utvecklar förmågan att vara kreativa och att träda i relation (framför allt med verkliga och presumtiva elever) antas vara särskilt betydelsefulla för deras framsteg. Konceptet kreativitet/relation är inte bara avsett som en analytisk modell utan även som en normativ hållning till lärares professionella/personliga utveckling. Vad lärare primärt behöver utveckla enligt detta synsätt är den dubbelsidiga förmågan att förhålla sig kreativt i utbildningens sociala liv och att interagera på sådana sätt att sociala relationer uppstår och mellanmännsliga relationer kan uppstå.

Sammanfattning

Hur kan vi förstå den hastiga förändring av en lärares sätt att förstå och utföra sitt arbete som vi beskrev och berättade om inledningsvis? Vi kan tänka oss många svar på den frågan, t.ex. uppmärksamma skolans seglivade traditioner och novisers ”verklighetschock”. Vår tolkning lyder i korthet så här: det pedagogiska synsätt som Thomas tog del av under sin utbildning införlivades inte med honom själv, förändrade honom inte som person i någon väsentlig mening. Synsättet ifråga fick snarare formen av ett politiskt korrekt utanpåverk. Thomas skaffade sig under utbildningen en rolldräkt som han, efter att den provats i skolklimatet, fann opassande och lätt kunde ta av sig och hänga in i garderoben. Han kunde ersätta den med en annan rolldräkt, av äldre modell, men till synes gjord av ett mer hållbart material.

Vi har i denna artikel redogjort för olika perspektiv som bidrar till kunskapen om lärarblivandets process. Framför allt har vi velat lyfta fram forskning som stödjer föreställningen om lärarblivande som professionell och personlig utveckling, dvs. som en process där förväntningar på yrket integreras med ett personligt förhållningssätt och där det inte, som i den inledande berättelsen, tar form av en konstruktion utan reell innebörd för den enskildes praxis. Vi placerade först in ämnet i ett större sammanhang, genom att uppmärksamma lärararbetets förändrade villkor. Samhälleliga förändringar, konstaterades det, ställer ökade krav på lärares flexibilitet och sociala skicklighet. I Lärarutbildningens ideologiska texter beskrivs detta bland annat som att studenten behöver utveckla en dubbelsidig kompetens; å ena sidan en kreativ förmåga, å andra sidan förmågan att etablera läromiljöer där goda

relationer byggs. I det fortsatta resonemanget förde vi fram forskning som betonar lärares professionella utveckling, t.ex. i termer av "subjektiv undervisningsteori" och "praktisk yrkest teori", samt forskning som mer lägger tonvikten vid lärares personliga utveckling, t.ex. genom tal om "relationskompetens" och "autenticitet". Det två följande avsnitten behandlade begreppen reflektion och lärande, vilka vanligtvis används då man diskuterar frågor om lärarprofessionalism. Vi anförde några kritiska synpunkter på hur begreppen används och menade bland annat att de tenderar att negligera det mellanrum som är särskilt betydelsefullt i fråga om professionell/personlig utveckling. I följande avsnitt förde vi fram ett alternativt teoretiskt perspektiv där professionell/personlig utveckling förstås som en pågående interaktionsprocess och mellanmänniskt skeende i relationen människa/omvärld. Resonemanget mynnar nu ut i slutsatsen att det behövs en diskurs om lärarblivande som bryter mot den individualistiska modell som dominerar inom fältet och som pedagogisk forskning, enligt Biesta (2006), har varit bunden av i århundraden. Det är en alternativ diskurs där ämnet "att bli lärare" och "att vara lärare" förstås i termer av relationen mellan människa/människa och människa/social roll. I den här artikeln har vi gett ett tentativt bidrag till en sådan diskurs. Utifrån Bubers idé om kreativitet och relation som två grundläggande aspekter av mänsklig utveckling har vi föreslagit att det är i och genom växelverkan mellan kreativa handlingar och genuina pedagogiska relationer som lärares professionella/personliga utveckling väsentligen sker.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (2005). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö. (Red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, s. 355-376. Stockholm: Carlssons förlag.
- Arendt, Hannah (1986). *Människans villkor. Vita Activa*. Eslöv: Röda bokförlaget.
- Arwedsson, Gerd (1994) *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS.
- Aspelin, Jonas (2007). Biesta och utbildningens brännpunkt. I *Utbildning och Demokrati*, vol. 16. Nr. 3, s. 95-100.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, Johan (1992). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Brante, Thomas (1989). Professioners identitet och samhälleliga villkor. I S. Selander *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*, s. 37-55. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, Martin (1993a). *Om uppföstran*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, Martin (1993b). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, Martin (1990a). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, Martin (1990b). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag.
- Calderhead, James (1996). Teachers' beliefs and Knowledge. I D.C. Berliner, R.C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*, s. 709-725. New York: MacMillan.
- Carlgren, Ingrid (1998). *Professionalism som reflektion i lärares arbete*. I Lärarförbundet *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*, s. 20-31. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Elbaz, Freema (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols
- Estola, Eila (2003). Hope as Work - Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, (2), s. 181-203.

- Evett, Julia (2006). The Sociology of Professional Groups: New Directions. *Current Sociology*, vol. 54, s. 133-143.
- Feiman-Nemser, Sharron (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, s. 212-233. New York: MacMillan
- Fibaek-Laursen, Per (2004). *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Franke-Wikberg, Sigbritt (1994). Reflektioner kring högskoleutbildning och dess påverkans effekter. I S. Franke-Wikberg m.fl. (1994). *Vetandets vägar: perspektiv på universitetet, vetenskap och utbildning*, s. 263-286. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving (1972). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Goffman, Erving (1991). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Simrishamn: Rabén och Sjögren.
- Goodson, Ivor F. & Sikes, Pat (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1993). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (1996). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hensvold, Inger (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärarutbildningens spår*. Stockholm: HLS.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Jönsson, Annelis (1998). *Lärarstudenternas socialisering till lärare och deras bedömning av sin utbildning*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 641). Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Kelchtermans, Geert (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: from Career Studies to Teachers' Professional Development. I N. Bennet, (Ed.) *Teacher and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*. Volume 9. Number 5/6, s. 443-456. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Kvalbein, Inger Anne (1998). *Laererutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Avhandling til dr. polit. Graden. Oslo: Universitetet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kupferberg, Feiwei (2004). Laering eller kreativitet? – paedagogisk professionalitet i den kreative oekonomi. I Katrin Hjort (Red.) *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, s. 43-56. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lendahls Rosendahl, Birgit (1998). *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg Studies in Educational Sciences 122, Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Lundin, Elin (2004). *Motstånd och kreativitet: George Herbert Meads bidrag till actor-strukturdebatten*. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Madsén, Torsten Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv. I: T. Madsén (red.). (1994). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, George Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*, s. 21-79. Kalmar: Argos Förlag.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Paulin, Arja (2007). *Första tiden I yrket – från student till lärare. En studie av svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS.
- Persson, Sven & Tallberg Broman Ingegerd (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige* (7), 4.
- Popkewitz, Tom (1985). Ideology and social formation in Teacher Education. *Teacher and Teacher Education*, vol 1, no 2, s. 91-207.
- Prop. (1999/2000:135). *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Richardson, Virginia (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. I J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton (eds.). *Handbook on Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, (2. ed.), s. 102-119. New York: MacMillan.
- Richie, Tom (red.) (2006). *Relationer i skolen. Perspektiver på liv och laering*. Vaerloese: Billesoe & Baltzer.
- Rhöse Eva (2003). *Läraridentitet och lärararbete: fem livsberättelser*. Karlstad University Studies, 1403-8099; 2003:32
- Schultz Jorgensen, Per (2006) Den relationsorienterade laerer. I T. Richie (Red.) *Relationer i skolen. Perspektiver på liv och laering*, s. 7-22. Vaerloese: Billesoe & Baltzer.
- Schultz Jorgensen, Per (2002). Den konstruerede identitet. I Löv, O.; Svejgaard, E. (Red.). *Psykologiske grundtemaer*, s. 230-250. Århus: KvaN.
- Schöön, Donald (1983). *The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shibutani, Tamotsu. (1995). *Society & Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svingby, Gunilla (1979). *Från läroplansteori till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- van Manen, Max (1999). Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. I M. Lang m.fl. (eds.) *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*, s. 65-75. Louvain: Garant.
- van Manen, Max (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. I *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol 1, No 1, s. 33-50.

- van Manen, Max (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. University of Western Ontario: Althouse Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Utbildningsdepartementet (Ds 1996:16). *Lärarytelse i förändring*. Stockholm: Fritzes.
- von Wright, Moira (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Woods Peter & Jeffrey Bob (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology and Education*. Vol. 23, No. 1, s. 89-106.
- Zeichner, Kenneth M. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarytelse. I Brusling & Strömqvist (red.) *Reflektion och praktik i lärarytelse*, s. 43-66. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, Thomas (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Nordstedts.