

Värdefulla, meningsfulla lärare

Ett slag för otillräcklighetens etik och utbildningsvetenskapens olika ansikten

Sara Irisdotter Aldenmyr

THE VALUE AND SIGNIFICANCE OF TEACHERS. TAKING A STAND FOR THE ETHICS OF INCERTITUDE AND THE VARIOUS FORMS OF RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES. One issue in the current school debate concerns the scientific basis of teaching and the question, what kind of scientific research should be central to the everyday work of teachers? A leading thought in this debate seems to relate to the need for research that provides evidence-based answers to the question “what works” in teaching. However, there are risks with allowing a one-sided notion of what kind of scientific basis teachers need. I therefore argue that we need to highlight the importance of other types of research that rather than seeking answers, seek to raise questions. This is important not least in relation to the ethical dimensions of the teaching profession. In a retrospective summary of my own research, I advocate what I would like to refer to as “ethics of incertitude”, while critically examining several of my own contributions. The question in focus is how the everyday practices of teachers serve as the basis for the theoretical work I present.

Keywords: scientific basis, teachers’ work, ethics, theory and practice.

Inledning

I Skollagen ställs krav på att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS, 2010:800, 1 kap 5 §). Vilken typ av vetenskaplighet som ska ligga till grund för lärares arbete är dock inte självklart i debatter som pågår. En aktuell fråga för dagens skola handlar om att visa på vilket sätt dess verksamhet vilar på vetenskaplig grund. Omvänt är det också aktuellt inom forskningssammanhang att diskutera hur forskning som berör skola och utbildning bidrar till skolans arbete på vetenskaplig grund. Ett konkret exempel på frågans aktualitet utgörs av den statligt initierade försöksverksamheten ULF

Sara Irisdotter Aldenmyr är professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. E-post: sia@du.se

(Utveckling, lärande och forskning), med ambitionen att under försöksperioden 2017–2021 finna ”hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skolhuvudmän för att stärka den vetenskapliga grunden och det vetenskapliga förhållningssättet i skolan”. Utgångspunkten är att det finns ”ett upplevt glapp mellan teori och praktik som gör att utbildningsvetenskaplig forskning inte alltid kan tillämpas i skolans verksamhet” (ulfavtal.se). Samtidigt pågår en offentlig debatt där lärarutbildning och lärarkompetens ifrågasätts (se t ex Edling & Liljestrand 2020). I förlängningen handlar debatterna måhända delvis om vilka typer av lärarkompetens och utbildning vi värdesätter.

”Värdefulla, meningsfulla lärare”, var titeln på den installationsföreläsning jag höll vid Högskolan Dalarna när jag tillträdde som professor i pedagogiskt arbete. Föreläsningen, liksom denna text, berör framförallt den forskning jag själv bedrivit om etiska dimensioner av lärares arbete. En övergripande hållning i denna forskning har varit att förstå läraren i sin aktuella kontext och identifiera frågor, problem och erfarenheter av etisk karaktär som kontexten inrymmer. Djupare insikter om lärarens villkor leder inte till en föreställning om att lärarens tillvaro är enkel; tvärtom bidrar de till uppfattningen om att läraren till syvende och sist behöver ett prövande omdöme och en ödmjukhet inför praktikens komplexa situationer och relationer. Jag väljer i det följande att kalla det för en otillräcklighetens etik, vilket ska förstås som en etisk hållning som ständigt låter nya erfarenheter, insikter och perspektiv vara utgångspunkter för självreflektion och en öppenhet inför att tvivla, ompröva och omförhandla egna förtivettaganden – en hållning inte helt olik det många betraktar som ett vetenskapligt arbetssätt. Att jag väljer att just tala om ”otillräcklighet” ska förstås mot bakgrund av att den debatt som pågår om skola och lärarkompetens (och som jag snart ska återkomma till) ofta tycks utgå från att tillräckligt säkra svar, tillräckligt säkra lärare och tillräcklig kontroll över praktikens villkor, borgar för en framgångsrik skola. Här kan det vara på sin plats att flagga för att det förstås finns såväl erfarenheter som forskningsstudier som ger starka skäl till att handla på det ena eller andra viset i skolan. Men utan tvivlet och ifrågasättandet som ständiga följeslagare, kan även sådana kunskaper få motsatt effekt. Detta gäller inte minst, och kanske främst, i frågor som handlar om etik, relationer och bemötande i skolan – vilket är forskningsområden som jag främst uppehållit mig vid.

Denna text skrivs mitt under en global pandemi. Gymnasieskolor har styrts om sin undervisning till digitala forum och i grundskolan hanterar lärare tillvaron med eleverna under nya omständigheter. Vi lever möjligen i en mer påtaglig känsla än någonsin, av att såväl våra omdömen som vetenskapen prövas sig fram. Kanske erfar vi just nu

att en av våra största gemensamma utmaningar är att hantera vår påtagliga otillräcklighet på de bästa sätt vi kan.

Att vara osäker, erkänna sig otillräcklig och behöva pröva sig fram rimmar möjligen illa ihop med önskan om ökad tydlighet i den vetenskapliga grunden, säkrare lärare och mer evidensbaserad undervisning. Jag vill dock hävda att forskning som stärker sådana positioner är lika nödvändig som forskning som söker säkra svar. I denna text vill jag därför kritiskt pröva med vilka olika (teoretiska) medel jag försökt göra mig förstådd som forskare och relevansgöra min forskning – mot bakgrund av att den sällan haft ambitionen att leverera svar. Jag gör det dels för att sammanfatta sådana forskningsbidrag som jag menar ligger till grund för det jag i denna text benämner som en otillräcklighetens etik, dels för att mer generellt diskutera hur den forskning som inte söker säkra svar för skolans räkning, behöver stärka sin position i en debatt om skolan där drömmen om tvärsäkerhet vinner stort gehör (jfr Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2020). I denna senare diskussion blir relationen mellan forskning och skolpraktik en nyckelfråga.

Otillräcklighet som yrkesetisk utgångspunkt

Vad innebär det att vara yrkesetiskt medveten som lärare? Om jag ska hitta ett gemensamt stråk i alla de varianter av svar jag gett på denna fråga, vill jag nog landa i att jag alltid påmint om vikten av att ifrågasätta sig själv och göra sig mottaglig för alternativa perspektiv. Detta stråk av självkritikens etik formuleras mycket slående av Alexander Sidorkin (1999, s 79) när han skriver att ”The teacher’s and textbooks’ monological texts should have some elements of self-destruction, self-doubt, self-irony, or should I add, of self-deconstruction”. När Sidorkin utvecklar sitt resonemang poängterar han hur den monolog som pågår från en lärare som berättar något alltid bör bära spår av dialog, må det vara i form av att påminna sina åhörare om att det också finns annat som är viktigt, andra perspektiv och andra röster.

Det kan tyckas djärvt att påstå att läraren bör ha självförstörelse, tvivel, självironi och dekonstruktion av sig själv som integrerade element i sin praktik. Jag menar dock att det finns något värdefullt att förstå i denna uppmaning; något som inte belastar läraren med ännu en aspekt att ansvara för, utan som tvärtom avlastar läraren från föreställningar om att hen bör kunna känna sig tvärsäker. Jag vill slå ett slag för vikten att tillåtas vara otillräcklig, eftersom den tvärsäkra läraren riskerar att göra sig blind för sådant som bara kan

upptäckas, tas omhand och nå insikt om utifrån en otillräcklig position (Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2020).

Men om lärare tar ifrågasättandet, självkritiken, självförstörelsen eller sönderfallandet på allvar, riskerar de då inte att framstå som inkompetenta, osäkra och valhänta? Kan den etiskt orienterade självgranskning som jag med hjälp av Sidorkin här efterlyser, rentav bidra till den kritik mot skola, lärare och lärarutbildning som under en tid varit tongivande i allmän skoldebatt? Kanske bör man ställa sig den frågan i samma anda som Bruno Latour (2004) formulerat sin självkritiska reflektion kring delar av sitt eget kritiskt socialkonstruktivistiska arbete med dekonstruerande ambition. Han har rest farhågan att hans eget arbete spelat faktaförnekare i händerna och gett dem de kritiska verktyg med vilka de kan driva sina politiska agendor. Latour landade i att klargöra den kritiska forskningens roll; det är skillnad på att smula sönder vetenskapliga fakta och att i kritisk anda blottlägga hur vissa fakta blir möjliga att tala om. Inspirerad av hans självkritiska resonemang vill jag säga att det möjligen finns beröringspunkter mellan den osäkerhet som har en etiskt medveten klangbotten och den osäkerhet som bottnar i exempelvis bristande ledarskapsförmåga, men att den förra är en osäkerhet som bjuder in eleverna, medan den senare riskerar att stöta bort dem.

Vi behöver gå ett varv i den senaste tidens kritik mot lärare, lärarutbildning och viss utbildningsvetenskaplig forskning för att kunna bedöma om otillräcklighetens etik har en rimlig chans att få ta plats som del av skolans vetenskapliga grund.

Kritiken mot en profession ”utan svar”

Det tycks florera en idé om att en god lärare är en stark lärare som bär på alla svar (jfr Englund 2012; Moore 2004). Det kan vara svaren på hur elever bäst når kunskapsmål, hur konflikter bäst löses, hur rätt värden bäst förmedlas och vårdnadshavare av olika slag bäst bemöts. Denna idé söker i sin tur forskning som med säkerhet kan visa vad som fungerar och inte. Evidensbaserade studier och effektforskning blir gärna svaret på vilken forskning som kan svara upp mot denna idé. John Hattie (2012) får ofta stå som representant för effekttstudiernas tillförlitlighet, och i boken *Kunskapssynen och pedagogiken* lyfter Magnus Henreksen, Inger Enqvist, Martin Ingvar och Ingrid Wällgren (2017) just Hatties forskning som ett gott exempel på den typ av forskning som bör ha inflytande över skolan, och som därmed också bör representera skolans kunskapssyn (s 156). I media finns många exempel på debattörer som anslutit sig till att lovorda

denna kunskapssyn. Enligt Benjamin Dousa (2019, DN Debatt), en av många skoldebattörer, borde evidensbaserade forskningsmetoder och rön inom exempelvis hjärnforskning vara ett centralt inslag i lärarutbildningens vetenskapliga grund. Just ropet efter hjärnforskning som svar på skolans problem och möjliga framgång är något som oroar forskarna Anita Norlund och Magnus Levinsson (2018). De konstaterar att det råder ett stort intresse för det forskningsfält som benämns som neuropedagogik. Tilltron till neuropedagogikens betydelse för lärares arbete riskerar dock att tränga undan komplexa didaktiska kunskaper och i nästa led avprofessionalisera lärare. Samtidigt tycks det just vara bejakandet av komplexitet i lärares praktik, och behovet av en mångvetenskaplig kunskapsflora som oroar dem som kritiserar lärarprofessionen, lärarutbildningen och dess vetenskaplighet. Detta visar inte minst en studie av forskarna Silvia Edling och Johan Liljestrand (2020), där medias rapportering om den bristfälliga skolan i Sverige analyserats. Analysen visar att en dominerande kritik mot lärarprofessionen handlar om dess oklara vetenskapliga bas, och att kritiken mot skolan därmed ofta landar i önskan om mer evidensbaserad forskning med grund i en positivistisk syn på vad som är säker kunskap.

Drömmen om den säkra, välinformerade läraren är kanske ingen märklig dröm i sig, men ansluter man sig till vad exempelvis utbildningsfilosofen David Bridges skriver, kan den bli rentav farlig om den tillåts att tränga undan de tvivel och ifrågasättanden som prövade, kritisk och filosofiskt orienterad forskning tillåter och välkomnar (Bridges 2017, s 47). Bridges varnar för den ensidighet som råder i engelsk och amerikansk kontext, där han menar att den typ av forskning han kallar ”scientism”, och som inspireras av metoder för medicinsk forskning, premieras framför annan, mer prövande forskning. I en sådan logik riskerar vi att gå miste om viktig humanistiskt orienterad förståelse av skola och utbildning (Bridges 2017, s 27). Richard Pring (2015) formulerar en liknande farhåga när han skriver att ”[t] hose who want researchers to cut the theory and simply to say ‘what works’, forget that what counts as ‘working’ makes many unquestioned assumptions that need to be examined” (Pring 2015, s 97).

Idén om den starka läraren som bär på alla svar torde också kräva en homogen vetenskaplig grund, där vetenskapen bara ifrågasätter sig själv utifrån samma vetenskapliga premisser och ideal. Det blir i sin tur problematiskt inom ett utbildningsvetenskapligt fält som, förutom pedagogisk och didaktisk forskning har disciplinära rötter inom psykologi, sociologi, filosofi och utbildningshistoria (jfr Bridges 2017, s 16).

Vi är många som efterlyser den reflekterade, självkritiska och prövande läraren – kort sagt en lärare som erkänner tillvarons komplexitet och tål att verka i den utan att ha säkra svar på ”vad som fungerar”. Men hur rustas lärare för att kunna verka tryggt i ett vetenskapligt landskap som inte alltid söker säkra svar? Det talas ibland om ett glapp mellan teoretiska studier i lärarutbildning och den praktikens verklighet som nyutbildade lärare möter (jfr Alvunger & Wahlström 2018). Kan det vara så att vi som forskar med ansatser som kräver av läraren att släppa taget om föreställningar om det givna och säkra har ett (större) arbete att göra i kontakten med praktikens professionella? Kanske handlar det arbetet åtminstone delvis om att tydliggöra våra kunskapsanspråk och vilka typer av frågor forskningen vill adressera (vilket inte ska förväxlas med att besvara).

Forskning med och för professionen

Utbildningsfilosofen Richard Pring har, i ljuset av den marginalisering som humanistisk/kritisk skolforskning i vissa fall utsätts för, även riktat blicken mot vilka möjligheter sådan forskning har att relevansgöra sig själv. Han utgår ifrån att utbildningsvetenskaplig forskning bör sträva efter att informera det professionella omdömet (Pring 2015, s 141). Samma tankefigur känns igen hos utbildningsfilosofen Duck Joo Kwak (2017, s 69–70) som många gånger mött frågan vad utbildningsfilosofi kan bidra med till lärare. Hon menar att utbildningsfilosofins roll är att bevara utbildningens integritet genom att bidra till att främja lärarnas eget praktiska omdöme (fronesis), där självreflektion inbegrips.

Här kan vi skönja en ordning, enligt vilken olika praktiker förhåller sig till varandra, och i min tolkning placerar Pring så väl som Kwak forskningspraktiken i de professionellas tjänst. En sådan ordning medför vissa krav. Forskningen finns inte till för sin egen skull, men ska inte för den sakens skull underordnas de pedagogiska praktikernas eget formulerade syften. Däremot menar Pring att forskningens språkbruk är en nyckelfråga. Han talar om praktikens vardagsdiskurs, eller vardagsförnuft och problematiserar relationen mellan detta och forskningens språkbruk. Hur stora diskursiva skillnader (inbegripet inte bara begrepp, utan även de logiker och kunskaper som tas för givna i respektive praktik) kan vi leva med, och ändå uppfatta att praktikerna talar med varandra? Forskningen identifierar, beskriver, utvecklar och ifrågasätter. Men för att kunna göra detta på ett adekvat sätt poängterar Pring att den måste utgå från den vardagspraktik som existerar. Ett färskt exempel på en sådan

ambition utgörs av Mikael Berg och Anders Perssons (2020) studie av de senaste tio årens svenska ämnesdidaktiska studier om lärares bedömningspraktik i historia och samhällskunskap. I denna studie efterlyser de ansatser där forskare tillsammans med lärare arbetar med ambitionen att utgå från den bedömningspraktik som existerar och de kunskaper som lärare erövrar i denna praktik. Med ett sådant angreppssätt i forskning ”öppnas förhoppningsvis också värdefulla möjligheter att, i samråd med verksamma lärare, söka utveckla skolnära ämnesdidaktiska begrepp och teorier som förmår belysa denna skolämneshögtidade komplexitet”, menar Berg och Persson (2020, s 37–38). Sådana ansatser kräver att ett möte mellan språkbruk måste kunna ske, men detta är ingen enkel fråga. Ett alltför teoretiserat språkbruk riskerar att distansera sig från praktikens professionella, medan en överlappning av språkbruk också riskerar att föra med sig vardagstalets förgivettaganden och motstridigheter. Pring formulerar följande fråga:

(...) how far research should employ the more theoretical language of specialist disciplines, thereby distancing itself from the everyday discourse of the teacher, and how far it might remain within that discourse with all its imprecision and ambiguities (Pring 2015, s 97).

Pring (2015, s 102ff) efterfrågar en medveten bro mellan professionens och forskningens språkbruk. Utan denna bro riskerar forskningen att aldrig kunna påverka vare sig policy eller praktik, vilket i förlängningen bidrar till att den marginaliserar sig själv. Detta förhållande kanske kan beskrivas i termer av närhet och distans, där närhet är nödvändig för att forskningen ska kunna bli relevant (genom forskarens egen nödvändiga förståelse av praktikens villkor) och distans är nödvändig för att forskningen ska kunna se skolpraktiken i ett ljus den inte förmår att se sig själv i.

Det talas ibland om att lärare och lärarstudenter behöver bli ”forskningslitterata”. Det finns också anledning att betona vikten av praktiklitterata¹ forskare, som är väl förtrogna med den vardagspraktik lärare och elever verkar i och förmår att kommunicera sina kunskapsanspråk på ett sätt så att exempelvis ifrågasättandet av vardagsförnuftet inte går skolpraktikens professionella förbi. Det handlar delvis om att värdesätta den kunskap som finns inbäddad i de pedagogiska praktikernas språkbruk. Pring gör det genom att hävda att vi inte kan betrakta vardagsdiskurserna som a-teoretiska. Alla professionella praktiker bygger tvärtom på teori, om än inte alltid vetenskaplig sådan. I vardagsdiskursen finns dock ackumulerad

erfarenhetsbaserad teori som därmed bör vara den självklara utgångspunkten för alla forskare som strävar efter att bidra med kunskap till de pedagogiska praktikerna (Pring 2015, s 108; jfr Kwak 2017, s 70). En liknande hållning formuleras av religionspedagogen Geir Afdal (2008) som betonar att undervisningspraktik och forskning är två olika system som måste kommunicera med varandra. Det handlar inte om att den ena praktiken ska implementera kunskaper som producerats i den andra. Istället bör båda praktikerna betraktas som såväl sociala som kunskapsgenererande.

En förstärkning av de professionellas egen utvecklingskraft finner vi vidare hos forskaren Joseph Smith (2020), som talar om den ”diskursiva dans” som pågår mellan policy och praktik. Smith betonar vikten av att praktikens professionella får stöd i att utveckla sina professionella diskurser och därmed kunna påverka sin egen verksamhet (Smith 2020). Forskaren kan ta del i denna ”diskursiva dans”, men också uppmuntra att den i vissa frågor enbart pågår mellan praktik och policy.

Mina egna förhoppningar om att bidra

Min egen forskning har företrädevis handlat om att beskriva, teoretisera, föreslå tolkningar och ifrågasätta förgivettagna ”sanningar”. På så vis föreställer jag mig att den lätt skulle kunna hamna i skottgluggen när drevet går mot oklara vetenskapliga ambitioner och kunskaps-teoretiskt tvetydiga bidrag. Om så sker är det förstas lätt att känna sig missförstådd. Men de diskussioner som jag här ovan refererat till manar mig ändå till att ställa två utmanande frågor till delar av min egen forskning.

1. Vilka kunskapsanspråk (baserat på disciplinära rötter och kunskapsteoretiska utgångspunkter) har jag haft då jag presenterat forskningsresultat?

Frågan handlar om att, utifrån den typ av forskning man bedriver (i termer av disciplinära rötter och vetenskapsteoretiska utgångspunkter) klargöra sina egna föreställningar om vad det är för typ av kunskap forskningen genererar. När detta inte klargörs menar jag nämligen att forskningsresultat lätt möter förväntan om att leverera något det aldrig var tänkt att leverera (till exempel säkra svar).

2. På vilka sätt jag har lagt mig vinn om att utgå från rådande praktiks villkor och omständigheter och den kunskap som erövrats i praktiken?

Frågan handlar om den praktiklitteracitet som bejaktar praktikens värde och komplexitet utifrån dess egna premisser. I förlängningen berör denna önskvärda förtrogenhet i lärarpraktiken även forskningens möjligheter att också tas omhand av lärarna, som stöd, reflektionsunderlag och källa till ny kunskapsutveckling i praktiken. Känner lärare igen sin praktik i den forskning som bedrivs, torde den också kunna tala till praktiken.

Det vore förmätet att påstå att jag kan utvärdera min egen forskning utifrån eget valda kriterier. Det får andra göra, utifrån kriterier de finner relevanta. Jag vill dock använda några av mina egna ansatser som exempel i en kritisk självreflektion över den typ av provande, icke-svarande forskningsbidrag som flera forskare med mig ämnar ge till skola, utbildning, lärarutbildning och lärarprofession.

Kritiskt diskursanalytiska ansatser

När jag påbörjade mina doktorandstudier 2002 var mitt primära intresse att undersöka vilka typer av etiska resonemang som låg till grund för lärares handlingar, uppfattningar och förhållningssätt. En tidig ambition var att analysera lärares tal om vardagens etiska aspekter med hjälp av etisk teori. Vilka tankefigurer och argumentationslinjer stod att finna i samtal mellan lärare? Ganska snart stod det klart för mig att de tre fokusgrupper jag följde under ett års tid inte förmedlade några klara argumentationslinjer som gick att förstå på ett meningsfullt sätt utifrån olika etiska teoribildningar. Än mindre gick det att urskilja några klara positioner bland de lärare som ingick i fokusgruppsstudien. Istället tycktes mitt datamaterial bestå av en verbal flod, där åsikter, uttryck, känslor och hållningar uttrycktes fritt bland deltagarna. Jag sökte ett mönster men fann en mosaik som jag först inte kunde bringa någon reda i.

När jag började läsa materialet som ett diskursivt flöde, i vilket värden och föreställningar konstruerades, kunde jag skönja språkliga figurer som tycktes influera varandra och föra samtalen vidare. Dessa figurer blev med tiden benämnda som diskurser, där positioner, åsikter, liknelser och ställningstaganden framträdde som möjliga för lärarna att pröva, utveckla, återkomma till och förändra. Jag benämnde dem som en marknadsorienterad, en demokratiskt orienterad och en traditionellt orienterad diskurs (Irisdotter 2006). I flera av mina efterkommande studier (jfr Irisdotter Aldenmyr 2013a) har intresset för vad som skapas diskursivt i lärares vardag, och/eller i relation till centrala dokument och påbjudna uppdrag, varit ledmotiv. Gemensamt för dessa studier har varit en upptagenhet i vad som sägs, hur det sägs,

och vad som tas förgivet i lärares diskursiva tillvaro. Sammantaget har det handlat om ett intresse för hur läraridentitet och profession, ofta med ett särskilt fokus på värderingar, skapas.

Om jag försöker förstå dessa ansatser i termer av (1) vilka kunskapsanspråk jag haft, skulle mitt svar vara att jag kritiskt försökt beskriva och delvis förklara processer som är centrala för lärares arbete och självförståelse, men som lärare inte alltid själva är medvetna om. I den ambitionen är den andra frågeställningen synnerligen viktig: (2) På vilket sätt har jag lagt mig vinn om att utgå från rådande praktiks villkor och omständigheter och den kunskap som erövrats i praktiken? Här finns troligen skäl att kritiskt betrakta mina utgångspunkter utifrån forskningsetiska perspektiv. Att jag i avhandlingen kom att förstå lärarnas resonemang som ett diskursivt flöde, där deras egna ståndpunkter, frågor, vardagsbetraktelser och erfarenheter skars ner till att handla om språkliga influenser och inte om de faktiska erfarenheter de velat förmedla, gör det rimligt att tänka sig att deras pågående praktik, de omständigheter de stod i, de insikter de erövrat och pragmatiska lösningar de funnit rimliga, förblev okommenterade i min analytiska ansats. Nå. Ingen forskare kan eller ska göra allt på en och samma gång, men det finns sannolikt ett värde i att inse att det datamaterial jag då hanterade ruvade på många fler praktiskt erfarna lärdomar än vad mina analyser lyckades fånga.

Jag menar också att frågan om praktiklitteracitet berör forskningens möjligheter att också tas omhand av lärarna, som stöd, reflektionsunderlag och källa till ny kunskapsutveckling i praktiken. Hur kan jag då föreställa mig att min forskning kan utgöra ett stöd för lärare i deras yrkesutövning och professionsutveckling? Givet att mitt kunskapsanspråk handlade om att identifiera diskurser som lärarna själva inte var medvetna om att de reproducerade i sina samtal, blir det särskilt intressant att ställa frågan huruvida de kände igen sin praktik i mina skrivningar. Tyvärr har jag ägnat mig ganska lite åt att samtala med tidigare informanter om mina analytiska fynd. Däremot har jag mött åtskilliga lärarstudenter genom åren, som fått (lov att) ta del av mina analyser och reflektioner kring dem. Jag minns särskilt en studentröst som höjdes under en föreläsning som utgick från min avhandling. Studenten formulerade sig uppriktigt på ungefär detta vis: ”Det låter jätteintressant med de diskurser du hittat. Men jag blir osäker, är tanken att jag ska välja en som känns rätt för mig eller som visat sig fungera bäst? Eller vad ska jag göra med dem?”. Jag vill poängtera att jag tyckte att frågan var oerhört träffande och adekvat. En viktig detalj i sammanhanget är också att personen som ställde frågan saknade egen erfarenhet av lärarpraktiken (vilket hon faktiskt också själv påpekade när hon ställde frågan). Jag tror

att mitt svar löd något i stil med att en insikt om att vi alla blir till i en kontext, och att kontextens villkor ibland påverkar professionen på sätt vi inte omedelbart har insikter om, i förlängningen kan bidra till en ökad medvetenhet om språkbruk, starka rådande ideologier, och mer eller mindre märkbara spänningar som gör sig gällande i praktiken. Kort sagt; vi kanske inte ska vara så tvärsäkra på att det vi säger är självklart.

Kritiska utbildningsfilosofiska ansatser

En annan avgörande insikt tyckte jag mig få inom ramen för projektet ”Kan man skapa ett underifrån?”. Tillsammans med en forskargrupp sökte jag beskriva en ämnesliknande aktivitet som lanserades under tidigt 2000-tal och pågick som mest intensivt under ett tiotal år. Det benämndes ofta som ”livskunskap”, och hade som syfte att stärka elevers sociala och emotionella välmående. Ett antal olika manualer och arbetsmaterial såldes till skolor och kommuner, lärare gick utbildningar och eleverna hade regelbundna livskunskapspass på schemat (Irisdotter Aldenmyr red. 2014).

Efter att ha observerat livskunskapslektioner och samtalat med lärare om deras erfarenheter och ambitioner identifierade jag underliggande teoretiska tankefigurer, föreställningar och influenser som livskunskapsmodellen tycktes vila på. Inte sällan landade analyserna i tämligen kritiska slutsatser om vilka sanningar och syften lärarna, ibland till synes omedvetet, iscensatte inom ramen för livskunskapspraktiken. En samhällelig trend där terapeutiska ideal kommit att etableras på bred front i sammanhang som av tradition vilat på andra logiker och professionella kompetenser (Sennett 1993), blev aktuell som förståelsefond för livskunskapspraktiken. Det finns en rad utbildningsteoretiker som varnat för att skolans bildande uppdrag trängts undan till förmån för en terapeutiskt orienterad fostran (jfr Furedi 2009; Eccelstone & Hayes 2009). En återkommande modell var också att eleverna uppmanades till att dela med sig av mycket personliga erfarenheter och upplevelser, som därefter användes som utgångspunkt för kollektiv fostran (Irisdotter Aldenmyr & Olson 2016). I förlängningen kan detta ses som en del av en förskjutning inom skola och utbildning, där lärarprofessionens didaktiska kunskap och omdömesförmåga marginaliseras till förmån för andra typer av kompetenser och inflytanden (Irisdotter Aldenmyr 2012; Irisdotter Aldenmyr & Grönlén Zetterqvist 2013). Vissa livskunskapsaktiviteter syntes vidare vila på starkt individualistiska tankefigurer, där elever tränades i att ta ansvar för sig själva och sina känslomässiga

reaktioner, utan att reflektera över de etiska aspekterna av det man eventuellt utsatts för eller utsatt andra för (Irisdotter Aldenmyr & Grönlien Zetterqvist 2013). I en senare analys av tidigare material identifierades hur livskunskapspraktiken bar inslag av såväl terapeutiska som moraliserande logiker, men även etiskt prövande sådana (Irisdotter Aldenmyr & Olson 2020).

Om jag försöker förstå dessa ansatser i termer av (1) vilka kunskapsanspråk jag haft, skulle mitt svar vara att jag ämnade bidra med kunskap om vilka underliggande logiker och syften som livskunskapsaktiviteter och livskunskapsmanualer vilade på. En kritisk slutsats var att de sällan utgick från lärarnas professionella, didaktiska förmåga, vilket hindrade lärare från att göra rimliga bedömningar av de aktiviteter de förväntades genomföra. Här finns det anledning att nämna att flera livskunskapsmanualer angavs vara forskningsbaserade eller teoretiskt underbyggda, vilket också riskerade att lämna lärarna i ett vakuum där olika vetenskapliga discipliner (jfr Bridges 2017, s 16) gjorde anspråk på att definiera skola och utbildning utifrån sina specifika logiker. I backspegeln hade det varit intressant, och också kanske forskningsetiskt påkallat, att tidigt kommunicera till informanterna att mina kunskapsanspråk rörde sig inom kritiska och utbildningsideologiska fält, och att mina slutsatser därmed mycket väl skulle kunna förväntas komma i kliché med exempelvis kvantitativa studier inom psykologi, som inte har samma ambition att i grunden ifrågasätta önskvärdheten i de mål som manualerna var konstruerade att arbeta mot.

Vissa lärare fick säkerligen bekräftat för sig att deras känsla av tveksamhet var befogad, medan andra kan ha uppfattat analyserna som störande. Även här har jag ett minne av en respons jag fick under en föreläsning, denna gång från en lärare som deltog i en fortbildningsdag. Läraren hade själv arbetat med Livskunskap och utbrast något i stil med ”Jag trodde att jag gjorde något bra. Men det gjorde jag alltså inte”. Läraren hade på intet sätt misstolkat mig. Men lärarens reaktion leder mig vidare till att beakta den andra frågeställningen; (2) På vilket sätt har jag lagt mig vinn om att utgå från rådande praktiks villkor och omständigheter och den kunskap som erövrats i praktiken? Frågan skaver i relation till de kritiska analyser jag gjorde av livskunskapsaktiviteterna. Inte för att jag ändrat mig i sak, men för att mina slutsatser lämnade mig med en känsla av att viktiga delar av lärarnas erfarenheter, lärdomar och villkor inte framträdde genom den kritiska lins som jag valt för mina studier. Några av mina informanter hade delat med sig av erfarenheter som tycktes befinna sig bortom manualer och förutbestämda syften. Dessa röster fick mig att vilja pröva om lärarnas tillvaro också kunde och borde betraktas utifrån andra teoretiska horisonter; horisonter som på ett

mer förutsättningslöst sätt tog sig an det lärarna själva menade var viktigt, och deras upplevda möten med elever.

Ett intresse bortom det sagda

Inspirerad av Iris Marion Young började jag fundera över möjliga begränsningar förenade med att förlägga de relationsorienterade och etiska praktikfrågorna i de kritiska perspektivens hägn. Jag intresserade mig för dimensioner av sårbarhet, tillit och mänskliga möten som inte fullt ut kunde fångas i en upptagenhet kring vad som sker och manifesteras diskursivt². Detta krävde av mig att släppa taget om de risker jag kritiskt identifierat, och gå närmare några lärares egna erfarenheter av mötet med elever – ibland ordlösa sådana. Youngs kommunikativa etik framstod inte bara som en analytisk utan också en metodologisk och forskningsetisk ledstjärna när jag ville förstå lärarnas praktik utifrån deras erfarenheter. I denna ambition har jag sökt närhet snarare än distans, med ambitionen att komma nära det lärarna vittnade om utifrån sina egna upplevelser av mötet. För att kunna göra det intresserade jag mig för Youngs beskrivning av möjliga etiska kvalitéer i möten, som föregår de förhandlingar, dialoger och ordväxlingar som vanligen varit mitt empiriska fokus.

Iris Marion Youngs kommunikativa etik har kombinerat tankegods från Jürgen Habermas diskursetiska teori om legitim etisk kommunikation (Habermas 1990) med Emmanuel Lévinas tankar om etiken som den första filosofin – det ansvar inför den andres ansikte som föregår sociala normer, kontextuella villkor, språkanvändning och de föreställningar som bärs upp av språket (Lévinas 1981). Denna filosofiska position har Young exemplifierat genom att belysa det moment då människor möts, och de gester som kan tolkas som uttryck för "greetings", "hälsningar". I dessa moment menar Young att etiskt avgörande kvalitéer kan gestaltas. Såväl erkännande (recognition) som distans (distance) kan ta plats i samma stund om den andre erkänns och bekräftas på ett sätt som också ger utrymme (genom "distans") att träda fram (Young 2002, s 59–63). I sammanhanget bör vi också påminna oss om Youngs betoning av att ingen människa kan berätta en annan människas berättelse bättre (eller mer sanningsenligt) än hon själv (Young 2000, s 59). I erkännandet finns en närvaro, en mänsklig dimension av värme och närhet, men i distansen finns också den respekt som måste till för att den andre ska få träda fram i egen kraft, och inte som en projicering av vad någon vill se eller tro. Detta moment av "greetings" härleder Young till Emmanuel Lévinas Sägande (the Saying), som föregår det Sagda (the Said). En tolkning

är att Habermas diskursetiska legitimeringsgrunder, där var och en ges reell möjlighet att säga sitt och bli lyssnad till, tar vid där när det som ska sägas blir Sagt (Young 2002, s 59).

Denna figur indikerar att de normativa legitimeringsgrunder som Habermas rationalistiskt betingade diskursetik formulerar, saknar ett nödvändigt etiskt för-stadium – en position där vi inte kan anta att etiska värden och normer enbart är resultatet av diskursiva överväganden och socialiseringsprocesser, utan härstammar från en för-språklig sfär som uppstår i våra sinnen innan det tar form i den situerade världen (jfr Grenholm 2014). Min ambition här är dock inte att ta ställning till etikens ontologiska grunder. Istället vill jag ansluta mig till en linje som mer pragmatiskt handlar om att kombinera en existentiell dimension med en politisk sådan; vi bör beakta vilka vi är som människor, i möten med varandra, men vi bör också ha redskap för att kommunicera på fruktbara, framkomliga sätt, samtidigt som vi medvetet försöker att motverka de maktasymmetrier som tillvaron bjuder. I den ambitionen har Young bjudit in Lévinas, möjligen som en påminnelse om att det finns något att beakta innan vi träder in i dialog, diskussion, överväganden och annan kommunikation – ett absolut ansvar inför den människa vi möter. I bryggan mellan detta för-språkliga möte mellan människor och den kommunikation som därefter tar vid, tar hon stöd av såväl Habermas och Lévinas, som vanligen inte förekommer i samma teoretiska figur. Som stöd för denna brygga vill jag också nämna Hendley (2000) som finner en grundläggande likhet mellan Habermas och Lévinas ambitioner; de söker sig båda mot en position där delad livserfarenhet inte är avgörande för att människor ska kunna förenas i en etisk agenda.

Huruvida etiskt avgörande kvalitéer främst framträder i det diskursiva utbytet eller om de redan etableras i det för-språkliga mötet ("in the moment of greetings") är en fråga som knappast låter sig besvaras med empiriska metoder. Svårigheten att empiriskt hantera frågan om etiken i de förspråkliga dimensionerna har uppmärksamats av flera teoretiker (se exempelvis Derrida 1996; Critchley 1998; Biesta 2008). Simon Critchley konstaterar exempelvis att det omedelbara ansvaret för den andre enbart visar sig i konkreta empiriska erfarenheter, och att vi i den stunden redan passerat stadiet då detta kan betraktas som ett förspråkligt etiskt löfte. Vi kan enbart se *spår* av det i en språklig eller gestaltad form (Critchley 1998, s 805). I denna ansats prövade jag möjligheten att både identifiera det som sker i det Sagda – där den kritiska distansen sedan tidigare varit mitt huvudsakliga teoretiska förhållningssätt, men också vara öppen för erfarenheter av Sägandet— den sfär av icke nödvändigtvis diskursiva möten som främst lärarna själva kunde vittna om. De *spår* som

Critchely talar om, sökte jag därmed delvis i de upplevelser lärarna ville dela med sig av.

Läraren Frida beskrev i en av mina studier ett möte mellan sig själv och sina elever, som låg bortom det som livskunskapsmanualerna gav vid handen. Istället för att analysera vad hon sa och gjorde, tog jag fasta på hennes egen beskrivna upplevelse av de möten hon hade inom ramen för livskunskap. Här följer ett citat från mina egna slutsatser, där jag istället för att analytiskt distansera mig från Fridas praktik, lät henne egen beskrivning möta Iris Marion Youngs formuleringar av erkännande (recognition) och distans (distance):

In Frida's reasoning, there are possible traces of the quality of recognition, 'I see you', but also of distance, 'But I am not you'. Traces of the former are identifiable in Frida's ambitions to meet her students and treasure them as unique and equal human fellows, important enough to pay attention to as individuals. Traces of the latter can be found, in my interpretation, in her openness to and uncertainty about how the students may contribute and respond to the lessons, or what the outcome of their responses could be. She does not 'know' her students or predefine their actions or purposes. (Irisdotter Aldenmyr 2013b, s 146)

I en annan studie observerade jag en lärares livskunskapssamtal med ett antal elever. Jag mötte, liksom eleverna, känslosamma reaktioner från läraren som tillsammans med eleverna delade med sig av personliga erfarenheter och känslor av osäkerhet och otillräcklighet.

The teacher starts by explaining how she has recently gone through a stressful period in her life. Then she raises some questions about what stress is, what it feels like, different things that can be stressful for different people, how to tackle the feeling of stress. She shares a feeling of sometimes not being a very good mother to her son, because she always has so much to do. All the girls say something about stress. They reflect upon it and share thoughts and events from their lives. One girl says that talking about stress makes her even more stressed. One girl says that she has felt pressure from school, there are a lot of things that should be done while she feels that she ought to prioritize to spend more time with her grandparents as they are getting old and ill. 'They won't live much longer,' she says. The teacher's eyes are filled with tears as she speaks. (Irisdotter Aldenmyr 2016, s 10–11)

När jag berörde sådant som skulle kunna förstås som förnimmelser av, eller, för att tala med Critchely, *spår* av Sägandet, lutade jag mig i hög grad mot lärarens formulerade upplevelse av mötet. Min egen upplevelse av att vara närvarande i livskunskapsaktiviteten spelade också roll i min beskrivning. Såväl min egen som lärarens erfarenhet av situationen tycktes respondera mot etiska dimensioner som inte fullt ut kunde återges i text; dessa erfarenheter fick istället betraktas som den situerade praktikens inneboende villkor och potential. (Här hade förstås elevernas upplevelser varit ytterst intressanta att ta del av). Dessa spår fick i en teoretisk framskrivning möta Iris Marion Youngs intresse för förspråkligt etiska dimensioner möta praktikexemplet:

The analysis shows that the [first] situation responds to ethical dimensions of emotional closeness, openness to uncertainty and values that are not entirely constituted by words or principles but rather by closeness, sensitivity and openness towards the life situation and unique experience of the Other. (Irisdotter Aldenmyr 2016, s 15)

Om jag försöker förstå dessa ansatser i termer av (1) vilka kunskapsanspråk jag haft, skulle mitt svar vara att mina kunskapsanspråk handlade om att komma så nära några lärares upplevelser av sin praktik som möjligt, lita på att dessa upplevelser vittnade om en situerad förståelse av aktuella möten och ta dem vidare till fördjupad teoretisk tolkning av dimensioner i dessa möten. I så måtto skulle man kanske kunna säga att mitt (teoretiska) kunskapsbidrag hade ambitionen att sammansmälta med deras erfarenhetsbaserade kunskap. Kanske blev jag för okritisk i den utgångspunkten, men det blev ett sätt för mig att mer fenomenologiskt lägga mig vinn om att, likt frågeställning (2) frågar efter, utgå från rådande praktiks villkor och omständigheter, utifrån insikten om att praktikens vardagsförnuft inrymmer erfarenhetsbaserad, värdefull kunskap – och teori (jfr Pring 2015, s 108; Kwak 2017, s 70). I den mer kapitulerande ansatsen vill jag också tro att lärarnas egna erfarenheter fick ta större plats än i tidigare analyser av lärares praktik. Därigenom kunde deras osäkerhet, deras prövande, deras bejakande av otillräcklighet också spricka fram ur empirin och erkännas som värdefull. Otillräcklighetens etik kan möjligen skönjas och ges form först när den tar utgångspunkt i empiri där lärarna själva vågar (och uppmuntras till att) formulera den.

Frågan som väcks här är om mina forskningstexter i sig hade ett språkbruk som gjorde det möjligt för lärare att känna igen sig och därmed låta sig stärkas till att reflektera vidare. Här blir Prings (2015) fråga om forskningens diskurs kontra de studerade praktikernas

diskurser högst relevant. Den frågan riktas också rakt in mot den ambition jag inledde texten med; att genom forskning också stärka den prövande, osäkra läraren i att stå trygg i en otillräcklighetens etik. Kan den prövande, undersökande forskningen (liksom den kritiska) samtidigt fånga vardagspraktikens språkbruk och villkor så pass väl att praktikens centrala aktörer känner igen sig? Skulle lärarna som figurerat i mina citat ovan känna igen sin eget formulerade otillräcklighet, sårbarhet eller osäkerhet i mina texter? Om den forskning som prövar, kritiserar och lyfter praktikens osäkra frågor inte väcker igenkänning hos skolpraktikens professionella, blir det enbart annan typ av forskning (what works) som till syvende och sist kan utgöra lärarens vetenskapliga grund. Och det vore synd. Jag har inget svar på hur det förhåller sig med mina egna forskningstexter i mötet med praktikens professionella. Men intresset för frågan mer generell utgör tändgnista för ett begynnande projekt som jag nu vill avsluta med att nämna.

Att bruka forskning för lärare – med lärare

Jag fick för en tid sedan en förfrågan om att tillsammans med en kollega³, leda en forskningscirkel för lärare som på uppdrag av sina skolledare skulle leda skolans kollegor i ett särskilt utvecklingsarbete. Deras övergripande ambition handlade om att på vetenskaplig grund förkovra sig inom skolutvecklingspraktik, för att därigenom bli mer framgångsrika i den uppgift de var satta att utföra. Vi presenterade en arbetsmodell där lärarnas erfarenheter och frågor skulle stå i centrum, och där vår uppgift blev att föreslå forskningstexter som kunde möta deras aktuella behov. Denna förfrågan svarade också väl mot vårt övergripande intresse för samverkan mellan akademi och skolpraktik, och mer specifikt mot intresset för möjligheten att verka ömsesidigt och stärka en språklig bro mellan forskning och praktik. En enkel figur, som kanske också finns i många lärares föreställningsvärldar, handlar om att tillägna sig kunskap från aktuell forskning för att därefter kunna bedriva sin verksamhet mer framgångsrikt. Det uppdrag vi fick skulle kunna tolkas i linje med en sådan figur; hur kan forskningsresultat vägleda oss för att mer framgångsrikt leda det aktuella utvecklingsarbetet? Om denna figur får vara allenarådande i samverkan mellan forskning och praktik, faller dock många forskningsbidrag bort som alternativ att beakta, eftersom de aldrig hade ambitionen att göra sådana anspråk på att förmedla instruktioner eller rekommendationer. I detta sammanhang såg vi därför ett gyllene tillfälle att särskilt beakta olika forskningsbidrags kunskapsanspråk; kanske

kan detta steg vara ett första avgörande sådant mot att stärka den språkliga bron mellan praktik och forskning, forskning och praktik.

En ambition från vår sida var att den vetenskaplighet som förhoppningsvis kunde betraktas som relevant för lärarna, inte skulle snävas in till förmån för forskning som inriktar sig enbart på ”what works” eller kan leverera svar och vägledning. Här fanns tillfälle att också lyfta den forskning som i vissa sammanhang skulle kunna avfärdas som för otydlig, teoretiskt prövande, ensidigt kritisk eller filosofiskt öppen. Fanns det en rimlig möjlighet, givet tidsramar och omständigheter, för lärarna att ta sig till och dra lärdomar från sådana typer av forskningsbidrag?

Vi tillfrågade deltagarna i forskningscirkeln om vi utöver det gemensamma intresset för skolutveckling också kunde ta ett metaperspektiv på forskningstexterna. Kunde de tänka sig att också bjuda in oss forskare i sin förståelse av vad texterna ville bidra med? Och kunde de tänka sig att värdera forskningsbidragen utifrån vilken relevans de hade för praktikens inre liv? Vi ville komma närmare frågan på vilket sätt lärarna menade att forskarna genom sina texter visade sig praktiklitterata nog för att deras vardagspraktik skulle vara igenkänningsbar. När de ställde sig villiga att göra detta sökte vi forskningstexter med stor vetenskapsteoretisk spridning. Bland texterna fanns redogörelser av aktionsforskningsprojekt, normativ ledarskapsteori, kritiskt perspektiv på lärargruppers motstånd, en kvantitativ studie av vilka organisationsmodeller som visat sig fungera i förändringsarbete samt fallstudier av hur lärarkollegium lyckats genomföra förändringsarbete genom att arbeta med konkreta uppgifter i team. Studierna kom från olika nationella kontexter och med uppenbara skillnader i kunskapsanspråk; allt från att kritiskt belysa hur ledarskap försvåras av (nödvändigt) motstånd, till att konstruktivt vägleda hur utvecklingsarbete bör genomföras för bästa givna resultat.

Analysen av hur deltagarna i forskningscirkeln förstod och tog sig an dessa olika input återstår att göra, men klart stod att vi som forskare bjöds in i ovärderliga samtal om hur lärarna sorterade ut vad som var angeläget och inte. Jag vågar spontant påstå att det tycktes finnas få gränser för vilka sorts forskningstexter lärare menade att de kunde dra nytta av. Denna lilla grupp lärare visade stor förmåga att omsätta olika typer av vetenskapligt arbete till viktiga lärdomar för deras egen praktik, men också sortera bort sådant som visade sig ha för svag bäring för det egna sammanhanget. En nyckel till detta vill jag påstå var att först sätta forskningens kunskapsanspråk under lupp. Lärarna välkomnade såväl studier av ”vad som fungerar” som texter som manade till reflektioner kring den egna praktikens möjligheter, begränsningar och fallgropar. Någon av de mer praktikinära studierna

avfärdades då den nationella kontexten och utvecklingsarbetets karaktär inte var tillräckligt jämförbart med den egna praktikens. Igenkänningen var för svag för att texten skulle kunna vara tankeväckande för det egna arbetet. Några av de mer problematiserande texterna gav upphov till att mer kritiskt ifrågasätta de egna, tidigare förgivettagna utgångspunkterna. Att göra detta, om än i en relativt sluten samling, vill jag mena bär spår av den otillräcklighetens etik som jag här satt som sammanfattande begrepp för min egen forskning. Mötet med nya perspektiv manade till att ställa nya frågor till den egna praktiken. Och även om få direkta svar kunde levereras som slutsats efter att ha tagit sig an denna forskning, vill jag mena att den lämnat viktiga bidrag för att vidga lärargruppens reflektionsrepertoar, stärka deras integritet som professionella och därmed främja utvecklingen av deras eget professionella, praktiska omdöme (jfr Kwak 2017, s 70).

Men för detta behövs tid, utrymme, dialog och samtal. Och för detta behövs forskare som lägger sig vinn om att stå i kontakt med och lära sig av praktikens villkor och vardagsdiskurser. Om otillräcklighetens etik, där lärare erbjuds stöd i att stå osäkra inför frågor som saknar säkra svar, också kan få en tryggad plattform i lärarskapets vetenskapliga grund, är en fråga som återstår att arbeta vidare med. Inom etikens område finns möjligen vissa utmaningar förenade med det språkbruk som den filosofiskt orienterade forskaren använder sig av, men som inte alltid tillhör lärarens professionella vardagsvokabulär. Det finns möjligen också utmaningar förenade med att kommunicera vilka typer av forskningsbidrag – vilka kunskapsanspråk – som forskningen gör när den belyser en praktik utifrån filosofiska, etiska intressen. Samtidigt är jag, mot bakgrund av de samtal jag haft med lärare med utgångspunkt i deras erfarenheter och reflektioner, övertygad om att den filosofiskt orienterade forskningen har mycket att vinna på att anta praktikinära ansatser och börja sina analyser i de erfarenheter som formuleras där.

Noter

1. *Praktiklitteracitet* och *forskningslitteracitet* är ett begreppspar som i skrivande stund är centralt för ett pågående pilotprojekt drivet av mig och Mattias Gradén, inom ramen för Högskolan Dalarnas arbete med det statligt initierade ULF-projektet (Utveckling, lärande och forskning). Pilotprojektet går i korthet ut på att tillsammans med verksamma lärare läsa aktuell forskning och samtidigt pröva forskningstexternas förmåga att kommunicera en beskrivning av skolan som lärarna känner igen och kan ta till sig av.

2. Här vill jag uppmärksamma två medarbetare inom forskningsmiljön vid Högskolan Dalarna, som båda beforskar relationella dimensioner inom pedagogiska praktiker. Maria Fredrikssons (2019) avhandling studerar med hjälp av Martin Bubers filosofi, mellanmännsliga dimensioner i mötet mellan förskolepedagoger och barn. Monika Hoffmans (pågående) studie fokuserar svåra relationer mellan lärare och elever, utifrån Lögstrups etik.
3. Mattias Gradén, Högskolan Dalarna. Projektet genomförs inom ramen för det statligt initierade ULF-projektet.

Referenser

- Afdal, Geir (2008): Religious education as a research discipline: An activity theoretical perspective. *British Journal of Religious Education*, 30(3), 199-210.
- Alvunger, Daniel & Wahlström, Ninni (2018): Reseached-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 24(4), 332–349.
- Berg, Mikael & Persson, Anders (2020): Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Nordidactica*, 10(1), 18-44.
- Biesta, Gert (2008): Pedagogy with empty hands: Levinas, education and the question of being human. I Denise Egéa-Kuehne red. *Levinas and Education: An Intersection of Faith and Reason*, s 198-209. London: Routledge.
- Bridges, David (2017): *Philosophy in Educational Research Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.
- Critchley, Simon (1998): Metaphysics of the dark: A response to Richard Rorty and Ernesto Laclau. *Political Theory*, 26(6), 803-817.
- Derrida, Jaques (1996): Remarks on deconstruction and pragmatism. I Chantal Mouffe red. *Deconstruction and Pragmatism*, s 79-90. London: Routledge.
- Dousa, Benjamin (2019): ”Kvacksalveri styr skolan – inte hjärnforskning”, DN debatt, 2019-08-17 <https://www.dn.se/debatt/kvacksalveri-styr-skolan-inte-hjarnforskning/> (Hämtat 200420)

- Ecclestone, Kathryn & Hayes, Dennis (2009): *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Edling, Silvia & Liljestrand, Johan (2020) Let's talk about teacher education! Analysing the media debates in 2016-2017 on teacher education using Sweden as a case, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48:3, 251-266, DOI: 10.1080/1359866X.2019.1631255.
- Englund, Tomas red. (2012): *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Fredriksson, Maria (2019): *Med blicken på möten: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*. Doktorsavhandling. Högskolan Dalarna.
- Furedi, Frank (2004): *Therapy Culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Grenholm, Carl-Henrik (2014): *Etisk teori. Kritik av moralen*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, Jürgen (1990): *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hattie, John (2012): *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hendley, Steve (2000): *From Communicative Action to the Face of the Other: Levinas and Habermas on language, obligation, and community*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Henrekson, Magnus; Enkvist, Inger; Ingvar, Martin & Wällgren, Ingrid (2017): *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos Förlag.
- Irisdotter, Sara (2006): *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Doktorsavhandling. HLS Förlag.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2012): Moral aspects of therapeutic education. A case study of Life Competence education in Swedish education. *Journal of Moral Education*, 41(1), 23-37.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2013a): Handling challenge and becoming a teacher. An analysis of teachers' narration about Life Competence Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 344-357.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2013b): Recognition and distance in therapeutic education. *Ethics and Education*, 8(2), 140-152.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Grönlien Zetterqvist, Kerstin (2013): Etisk aktör eller solitär reaktör? Om etisk otydlighet i socioemotionellt värdegrundsarbete. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1), 85-107.

- Irisdotter Aldenmyr, Sara red (2014): *Hyfs, hälsa och gemensamma värden. Studier av skolans komplexa fostrans- och värdegrundsuppdrag*. Malmö: Gleerups förlag.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Olson, Maria (2016): The inward turn in therapeutic education – an individual enterprise promoted in the name of collectivity? *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 387-400.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2016): What values, whose perspective in social and emotional training? A study on how ethical approaches and values may be handled analytically in education and educational research, *Ethics and Education*, 11(2), 141-158.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Olson, Maria (2020): Ethical and care-oriented, but still psychological and ‘at risk’: Teachers’ constructions of young people’s transition from school to society. I Kristiina Brunila, K. & Lisbet Lundahl red. *Youth on the Move - Tendencies and tensions in youth policies and practices*, s 167-184. The University of Helsinki Press.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Olson, Maria (2020): Den otillräckliga läraren? I Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes red. *Perspektiv på skolans problem – vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur.
- Kwak, Duck Joo (2017): A role of doing philosophy in a humanistic approach to teacher education. I Michael A. Peters, Bonwen Cowie, B & Ian Menter, red. *A Companion to Research in Education*, s 69-86. Singapore: Springer Singapore.
- Latour, Bruno (2004): Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248.
- Lévinas, Emmanuel (1981): *Otherwise than Being or Beyond Essence*. The Hague: Nijhoff.
- Levinsson, Magnus & Norlund, Anita (2018): Förenklingar, myter och tveksam nytta, *Pedagogiska Magasinet*, 23(1) <https://pedagogiskamagasinet.se/forenklingar-myter-tveksam-nytta/> Hämtat 20-04-20.
- Moore, Alex (2004): *The Good Teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Pring, Richard (2015): *Philosophy of Educational Research*. London: Bloomsbury.
- Sennett, Richard (1993): *The Fall of Public Man*. London: Faber and Faber.
- SFS (2010:800): *Skollagen*. Stockholm: Riksdagen.
- Sidorkin, Alexander M. (1999): *Beyond Discourse: Education, the self, and dialogue*. Albany, N.Y.: State Univ. of New York Press.

Smith, Joseph (2020): Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance, *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 27-44, DOI: 10.1080/00220272.2019.1587003

www.ulfavtal.se/om-ulf-avtal/ Hämtat 20-04-24.

Young, Iris Marion (2000): *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

Young, Iris Marion (2002): *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

