

Läraryrket och det etiska behovet av att kunna navigera i utrymmet mellan det säkra och det osäkra

Silvia Edling

THE TEACHING PROFESSION AND THE ETHICAL NEED TO KNOW HOW TO NAVIGATE IN THE SPACE BETWEEN THE SAFE AND THE UNSAFE. The purpose of this text is to highlight and discuss some of the aspects of uncertainty that exist in all forms of teaching and the importance of allowing for some degree of uncertainty for ethical reasons. More specifically, the text focuses on the ethical dimension of democracy, which politically provides a space for dealing with the relations, dynamic practices and human differences that exist regardless of ideological governing. The article answers the following questions: a) How can the political space in teaching be understood in relation to uncertainty? b) What do the relational dimensions in education mean for teaching and teachers? c) How can human difference be understood, and what does its presence in teaching and teachers' work entail? and d) How can the teaching profession be understood in the tension between the certain and the uncertain?

Keywords: teacher profession, democracy, ethics, relations, context, plurality, uncertainty.

Det fanns ett uttalat behov under 1980-talet att stärka förståelsen av undervisningens innehåll och hur val av innehåll påverkar människors villkor, vilket medförde att den didaktiska dimensionen inom pedagogik fick en ökad tyngd (se exempelvis Englund 1990, Koksmark, 1998, Uljens 1997). Det är mot bakgrund av dessa förändringar som mitt inträde inom forskarvärlden tog sin början. Jag var följaktligen den första doktoranden som år 2003 antogs i ämnet *pedagogik med inriktning mot utbildningsyrken* sedermera *didaktik* vid Uppsala

Silvia Edling är professor i didaktik vid Högskolan i Gävle. E-post: silvia.edling@hig.se

Universitet. Inom ramen för projektet *Levd demokrati* finansierat av Vetenskapsrådet¹ intresserade jag mig vid den tiden för demokratins etiska arv och då specifikt unga människors förståelse av sitt ansvar mot andra. Syftet med studien var att bidra med kunskap för att stärka lärares värdegrundsarbete och arbete med lika villkor. Sedan dess har min forskning vidgats till att inbegripa läraryrkets innehåll och villkor generellt men med särskilt fokus på den etiska dimensionen av demokrati, och den roll lärarutbildningen spelar för att synliggöra yrkets sammansatta karaktär.

När jag skrev min avhandling såg världen radikalt annorlunda ut än den gör idag. Mitt fokus under denna period handlade om att nyansera och öka kunskaper kring frågor som rör utbildning och demokrati som tillsynes hade en självklar plats i skola och samhälle. Jag jobbade med en liten pensel när jag problematiserade begrepp som tolerans (Edling 2012a) och ansvar (Edling 2009, 2010, 2012b). Under åren som gått har demokrati som styrelseskick och ideologiskt ramverk på allvar kommit att bli utmanat av auktoritära värdesystem och populistiska krafter runt om i världen (Levitsky & Zibblatt 2018, Browning 2018, Bagley & Beach 2015) på ett sätt som riskerar att sätta avtryck på utbildningsdebatt, utbildningspolitik och undervisningspraktik. Den smala penseln har tvingats ersättas av en bredare för att återgå till frågor som jag under min doktorandtid trodde låg i det förflutna, såsom syften och ursprung.

Samtidigt som demokratins position *de facto* är hotad står vi även inför en rad allvarliga samhällsutmaningar på lokal och/eller global nivå. Det rör sig exempelvis om COVID-19, klimatförändringar (Dow et al. 2011), vissa människors känsla av utanförskap (Regeringen 2018), ökad ohälsa bland barn och unga (Folkhälsomyndigheten 2018) och extremism (Eriksson et al. 2018). För att förstå dessa och liknande utmaningar finns en poäng att uppmärksamma och se betydelsen av människors skillnader och hur olika fenomen i samhället är sammanlänkade på ett sätt som gör oss beroende av varandra.

Syftet med denna text är att på ett övergripande plan belysa och diskutera vissa aspekter av osäkerhet (risk) som existerar i all form av undervisning och vikten av att tillåta ett visst mått av osäkerhet av etiska skäl.² Mer specifikt ämnar texten rikta fokus mot den etiska dimensionen i demokrati som för med sig ett utrymme i undervisning att hantera relationer, föränderlig praktik och mänsklig skillnad som existerar oavsett ideologisk hemvist. Texten ämnar även ge några exempel på vad närvaron av osäkerhet betyder för undervisning och lärares arbete:

1. Hur kan det politiska utrymmet i undervisning förstås i relation till osäkerhet?
2. Vad innebär undervisningens relationella och kontextuella dimension för undervisning och lärare?
3. Hur kan mänsklig skillnad förstås och vad medför dess närvaro i undervisning och lärares arbete?
4. Hur kan lärarprofession förstås i spänningsfältet mellan det säkra och det osäkra?

För att belysa frågeställningarna ovan kommer följande struktur att användas:

I. Ingen undervisning sker i ett vakuum utan tar form utifrån rådande behov och förutsättningar som skapas, inte minst från politiskt håll. Som bakgrund kommer olika förhållningssätt till osäkerhet (risk) i undervisning att åskådliggöras och ställas i relation till olika politiska ideologier som påverkar utbildning. Framförallt kommer skillnaden mellan en snäv och bred demokrati att belysas i relation till föreställningen om allas lika värde och möjligheter.

II. Nästa avsnitt belyser hur all undervisning oavsett politisk ideologi medför ett visst mått av osäkerhet i undervisning och för lärares arbete eftersom undervisning *per automatik* är relationell, bygger på en kontextuell praktik som ständigt förändras och involverar olika former av mänsklig skillnad. Dessa former av osäkerhet kan ignoreras, motarbetas eller beaktas i undervisning – men hur de hanteras har ett etiskt värde då de påverkar människors livssituation och förutsättningar att lära sig.

III. Olika perspektiv på lärarprofession lyfts därefter upp och diskuteras i anslutning till dess möjlighet att navigera i utrymmet mellan det säkra och osäkra. Framförallt betonas den praktikorienterade lärarprofessionens möjlighet att vidga och skärpa lärares omdöme genom redskap att tolka vår användning av språket och en praktik i rörelse.

IV. Avslutningsvis lyfts några övergripande slutsatser och aktuella samhällsutmaningar upp.

Osäkerhet i vetenskap och det politiska utrymmets betydelse i utbildning

Syftet med detta avsnitt är att ge en övergripande bakgrund över hur risk (osäkerhet) har hanterats utifrån ett vetenskapligt perspektiv och i relation till det visa på hur dessa olika perspektiv liksom politiska styrformer för undervisning reglerar möjligheterna för lärare att hantera osäkerhet. I samband med det sistnämnda kommer framförallt den breda och snäva demokratins betydelse diskuteras i anslutning till idén om alla människors lika värde och möjligheter.

Olika sätt att närma sig osäkerhet i (utbildnings)vetenskap

To take risk is to take a chance, to do something when the outcome is not certain (Koh et al. 2015, s 95).

Det finns en stor mängd forskning som visar att lärandemiljöer är beroende av intellektuella risktagningar. Det kan handla om att svara på en fråga som inte har ett givet svar, att ifrågasätta sina egna eller andras värderingar, att nå konsensus i en fråga som diskuteras i en heterogen grupp och att utforska alternativa sätt att lösa en utmaning eller problem utan att i förväg veta vad som är bäst. Risktagning har en tendens att vara ångestladdad eftersom själva steget att ta en risk just handlar om att utfallet är osäkert men är samtidigt nödvändig både vad gäller personlig identitetsutveckling som inbegriper att ibland backa bandet och försöka på nytt och i relation till djupinläring (Koh et al. 2015).

Det finns en lång rad av forskare som kunnat visa på riskens närvaro i undervisning, däribland Sokrates (469–399 f Kr) som betonade att undervisning och lärande oundvikligen är förenad med risktagning (Papastephanou 2006, s 60). Risk tenderar i regel att översättas till osäkerhet och kan förstås i termer av både *positiva* och *negativa* utfall. Medan en tradition betraktar risker i form av både riskminimering *och* som något nödvändigt för att kunna utvecklas och lära sig, så betonar en annan tradition risker enbart som något negativt som behöver överkommas (Bialostok & Whitman 2012).

Negativa risker i olika former såsom naturkatastrofer, krig och svält har historiskt sett varit en självklar del i samhällen och betraktats som något som människor behöver lära sig leva med. I samband med modernismens intåg och dess starka tilltro till individens kapacitet att forma sitt liv i önskvärd riktning och skapa samhällelig och individuell progression har risker tvärtom kommit att betraktas

som något människan kan och behöver överkomma (Bialostok & Whitman 2012). Becks (1992) kända begrepp *risksambällen* som tog form i anslutning till modernismen indikerar en systematisering av olika samhällsinstanser för att på olika sätt minimera risker och därigenom nå säkerhet, det vill säga att komma till en punkt då vi vet med säkerhet hur saker och ting bör hanteras och hur utfallet blir.

I processen att utplåna osäkerhet har aspekter av mänskligt liv såsom *relationer, kontext* och *skillnad* ibland behövt tas bort ur tankeekvationen samtidigt som de är närvarande och nödvändiga delar av undervisning (jfr Papastephano 2006, s 52, Edling 2016, Säfström 2003). Trots att det osäkra inte helt kan städas bort, envisas många med att lockas av löften om att det är möjligt, vilket riktar fokus mot människors starka önskan om att få känna sig trygga: ”[e]ven when we understand their limitations and dangers intellectually they continue to exercise their fascination, for they tap into some of our deepest fantasies about order and control, and our deepest fears about chaos, personal responsibility and blame (Smith 2003, s 321).

Avståndstagande till relationer, kontexter och skillnad har påverkat synen på den vetenskaplighet som växte fram ur rationalistiska tanketraditioner under 1600-talet som i sin tur, byggde på bl. a. Platons strävan att utplåna oönskade risker i vetenskap och utbildning (Smeyers & Hogan 2005 s 116, Lupton 1999, s 6). Fransmannen René Descartes (1596–1650) struktur för vetenskap har gjort stora avtryck på vad många människor idag anser är god forskning.

Grunden för forskning som Descartes lämnade som arv till framtiden vilar följaktligen på en ansats att:

- a) hålla isär fenomen (dualism) snarare än att uppmärksamma relationerna mellan dem
- b) hitta det som förenar olika fenomen såsom gruppen människor eller grupper av människor (essentialism) istället för att uppmärksamma nyanser och skillnader inom kategorier,
- c) endast kartlägga det som är möjligt att mäta och synliggöra utifrån vissa mätinstrument (kartläggning, synlighet och mätbarhet),
- d) med syfte att hitta en punkt fri från ångest och oro (eliminering av tvivel) (Descartes 1998, se även Edling 2016, Edling et al. 2020a).

Konsekvenserna av dessa principer medförde att han kom att skala bort det som karaktäriserar det mänskliga. Det intressanta med

Descartes analys var att han faktiskt uppmärksammade och erkände närvaron av mänsklig skillnad men valde att ta bort den ur ekvationen eftersom den störde möjligheterna till att hitta en vetenskapligt stabil grund att stå på där tvivel utplånades (jfr. Descartes 1959).

En medvetenhet om att mänskligheten inte följer de vetenskapliga regler som skapades under 1600-talet började växa fram under 1800-talet och tidigt 1900-tal och återuppväcktes sedan under 1960-talet genom främst fysikern och historikern Thomas Kuhns (1996) bok från 1962 *The Structure of Scientific Revolutions*. Genom att studera vetenskap i historisk belysning kunde han visa att när själva grunden för vetenskap inte förmår hantera nya pusselbitar inom den logiska strukturen för vetenskap som har skapats, så uppstår ett paradigmskifte. Ett nytt paradigm för vetenskap inrättades i anslutning till humaniora och samhällsvetenskaplig forskning, där människor var kritiska till sättet som (natur)vetenskap tenderar att bortse från mänskliga villkor som inbegriper skillnader och osäkerhet.

Det här skiftet ledde bland annat till det som har kallats för den moraliska vändningen under 80-talet som innebar att idéer och idéers konsekvenser för människors livssituation började tas i beaktande (Parkes 2011). En bidragande orsak till paradigmskiftet var människors uppslutning kring demokratins *idéer* som öppnade upp ett fält där hänsyn till och värnandet av mångfald, mänskligt deltagande och förändring lyftes upp som värdefulla (Blokland 2011). Vad som betonades är att vetenskap i en snäv tappning är verklighetsfrånvärd om den inte också tar hänsyn till hur människor och sociala sammanhang fungerar. Med andra ord, så handlar det om att relationella mönster, kontexter liksom människors olikheter och brister inte försvinner *per automatik* bara för att vi tänker bort dem genom att skapa system och strukturer där dessa dimensioner inte rymms. Tvärtom så har historien visat att samhällen där ett starkt fokus på homogenitet, likhet och en vi-känsla på bekostnad av de som avviker tillåts växa sig starka tenderar att leda till ökat våld, ojämlikhet, utanförskap och mänskligt lidande (Edling et al 2020b, Simon 2005, Allport 1952).

Demokratins betydelse i utbildning

Det finns en drivkraft historiskt sett att bevara mänskliga samhällen rena och städade. Renhet handlar här om att hålla homogena grupper baserade på till exempel religioner, ras och kulturer rena från dem som anses annorlunda. Denna drivkraft har beskrivits som en central orsak till olika former av våld såsom trakasserier, massmord och förföljelser av oliktänkande (Bauman 1995). Auktoritära och totalitära krafter är

idag på stark frammarsch runt om i världen (McCarthy 2019, Rydgren 2018) vilka bygger på en idé om absolut lydriad liksom en strävan att radikalt begränsa individens friheter, rättigheter och skillnader. Ambitionen att rena samhällen från olikriänkande är följaktligen i högsta grad (åter) en realitet i många länder och stärks genom sättet som neoliberalism och olika former av neokonservatism, exempelvis högerradikala grupper, förenas (Edling & Macrine kommande).

Demokratin efter andra världskriget föddes sålunda som en motkraft mot samhällen präglade av lydriad, rädsla och våld mot avvikande och olikriänkande och bidrog därigenom till att skapa ett utrymme i utbildningssammanhang där skillnad som parameter behöver hanteras med varsamhet och respekt (Edling 2018, Edling & Mooney Simmies 2020). Detta betyder inte att demokratin är perfekt, men att det är den bästa formen av styre för dem som tycker att ett land bör bjuda in folket att styra det snarare än att bara låta några mäktiga människor regera som de finner lämpligt (t ex Dahl 2002).

Demokrati har i utbildningssammanhang pendlat mellan att förstås i smala eller breda termer (liksom private eller public good) beroende på om ambitionen har varit att fokusera på att förse människor med viss form av kunskap för att möta (privata och/eller) arbetsmarknadens behov eller om det utöver detta också har varit önskvärt att undervisning hanterar medborgarfrågor och villkor för lärande (jfr Englund 2018, Dahlstedt & Olson 2020). Medan smal demokrati endast handlar om att fokusera på kunskap om, procedurer och former för demokrati såsom röstning, representativ demokrati och majoritetsstyre så handlar bred demokrati om att inbegripa flödet av mänskliga relationer där förutsättningar och handlingskonsekvenser för människors livssituationer tillges betydelse (jfr Dewey 2001; Edling 2016).

Det är i relation till den breda demokratin som länken till hållbar utveckling går att finna, det vill säga när demokrati omfamnar alla människors lika värde, möjligheter och rättigheter (skyldigheter). Den breda demokratin som en viktig social komponent i forskning om hållbarhet (Ketschau 2015, McKenzie 2004) kan förstås som ett utrymme där vissa specifika frågor tillmäts betydelse (se Bild 1). Dessa frågor beskrivna via språkliga begrepp är olika varandra, men hänger ändå ihop genom att de har vissa överlappande familjelikheter (*family resemblance*) (Wittgenstein 1953, jfr även Edling 2016).

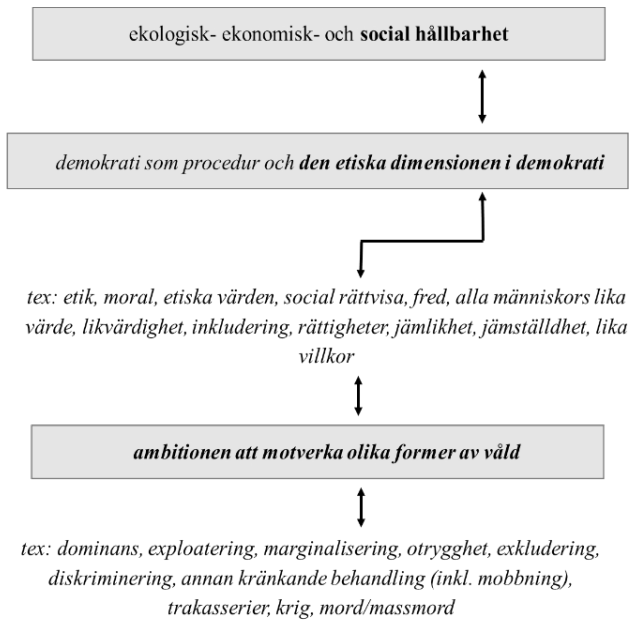


Bild 1: Demokrati i bred bemärkelse är nära knuten till social hållbarhet och samlar en mängd olika begrepp som har familjelikheter mellan sig som samtliga har som ambition att motverka olika former av mellanmänskligt våld och säkra allas möjligheter att utvecklas.

Den breda (starka/djupa) demokratin tar sin början i etiska frågeställningar, det vill säga hur ett gott samhälle ska kunna skapas i gemenskap med andra med utgångspunkt i idéer om jämlikhet, frihet och allas lika värde (jfr Dahl 2002, Barber 2003, Carr 2008, Green 1999). Detta innebär att medan demokrati är det enda styrelseskick som bygger på pluralism och vikten av att värna olika perspektiv i ett samhälle, så är inte alla perspektiv lika bra för att främja jämlikhet. Det finns således en stor frihet inom demokrati som form och ideologi men också yttre gränser, vilket betyder att om demokratins fundamentala värden inte garderas så upphör demokrati att existera. Själva kampen att bevaka dessa värden är dock inte en moralisk fråga, enligt Mouffe, (2005) utan politisk (s 120–121).

Idag kallar sig många länder demokratiska (Kirsch & Welzel 2019) i bemärkelsen att folket [demos] ges möjligheter att påverka landet i någon bemärkelse (Held 1997). Samtidigt är det allt färre länder i världen (i dagsläget endast 5,7 %) som har full demokrati. Med full demokrati menas sättet som demokratiska värden och tankefigurer³ strävar efter att haka i människors dagliga kultur istället för att enkom fokusera på procedurer och majoritetsstyre

(The Economist Intelligence Unit 2019). I Sverige har sedan 80-talets slut den breda demokratin öppnat upp ett utrymme i undervisning där frågor om etik och etiska värden, människors skillnader liksom villkor tillmäts betydelse inte minst i sättet som de kommer till uttryck i daglig handling. Paradoxalt nog har förespråkare för den breda demokratin, i samband med detta, också väckt den cartesianska oron till liv genom att de inte bara synliggör närvaron av osäkerhet (risk), som pluralism och värden för med sig, utan dessutom hävdar att den är nödvändig att ta hänsyn till av etiska skäl (jfr Edling 2016, jfr Edling et al. 2020b).⁴

Den breda demokratin sätter därmed strålkastarljuset på vad det innebär att vara människa, på praktik som något föränderligt, på pluralism och därigenom också på dilemman som uppstår på grund av människors olikheter (jfr Edling 2016, Edling & Mooney Simmies 2020).

Närvaron av osäkerhet i undervisning

Nedan följer en övergripande beskrivning av tre dimensioner som är oundvikliga i undervisning och medför ett visst mått av osäkerhet: *relationer, rörlig praktik och mänsklig skillnad*.

Undervisningens relationella dimension(er) och den rörliga praktiken

No education without relation (Bingham & Sidorkin, 2004).

Undervisningens relationella dimension inkluderar inte bara relationer mellan människor utan innefattar även aspekter som ingår i och påverkar en undervisningsmiljö. Ett centralt syfte till varför lärare behöver vara medvetna om dessa relationer kan förklaras i etiska termer, det vill säga människors möjligheter att lära sig, utvecklas, känna trygghet och undvika att skadas hänger ihop med den miljö de vistas i. Undervisningens relationella dimension(er) kan, bland annat, beskrivas i termer av a) mellanmänskliga, b) ekologiska [miljömässiga], c) temporala, och d) didaktiska relationer.

Den tyske filosofen Wilhelm Dilthey (1833–1911) skrev redan under 1800-talet att utbildning som vetenskap är omöjlig att beskriva utan en medvetenhet om att all undervisning tar sin början i den mellanmänskliga relationen mellan läraren och den/de som blir undervisade (Dilthey 1961, s 190). Kunskaper om människors villkor

och den mellanmännsliga relationens betydelse för all form av lärande är således central.

Utöver mellanmännsliga relationer och koppling till vad samhällen finner är önskvärt i olika sammanhang så är undervisning sammanflätad med en rad *andra relationer*. Det finns en bred mängd forskning som visar på att undervisningens utfall och kvalitet inte kan isoleras till en eller några få faktorer utan tar form i ett nät av relationer vilket begrepp som utbildningsmiljö (Dewey 2001) socialt klimat, (Allodi 2010), skolkultur (Hattie 2012, kapitel 9) och lärandemiljö (Håkansson & Sundgren 2012) på olika sätt indikerar:

The social climate, the quality and quantity of relationships established in the learning environment, is recognized as an essential factor in the educational process. This view is supported by a large body of evidence from research on classroom climate, self-efficacy, effective schools, inclusive education, special needs, classroom management, and wellbeing and health (Allodi 2010, s 93).

Utbildningsmiljö (*educational environment*) kan förstås som en ekologi där människors möjligheter att agera och uppnå mål villkoras av den kontextuella miljö de är inflätade i (Dewey & Bentley 1949). Individerna är således alltid en liten del i en större organisk helhet: [t]he environment consists of the sum total of conditions which are concerned in the execution of the activity characteristic of a living being” (Dewey 2001, s 27). Individerna påverkas av miljön men påverkar samtidigt miljön utifrån de kontextuella förutsättningar för handling som finns att tillgå.

Utifrån det här sättet att resonera är miljön inte statisk utan rörlig på ett sätt som ständigt ger upphov till unika situationer som behöver hanteras (Biesta & Tedder 2007, s 137). Lärare tvingas sålunda alltid möta och orientera i en praktik som är stadd i rörelse och därför inte går att till fullo fånga in med en empirisk studie som har gjorts i ett annat sammanhang, vilket inte betyder att empiriska studier inte är viktiga (Edling 2018, 2016, Edling et al. 2020a). Men det innebär att lärarutbildning behöver förbereda lärarstudenter på att hantera mötet (krocken) mellan det säkra och osäkra (Edling & Mooney Simmies 2020).

Att utbilda lärare har sedan mitten av 1800-talet varit ett statligt intresse och därigenom intimt kopplat till samhällsbehov (Beach et al. 2014) och de styrandes ideologi (Mooney Simmies & Edling 2017). Det här betyder att ingen undervisning är neutral utan formas *i relation till* vad staten i en specifik kontext finner är önskvärda kunskaper och

färdigheter för ett samhälle (Biesta 2010). Det innebär även att undervisning inte sker i blindo utan *i relation till* ett eller flera kontextuella syften som är angelägna för människor (Dewey 2001).

Utöver kontextens betydelse så har hermeneutiker visat att människors upplevelser av världen inte kan särskiljas från tid. Det som sker i undervisning idag är sammanflätat med historiska trådar och har en tydlig koppling till framtiden. Bandet mellan det förflutna, nuet och framtiden är viktiga att vara medvetna om av etiska skäl eftersom de skapar villkor för vår tillvaro (Edling et al. 2020a och 2020b).

Historiskt sett har fokus i undervisning pendlat mellan den anglosaxiska didaktiken och dess betoning på form och hur-frågor till den tyska didaktiken som riktade uppmärksamheten mot vad- och varför-frågor. Vad den tyska didaktiken framför allt problematiserade var sättet som undervisningsinnehåll (vad- och även varför-frågor) tenderade att tas för givna till förmån för en ensidig uppmärksamhet på metoder (hur-frågor). Samtidigt har själva valet av undervisningsinnehåll betydelse eftersom det synliggör samhällsvärden och kommer även den med etiska implikationer för människor (Klette 2007, s 148). Medan den tyska didaktiken flyttade uppmärksamheten från instruktioner och metoder till att förstå hur innehåll tar form och påverkar människor så har dessa fält under de senaste åren närmat sig varandra på ett sätt som kan beskrivas som en bred didaktik.

Didaktik i bred bemärkelse handlar följaktligen om *relationen mellan syfte (varför), innehåll (vad) och metod (hur)* och har i svensk utbildningsvetenskap kommit att manifesteras via begreppet läroplansteori. Läroplansteorins intåg i svensk utbildningsforskning under 1960–70-talen hämtade näring ur både den tyska Frankfurtskolan och John Deweys pragmatism och visade på att innehållet i undervisning har skiftat över tid beroende på kontext och att innehåll synliggörs via människors meningsskapande som bygger på olika former av språklig kommunikation (jfr Englund 1997).

Läroplaner är politiska dokument som innehåller breda tankeströmningar som formar inte bara läroplaner utan sociala samhällen och kulturer generellt. Läroplansteorin gör det således angeläget att studera hur *idéer/föreställningar* i ett samhälle och i kulturer kommer till uttryck som syften, innehåll, mål och metoder i undervisning (jfr Lundgren 1989, s 20–21). Det finns i detta en *relation* mellan samhällsidéer och policy, institutioners sätt att hantera innehållet i politiska styrdokument och utbildningsaktörers sätt att tänka och agera generellt. Idéer/föreställningar på olika plan som tar sig till uttryck i (språklig)handling är inte neutrala utan värdeladdade

och kommer med olika konsekvenser för människors möjligheter att vara och handla i samhället (Englund 2005).

Undervisningens innehåll och metoder hänger med andra ord ihop med undervisningssyfte(n). Från ett fågelperspektiv kan undervisning sägas röra sig mellan följande syften: att förse människor med vissa *kvalifikationer* (kunskaper) som anses relevanta för ett samhälle, att *socialisera* individer in i rådande värdesystem samt att skapa utrymme för och en medvetenhet om det unika, förändring, *emancipation* (Biesta 2010) och lika villkor i undervisningssammanhang (Edling 2018). Under vissa perioder har således samtliga tre syften varit centrala i undervisningssammanhang medan andra perioder endast betonat ett eller två av dessa syften. Även deras innehåll har skiftat. Medan exempelvis socialisation i huvudsak handlade om en fostran till lydnad under 1800-talet så medförde skiftet mot demokrati en annan form av socialisation och öppnade även upp för frågor som handlar om att ta hänsyn till människors skillnader och att säkra lika villkor (Edling 2018).

En viktig faktor som orsakar kontextuell förändring och osäkerhet i undervisning, är närvaron av mänsklig skillnad. Undervisning kan med andra ord också förstås som en relation till skillnad.

Undervisningens mänskliga dimension och närvaron av skillnad

Det finns en utbredd övertygelse om att undervisning strävar efter att göra någon form av förändring i en människas liv. Däremot är det färre som problematiserar vad denna förändring innebär på djupet, hur den påverkar människor och hur den är intimt sammanlänkad med människors skillnader. För att citera Bingham och Sidorkin (2001):

Teaching can be defined as an activity of changing the Other, of shaping the Other just as one shapes a piece of art. But this requirement to change the Other entails a certain paradox. If one does not intend to change the Other, then this is not teaching. But when one attempts to change the Other, the whole project of teaching is put into ethical question. For how does one change the Other without manipulation, without domination, without denying the Other's humanity? (s 22)

Forskning om lärande och undervisning började på allvar ta fart under 1800-talet och grundades på en stark tilltro till att människans väsen går att kartlägga och baserat på det ta fram lagar och mekaniska mönster för lärande och utveckling. Hela logiken för vetenskap byggde

således på en ansats att skala bort relationer, kontext och människors skillnader och genom det även en central mänsklig dimension med undervisning. Under denna period föddes också forskare som på olika sätt visade att denna logik inte är hållbar. En av dem var Edmund Husserl (1859–1938), grundaren till den fenomenologiska filosofin som var kritisk till den vetenskapliga struktur som dominerade vilken bortsåg från klyftan mellan verklighet och människors förståelse och erfarenheter av den verkligheten. På liknande sätt kom en annan filosofisk tradition på den tiden, pragmatism, fram till likartade slutsatser (Burgeois & Rosendahl 1983).

Pragmatiker som Thomas Jefferson (1743–1826), William James (1842–1910), Charles Sanders Peirce (1839–1914) och John Dewey (1859–1952) var intresserade av empirism men menade på att vetenskapen i sin snäva tappning tenderade att ignorera aspekter som hör till verkligheten. De lyfte bland annat upp vikten av att uppmärksamma människors (unika) erfarenheter, människors meningsskapande som innebär en krock mellan fakta och deras tidigare upplevelser, världens oundvikliga närvaro även vid anspråk på absolut objektivitet, sättet som tanke och handling hänger ihop och får handlingskonsekvenser – inte minst för människors livssituation (Rorty 1982).

Vad de visade på är att lärande inte kan reduceras till information som mekaniskt förs över till andra människor utan att kunskap först behöver *filtreras genom en individs meningsskapande*. Det här betyder att lärande sker när kunskap bearbetas och färgas av en individs erfarenheter som de erhållit från sociala sammanhang. Lärande, utifrån det här sättet att resonera, kan inte reduceras till att bara handla om objektivt tänkande eftersom all form av lärande involverar en dimension av deltagande i en social praktik. En krock med ett nytt kunskapsinnehåll kommer också med en uppmaning om att förändra vårt sätt att skapa mening och följaktligen vårt sätt att se på världen (jfr Biesta 2004, Edling et al. 2020a). Baserat på fenomenologers och pragmatikers sätt att vidga förståelsen av vetenskap till att inkludera individers unika erfarenheter och meningsskapande liksom praktikens föränderlighet så medför det att undervisning alltid kommer med en osäkerhet, det vill säga en dimension som lärare inte kan förutse och därför är förenat med risk.

Skillnad kommer således i olika skepnader som existerar sida vid sida och är i sig varken något ont eller gott utan en naturlig del i mänskliga samhällen. Människors olikheter finns och färgar av sig på undervisning, lärande och lärares arbete. En medvetenhet om skillnadens betydelse går idag som en röd tråd i forskning som försöker förstå och bemöta negativ hantering av avvikelse såsom forskning om lärande, social rättvisa, specialpedagogik, mobbning, rasism,

HBTQ, funktionsnedsättning, fredsforskning, kvinnovåld, med mera (Edling 2016). Vad denna forskning visar är att det har betydelse för människors livssituation hur olikheter hanteras. Historiskt sett har bemötandet av människor som är annorlunda (än normen) präglats av rädsla, hat, avståndstagande och i vissa fall våld och utrotning (Bauman 2000). Ett annat vanligt sätt att hantera människors skillnader är i termer av homogena grupper (homosexuella, män, kvinnor, högskoleutbildade etc.) med vissa fasta attribut eller som representanter av olika etniska kulturer (svensk, engelsk, kurd etc.). Att uteslutande närma sig grupper av människor på detta sätt riskerar att pådyvla enskilda individer personlighetsdrag som inte överensstämmer med verkligheten på ett sätt som sätter avtryck på deras villkor i samhället. Tabell 1 nedan kan förstås som en karta eller översikt över några olika sätt att närma sig skillnad vilka samtliga förekommer i diskussioner och forskning om undervisning och påverkar människors villkor.

OLIKA SÄTT ATT NÄRMA SIG SKILLNAD SOM SAMTLIGA EXISTERAR I UNDERVISNING
Mångfald av fasta människogrupperingar
Mångfald av etniska kulturer
Mångfald av olika kulturer, idéer och attribut
Rörliga kategorier av människor
Radikal skillnad mellan människor
Radikal skillnad i människor

Tabell 1: En översikt över olika sätt att förhålla sig till mänsklig skillnad i undervisning, debatt och forskning (se Edling 2018).

Frågor om människors skillnader är viktigt att ta hänsyn till i undervisning av flera skäl varav vissa är av mer instrumentell karaktär och andra tar utgångspunkt i att människors skillnader har ett egenvärde. Skillnad som egenvärde innebär ett egenvärde, vilket innebär att oavsett om skillnad är nyttigt eller inte så ska den värnas och respekteras. Denna utgångspunkt är central inom hermeneutik (jfr Edling et al. 2020a) och den demokratisyn som föddes efter andra världskriget där *alla människors lika värde* betonas. Hänsyn till människors skillnader som egenvärde finns också inskriven i skolans och förskolans värdegrund.

Begrepp som diskriminering och annan kränkande behandling är ytterligare exempel på rätten att inte utsättas för våld för att du betraktas som annorlunda. Medan diskriminering ger skydd till grupper av individer som historiskt sätt varit utsatta och getts sämre villkor så

riktar sig kränkning till enskilda individers upplevelser av att bli illa behandlade. Detta sätt att förhålla sig till skillnad är tänkt att fungera som ett stöd i tillfällen när det ur egenintresse är mer gynnsamt att värdesätta individer och grupper olika som till exempel när friskolor tar in tillsynes starka personer men ignorerar elever med olika former av problem (Edling 2016, 2018).

Vad gäller skillnadens instrumentella värde så handlar det här om att människors olikheter blir viktiga att ta hänsyn till som medel för att uppnå mål. Forskning har exempelvis visat att lärmiljöer som präglas av våld såsom mobbning, hot och trakasserier mot avvikande hämmar lärande (Nakou 2000, Swearer et al. 2009, Slee, 1994). På liknande sätt har hjärnforskning kunnat påvisa att varje hjärna är unik och att hjärnans utveckling och möjligheter till lärande påverkas av miljön människor vistas i. Lärmiljöer som exempelvis upplevs hotfulla hämmar lärande medan miljöer som känns meningsfulla och utmanande stimulerar hjärnan och dess möjlighet till lärande (Kolb & Wishaw 2006).

Medan viss forskning om undervisning och lärande problematiserar den radikala skillnad som finns mellan människor och utmaningar som kan uppstå då den ignoreras (Säfström 2003) så lyfter forskning om kroppens närvaro vid lärande in den radikala skillnaden [gapet] i människor som uppstår i krocken mellan vårt medvetande och det omedvetna. Tankar, uppfattningar, övertygelser, grundvärderingar med mera som lärare, barn och elever burit med sig sedan de var mycket små tvingas i undervisningen ibland att bli ifrågasatta och uppmanar individen att ändra sitt sätt att resonera baserat på, för individen, ny kunskap. Skillnad som ett kroppsligt fenomen medför därför att viss form av undervisning riskerar att väcka starka känslor som kan göra ont och till och med leda till motstånd (Kumashiro 2001, Todd 2009, Edling 2009).

Frågor om skillnad har också tydliga kopplingar till konfliktforskning som visar att skadliga konflikter ibland uppstår därför att vi bortser från olikheter och endast utgår från våra egna tankar, värden och behov. Ibland gör vi detta omedvetet genom att vi tror oss veta vad andra menar och tänker på förhand utan en ödmjukhet om att vi kan ha missförstått (Johnson & Johnson 1995 Szklariski 2004). Det är också närbesläktat med begrepp som fördomar och stereotyper som handlar om människors benägenhet att kategorisera andra människor och grupper av människor baserat på schablonbilder snarare än att bromsa in och vara lyhörd för vad den andra kan tänkas mena (Pickering 2001, Edling 2014).

Skillnad kommer med andra ord till uttryck på olika sätt i undervisning. Avsikten med detta avsnitt har varit att visa på ett axplock vad

gäller betydelsen av relationer, kontexter och människors skillnader i undervisning. De ingår som en oundviklig del i lärares arbete och medför därigenom en närvaro av osäkerhet som behöver hanteras. Hur lärare hanterar den här osäkerheten har inte sett likadan ut över åren utan har skiftat mellan ett brett och smalt sätt att förhålla sig till yrket.

Läraryrket i spänningsfältet mellan det säkra och det osäkra

Läraryrket som en smal eller bred profession?

På samma sätt som för demokrati går det att hävda att det på ett övergripande plan finns ett brett och smalt sätt att förhålla sig till läraryrket. De här olika sätten att närma sig lärarprofession på är viktig att vara medveten om då det skapar spänningar mellan teori och praktik i utbildning (jfr Zeichner et al. 1987) och utbildningsdebatt (Edling & Liljestrand 2019a, Edling 2020). Vissa menar på att läraryrket är ett universellt och tekniskt yrke medan andra pekar på att det är praktikorienterat och intellektuellt (Ball 1995). Medan det första perspektivet endast fokuserar på det säkra och bortser från det osäkra så öppnar den senare upp yrkets ansvarsområden. Utöver den känsla av säkerhet som prövade metoder liksom tekniska och universella element kan erbjuda efterfrågas här lärare som även kan analysera och tolka de relationella liksom rörliga aspekterna i undervisning och människors skillnader. De behöver med andra ord få kunskaper för att hantera en konstant närvaro av osäkerhet.

Den universella och tekniska läraren bygger sin undervisning enkom på mätbara resultat framtagna av externa experter. Det finns en övertygelse utifrån detta sätt att resonera att det går att ta reda på hur människor och grupper är oavsett kontext och därigenom hitta universella metoder som är applicerbara i alla sammanhang. Denna modell för hur läraryrket ska förstås har valt att bortse från människors och grupper (radikala) skillnader, relationer mellan fenomen, praktikens rörlighet och föränderlighet, dilemman, kontextens betydelse och lärares omdöme som betraktas som subjektivt och därmed farligt (Edling 2016). Ett förhållningssätt till läraryrket som enkom en fråga om teknik dyker ofta upp i utbildningsdebatten idag och beskrivs i positiva termer (Edling 2014, Edling & Liljestrand 2019), men var särskilt stark i många länder under 1960 och 1970 talet påverkat av utvecklingspsykologi (jfr Thiessen, 2000).

Istället för att snäva ner läraryrket till en teknik så bygger praktikorienterad lärarprofessionalism på lärares underbyggda omdömen vilket inte innebär att systematisering, tekniska färdigheter och en medvetenhet om universella samband blir oviktiga att beakta. Den praktikorienterade förståelsen av lärares arbete växte sig starkt under 1980-talet i samband med att Donald Schön (1986) myntade begreppet reflexiv praktiker (*reflective practitioner*). Det visade sig nämligen i studier om lärare att de inte slutar fatta omdömen även då de säger sig vara objektiva och luta sig mot universella metoder. Problemet var bara att omdömena byggde på sunt förnuft och således subjektiva värden snarare än forskning.

Ibland finns en uppfattning om att erfarenhet *per se* leder till ett gott omdöme hos lärare, men erfarenhet i sig är inte tillräckligt eftersom erfarenhet inte garanterar vidgat förståelse av uppdraget. För att detta ska kunna ske är det viktigt att lärare utvecklar ett professionellt språk (Lindqvist & Nordänger 2007). Av den anledningen finns det ett behov av att systematiskt träna lärares omdöme på lärarutbildningar baserat på vetenskap och ett viktigt verktyg att göra detta är genom teorins kraft att strukturera lärares förståelse och i samband med det även vidga lärarnas tolkningsrepertoar. Teorins kapacitet att vidga lärares uppfattningsförmåga och därigenom möjliggöra analys av en komplex och diversifierad praxis är följaktligen viktigt för ett kritiskt tänkande som handlar om att synliggöra och problematisera olika perspektivs anspråk på världen och människor (Allan 2014).

Det här sättet att resonera kan knytas tillbaka till den tyska didaktiken och medvetenheten om att sakinnehåll och meningsinnehåll är sammanflätade (Hopmann 2007, s 109). Lärare kastas inte in i undervisning där allt är serverat och självklart utan förväntas skapa mening av uppdraget i relation till den praktik och verksamhet som de möter. Vikten av att utveckla ett professionellt språk hos lärare som förklarar olika innehållsliga fenomen (*naming*) medför att de också kan göras uppmärksamma på vad som innesluts och utesluts och därmed de ramar (*framing*) som följer med olika sätt att förstå (Schön 1986).

Medan Schön betonade teorins betydelse för att kunna reflektera så finns det de på senare tid som menar på att reflektion efterfrågar en balans mellan teori, större kvantitativa studier och praktik i relation till undervisningssyften (Thiessen 2000). Det efterfrågar lärare som kan zooma ut och se övergripande mönster från ett fågelperspektiv och lärare som kan zooma in och se de små rörliga detaljerna i undervisning (Håkansson & Sundberg 2012). Det kräver också lärare som inte bara tar fasta på kunskaper skapade i andra sammanhang och tider utan också är lyhörda/känsliga för flöden av relationer och människor i nuet (Edling 2009, 2016, Edling & Frelin 2016, Frelin 2013).

Det handlar således inte om att välja antingen teori eller metastudier som bas för lärares arbete, då båda behövs men fyller olika funktioner. Till exempel, behovet av reflexiva praktiker lyfts också upp i metastudier om utbildning. Enligt John Hattie (2012) handlar inte läraryrket om att passivt ta emot instruktioner om hur saker och ting ska utföras utan kräver lärare som aktivt tänker och pusslar: [b]udskapet i *Visible learning* är ännu ett framgångsrecept, ännu en strävan efter trygghet, ännu ett avslöjande av sanningen. Det finns inget recept, inga arbetsblad för professionell utveckling, ingen ny undervisningsmetod och inga snabbförband att ta till. Det är ett sätt att tänka (Hattie 2012, s 39). På liknande sätt som Hattie, visar Håkansson och Sundbergs (2012) metaperspektiv att det inte är möjligt att hitta universella lagar som styr utbildning och undervisning. God undervisning är snarare beroende av kontextuella villkor och lärare som är medvetna om vilka aspekter läraryrket består av och kan sätta dessa i relation till varandra för att skapa så bra förutsättningar för lärande som möjligt: ”[d]et går inte att i förväg rationellt planera allt i en undervisningssekvens. En sådan helt mekanisk undervisning skulle varken vara särskilt engagerande eller effektiv [...]” (Håkansson & Sundberg 2012, s 15).

I relation till detta ställer den breda demokratin och den breda lärarprofessionen krav på lärare att bli medvetna om hur idéer (människors uppfattningar och föreställningar om världen) är intimt sammanlänkade med handling och handlingskonsekvenser. Läraryrket bygger sålunda mycket på lärares omdöme och lärares omdöme är intimt sammanflätat med lärares föreställningsförmåga/uppfattning/seende.

Lärares omdöme hänger ihop med deras tolkning och föreställningar

Lärare tvingas fatta många snabba omdömen under en dag (Clark & Lampert 1986). Forskning om lärares omdöme har visat att den färgas av de tolkningsrepertoarer som lärare har vilka sätter ramar för deras meningsskapande (Håkansson & Sundberg 2016). Vi människor tenderar att endast se det som vi har kunskap om alternativt det vi värdesätter som viktig kunskap vilket betyder att vi har benägenhet för att ignorera sådant vi inte har kunskap om och/eller inte värdesätter. Att börja få syn på och uppmärksamma de små och stora händelser som tar form omkring oss går inte alltid på automatik utan behöver tränas (jfr Ramsden 2006, Håkansson & Sundberg 2012, Hattie 2012, Onk 2001, Edling & Mooney Simmies 2020).

Det finns många sätt att se på kunskap och lärande. Bland såväl studenter som lärare och beslutsfattare finns olika synsätt som påverkar den högre utbildningens utformning och praktik (Elmgren & Henriksson, 2006, s 17).

Några centrala aspekter för att vidga lärares föreställningsvärld är via nya kunskaper, fantasin och språket. Kunskaper från olika håll är centrala för att bredda ”de egna perspektiven” det vill säga vidga individers föreställning om sin omgivning (Gustavsson & Wahlström 2004, s 11), men det är fantasin som gör det möjligt för oss att se bortanför den världsbild vi har vant oss vid och således se alternativa verkligheter (Green 1995, s 3). Det spelar ingen roll hur mycket kunskap vi får om inte den kunskapen bearbetas och fantasi kan förstås som en ocean av möjligheter som stöder kunskapsbearbetning och meningsskapande (jfr Davies 2003, s 167).

Vi människor använder språket för att skapa mening i sociala interaktioner och ofta tenderar språket att bli en vana som medför en förrädisk känsla av säkerhet. Om vi säger hus, lärare eller demokrati kommer vissa bilder i åtanke. Det finns dock en risk att vi tror oss mena exakt samma sak medan vi i själva verket inte gör det på grund av människors skillnader i tolkning (jfr Wittgenstein 2001), vilket kan orsaka allvarliga missförstånd.

Bilden av ”ank-kaninen” (se Bild 2) är en välanvänd illusion som kan tolkas på olika sätt beroende på var ögat vilar. Originalversionen presenterades i oktober 1892 i en tysk serietidning och hade då titeln *Fliegende Blätter*. Bilden användes senare av Ludwig Wittgenstein (1963) i forskningssammanhang för att visa på klyftan mellan språk, tolkning och föreställning (ibid) och det är också han som har gjort bilden känd (MacManus et al 2010). Syftet med att presentera det här är bara att visa hur ett och samma objekt kan tolkas på olika sätt beroende på var fokus för vårt seende är. Det finns en tendens bland människor att tro sig tala om samma saker medan så inte är fallet (se även Kahneman 2013).

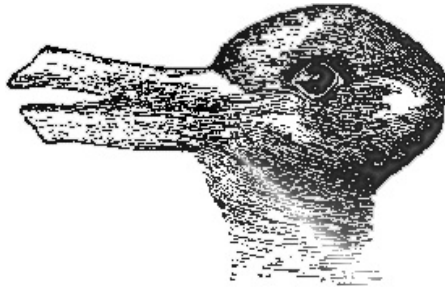


Bild 2: Illustrationen av ank-kaninen gjordes känd av Ludwig Wittgenstein (1963) ör att visa hur människors föreställningar som uttrycks via språket (språkspel) står i direkt samklang med hur världen uppfattas.

För att få syn på människors förståelse och sätt att se på ett och samma fenomen är därför kommunikation viktigt (se även Edling et al. 2020a). Genom att sätta ord på frågor som anses gemensamma blir det också möjligt att se hur de liknar alternativt skiljer sig åt, vilket får tydliga konsekvenser i utbildning (se Tabell 2).

Viss personal och vissa elever på internatskola	Skolinspektionen
Det är bara handlingar där individen har uppsåt att skada andra som räknas. 'Pojkarna vill bara skoja – de menade inget'.	Både handlingar där individen har uppsåt men också när individen skadar andra omedvetet räknas eftersom båda kommer med konsekvenser för människors livssituation.
Det viktigaste att lärare och elever följer regler och principer kopplade till likabehandling. Detta gör vi redan och vi har också uppdaterat dessa principer	Principer är viktiga men inte tillräckliga för att motverka våld. Det är också angeläget att ni analyserar och värderar flödet av mänsklig praktik för att se vad som fungerar och var det brister.
Det är bara några få som är skyldiga! Varför straffar ni hela skolan?	Våld skapas i en miljö och inte endast av några få elever. Vi stänger skolan för att miljön brister.
Vi är en bra skola som tar kunskap och disciplin på allvar!	En bra skola behöver mer än kunskap och disciplin. Den behöver även jobba aktivt med värden och utfall av handlingar'

Eleverna är som syskon och syskon bråkar ibland. Låt oss hantera detta privat utan att staten blandar sig i.	Eftersom vissa tillsynes privata frågor är länkade till frågor som staten har ansvar för så behöver staten ingripa.
--	---

Tabell 2: Ett exempel för att få syn på människors förståelse är att se hur viss personal och vissa elever på en elitinternatskola resonerar i relation till återkommande fall av våld på internatskolan samt ställa dessa i relation till sättet som skolinspektionen förstår problemet (Francia & Edling 2017).

Ank-kaninen liksom exemplet ovan påminner oss också om hur snabbt vi når säkerhet utan att stanna ett tag och fundera över om saker och ting kan ses annorlunda. Det finns en tendens bland människor i allmänhet att hitta snabba svar på komplicerade frågor – inte sällan baserade på känsla än fakta (Davies 2019). I relation till lärares omdöme kan detta fenomen förklaras och förstås med hjälp av Daniel Kahnemans (2013) forskning om långsamt och snabbt tänkande. Kahneman gör skillnad mellan snabbt och långsamt tänkande där det snabba tänkandet handlar om att ge snabba svar och reaktioner baserade på en upplevelsebank. Snabbt tänkande är förföriskt eftersom det inte kräver mycket energi, medan långsamt tänkande gör det.

Långsamt tänkande handlar om att sakta ner och fokusera, som till exempel att hitta svaret på ett matematiskt problem, tolka vad som tar form i en undervisningspraktik utifrån olika syften och ta reda på olika sätt som demokrati beskrivs i en kursbok – för att nämna några exempel. Båda dessa sätt att tänka är en del av vad det innebär att vara människa och är varken bra eller dåligt i sig själva. Det är dock ett problem om lärare låter sig styras av snabbtänkande hela tiden då dessa ofta tenderar att bygga på fördomar och förenklade uppfattningar (se även Edling 2016).

Lärares omdöme som filtreras genom deras seende påverkar följaktligen utfallet av en praktik som är relationell, föränderlig och bestående av människor som till viss del alltid är radikalt olika varandra. Det här betyder att lärare bildligt tvingas stå i ett utrymme som alltid innefattar en viss osäkerhet och att de där tvingas fatta beslut i relation till en rad faktorer som påverkar hur undervisning tar form, fylls med ett innehåll och får vissa önskade och icke önskade konsekvenser.

Avslut: Att navigera i mellanrummet mellan det säkra och det osäkra i undervisning

Det finns redan idag otroligt mycket kunskap om utbildning och undervisning som går långt tillbaka i tiden och gör det möjligt att bygga undervisningssituationer med eftertanke och därigenom motverka risker. Samtidigt är varje undervisningssituation också unik och tillför ett visst mått av osäkerhet på grund av människans natur och den organiska ekologi som utmärker undervisningskontexter. Vad jag i min forskning främst har tagit i beaktande är etiska konsekvenser för människor som kan uppstå när relationen mellan det säkra och osäkra inte beaktas i utbildning samt kunskaper som lärare och lärarstudenter behöver för att kunna orientera sig i detta utrymme.

Medan det finns en stark benägenhet bland människor att tänka i antingen-eller-termer (Dewey 2001) så fodrar närvaron av relationer, kontext och mänsklig skillnad i undervisning en försiktighet vad gäller att falla för extrema utgångspunkter och att hålla olika aspekter i luften samtidigt samt ha en viss form av rörlighet i tanke och handling. Det handlar med andra ord inte om att ersätta underbyggda fakta och vetenskapliga bevis med lösa tyckanden och ogrundade perspektiv eller att byta ut krav, utantillkunskap, ordning och tekniska färdigheter mot kravlöshet, oordning och mjuka/estetiska värden utan om att balansera olika syften med eftertanke (se t ex Edling 2020).

Spänningar mellan ett snävt och brett sett att se på lärares ansvar är inget nytt utan är ett kontinuerligt inslag i utbildningspolitik. För närvarande är gravt förenklade sätt att närma sig komplexa undervisningsfrågor ett problem oavsett om de kommer från vänster eller höger. Idag finns en tendens till en övertro på ren objektivism, dualism, essentialism och förmåga att utplåna tvivel genom empiriska metoder. Följderna av denna ideologi är att färdigheter som övar systematisk tolkning tenderar att pressas ut från utbildning och gör det svårt om inte omöjligt att problematisera undervisningsinnehåll, syften, rörlig praktik samt idéers konsekvenser för människors livssituation (se Edling & Macrine kommande). Ett exempel på detta, bland mycket annat, är en stark ökning av praktiktäna forskning där ibland en medvetenhet om hur praktik och tanke är sammanflätade uteblir.

Forskning som idag synliggör hur utrymmet mellan det säkra och osäkra i undervisning hanteras är kanske mer viktigt än på länge på grund av tendenser beskrivna ovan. Det finns en poäng med att komma ihåg att lärare tvingas navigera i spänningsfältet mellan det säkra och osäkra oavsett politisk ideologi som styr utbildning, men hur utrymmet hanteras påverkar inte bara möjligheter till olika former av lärande utan även människors livssituation.

Noter

1. Carl Anders Säfström var vid tiden projektledare.
2. De centrala delarna i denna text behandlas mer ingående i mina publikationer.
3. Här betonas främst hänsyn till mångfald, civila friheter och aktiv politisk kultur.
4. Det finns flera tendenser i samhället som samtliga indikerar en önskan att överkomma den existerande osäkerheten. Det kan handla om den växande mängden lagar (Lunneblad and Johansson, 2019) för att styra arbetet med människors skillnader och villkor i utbildning (till exempel diskrimineringslagen, annan kränkande behandling och barnens rättigheter) liksom den hetsiga utbildningsdebatten som flödar i olika former av media där brister i utbildning i dag sägs bero på bland annat en vetenskaplighet som bejaktar värden och individers subjektivitet snarare än den städade objektivism och ordning som bland annat kognitionsforskning och neuroscience kan erbjuda (Edling och Liljestrand, 2019).

Referenser

- Allan, Julie (2014): Making a difference in theory in Sweden and the UK. *Education Inquiry*, 5(3) 319–335.
- Allan, Jeanne (2009): Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5) 647–654.
- Allport, W. Gordon (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison Wesley.
- Allodi, Mara (2010): The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2) 89–104.
- Ball, J. Stephen (1995): Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *The British Journal of Educational Studies*, 43(3) 255–271.
- Barber, R. Benjamin (2003): *Strong Democracy. Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA & London: University of California Press.
- Bauman, Zygmunt (2000): *Modernity and the Holocaust*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society. Towards a new modernity*. London: Sage.

- Bialostok, Steven & Whitman, L Robert (2012): Education and the risk society: an introduction. I Steven Bialostok, Robert L Whitman & William S Bradley (red), *Education and the Risk Society. Theories, discourse and risk identities in education contexts*, s 1–34. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Bingham, W. Charles & Sidorkin, M. Alexander (2001): Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1) 21–30.
- Bingham, W. Charles, & Sidorkin, M. Alexander (2004): *No Education without Relation*. NY: Peter Lang.
- Blokland, Hans (2011): *Pluralism, Democracy and Political Knowledge. Robert A. Dahl and his critics on modern politics*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Burgeois, Patrick & Rosendahl, B. Sandra (1983): *Thematic Studies in Phenomenology and Pragmatism*. Amsterdam: John Binget & Benjamin's.
- Browning, R. Christopher (2018): The suffocation of democracy. *New York Review of Books*, LXV(16) 14–17.
- Carr, R. Paul (2008): Educators and education for democracy: Moving beyond “thin” democracy. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(2) 146–165
- Clark, Christopher & Magdalene, Lampert (1986): The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5) 27–31.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002): *Respekt för läraryrket. Om lärarens yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahl, Robert (2002): *Demokratin och dess antagonister*. Stockholm: Ordfront i samarbete med Demokratiakademin.
- Davies, William (2019): *Nervous States. How feeling took over the world*. New York: Norton Company.
- Descartes, René (1952): *Rules for the Direction of Mind*. Chicago: Encyclopædia Britannic.
- Descartes, René (1998): *Valda skrifter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John (1916/ 2001): *Democracy and Education*. A Penn State Electronic Classics Series Publication.
- Dewey, John & Bentley, F. Arthur (1949): *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press.

- Dow, Kirstin & Downing, E Thomas (2011): *The Atlas of Climate Change. Mapping the world's greatest challenge*. Berkeley: University of California Press.
- Edling, Silvia (2010): "Jag var inte direkt elak". *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19(2) 91–106.
- Edling, Silvia (2012a): The paradox of meaning well while causing harm. A discussion about the limits of tolerance within democratic societies. *Journal of Moral Education*, 41(4) 457–471.
- Edling, Silvia (2012b): The (embodied) citizen: Exploring young people's possibilities to engage in the wellbeing of others? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 21(1) 57–76.
- Edling, Silvia (2014a): Between stereotypes and task complexity. Exploring stereotypes of teachers and education in media as a question of structural violence. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3) 399–415.
- Edling, Silvia (2014b): "Why not simply use the best theory". A critical discourse analysis of the notion of plurality in three textbooks used at a teacher education in Sweden. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(3) 156–174.
- Edling, Silvia (2016): *Demokratidilemman i lärarutbildningen. Att arbeta för lika villkor*. Stockholm: Liber.
- Edling, Silvia (2018): *Vilja andra väl är inte alltid smärtfritt. Att motverka kränkning och diskriminering i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Silvia, & Frelin, Anneli (2013): Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for the pupil's well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4) 419–432.
- Edling, Silvia & Frelin, Anneli (2014): Evidence is not enough – on the role of theory in teacher education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(3) 148–155.
- Edling, Silvia & Liljestrand, Johan (2019a): 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*.
- Edling, Silvia & Liljestrand, Johan (2019b): "Democracy for me is saying what I want": The teaching profession on free speech, democratic mission and the notion of political correctness in a Swedish context. I Andrea, Raiker, et al. (red) *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*, s 144–157. London: Routledge.

- Edling, Silvia & Mooney Simmie, Geraldine (2020): *Democracy and Teacher Education. Dilemmas, challenges and possibilities*. NY, London: Routledge.
- Edling, Silvia; Sharp, Heather; Löfström, Jan & Ammert, Niklas (2020a) The good citizen: Revisiting moral motivations for introducing historical consciousness in history education drawing on the writings of Gadamer. *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(2), s: 133-150
- Edling, Silvia, Sharp, Heather, Ammert, Niklas & Löfström, Jan (2020b). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15 (3), 336-354.
- Edling, Silvia & Macrine, Sheila (kommande): *Transnational Feminist Politics, Education and Social Justice: Post democracy and post truth*. London: Bloomsbury.
- Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning* 17(1) 19–35.
- Englund, Tomas (1997): Towards a dynamic analysis of the content of schooling: Narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3) 267–288.
- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2018): Är demokratin hotad? Om privata intressen och skolans omvandling. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1) 115–135.
- Eriksson, Erik; Beckman, Ulrika & Sager, Morten (2018): *Att förebygga våldsbejakande extremism*. Göteborg: Göteborgs universitet, Segerstedtinstitutet.
- Francia, Guadalupe & Edling, Silvia (2017): Children's rights and violence. A case analysis at a Swedish boarding school. *Childhood*, 24(1) 51–67.
- Frelin, Anneli (2014): Professionally present – highlighting the temporal aspects of teachers' professional judgements. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 18(2) 264–273.
- Folkhälsomyndigheten (2018): *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985–2014*. Hämtad från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/v/varfor-har-den-psykiska-ohalsan-okat-bland-barn-och-unga-i-sverige/>

- Gaon, Stella (2013): *Democracy in Crises. Violence, alterity, community*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, M. Judith (1999): *Deep Democracy. Community, diversity, and transformation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gustavsson, Bernt & Wahlström, Ninni (2004): *Vetandet, kunnandet och klokheten – tre former av kunskap och hur dessa framträder i gymnasieskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket, Intern rapport, Dnr: 2003:1767.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Honig, Bonnie (1994): Difference, dilemmas, and the politics of home. *Social Research*, 61(3) 563–597.
- Hopmann, Stefan (2007): Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2) 109–124.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012): *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johnson, W David & Johnson T Roger (1995): *Teaching Students to be Peacemakers*. Edina: Interaction Book Company.
- Kahneman, Daniel (2013): *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Ketschau, J Thilo (2015): Social justice as a link between sustainability and educationalsciences. *Sustainability*, 7(11) 15754–15771.
- Kim, Lillemor & Olstedt, Ewa (2003): *Forskning om lärande i högre utbildning– en översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Koh, Elizatbeth; Yeo, Jennifer & Hung, David (2015): Pushing boundaries, taking risks. *Learning: Research and Practice*, 1(2) 95–99.
- Kolb, Bryan; Wishaw, Ian & Teskey, Campbell (2019): *An Introduction to Brain and Behaviour*. New York: Worth.
- Krokmark, Tomas (1998): Pedagogiken, didaktiken och lärarutbildningarna. *Utbildning och Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 7(2) 29–40.
- Kuhn, S Thomas (1996): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumashiro, Kevin (2001): *Troubling Intersections of Race and Sexuality: Queer students of color and antioppressive education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lefort, Claude (1999): *Democracy and Political Theory*. Oxford: Polity Press.

- Levitsky, Steven & Ziblatt, Daniel (2018): *How Democracies Die*. New York: Crown.
- Lunneblad, Johannes & Johansson, Thomas (2019): Policing the school: In between dialogues and crime reports. *Power and Education*, 11(1) 1–15.
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin (2007): Lost in Translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(3) 177–193.
- Lloyd, Genevieve (1999): *Det manliga förnuftet: "Manligt" och "kvinnligt" i västerländsk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Lupton, Deborah (1999): *Risk*. London: Routledge.
- McCarthy, James (2019): Authoritarianism, populism, and the environment: Comparative experiences, insights, and perspectives. *Annals of the American Association of Geographers*, 109(2) 301–313.
- McKenzie, Stephen (2004): *Social Sustainability. Towards some definitions*. Hawke Research Institute Working Paper Series N°27. South Australia: University of South Australia Magill.
- Mouffe, Chantal (2005): *On the Political*. London, NY: Routledge.
- Nakou-Bibou, Ioanna (2000): Elementary school teachers' representations regarding school problem behaviour: Problem children in talk. *Educational and Child Psychology*, 17(4) 91–106.
- Papastephanou, Marianna (2006): Education, risk and ethics. *Ethics and Education* 1(1) 47–64.
- Parkes, Robert John (2011): *Interrupting History. Rethinking curriculum after 'the end of history'*. NY: Peter Lang.
- Pickering, Michael (2001): *Stereotyping. The politics of representation*. Basingstoke: Palgrave.
- Ramsden, Paul (2003): *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Rigby, Ken; Smith, K Peter & Pepler, Debra (2005): *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1982): *Consequences of Pragmatism: Essays, 1972–1980*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rydgren, Jens (2018): *The radical right. An introduction*. I Jens Rydgren (Red), *The Oxford Handbook of the Radical Right*, s 1–16. Oxford: Oxford University Press.
- Schön, Donald A. (1986): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sen, Amartya (2000): Democracy: The only way out of poverty. *New Perspectives Quarterly*, 17(3) 28–30.

- Simon, I Roger (2005): *The Touch of the Past. Remembrance, learning, and ethics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skolverket (2019): *Läraryrket minskar i grundskolan men ökar i gymnasiet* Hämtad från <https://www.skolverket.se/omoss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-03-12-lararbehorigheten-minskar-i-grundskolan-men-okar-i-gymnasiet>
- Socialstyrelsen (2018): *Ensamkommande barns och ungas behov. En kartläggning*. Hämtad från <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2013-11-37.pdf>
- Slee, T Philip (1994): Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97–107.
- Smeyers, Paul & Hogan, Pádraig (2005): The inherent risks of human learning. *Educational Theory*, 55(2) 115–121.
- Smith, Richard (2003): Thinking with each other. The peculiar practice of the university, *Journal of Philosophy of Education*, 37(2) 309–323.
- SOU (1999:63): *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling. Betänkande av Lärarutbildningskommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Swearer, M Susan; Espelage, L Dorothy & Napolitano, A Scott (2009): *Bullying Prevention and Intervention. Realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
- Szklariski, Andrzej (2004): Konflikthantering och värdefrågor. I Gunnel Colnerud (red.), *Skolans moraliska och demokratiska praktik*. PiUS-rapport, Värdepedagogiska texter I, s 143–160 Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Säfström, Carl Anders (2003): Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22 19–29.
- Thiessen, Dennis (2000): Developing knowledge for preparing teachers. Redefining the role of schools of education. *Education Policy*, 14(1), 129–144.
- Todd, Sharon (2009): *Toward an Imperfect Education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm.
- Uljens, Michael (1997): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2019): *Forskningsöversikt. Utbildningsvetenskap*. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.ad27632166e0b1efab472f/1552382329529/Forskningsoversikt-utbildningsvetenskap_VR_2019.pdf

- Willems, Kurt & Vernimmen, Jonas (2017): The fundamental human rights to education for refugees. Some legal remarks. *European Educational Research Journal*, 17(2) 219–232.
- Wittgenstein, Ludwig (1963): *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Zeichner, M Kenneth & Liston, P Daniel (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1) 23–48.