

Essä

Lärarskap: en essä om vad det innebär att vara lärare

Peter Lilja
Malmö universitet

Johan Dahlbeck
Malmö universitet

ABSTRACT

Detta är en essä om hur vi bättre kan förstå vad det innebär att vara lärare. Den tar avstamp i en aktuell skoldebatt om vilka uppgifter som egentligen ingår i lärares arbete och vad det betyder att vara lärare. Diskussionen om vad det innebär att vara lärare utgår i regel från att undervisning är kärnan i lärares arbete, men undervisningsbegreppet i sig är sällan föremål för diskussion. I denna essä gör vi en filosofisk undersökning av undervisningsbegreppet utifrån ett antal kriterier som vi menar vara centrala för att förstå den pedagogiska relationens olika roller. Vi föreslår begreppet *lärarskap* som beteckning för lärares liv och arbete.

INTRODUKTION

I den offentliga debatten om svensk skola och den svenska skolans många utmaningar hamnar fokus ofta på frågan om lärarens roll och uppgift. Från flera håll hörs varningsrop om de många hinder och krav som försvårar läraruppdraget och som hindrar lärare från att utföra sitt arbete. Lärarförbundets ordförande Johanna Jaara Åstrand skriver exempelvis att "[l]ärare används som administratörer, vaktmästare och mycket mer – trots att lärarkompetensen är mer eftersökt än någonsin. Förutom att det är slöseri har det skapat en ohållbar arbetssituation på många håll. Mycket mer måste

hända här och nu för att lärare ska få vara just lärare” (Läraryrket, 2016, s. 3). Idén om att lärare måste få vara lärare tycks vara ett centralt motiv i den samtida svenska skoldebatten (Lindqvist, 2020). Under rubriken ”Låt lärarna vara lärare” konstaterar Expressens ledarsida följande: ”Lärare väljer i regel läraryrket för att de vill undervisa. Det var inte sociologer, poliser eller pr-gurus de drömde om att bli när de sökte sig till skolans värld” (Expressen, 2017-01-25). I samma anda fortsätter Jaara Åstrand när hon kräver att ”[k]ommuner och fristående skolor måste ta ansvar för att inte lägga på arbetsuppgifter utan att också ta bort, och skapa tid för lärare att hinna med sin undervisning” (Läraryrket, 2016, s. 3). Att vara lärare tycks, enligt såväl Läraryrket som Expressen, alltså vara synonymt med att undervisa. Eftersom det i debatten framstår som självklart vad det egentligen innebär att vara lärare, det vill säga att undervisa, blir frågan om den svenska skolans framtid främst en fråga om hur och vilka arbetsuppgifter som skall omfördelas inom skolans institutionella ram.

Att vara lärare är således att undervisa, men vad undervisning egentligen är eller bör vara är inte en lika självklar del av diskussionen. Snarare tydliggörs i olika inlägg de delar av lärares vardag som inte anses höra till lärararbetet, alltså undervisningen. För Läraryrket handlar det om att administrativa och diverse praktiska uppgifter stör utrymmet för undervisning medan Expressens ledare (för att fortsätta med våra exempel) understryker uppfostran och socialisering som delar av lärares vardag som egentligen borde hanteras av andra – framförallt föräldrar – i syfte att möjliggöra för lärarna att fokusera på det som en gång fick dem att söka sig till skolans värld.

Att konstatera att lärare inte bör syssla med uppfostran, socialisering, administration eller allt-i-allo-arbete besvarar dock inte frågan om vad undervisning är. Och om frågan om vad det är att vara lärare är central för diskussionen om den svenska skolan och dess förutsättningar, så torde frågan om vad undervisning är vara en grundläggande utgångspunkt för denna diskussion. Men om lärare inte tillåts vara lärare, så blir det också svårt att besvara frågan empiriskt, eftersom de vi kallar lärare inte längre sysselsätter sig med de aktiviteter som utgör grunden för deras titel. Därmed blir frågan om vad undervisning är till en filosofisk fråga som behöver studeras för att möjliggöra en konstruktiv diskussion om läraryrkets ramar och grundförutsättningar. Frågan är filosofisk eftersom den är normativ i bemärkelsen att den vill något med begreppen lärare och undervisning. Det betyder att begreppen inte bara beskriver fenomen utan också pekar ut riktningar för dessa fenomen. Frågan om vad det är att vara lärare blir därmed intimt förknippad med frågan om vad en lärare *bör* vara och därmed blir frågan om vad undervisning är till en fråga om vad undervisning *bör* vara. Det är först när dessa begrepp fått en tydlig riktning som politiska lösningar på olika problem kan formuleras. Den filosofiska metoden syftar därmed till att både klargöra och rättfärdiga idéer som vid en första anblick kan förefalla självklara

men som vid närmare granskning kan vara motsägelsefulla och/eller konfliktfyllda (Curren, 2007, s. 2). Idén om undervisning kvalificerar sig som precis en sådan idé som i vardagssammanhang uppfattas som självklar, men som vid närmare granskning är svårdefinierad och konfliktfylld. Svårdefinierad därför att frågan om vad undervisning är oftast bara hänvisas tillbaka till frågan om vad det är att vara lärare (vilket resulterar i ett cirkelresonemang) och konfliktfylld därför att begreppet rymmer många tillsynes oförenliga ideal.

Utbildningsfilosofin har under lång tid sysselsatt sig med frågan om vad lärare bör göra och om vad undervisning bör vara (se till exempel Hansen, 2001; Carr, 2003; Noddings, 2002). Med andra ord så finns det en rik tradition att utgå ifrån om vi vill fördjupa oss i frågan om vad undervisning, och därmed kanske lärares arbete, bör vara. Den stora förtjänsten med att angripa frågan från ett utbildningsfilosofiskt och begreppsanalytiskt perspektiv, åtminstone inledningsvis, är att det ger oss möjlighet att mejsla fram hållbara kriterier som gör att fenomen som undervisning och lärare kan förstås som mer eller mindre bra. Att nöja sig med att konstatera att administration och uppfostran hindrar lärare från att vara lärare hjälper oss inte att kvalificera vad ett gott lärararbete är. För att kunna göra det behöver vi först skaffa oss en djupare förståelse för vad det innebär att vara lärare och hur det skiljer sig ifrån andra yrken, roller eller identiteter. Först då kan vi ta steget från att sortera enskilda arbetsuppgifter till att utstaka en normativ riktning för ett gott lärararbete. I denna essä vill vi försöka erbjuda ett möjligt svar på frågan om vad som utgör grunden för lärares arbete och därmed öppna upp nya och oprövade vägar i debatten om vad det innebär att låta lärare vara lärare.

ATT VARA LÄRARE OCH ATT UNDERVISA

Ett sätt att närma sig frågan om vad undervisning är kan vara att göra en första distinktion mellan olika sätt att ge begreppet innebörd. Utbildningsfilosofen David Carr (2003) skiljer på undervisning som en mer allmän aktivitet (där en människa lär någon annan någonting) och som en del av en specifik praktik, det vill säga utbildning. När undervisning betraktas som en allmän aktivitet kan den ske var som helst och vem som helst kan vara den som leder undervisning (förutsatt att den personen kan något som den mottagande parten inte kan). Som allmän aktivitet saknar undervisning ett vidare syfte än att själva lärandet av det specifika exemplet sker. Till exempel kan ett äldre syskon undervisa ett yngre syskon i hur man knyter sina skor utan att nödvändigtvis ingå i ett mer långvarigt åtagande.

När undervisning betraktas som en del av praktiken utbildning så förändras begreppet på två sätt. Dels får aktiviteten ett vidare syfte eftersom utbildning handlar om mer än att lära ut enskilda förmågor, dels innebär det att rollen som den undervisande inte längre kan göras anspråk på av vem som helst, när

som helst. Aktivitetens vidare syfte har att göra med skillnaden mellan att ha lärt sig något konkret och att vara utbildad. För utbildningsfilosofen R. S. Peters (1964) handlar utbildning inte bara om att lära sig saker, utan om att initieras till kunskapstraditioner som möjliggör ett rikare liv, såväl individuellt som socialt och ekonomiskt. Peters beskriver vad det är att vara utbildad på följande sätt:

To be educated is not to have arrived at a destination; it is to travel with a different view. What is required is not feverish preparation for something that lies ahead, but to work with precision, passion and taste at worth-while things that lie to hand. These worth-while things cannot be forced on reluctant minds, neither are they flowers towards which the seeds of mentality develop in the sun of the teacher's smile. They are acquired by contact with *those who have already acquired them and who have patience, zeal, and competence enough to initiate others into them.* (Peters, 1964, s. 47-48, vår kursivering)

Eftersom människor lär sig saker av varandra överallt och hela tiden, blir undervisnings-begreppet betraktat som allmän aktivitet oanvändbart för att definiera vad som utmärker lärarrollen. Det ger oss inga beständiga kriterier att utgå ifrån när vi ska särskilja gott lärarskap från ett mindre gott. Om vi däremot tar vår utgångspunkt i Peters idé om att utbildning kräver närvaro av någon som initierats i kunskapstraditioner och som är kapabel att initiera andra i dessa får vi möjlighet att börja utarbeta användbara kriterier (exempelvis tålmod, ihärdighet och kompetens). Från Peters citat kan vi utläsa två centrala dimensioner i vad undervisning består av. Å ena sidan handlar det om lärarens förmåga att etablera och upprätthålla relationer med elever och å andra sidan handlar det om lärarens omdömesförmåga i relation till sitt ämnesområde. För att kunna identifiera och peka ut det värdefulla (*worth-while things*) behöver läraren dels vara orienterad i sina kunskaps-traditioner, dels ha förmågan att avgöra vad inom dessa traditioner som är särskilt berikande för eleverna i ett bredare perspektiv.

Att bekanta sig med en kunskapstradition kan betraktas som en teknisk förmåga att utveckla i den meningen att det handlar om att orientera sig i ett ämnes metoder, centrala principer och tillämpningsområden¹. Som utbildning betraktat krävs dock att syftet med att utveckla dessa tekniska förmågor är större än förmågorna i sig, det vill säga att de på ett eller annat sätt förhåller sig till en etisk dimension som handlar om hur de bidrar till ett gott liv för såväl individen som samhället. I den mån undervisning betraktas som en allmän aktivitet krävs alltså inte något utöver den tekniska förmågan i sig. Som en del av ett utbildningsprojekt förutsätts dock att undervisning förhåller sig såväl till den tekniska förmågan som till den etiska dimensionen. Lärares omdömesförmåga måste därför riktas i två riktningar samtidigt. Å ena sidan

måste den riktas mot ämnesområdet och å andra sidan måste det riktas mot elevernas etiska utveckling som individer och samhällsmedborgare. Paul Farber och Dini Metro Roland uttrycker det på följande sätt i sin bok *Why Teaching Matters* (2020):

Teachers aren't creating widgets, they are nurturing the passions and potentials of human beings. We want our students to not only learn how to read but also love reading. It is the human context of teaching that renders good judgement in teaching something more than sound technique. (s. 109)

Om undervisning därmed inte bara består av att förmedla teknisk kunskap (att lära någon läsa²) utan dessutom innefattar den etiska dimensionen som ger en vidare mening åt dessa tekniska kunskaper (att älska att läsa och att genom läsning berika sitt liv), måste vi fråga oss vad, mer specifikt, dessa dubbla aspekter kräver av lärare? Att förmedla teknisk kunskap är den tillgängligare och kanske mest omedelbara tolkningen av undervisningsbegreppet eftersom den är opersonlig och konkret. Problemet här är att om detta vore den enda aspekten av vad det innebär att undervisa så vore det inte effektivt eller ekonomiskt försvarbart att utbilda och anställa lärare då kunskapen i fråga lika gärna skulle kunna förmedlas av experter via instruktionsfilmer på Youtube. Att förmedla sådan teknisk kunskap kan alltså inte vara hela innebörden i vad det betyder att undervisa i ett utbildnings-sammanhang. För att undervisning ska förstås inom ramen för utbildning krävs då att de opersonliga och konkreta kunskaperna och förmågorna sätts in i ett personligt och abstrakt sammanhang. Att lära sig läsa handlar därmed inte bara om att kunna sammanfoga ljud och avkoda tecken, utan om att initieras i läsning som mänsklig praktik av någon vars intention sträcker sig bortom förmedlingen av den tekniska förmågan. Det handlar alltså inte bara om att kunna lära sig läsa utan också om att förstå hur detta kan bli en del av ett rikare liv (genom att göra det i sällskap med någon som förmår illustrera detta). Att gå från att vara lärare till att bli en *bra* lärare tycks därmed handla om att finna en balans mellan dessa båda nödvändiga dimensioner. Carr uttrycker det så här:

Thus, good teachers are not those who apply off-the-peg strategies of pedagogy or management for the quasi-technical manipulation of this or that impersonal learning process, but those whose approach is characterised from the outset by sensitive interpersonal engagement with the unique needs and interests of particular human persons: the very best teachers are invariably remembered for their human touch, and their transactions with pupils are better conceived as *relationships* grounded in genuine care and concern for the particular interests and needs of others. (Carr, 2003, s. 24)

Förutom teknisk kunskap, behöver således lärare också bemästra det som Carr kallar *the human touch*. Det betyder att lärare behöver kunna etablera förtroendefulla relationer med sina elever, både som individer och som kollektiv. Det handlar både om förmågan att skapa en kollektiv miljö som möjliggör utbildning och att se till varje enskild elevs behov och förutsättningar, vilket antyder komplexiteten i lärarens uppgift. Den här komplexiteten yttrar sig bland annat i spänningen mellan roll och person.

Att endast betrakta läraruppdraget som en roll förutsätter en skarp gränsdragning och en avsevärd distans mellan lärare och elev. Distansen bygger på idén om att läraren (experten) har kunskap som eleven saknar och att elevens brist på kunskap kan åtgärdas enligt samma logik som när exempelvis läkaren diagnostiserar och behandlar sin patient. Idealet här är en neutral och opersonlig expert som med precision och effektivitet kan använda sin kunskap för att återställa patientens hälsa. Eleven skiljer sig dock från patienten i att den inte är i behov av att återställas utan snarare möter läraren i en ömsesidig ambition om att växa eller utvecklas som människa. Om vi, å andra sidan, betraktar läraruppdraget som en fråga helt och hållet om personliga relationer så är det oklart vem som ska initiera vem till vad och på vilka grunder. Precis som i frågan om att förstå undervisning som teknisk eller etisk verksamhet så handlar spänningen mellan roll och person i läraruppdraget om att hitta en balans mellan å ena sidan rollens naturliga auktoritet och ansvar att välja ut det värdefulla i olika kunskapstraditioner och å andra sidan personens förmåga att levandegöra dessa i relationen med eleverna såväl individuellt som i grupp. Lärarens uppgift kan därför inte bara vara att neutralt peka ut objekt och förhållanden i världen så som sanna, utan måste dessutom innebära att illustrera värdet av kunskapen för ett rikare liv. Lärarens person blir dessutom central som en förutsättning för den relation som utbildning kräver. David Hansen beskriver detta på följande sätt:

This ongoing task calls on teachers to cultivate their own persons: their capacity to be morally, aesthetically, and intellectually attentive to students and to be patient and steadfast through the inevitable moments of uncertainty that accompany the work. [...] [I]t takes a person *in* the role to recognize, respect, and respond to the persons in the role of student (Hansen, 2018, s. 26).

Precis på samma sätt som att det behövs en person i lärarrollen för att kunna upprätta en meningsfull relation med elever, så är denna relation en förutsättning för att undervisning ska förmå sammanlänka utvecklandet av tekniska kunskaper och förmågor med det vidare syfte som krävs för att vi ska kunna kalla det utbildning. Att undervisa handlar därmed i grunden om en lärares förmåga att å ena sidan levandegöra ett ämnesinnehåll och å andra sidan, genom sitt sätt att vara med andra i världen, exemplifiera värdet av

kunskapen i ett större sammanhang. Detta sammanhang är etiskt i den mån det handlar om ett förkroppsligande av en lärares förhållningssätt till livet och de människor och händelser som läraren möter (Hansen, 2001, s. 32). På så vis rör detta, enligt Hansen, lärarens moraliska sensibilitet och förmåga att förena förnuft och känsla genom att fylla yrkesrollen med en levande, kännande person. Förutom att läraren behöver en god ämneskunskap behöver läraren därmed också utveckla sin moraliska sensibilitet (sitt sätt att utöva omdöme) för att kunna hjälpa andra människor att utveckla sitt omdöme (Hansen, 2001, s. 33). Det som utmärker lärarens roll i relationen till eleverna är alltså dels att läraren har djupare ämneskunskap, dels att läraren förmår agera förebild såväl i relation till ämnet som till livet i stort. Lärarens förebildlighet i denna bredare bemärkelse tycks därför omöjliggöra en skarp gränsdragning mellan undervisning och fostran. Fostransaspekten av undervisning handlar alltså om att binda ihop ämneskunskap med ett bredare, etiskt och personligt syfte. Det är alltså först när ämneskunskapen, genom fostran, kan förenas med detta vidare syfte som vi kan prata om undervisning i ett utbildningssammanhang. Detta betyder givetvis inte att lärarrollen och föräldrarollen är utbytbara. Dessa roller bygger på olika typer av relationer, och för att tydliggöra detta behöver vi titta närmare på vad som utmärker relationen mellan lärare och elev.

DEN PEDAGOGISKA RELATIONENS BETYDELSE

Som vi redan har konstaterat kan vi alltså inte förstå den pedagogiska relationen som en relation som den mellan läkaren och patienten eftersom den inte har som ideal att vara opersonlig eller neutral. Vi kan inte heller förstå den som den mellan en förälder och dess barn eftersom den inte kan nöja sig med att vara helt personlig. Snarare lånar den pedagogiska relationen aspekter av båda dessa andra sorters relationer i ett specifikt syfte. Från den mer opersonliga relationen lånar den pedagogiska relationen idén om ett konkret gemensamt mål att avsiktligt sträva mot. För läkaren och patienten handlar detta om att så effektivt som möjligt återställa patientens hälsa men i den pedagogiska relationen handlar det snarare om ett mer långsiktigt gemensamt arbete mot djupare kunskap och förmågan att använda denna i relation till idén om ett gott liv. En annan gemensam nämnare är obalansen i kunskap. Läkarens kunskapsövertag är nödvändigt i relation till den medicinska kunskap som behövs för patientens tillfrisknande. Däremot behöver läkaren inte nödvändigtvis ha mer livserfarenhet än patienten. Relationen mellan lärare och elev präglas också av en obalans i kunskap, men här handlar denna obalans om såväl teknisk kunskap som livserfarenhet (i betydelsen förmågan att knyta denna kunskap till strävandet efter ett gott liv).

Relationen mellan barn och föräldrar är i regel både personlig och livslång. Den pedagogiska relationen kan och bör vara både personlig och långvarig

men skiljer sig från relationen mellan föräldrar och barn genom att den är valbar och betingad av en gemensam strävan efter en viss sorts kunskap. En pedagogisk relation kan därmed nå ett naturligt avslut då eleven initierats till de kunskapstraditioner som läraren representerar. En förälder, å andra sidan, kan vanligtvis inte välja att avsluta relationen då syftet med den anses vara uppfyllt. Rollerna i en relation mellan föräldrar och barn kan dessutom förändras genom livet på ett sätt som inte sker i en pedagogisk relation.

Den pedagogiska relationen är dessutom alltid mer än personlig eftersom det övergripande syftet med relationen är att överlämna ansvar för hela världen till en ny generation, och inte bara säkerställa släktens fortlevnad. I ett utbildningssammanhang har därmed alltid den pedagogiska relationen såväl individuella som kollektiva ambitioner. Den pedagogiska relationen bygger således på en intern hierarki mellan lärare och elev, men den är samtidigt ömsesidig, personlig och behöver vara grundad i idén om något gemensamt. Norm Friesen beskriver förutsättningarna för den pedagogiska relationen så här:

Education in this sense is also seen as an intergenerational enterprise in which the older generation takes care of and also prepares the younger for the future. The older generation does this by passing on what it and previous generations have learned in interchange with the young. Experientially, this means that education is marked by a division, a split between the lifeworld and experience of the older generation, the teacher or educator, and the lifeworld and experience of the younger, the educand. For Schleiermacher, as well as for Dilthey and Nohl, this division and interdependency between younger and older represents the precondition for all educational thinking, engagement and experience. (Friesen, 2017, s. 745)

Utifrån detta kan vi konstatera att den pedagogiska relationen aldrig kan vara enbart personlig eftersom den samtidigt också är en relation mellan generationer. En enskild lärare kan därför inte på egen hand avgöra hur en sådan relation ska se ut eller vad den ska sträva mot utan är beroende av idén om en gemensam värld och kunskapstraditioner som en gång etablerats i syfte att beskriva och förstå denna. Lärarens syfte är således att introducera elever till etablerade kunskapstraditioner för att göra det möjligt för dem att förstå och så småningom överta ansvaret för världen. Eleven är därmed beroende av läraren för att få tillgång till den gemensamma världen på ett sätt som andra relationer inte förmår. Den pedagogiska relationen består därmed alltid av tre olika delar: eleven, läraren och världen (manifesterad genom kunskaps-traditioner/ämnen). En pedagogisk relation kräver således alltid något mer än bara den personliga dimensionen mellan lärare och elev. Syftet med att etablera personliga band mellan lärare och elev, i en pedagogisk relation, är att möjliggöra för eleven att skapa en egen relation till världen. Idén om en

gemensam värld är alltså alltid både utgångspunkten och målet för den pedagogiska relationen.

Med utgångspunkt i resonemanget ovan blir det intressant att titta närmare på hur lärarens uppgift i en sådan pedagogisk relation ser ut. Lärarens uppgift inom ramen för en pedagogisk relation kan sägas karaktäriseras av begreppen auktoritet, omsorg och omdöme. I förhållande till samtliga dessa begrepp måste läraren också förmå balansera mellan ansvarstagande och ömsesidighet. Lärarens position i den pedagogiska relationen utmärks först och främst av en specifik sorts auktoritet. Denna grundar sig framförallt i det faktum att läraren besitter kunskaper som eleven inte har. För Hannah Arendt (2006) bygger den här formen av auktoritet på att läraren axlar ett ansvar för att representera en del av den gemensamma värld som eleverna ska introduceras till. Samtidigt understryker hon betydelsen av att denna lärarauktoritet är tillfällig och kontextuell och att den bygger på frivillighet från såväl lärare som elever (till skillnad från föräldraauktoritet). Om relationen bygger på tvång och hot eller på ständig förhandling är det ett tydligt tecken på att denna auktoritet saknas. Detta betyder två saker. För det första innebär det att läraren ansvarar för att göra ett urval i relation till sitt undervisningsämne och att detta urval i förlängningen förstås som en del av en större initiering till den gemensamma världen. För det andra innebär det att den pedagogiska relationen är beroende av elevens tillit till lärarens auktoritet och ansvarstagande. Det är alltså läraren som ansvarar för att varje enskild elev, utifrån sina förutsättningar, får möjlighet att bekanta sig med världen i en relation som är ömsesidig men aldrig helt symmetrisk.

Den för auktoriteten nödvändiga ömsesidigheten förutsätter att läraren förmår bygga omsorgsfulla relationer med sina elever. En fungerande pedagogisk relation bygger alltså, förutom på auktoritet, på omsorg. På ett grundläggande plan är det en omsorg om världen som motiverar såväl lärare som elever i deras gemensamma pedagogiska strävan. Dessutom förutsätter den pedagogiska relationen en ömsesidig omsorg mellan lärare och elev i den konkreta undervisningspraktiken. Det är alltså en omsorg på två nivåer, där den ena nivån handlar om viljan att bevara världen för kommande generationer³ och den andra nivån handlar om viljan att upprätthålla en tillitsfull relation som möjliggör för lärare och elev att mötas i ett gemensamt utforskande av världen här och nu. För Nel Noddings (2002) är omsorgsrelationen mellan lärare och elev en förutsättning för att kunna koppla ihop det vardagliga arbetet i skolan med ambitionen att rusta eleverna för att finna sin egen plats i världen som vuxna. Ett sätt att synliggöra sådan omsorg i en utbildningskontext är, enligt Noddings, att ge utrymme för och delta i olika former av lärarledda konversationer. Hon skiljer mellan vardagliga, formella och eviga konversationer och understryker betydelsen av vardagliga samtal som en förutsättning för att kunna ta sig an såväl frågor av mer formell kunskapsbetonad art som de eviga frågorna om vad som utgör

ett gott liv nu och i framtiden. För att kunna hjälpa eleverna att nå utanför sin egen värld måste alltså läraren ta ansvar för att möta eleverna där de befinner sig för att sedan tillsammans utforska det de ännu inte känner till. Läraren måste alltså vara en förebild för sina elever, men detta förutsätter att läraren förmår göra sig relevant i relation till den värld i vilken eleverna befinner sig:

To be effective as models, however, teachers have to be real people, people whose life experiences, desires, and disappointments seem real and lead students to believe that they can also become educated persons – without becoming alien creatures. (Noddings, 2002, s. 144)

I det här sammanhanget handlar inte förebildlighet om att illustrera ett exemplariskt liv, utan om att läraren förmår visa sin person för eleverna på ett sätt som gör det möjligt för dem att identifiera sig med idén om att de också kan nå dit läraren är. För att detta ska fungera behövs en ömsesidighet i relationen där såväl lärare som elev har tillräcklig tillit för att kunna investera sin person i respektive roll.

Utöver auktoritet och omsorg karaktäriseras lärarens uppgift (inom ramen för en pedagogisk relation) också av omdömesförmåga. Läraren måste besitta omdöme i relation till såväl sitt kunskapsområde som till sina elever. I relation till kunskapsområdet handlar det om förmågan att välja ut vad som är centralt och relevant inom fältet och i relation till eleverna handlar det om att kunna avgöra vad olika elever behöver i fråga om stöd, hjälp och motstånd. Lärares omdömesförmåga är ständigt aktiv i relation till såväl ämne som till elever:

Before setting foot in the classroom, teachers must render judgments in anticipating and planning for what they will do and what might unfold. Then, in the presence of students, their judgment accelerates in reaction to new developments as they emerge in practice. Finally, teachers must respond to student work, dwell on particular things that took place and adjust their teaching going forward. The work of teacher judgment is never done (Farber & Metro-Roland, 2020, s. 103).

Av detta framgår det tydligt att lärarens ansvar inom ramen för en pedagogisk relation handlar om att använda sin omdömesförmåga på ett sätt som tar hänsyn till de krav som ställs av såväl den aktuella kunskapstraditionen som av den grupp elever läraren möter. Att använda sin omdömesförmåga handlar i stor utsträckning om förmågan att svara upp mot det som händer i stunden och förutsätter därmed en typ av relation som inte går att separera på något uppenbart vis från frågor om fostran och socialisering. Lärarens omdöme i relation till sina elever bygger i grunden på en ömsesidighet eftersom läraren, med fingertoppskänsla, måste kunna läsa av och justera sin undervisning i relation till elevernas respons och sinnesstämning. Att som lärare ha auktoritet, vara omsorgsfull och omdömesgill är alltså en förutsättning för ett

gott lärarskap. Dessa dimensioner är intimt sammanlänkade och kan inte separeras från varandra utan att grunden för ett gott lärarskap rubbas. Det är dessa tre dimensioner som tillsammans upprätthåller lärarens position i den pedagogiska relationen. Positionens stabilitet avgörs av i vilken grad läraren förmår balansera mellan ansvar och ömsesidighet i relation till samtliga tre dimensioner.

I den här essäns avslutande del kommer vi, med utgångspunkt i resonemanget ovan, att återvända till frågan om vad det innebär att låta lärare vara lärare. Eftersom undervisning i ett utbildningssammanhang kräver en etisk dimension så går det svårligen att hävda att lärares möjligheter att undervisa kräver att aspekter som fostran och socialisering undantas från lärares arbete. Som vi har sett ovan så är undervisningsbegreppet intimt förknippat med en pedagogisk relation som i sin tur förutsätter en balans mellan lärares auktoritet, omsorg och omdöme, vilka alla är relationellt betingade. För att göra diskussionen om vad lärares arbete handlar om rättvisa kommer vi att föreslå begreppet *lärarskap* som ett sätt att bättre fånga in undervisningens dynamik och lärarens roll i en pedagogisk relation.

LÄRARSKAP

Problemet med undervisningsbegreppet, så som det används i debatten om vad som utgör grunden för lärares arbete, är att det är högst oklart huruvida undervisning ska förstås som en allmän aktivitet (jfr engelskans *instruction*) eller som en specifik aktivitet relaterad till utbildning (jfr engelskans *teaching*). Om undervisning förstås som en allmän aktivitet så verkar det enkelt att skilja den från andra aktiviteter så som uppfostran och socialisering. Problemet är dock att det inte går att motivera varför denna aktivitet skall förbehållas lärare (exempelvis genom legitimation). Vem som helst kan, med andra ord, bedriva undervisning betraktad som allmän aktivitet. För att undervisning ska kunna förstås som en del av ett utbildningsprojekt behöver kunskapsutvecklingen ske i relation till ett vidare syfte som handlar om att förena kunskap och färdigheter med en idé om hur dessa bidrar till ett gott liv för individen och samhället i stort. Detta innebär i sin tur att undervisning inte går att separera från vare sig fostran eller socialisering (även om dessa aspekter inte ensamma definierar undervisning i ett utbildningssammanhang). Med begreppet *lärarskap* vill vi beskriva den undervisning och fostran som sker i en pedagogisk relation mellan lärare, elev och värld. Lärarskap bör därmed inte förväxlas med en förståelse av undervisning som en allmän aktivitet eftersom en sådan inte förutsätter den relationella aspekt som är själva fundamentet för lärarskap. Det är med andra ord djupt ironiskt att själva grunden för det vi kallar lärarskap numera uppfattas som ett av de centrala problemen och det som hindrar lärare från att vara lärare. Karsten Kenklies uttrycker detta på följande sätt:

What would be (and maybe used to be) central to being a teacher and being a student – namely: being in a pedagogical relationship to a specific person [...] – has in its institutionalised form been transformed into being part of an arrangement in which the establishment of personal relations is, if at all, of only secondary importance (and, more often than not, isn't successful at all) (Kenklyes, 2019, s. 548).

Begreppet lärarskap gör det möjligt för oss att prata om det lärare gör på ett sätt som är mer specifikt och möjliggör en diskussion om förutsättningarna för undervisning i ett utbildningssammanhang. Att förstå lärares arbete mot bakgrund av den pedagogiska relationen innebär att fokus hamnar på den ansvarsfyllda roll lärare måste axla och den ömsesidighet som legitimerar denna. Vad är det då som behövs för att lärare skall kunna åtnjuta den form av auktoritet som är en av grundförutsättningarna för ett gott lärarskap? Från vårt perspektiv kräver detta en genomlysning av två centrala dimensioner av lärares arbete. För det första handlar det om att etablera den tillit som krävs (från familjer och från skolmyndigheter och politiker⁴) för att lärare ska ha möjlighet att använda sitt omdöme i relation till såväl sina ämnen som till de elever de möter. Att vara lärare måste därmed få innebära att du har möjlighet att påverka vad som är värdefullt att studera och hur detta bäst görs i den specifika situationen. Att begränsa lärares möjlighet att handla utifrån sitt omdöme genom exempelvis omfattande detaljstyrning är att slå undan ett av de bärande benen i ett gott lärarskap. För det andra handlar det om att möjliggöra för lärare och elever att ingå i omsorgsfulla relationer över tid. Det innebär att det inte går att särskilja undervisning från fostran utan att på samma gång instrumentalisera undervisningsbegreppet på ett sätt som diskvalificerar det som del av en utbildningspraktik. Om förutsättningarna för lärare att använda sitt omdöme och att initiera och upprätthålla omsorgsrelationer inte ges så finns det inte heller någon möjlighet att etablera den sorts auktoritet som den pedagogiska relationen behöver. Att låta lärare vara lärare handlar således rimligtvis om att sörja för att de nödvändiga förutsättningarna för hållbara pedagogiska relationer – det vill säga auktoritet, omsorg och omdöme i relation till ansvar och ömsesidighet – finns för handen.

NOTER

¹ Med ”teknisk förmåga” menar vi här en förmåga som går att lära ut instrumentellt och utan att nödvändigtvis kopplas till en övergripande idé om ett gott liv (även om detta naturligtvis inte utesluts). ”Teknisk”, i det här sammanhanget, syftar därmed till att beskriva undervisning i termer av lärandet av enskilda, konkreta förmågor.

² Vi särskiljer här mellan att lära någon läsa som en teknisk förmåga bestående av olika sammanlänkade moment såsom avkodning, meningsbyggnad och så vidare, och att lära någon läsa som en del av individens etiska utveckling. Vi tänker här exempelvis på hur Martha Nussbaum argumenterar för läsningens betydelse för elevers utveckling av sin narrativa fantasi för att kunna föreställa sig hur livet ter sig från olika perspektiv (Nussbaum 1997, s. 85-112).

³ Vuxengenerationens vilja att axla ansvaret för att bevara världen tänks här vara en förutsättning för den kommande generationens möjligheter att förändra världen (utan att denna framtida förändring determineras av vuxengenerationens politiska vilja). Se Arendt (2006, s. 174).

⁴ På en samhällsnivå kommer därmed frågan om lärarskap inte så mycket att handla om hur den pedagogiska relationen bör iscensättas utan om betydelsen av att skapa institutionella villkor som möjliggör den. Detta innebär för det första att den pedagogiska relationen måste erkännas som grunden för lärares arbete. För det andra betyder det att den pedagogiska relationen måste skyddas från politiska viljor och intressen i det att dessa riskerar att försvåra lärares möjlighet att etablera relationer som bygger på auktoritet, omsorg och omdöme.

REFERENSER

- Arendt, Hannah (2006). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Carr, David (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge.
- Curren, Randall (2007). General introduction. I R. Curren (red.): *Philosophy of Education: An Anthology*, (s. 1-4). Blackwell Publishing.
- Expressen (2017-01-25). *Låt lärarna vara lärare*.
- Farber, Paul, & Metro-Roland, Dini (2020). *Why Teaching Matters: A Philosophical Guide to the Elements of Practice*. Bloomsbury.
- Friesen, Norm (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743-756.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Hansen, David T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. Teachers College Press.
- Hansen, David T. (2018). Bearing witness to the fusion of person and role in teaching. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(4), 21-48.
<https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.4.0021>
- Kenkies, Karsten (2019). The struggle to love: pedagogical eros and the gift of transformation. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 547-559.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12376>

Lindqvist, Per (2020). "Låt lärarna vara lärare" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 7-29.
<https://doi.org/10.15626/pfs25.04.01>

Läraryrket (2016). *Låt lärare vara lärare. Del 2*. Läraryrket.

Noddings, Nel (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.

Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

Peters, Richard S. (1964). *Education as Initiation*. University of London Institute of Education.