

En omöjlig jämförelse

GUNNEL COLNERUD

Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet

Sammanfattning: *Denna artikel utgörs av en jämförelse mellan två artiklar, som båda behandlar frågan om vad som utmärker ett gott utfört lärararbete, emellertid utifrån två helt olika diskurser. Artiklarnas respektive ideal för lärararbete beskrivs, varigenom de uppenbara skillnaderna mellan den kognitivistiska diskursen och den empatiskt, moraliska diskursen framgår. Vid jämförelsen framkommer några – inte lika uppenbara – likheter i sättet att ta sig an frågan. Dessa diskuteras, varibland idén att lista ideal är den som främst sätts i fråga.*

Den här artikeln kan betraktas som en dekonstruktion av en av den aktuella pedagogikforskningens mest oskuldsfulla idéer, 'pedagogisk takt' (van Manen 1995). Den moraliska diskurs som växt fram i lärarforskningen kan ses som en motpol och ett svar på kritiken av den rationellt, kognitiva modellen för arbetet som lärare. En jämförelse mellan dessa uppenbart olika sätt att se på läraryrket visar emellertid att de delvis bygger på samma logik.

TVÅ OLIKA DISKURSER

I två för lärarforskningen betydelsefulla tidskrifter, *Educational Researcher* och *Teachers and Teaching*, publicerades under 1995 två artiklar om det goda lärarskapet. Sternberg och Horvath utreder i artikeln "A prototype view of expert teaching" vad som karaktäriserar en expertlärare, vilket inte betyder detsamma som en erfaren lärare. Vid ungefär samma tidpunkt utreder van Manen i artikeln "On the epistemology of reflective practice" betydelsen av 'pedagogical tact', vilket inte betyder takt i en konventionell mening utan också en slags expertis, även om van Manen själv knappast skulle använda ett sådant begrepp. Vad han menar skall utredas närmare nedan, men en sammanfattande beskrivning av takt är att veta hur och vad som skall göras och att sedan också göra det rätta (s 44), en beskrivning som också skulle kunna gälla experten.

Att läsa dessa två artiklar samtidigt ger en i förstone oförenlig bild av två olika sätt att ta sig an samma problem, nämligen hur forskningen kan bidra till kunskapen om hur det goda lärarskapet ser ut och kan utvecklas eller formas. Båda artiklarna diskuterar ett tänkt lärarideal och jag använder begreppet 'det goda lärarskapet' som en samlande beteckning på det fenomen som undersöks i de båda artiklarna. Det betyder gott lärarskap i

meningen framgångsrikt och önskvärt i förhållande till uppgiften och eleverna ur de olika författarnas perspektiv. De båda diskurserna använder olika begreppsapparater för att beteckna detta. Den kognitivistiska expertdiskursen rör sig med begrepp som *knowledge* och *efficiency* och *to know how to package curricular innovations*. Begreppet takt hör hemma i den senare generationen av teacher-thinking-diskursen, som rör sig med begrepp som *reflection*, *caring*, *sensitivity* och *thinkingly acting*.

Om inte de båda artiklarna var publicerade 1995 vore det rimligt att anta att de utgör exempel på två generationer lärarforskare. Större delen av forskningen om lärare var kognitivt orienterad fram till mitten av åttiotalet, för att därefter även fokusera lärares värderingar, känslor, föreställningar och inte minst moraliska uppfattningar. De två artiklarna visar genom sin samtidighet hur dessa två diskurser fortlever parallellt i stället för att den ena efterträder den andra.

Det som slog mig vid läsning av de båda artiklarna var inte endast de uppenbara skillnaderna vad gäller perspektiv på läraryrket och vetenskaplig ansats, utan de mindre uppenbara likheterna. Mitt ärende med denna artikel är således att genomföra en tämligen opassande jämförelse mellan två artiklar, vars författare knappast själva skulle komma på samma idé. Först ges en summarisk presentation av de båda artiklarna.

EXPERTLÄRAREN

Sternberg och Horvath konstruerar med hjälp av andras forskning en prototyp av expertläraren, ett begrepp som i detta sammanhang betecknar den mest kompetenta läraren. De önskar en ny innebörd i begreppet lärarskicklighet (s 9). Anledningen till att de ser behovet av att skapa begrepp för lärarskicklighet eller expertis är den stora förtröstan till skolan som uttrycks i amerikansk politik. Om skolan i USA skall kunna bli det centrum för utveckling och begåvning som önskas, måste lärarna, som författarna uttrycker det, bli effektivt utvecklade.

Expertprototypen skulpteras i artikeln med hjälp av redan klassiska verk vad gäller lärarforskning, och tillhandahåller underlag för begrepp som *content knowledge*, *pedagogical knowledge* och *pedagogical content knowledge*. Polanyi (1967) ger underlag för *tacit knowledge* och Schön (1983) för *reflective practice*. Författarna skriver inledningsvis att de bygger på arbeten, vars författare inte alls delar deras teoretiska orientering, vilket blir tydligt i synnerhet när det gäller Polanyi och Schön. Den prototyp Sternberg och Horvath kommer fram till sammanfattar de i tabellform, där de listar tretton olika kännetecken (features) vilka illustreras med exempel.

De kännetecken som tillskrivs experten sorteras i tre huvudkategorier, (i) kunskap (knowledge), (ii) effektivitet (efficiency), och (iii) insikt (insight). Kategorin *kunskap* avser såväl explicit som tyst kunskap. Den innefattar, förutom ämneskunskaper och didaktiskt kunnande, praktisk kunskap såsom rutiner för att ge och samla in läxor, liksom att känna till kriterierna för att eleven skall få specialundervisning. Effektivitet är ett kännetecken som innefattar fem kategorier: automatisering, planering, övervakning och kontroll, utvärdering samt återanvändning av kognitiva resurser. Den sista kategorin exemplifieras med att man använder utdelande och insamlade av läxor för att observera en särskild elevs beteende. Det tredje kännetecknet är

insikt, vilket exemplifieras med hur experten avläser och kombinerar information för att förstå en elevs problem med inläring av ett visst ämnesområde. Vidare beskrivs hur en expert använder analogier för att hjälpa eleven att förstå.

En del av dragen hos prototypen kan betraktas som tämligen okontroversiella, exempelvis de olika kategorierna av explicit kunskap. Författarna påpekar att det är givet att experter har mer kunskap än andra, men det viktigaste är hur kunskaperna är organiserade i minnet. Djupare strukturer, gruppering efter principer, väl integrerad kunskap är exempel på expertens organisation av kunskap i minnet.

Andra drag i prototypen är mera överraskande. Kvalitéer som tyst kunskap och insikt beskrivs som instrumentella färdigheter. Den tysta kunskapen exemplifieras med experten som tar sig fram i systemet för att ordna specialundervisning åt en elev som inte uppfyller kriterierna – en lobbyist. Tyst kunskap beskrivs som ”orelaterad till IQ”. Vidare beskrivs hur man konstruerat ett test på tyst kunskap som prövats på olika grupper, bl a professorer och studenter, varvid man funnit att tyst kunskap är viktig för expertis i ett yrke.

En sammanfattande bild av experten är att denna eller denne löser problem effektivt, uträttar mera på kortare tid och med mindre ansträngning än en icke-expert. Genom automatisering kan experten handha mera information per tidsenhet och med mindre ansträngning. Vid problemlösning lägger experten ner mera arbete på att förstå problemet, medan icke-experten investerar mindre tid i att förstå problemet och mera på att pröva olika lösningar.

Prototypexpertens besitter också insikt, vilket betyder att hon eller han tar sig an problemlösning genom att redefiniera problemet. Detta ger möjlighet att finna lösningar som andra inte skulle upptäcka. Sortering av relevant från irrelevant information är central för expertens hantering av problem, liksom att selektivt kombinera information. Som exempel på hur en expert kan kombinera två olika enheter av information – vilka till synes ser irrelevanta ut var för sig – och därmed åstadkomma en för problemlösningen relevant slutsats, beskriver författarna en experts slutsats av sin iakttagelse av en students kläder:

An expert teacher will recognize that new clothes, when combined with a drop in academic performance, may signal that a student is working too many hours at an afterschool job. (Sternberg & Horvath s 14)

Sternberg och Horvath menar vidare:

that it matters how teaching expertise is conceptualized – particularly within the community of educational researchers. It matters because the expert teacher is a focal element in the movement toward excellence in education and because conceptualizations are not simply descriptive but generative. (s 16)

Just för att jag instämmer i detta påstående, att begreppsliggörande inte bara beskriver utan också genererar ansatser för forskning, bilder av vad gott

lärande är och också genererar en syn på lärarutbildning, anser jag att det är angeläget att uppmärksamma deras och andras sätt att begreppsliggöra ett gott lärarskap. Artikeln är publicerad i en av de tidskrifter som har störst spridning inom forskningsområdet och därmed blivit utvald som angelägen att trycka bland de tusentals manuskript som årligen erbjuds tidskriften. Den kan inte förringas. Den är förförisk genom sin rationalitet och utövar säkert lockelse på många sökare inom problemområdet.

'PEDAGOGISK TAKT'

Förförisk är också den andra artikeln, men för forskare med en annan smak. Den är skriven av Max van Manen, med utgångspunkt från att undervisning inte enbart styrs av principer och effektivitet utan också av normativa, etiska eller affektiva hänsynstaganden (s 33). Hans tema är reflektionens plats i samspelet mellan lärare och elev. van Manen problematiserar 'kontemporär reflektion' – att man stannar upp och tänker i en situation – i läraryrket med hänvisning till kravet på omedelbart handlande och den förlust av kontakt som inträffar när man distanserar sig och iakttar sig själv i situationen. På så sätt är läraren under pågående undervisning en dogmatiker. Läraren kan tänka på alla möjliga lösningar, men i undervisningsituationen kan man bara göra en sak i taget. van Manen menar därför att gott lärarskap utövas utan tanke och tillför begreppet *pedagogical tact* och *tactful action* för att fylla det tomrum som annars kunde uppfattas som tanklöshet.

van Manen beskriver takt som en improviserande pedagogisk-didaktisk skicklighet i att omedelbart veta hur man skall handla i en interaktiv undervisningssituation:

Tact can neither be reduced to some kind of intellectual knowledge base nor some set of skills that mediates 'between theory and practice'. /.../ Tact could be defined as a thinkingly acting. (s 43 f)

Takt kan alltså inte beskrivas som tekniker men van Manen förslår ett antal 'abiliteter' i den pedagogiska praktiken som han presenterar i fyra punkter vilka sammanfattas nedan:

- En lärare som är taktfull har en sensitiv förmåga att tolka barns inre tankar, känslor och önskningar från indirekta ledtrådar som gester, uppträdande, uttryck och kroppsspråk. Pedagogisk takt innefattar förmågan att omedelbart se relationen mellan motiv eller orsak och effekt. En bra lärare kan förstå elevers inre liv.
- Pedagogisk takt består av förmågan att tolka den psykologiska och sociala betydelsen av blyghet, frustration, intresse, svårigheter, ömhet, humor och disciplin i konkreta situationer med olika elever.
- En lärare med takt visar känslighet för nivå, gränser och balans, vilket gör det möjligt att nästan automatiskt veta hur långt man kan gå i olika situationer och hur mycket distans man skall hålla under olika omständigheter.

- Takt förefaller karaktäriseras av moralisk intuition. En taktfull lärare tycks ha förmågan att genast känna vad som är det lämpliga, det goda eller det rätta handlandet på basis av pedagogisk förståelse för barns individuella natur och rådande omständigheter.

Denna lista på idealisk förmåga liknar till formen Sternbergs och Horvath prototyp, även om den inte är uppdelad på 'feature' och 'example'. Takt beskrivs som ett ideal med många kvalitéer. En lyhördhet för elevens behov och en förmåga att tolka elevens känslouttryck betonas, liksom känslighet i att ställa krav på lagom nivå. En taktfull lärare har utvecklat moralisk intuition, vilken hjälper henne eller honom att omedelbart veta vad som är gott och rätt att göra med hänsyn till individen under rådande omständigheter.

GEMENSAMMA DRAG I DE BÅDA ARTIKLARNNA

Efter denna presentation av de båda artiklarna framgår att det goda lärarskapet beskrivs genom att lista de kvalitéer som respektive diskurs hyllar. I den kognitivistiska diskursen är dygderna instrumentella, i takt-diskursen är de moraliska och liknande terapeutiska.

Det kan uppfattas som att slå in öppna dörrar att påvisa skillnaden i innehåll och intresse hos de båda diskurserna. Den variant av teacher-thinking-diskursen som van Manen kan ses som företrädare för, uppstod förvisso för att skapa ett alternativt sätt att närma sig lärarskapet, av de forskare som fann den kognitivistiska diskursens process-produkt tänkande alltför begränsande för att fånga läraryrkets karaktäristika (Clark & Peterson 1986). Lärares tankar, erfarenheter, värderingar och oformulerade kunskap påverkar handlandet och sattes i fokus. Det intressanta är således inte de uppenbara skillnaderna utan de mindre uppenbara likheterna i sättet att ta sig an frågan. Motståndet mot att formulera lärarskicklighet i kognitiva experttermer leder till att man ger sig på ett annat, men lika svårt projekt.

Det första gemensamma draget jag skulle vilja peka på gäller utgångspunkten för sökandet av det goda lärarskapet. Båda diskurserna bygger på antagandet att lärare inte är så yrkeskickliga som de skulle kunna vara. De skulle kunna var yrkesskickligare och handla i godare avsikter. Om de kan fås att uppfylla respektive kriterielista skulle de vara utövare av ett gott lärarskap. Båda listorna är ideala, förvisso med betoning av två olika sidor av lärarskapet. Idealen beskrivs som förmågor eller dygder, mot vilka det är svårt att invända.

PRAKTIKENS BETYDELSE

Det andra gemensamma draget är praktikens betydelse för förvärvandet av dessa ideala färdigheter. Expertskap utvecklas, enligt Sternberg och Horvath, genom erfarenhet, men varje erfaren lärare blir inte expert. Det finns ett okänt element som innebär att några blir experter och andra endast blir vana. Författarna ger inget förslag till förklaring av denna skillnad i utveckling till expert.

Takt utvecklas, enligt van Manen, naturligt i vardagen medan vi ständigt konfronteras med sociala situationer där vi måste ha med andra människor att göra:

Thus tact spontaneously emerges as a certain type of active (not ungrounded) confidence in dealing with ever-changing social situations. (s 45)

Ett problem uppstår som följd av denna beskrivning. Om takt utvecklas, som van Manen menar, spontant i den sociala interaktionen, kunde vi vänta oss att alla lärare förr eller senare utvecklar takt och det är möjligt att han faktiskt menar att så är fallet. Det är tydligen med takt som med expertskap – om det utvecklas sker det i praktiken – men, och här stöder jag mig på egna och andras empiriska studier (t ex Jackson, Boostrom & Hansen 1993; Colnerud 1995), det är inte alla som genomgår denna utveckling trots att de deltar i samma praktik. I tilltron till spontan utveckling skiljer sig van Manen från en annan företrädare för teacher-thinking-forskningen, Clark (1995), som rekommenderar olika sätt att förstärka utvecklingen av vad han benämner lärarens moraliska expertskap (jfr Dreyfus & Dreyfus 1990). Genom att studera moralfilosofisk teori, lära sig känna igen moraliska fällor, ägna sig åt självgranskning och föra öppna samtal med kollegor tänker sig Clark (1995) att läraren skall utveckla *good teaching in a moral sense*.

Betoningen av individens utveckling i praktiken gör läraren själv ansvarig för om han eller hon är expert eller uppvisar de drag som kännetecknar den pedagogiska taktfullheten, eftersom eventuella skillnader i den sociala praktiken inte berörs. Båda sätten att beskriva ett gott lärarskap är därmed mystifierande i förhållande till vilken skicklighet som är möjlig att utveckla med tanke på praktikens faktiska komplexitet och därmed också ett sätt att skapa skuld hos lärare. Terhart påpekar att idealisering är ett försök att utöva kontroll av lärare, eftersom standardisering inte är möjlig. Idealen som formuleras är i allmänhet så höga att det inte kan uppfyllas, varför deras faktiska effekt är att de skapar skuld. Formeln i denna strategi är, enligt Terhart (1994 s 4), "if we can't control them we moralize them".

HARMONISK BESKRIVNING

Ett tredje gemensamt drag är att idealbeskrivningarna är harmoniska och utesluter vissa delar av lärarnas praktik, nämligen makten och dess tidvisa svärförenlighet med omsorg (care). Att Sternberg och Horvath är intresserade av undervisningens tekniska aspekter är uppenbart och att van Manens intresse är riktat mot relationen till eleven med betoning av omsorg och moralisk intuition är lika uppenbart. Att vara taktfull är per definition en moralisk angelägenhet. Vi är alltid taktfulla i omtanken om andra (s 43). Ingen av artiklarna berör motstridigheter i praktiken. Ett tämligen disharmoniskt område är lärarens makt över eleven när det gäller att bedöma och värdera elevernas prestationer eller rätten att fatta beslut för elevens räkning. Denna makt utövar lärare öppet i de årskurser där de har att sätta betyg. Även i andra årskurser ingår värdering och kritik som en självklar del av den dagliga praktiken.

I forskning om lärares etiska konflikter beskriver lärare sina moraliska betänkligheter inför uppgiften att ge klander, kritik och negativ återkoppling till elever på deras arbeten (Colnerud 1995). Flera menar att den svåraste etiska konflikten som lärare tvingas leva med är kravet på att sätta betyg och poängsätta elever som erhåller låga betyg. I pedagogens uppdrag ligger att värdera prestationer.

Att van Manen inte belyser risken för disharmoni i maktförhållandet mellan lärare och elev är inte egendomligt – utvecklandet av takt garanterar ju att makten inte utövas exploaterande. Det är möjligen mera förvånande att inte expertprototypen berör lärarens värderande uppgift i exempelvis termer av expertens förmåga att göra tillförlitliga bedömningar och därmed sätta valida betyg.

En tänkbar förklaring till att denna vitala sida av lärares uppdrag, liksom andra motstridigheter, inte berörs är att den ses som självklar i expertdiskursen respektive stör den bild av praktiken som den andra diskursen målar upp. Lärares bedömande makt stämmer inte med den empatiska läraren som bara vill eleven gott. Likväl menar jag att sådana motstridigheter påverkar lärares möjligheter att bli såväl experter som taktfulla. Det kanske är nödvändigt att beakta betydelsen av sådana uppgifter i praktiken för att förstå hur yrkeskunnande och lärarnas tänkande kring sitt förhållande till eleverna kan utvecklas. Genom att ignorera viktiga inslag i praktiken får dessa omedvetet genomslag i handlandet, i hur yrket utövas och relationer formas. De förpassas till den intuitiva nivån. Mörkläggningen av lärarens värderande och betygsättande uppgift är för närvarande så stor att den inte berörs i lärarutbildningen överhuvudtaget på vissa utbildningsorter.

Båda artiklarna förtränger eller utelämnar således motstridigheter inbyggda i läraryrket (jfr Berlak & Berlak 1981). Det dubbla mandatet – att se både samhälle och elev som uppdragsgivare – och praktikens komplexitet berörs inte. Genom att behandla det goda lärarskapet som vore det möjligt att uppnå genom att med skicklighet fullgöra det ena uppdraget ger båda artiklarna en förenklad bild av det goda lärarskapet. Den ena behandlar lärarskapet som om läraren har endast samhällets uppdrag och rekommenderar en instrumentellt skicklig expert. Den andra argumenterar som om läraryrket är till för att fullgöra ett uppdrag som utgår från individen, eleven, och uppmanar till att utgå från varje elevs behov och känslor. Genom denna ensidighet förträngs att praktikens krav på läraren är att ständigt balansera mellan minst två uppdrag.

PSYKOLOGI SOM HJÄLPVETENSKAP

Den rationella kognitivistiska diskursen är ett utmärkt exempel på en psykologi som passar det moderna. Tilliten till ett rationellt utfört lärarskap är slående. Det går att se historiska rötter i undervisningsteknologi och andra modernistiska projekt där den kognitiva psykologin bidragit till pedagogikforskningen. Kvale (1994) betecknar denna psykologiforskning som ett uttryck för psykologins resistens mot en postmodernistisk kunskapsförståelse. Sternberg och Horvath förefaller vara vaccinerade.

Van Manen representerar däremot snarare en postmodern kunskapsförståelse genom att han lämnar den etablerade dualismen mellan teori och

praktik och intresserar sig för ett integrerat tänkande–handlande. Kvale (1992) betecknar den kunskapsförståelse som finns i psykologins professionella tillämpningar, bland annat i organisationspsykologi och i den terapeutiska praktiken, som de enda postmoderna uttrycken i psykologin. Typiskt nog har dessa kunskapsformer svårt att göra sig gällande mot den kognitiva hegemonin.

Den moderna, kognitivistiska psykologin avvisas förstäligt nog som hjälpvetenskap till pedagogiken i den senare teacher-thinking-diskursen, men psykologin kritiseras i sådana sammanhang som vore den endast en sak (t ex Carlgren 1994). Jag skulle vilja påstå att en annan del av psykologin, den kunskapsförståelse som kommer ur den tillämpade praktiken – tycks tas i bruk som hjälpvetenskap i stället. Van Manen har sannolikt inte avsett det men hans beskrivning av pedagogisk takt liknar i flera avseenden en beskrivning av terapeutisk skicklighet. Terapeutens förmåga beskrivs i termer av sociala kvalitéer vilka liknar pedagogisk takt. Det gäller exempelvis förmåga till empati och tolkning av indirekta tecken på inre behov och önskningar vilka utgör sådana kriterier som kännetecknar framgångsrika terapeuter (t ex Orlinsky, Grawe & Parks 1994). Timing, det vill säga att intervensera vid rätt tillfälle och på rätt nivå, liknar van Manens beskrivning av förmågan att veta hur långt man skall gå in i en situation, liksom förmåga att ställa lagom höga krav.

Samtidigt sammanfaller inte på alla punkter beskrivningarna av en god terapeut och en taktful lärare. Inom psykoterapiforskningen talar man om en fruktbar splitting hos terapeuten i ett iakttagande och ett upplevande själv, vilket möjliggör ett snabbt processande av information, en slags hastig 'reflection-in-action'. Just denna typ av reflektion i handlandet avråder van Manen från med hänvisning till svårigheten att agera och distansera sig samtidigt. Olikheten när det gäller kontext i vilken terapi och undervisning bedrivs, kan motivera denna skillnad.

En av poängerna med att visa psykologins inflytande är att den del av psykologin som återfinns i de båda diskurserna bekräftar det moderna respektive postmoderna draget i respektive diskurs. Den moderna, kognitiva psykologin har en välutvecklad och övertygande argumentation genom sin elaborerade begreppsapparat och sina empiriskt (läs statistiskt) underbyggda slutsatser, vilket också leder till frånvaron av självtvivel. Den postmoderna diskursen har inte samma styrka i sin argumentation eftersom den, som van Manen påpekar, fortfarande saknar och därför behöver utveckla en vokabulär som är anpassad till lärarskapets liv och mening. På samma sätt som den tillämpade psykologins kunskapsformer, vilka utgår från interaktionen i den psykologiska praktiken, har svårt att göra sig gällande inom psykologin som disciplin, har den senare teacher-thinking-diskursen ringa inflytande på utbildningsplanering och lärarutbildning.

ATT UTVECKLA EN VOKABULÄR FÖR LÄRARSKAPET

Med hänvisning till mina tidigare invändningar mot harmoniska idealbilder och förträngning av praktikens motstridigheter, menar jag att van Manens förslag till ny vokabulär är av begränsat värde, även om han onekligen tillför nya begrepp när det gäller att undervisa jämfört med den kognitivistiska. En terapilikhande vokabulär för emellertid tankarna till en annan typ av

relationer än den som ligger i lärarens uppdrag. Pedagogisk takt sammanfattar viktiga aspekter på lärarskap, men är bedräglig i sin tilltro till att lärarens handlingar alltid är enbart goda. Jag har ovan argumenterat för att dra fram lärarens värderande uppdrag i ljuset, som ett exempel på motstridigheter att blottlägga. Att det är rätt att vara god är ingen nyhet, men lärarpraktik innefattar ofta svårlösta dilemman. Att kritisera ett arbete och samtidigt försöka att inte kränka elevens jag, att hantera den konflikt som följer av att sätta betyg, att behandla elever som kompetenta individer som kan bli ännu kompetentare utan att därför undervärdera deras nuvarande prestationer, att klandra elever för deras uppförande – allt detta är lärarpraktik, där några men inte alla utvecklar takt eller moralisk expertis. Om läraren inte blir varse att uppgiften att värdera medför en risk för att plikten att värna om eleven inte kan uppfyllas, sker inte nödvändigtvis någon utveckling. Det finns lärare som påstår sig aldrig ha hamnat i en moraliskt svår situation under 15 års yrkesverksamhet (Colnerud 1991, 1995). Avtrubbning är också ett sätt att hantera oförenliga skyldigheter (Campbell 1993, 1996). Omedvetenheten hos lärare om den moraliska styrka (impact) deras handlingar har, är slående betonar Jackson m fl (1993).

Hare (1981) gör en distinktion mellan två nivåer i vårt moraliska handlande. På den första nivån handlar vi utifrån våra moraliska intuitioner, sådana moraliska regler som vi införlivat och som vi uppfattar som gällande. Om dessa inte kommer i konflikt med varandra krävs inte någon medveten reflektion. Om de regler som finns i våra moraliska intuitioner däremot kommer i konflikt med varandra så att vi inte kan tillfredsställa kraven från två håll samtidigt, går det inte att finna en lösning på den intuitiva nivån. En ”pliktkonflikt” har uppstått och driver oss till att avancera till nivå två, som Hare (1981) benämner den kritiska nivån. På denna nivå genomför vi medvetna vägningar mellan de konflikterande kraven. Alltför ofta möter en lärare i sin vardag sådana pliktkonflikter. De moraliska intuitionerna är inte alltid tillräckliga. Feministiska etiker som till exempel Noddings (1984) uttrycker i likhet van Manen en tilltro till intuitiv moralisk omsorg som motvikt till rationell och patriarkalisk regeletik. Att anförtro alla viktiga val till den moraliska intuitionen förefaller emellertid vanskligt med tanke på våra omedvetna krafterns opålitlighet och oemottaglighet för argument samt systemnormernas genomslag. Samtidigt framstår ett rationellt sätt att se på lärarens interaktion till eleverna, om det betyder känslolöst, som tämligen motbjudande. Nussbaum (1995) uttrycker, med hänvisning till antikens filosofi, förenligheten mellan intuition och förnuft genom att visa att känslan har en skärpa och att tanken har en inlevelse. Intuitiv moralisk omsorg förlorar inte nödvändigtvis på intellektuell självgranskning.

Det jag har försökt visa, förutom det spännande mötet mellan två skilda sätt att beskriva det goda lärarskapet, är att den moderna kognitivistiska diskursen och den senare teacher-thinking-diskursen tycks ha vissa gemensamma utgångspunkter och att båda målar upp delvis skuldtyngande ideal. Båda förtränger lärarpraktikens motstridiga uppgifter. Fortfarande saknas en vokabulär byggd på de konfliktfyllda utmaningar som lärarnas praktik innehåller.

LITTERATUR

- Berlak, A. & Berlak, H. 1981: *Dilemmas of schooling*. London: Methuen.
- Campbell, E. 1993: *Personal morals and organizational ethics: How teachers and principals cope with conflicting values in the context of school cultures*. Paper presented at The XXI Annual Conference of The Canadian Society for the Study of Education, Carleton University, Ottawa, June, 1993.
- Campbell, E. 1996: Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(2), 191–208.
- Carlgrén, I. 1994: Från klassundervisning till eget arbete. *Praxis*, 1(2), 9–14.
- Clark, C. 1995: *Thoughtful teaching*. London: Cassel.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986: Teachers' thought processes. I M. Wittrock (red): *Handbook of research on teaching, Third Edition*. New York: Macmillan.
- Colnerud, G. 1991: Yrkesetik och lärarprofessionalism. *Forskning om Utbildning*, 18(2), 13–29.
- Colnerud, G. 1995: *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1990: What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise. I D. Rasmussen (red): *Universalism vs communitarianism: Contemporary debates in ethics*. Cambridge: The MIT Press.
- Hare, R. 1981: *Moral thinking: Its levels, method and point*. Oxford: Clarendon.
- Jackson, P., Boostrom, R. & Hansen, D. 1993: *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kvale, S. 1994: Professionspraxis som erkjennelse. Om dilemmaer i terapeutisk forskning. I S. Reichelt (red): *Psykologi i förändring*. Oslo: Norsk psykologforening.
- Kvale, S. 1992: From the archeology of the psyche to the architecture of cultural landscapes. I S. Kvale (red): *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Noddings, N. 1984: *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. 1995: *Känslans skärpa och tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*. Stockholm: Symposion.
- Orlinsky, D., Grawe, K. & Parks, B. 1994: Process and outcome in psychotherapy – noch einmal. I A. Bergin & S. Garfield (red): *Handbook of psychotherapy and behaviour change*. New York: John Wiley.
- Polanyi, M. 1967: *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Schön, D. 1983: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sternberg, R. & Horvath, J. 1995: A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 25(6), 9–17.
- Terhart, E. 1994: *The ethics of school teachers: Between administrative control, professional autonomy and public interest*. Paper presented at The Fourth International Conference on Ethics in the Public Service, Stockholm, June, 1994.
- Van Manen, M. 1995: On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(1), 33–50.