

Till-tal och an-svar

En konstruktion av pedagogisk hållning

Lotta Jons



Stockholm University

© Lotta Jons, Stockholm 2008

ISSN 1104-1625

ISBN 978-91-7155-650-9

Printed in Sweden by US-AB Printcenter, Stockholm 2008

Distributor: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

Omslagsfoto: *Vågor* © Berith Näslund

Till Julia och Samuel

Innehåll

Förord.....	9
Med fokus på pedagogiskt förhållningssätt.....	11
Vad problemet rör.....	11
Hur problemet berörs	16
Med dialogfilosofiska utgångspunkter.....	16
Med intresse för det existentiella	19
Med viljan att vara normativ	27
Pedagogiska recept.....	32
Pedagogiska läror.....	34
Pedagogiska ledstjärnor och pedagogisk hållning	40
Med relationellt perspektiv	45
Om konceptet <i>till-tal och an-svar</i>	49
Avsiktsförklaring	55
Studiens syfte	55
Ansats och anspråk.....	56
Tidigare forskning.....	64
Avhandlingens disposition.....	74
Till-tal och an-svar som konsistensplan	77
En språklig, ontologisk, etisk och spirituell jordmån.....	77
Från epistemologi till normativ ontologi.....	89
Att begripa, i-arv-taga eller hörsamma	91
Sanning, sannhet eller trofasthet	96
Närvaro, framträdelse respektive att an-svara	98
Beräkning, kontinuitetslogik respektive lojalitet	100
Från visuell till auditiv logik.....	102
Att inte förfoga utan hörsamma	105
Att förfoga.....	106
Att låta vara	109
Att hörsamma.....	112
Att inte fokusera punkterna utan rummet emellan	117
Dialogiserade teman	125
Frihet som möjlighet till förbundenhet	125

Att stå på fast mark i en tillvaro tung av mening	129
Att an-svara med ansvarighet	132
Att samtala äkta	137
En bot mot ångesten?	138
Till-tal och an-svar som pedagogisk idé.....	141
Den dialogiska pedagogikens föremål	143
Den dialogiska pedagogikens uppgift	150
Dialogiskt lärande	154
Målet: en vaken människa.....	156
Till-tal och an-svar som pedagogisk hållning	161
Att hörsamma	162
Att samtala äkta	162
Att tjäna	164
Att an-svara	169
Att kärleksfullt leda	169
Avvisandet av maktvilja och erotism	170
Återvinnande av makt och kärlek genom omfattande	173
Att kärleksfullt leda	175
Att till-tala	179
Att provocera	180
Att våga	182
Reflektioner kring studiens till-tal	187
Summary	193
Referenser	201

Förord

När nu arbetet med denna avhandling är avslutat och föreligger såsom ett till-tal för vilket jag allena står som författare och ansvarig, vill jag framhålla betydelsen av andra till-tal varutan vilka jag inte kunnat konstruera pedagogisk hållning såsom en fråga om till-tal och ansvar. Enligt tanken om att jag som till-talad författare är den som valt att hörsamma och an-svara dessa till-tal är det visserligen jag som är ansvarig för att dessa till-tal tagits tillvara, men icke desto mindre vilar studiens resultat på att dessa specifika till-tal har förekommit i och runt projektets tillvaro. Jag vill därför rikta några tacksamhetens ord till både människor och texter vars till-tal bidragit till den konstruktion av pedagogisk hållning som jag gjort såväl som till själva avhandlingen.

I det förstone går då går mina tankar till de filosofer vars yttranden/texter kan sägas ha framställt verkligheten och människans förhållande till denna verklighet – inbegripet lärares pedagogiska hållning – på ett sätt som jag kunnat tolka såsom till-tal och an-svar. Jag tänker då dels på till-tal/texter av filosofer som Martin Buber, Mikhail M Bakhtin, Emmanuel Levinas och i viss mån Gianni Vattimo. Men jag tänker också på framställningar gjorda av pedagogiska-filosofiska forskare såsom Sharon Todd, Gert Biesta, Geir Karlsen, Nigel Tubbs, Otto Friedrich Bollnow och Moira von Wright. Dessa författares framställan av olika dimensioner av pedagogisk hållning genljuder i den konstruktion som framställts i detta arbete, därför att de utgjort en plattform av till-tal på vilka min konstruktion ska ses som ett an-svar.

Vad gäller själva avhandlingen går mitt tack först och främst till min handledare Staffan Selander. Han som med ett förunderligt lugn samtidigt tydliggjort ramar och förmedlat förtröstan under de långa perioder som det inte stått helt klart vart detta projekt skulle bära hän. Många är de tillfällen jag slagits av tanken att han haft större tillit till min förmåga än jag själv, och nu så här i efterhand kan jag beundra hans mod att luta sig tillbaka och iakttä mina irrfärder för att sedan le ett ”se där” när jag ”kommit fram”.

Den forskningsgrupp som Staffan omger sig med – vid mitt inträde kallad FOKUS-gruppen, numera vid namn DidaktikDesign – har varit en berikande källa för mig i detta arbete. Dels på så sätt att dess heterogena sammansättning av didaktiska yrkesingångar och perspektiv kan sägas ha formulerat en kakafoni av till-tal som jag funnit det berikande att förhålla mig till. Men framförallt för den generösa och toleranta gemenskap som gruppen erbjuder, både vad gäller själva arbetet men också vad gäller vänskap och stöd. Här

vill jag nämna Eva Insulander, Björn Falkevall och Lena Geijer som stöttat mig lite speciellt. Tack.

Också Ingrid Heymans Vårdpedagogiska doktorandgrupp erbjöd under en period stöd i arbetet. Till deltagarna i denna grupp riktar sig min tacksamhet mot ambitiösa läsningar av mina texter och handfasta tips på litteratur som behandlat liknade frågor inom vård- och vårdpedagogikens fält.

Därefter går min tacksamhet till Agneta Knutas och Lotta Pettersson som i olika omgångar läst och kommenterat delar av min texter mer som vänner.

I slutet av arbetet hade jag förmånen att få min text läst av Sharon Todd, Kirsten Grønlien Zetterqist och Hans-Ingvar Roth. Jag är mycket tacksam för den respons jag fick av dem under seminariet, liksom att Sharon och Kirsten valde att läsa och kommentera ytterligare innan dess att manuset nådde sin slutgiltiga form. Varmt tack för det.

Det praktiska runtomkring inte att förglömma. Därvidlag går min tacksamhet till Gull-Britt Larsson för hennes alltid lika självklara hjälpsamhet med dessa saker, och till de bibliotekarier på Lärarhögskolan i Stockholm och Stockholms Universitet som alltid så behjälpligt serverar med litteratur.

Till sist vill jag också rikta ett tacksamhetens ord till de som på hemmaplan omgett mig med andra former av till-tal. Jag tänker dels på min väninna Monica och hennes härliga grönendahl Sassou, med vilka jag under otaliga välgörande promenader hämtat krafter i Vallentunas natursköna omgivning-ar. Men framförallt på min familj – Magnus, Julia och Samuel – som under hela detta arbetes gång erbjudit mig en lagom balansgång mellan hänsyn och krav, därmed berikat mitt liv med frid såväl till som från arbete.

Carvoeiro, Algarve den 28 december 2007.

Med fokus på pedagogiskt förhållningssätt

Vad problemet rör

Leif Jonssons blick flackade ängsligt över raderna av ansikten i bänkarna. Han stod inför ett levande trauma. Så hade de i alla fall sagt i krisgruppen när de förberedde honom på jobbet som väntade – att ta hand om 9B.

[...]

På Madeleines plats brann ett ljus denna vårterminens första dag. Han frågade inte vem som hade tänt det.

Medan hon funnits i livet hade ingen överhuvudtaget noterat henne. Hon kunde lika gärna ha varit luft. Nu när hon var borta fyllde hon hela klassrummet så att ingen annan fick plats.

– Det här var precis vad hon ville, hörde han sig själv säga högt. Hon ville att ni skulle tänka på henne jämt. Och det är ju exakt vad ni gör, eller hur?

Han tystnade och drog efter andan. Hjärtat hade börjat bulsa hårt. Vad stod han egentligen här och sa?! Något sådant hade han absolut inte planerat att säga! Han hade energiskt tänkt gå direkt på dagens praktiska väsentligheter och lämna eleverna ifred med sina tankar.

[...]

Leif Jonsson sträckte på sig. Han såg ut över klassen som tittade tillbaka på honom med nakna ansikten. De liknade barn.

De var barn.

Nej. De var på väg över den vilda floden mellan barndom och vuxendom. De skulle aldrig bli barn igen. Men just i dag, i det bleka vinterljuset som silade in genom fönstren, såg de så oändligt små och sårbara ut.

– Jag tror hon gjorde det för att straffa oss, sa Riina. Jag menar, det var därför hon gjorde det här i skolan. Vi skulle vara i närheten och verkligen få uppleva när hon ... när hon ...

– ... Sköt sig, fyllde Nicke i. Hon sköt skallen av sig.

De andra gav honom tacksamma blickar.

Nicke tog orden i sin mun som ingen annan tordes uttala.

Han satt stilla och ängsligt och såg ut att vänta på de vanliga tillropen – för tidigt födda ska hålla käft – men ingen buade ut honom.

Ingen kastade papperstussar på honom, hånskrattade eller kallade honom MBD-barn.

Madeleine sköt skallen av sig för att hon var mobbad, fortsatte Nicke.

[...]

– Riina, jag kanske är helt fel ute nu, men jag tycker du låter arg på Madeleine?

Varje ord kändes som ännu ett steg på en lina över en avgrund. Leif Jonsson visste inte alls om han sa ”rätt” saker. Han följde ingen inlärdd metod, inget psykologiskt manuskript som kunde vägleda honom i det landskap av höga

stup. Minsta balansfel och han störtade och gick under.

Men någon återvändo fanns inte. Han måste fortsätta.

– Ja, jag är arg! utbrast Riina. Jag menar, skulle vi ha kunnat göra något för henne som vi inte gjorde?! Vi fick ta mig fan aldrig veta det! Hon sa aldrig någonting om vad hon ville!

– En del är inte så bra på att prata, mumlade Leif. När jag gick på högstadiet sa jag aldrig ett pip. Jag skolkade från vartenda grupparbete därför att jag var livrädd för redovisningarna. Jag...

– Otroligt! Hur kunde du bli lärare sen om du var så blyg?!

– Det gick över. Jag blev äldre, träffade nya kompisar som förstod mig, blev kär i en tjej som ville ha mig också och sen gick det över. Men när jag gick i nian... Jag var klassens största mes. Jag var verkligen helt fel på alla sätt. Jag kunde ha varit Madeleine. Och därför vet jag vad jag pratar om när jag säger att det var så otroligt onödigt att hon dog.

Förbaskat också. Börja första lektionen i en klass i kris med att stå och gråta.¹

Situationen är hämtad från Maria Küchens ungdomsbok *Sång till en fjärril*. Med exemplet vill jag lyfta två av de frågor som föreliggande studie drivs av. Dels frågan om när en lärare anses bli för privat i sitt samspel med elever. Bör man till exempel gråta inför sina elever? Kanske frågan behöver ställas som en personlig fråga. Hur skulle jag själv hantera situationen ifråga? Skulle det kännas professionellt att gråta inför en klass? Den andra frågeställningen handlar om lärarens ansvar. Situationen ovan har föregåtts av att klassens tidigare lärare ignorerat det rop på hjälp som Madeleine framfört i en inlämnad uppsats där hon beskriver sin känsla av utanförskap och hopplöshet. Läraren ifråga tar ställning för att man som lärare inte har ansvar för elevernas privata problem. I berättelsen faller så en inte obetydlig skuld på denna lärare, speciellt eftersom Madeleine väljer att ta livet av sig på skolans flicktoalett. Hur skulle man själv välja att hantera ett sådant rop på hjälp? Eller kanske bara vetskapen om en elevs utsatthet och lidande? I vad består en lärares ansvar för sina elever? Küchens berättelse aktualiserar på ett dramatiskt sätt frågan om vad en lärares ansvar handlar om när det kopplas till föreställningen om professionalitet, just genom att låta läraren reagera på ett diskutabelt sätt.

Frågorna om lärares professionalitet och ansvar kommer dock i den här studien att ställas inom ramen för en vidare frågeställning, nämligen den om hur en lärare bör förhålla sig till sina elever över huvud taget. Observera att professionalitet i den här studien syftar på huruvida läraren uppfyller sina yrkesmässiga åtaganden, inte på huruvida läraryrket uppfyller sådana kriterier som uppställs för att ett yrke ska räknas som en profession. Frågeställningen om hur en lärare bör förhålla sig till sina elever rymmer emellertid fler frågor än enbart den om när en lärare anses vara för privat eller tillräckligt professionell och när hon kan anses åta sig det ansvar som ankommer henne. Andra frågor inom frågeställningen om hur en lärare bör förhålla sig

¹ Küchen, Maria 2000 sid 108-111.

till sina elever är exempelvis frågan om huruvida läraren bör vara auktoritär eller servil (tjänstvillig)² i sitt tillnärmelsesätt och den om hur hennes engagemang bör te sig i yrkesutövningen. I ett vidare perspektiv rör studiens frågeställning det som jag kommer att tala om som pedagogiskt förhållningssätt.

Pedagogiskt förhållningssätt kommer i den här studien att förstås ur en dialogfilosofisk utgångspunkt. Enligt den buberska dialogfilosofi som jag utgår ifrån utgörs tillvarons skeenden, företeelser och handlingar av existentiella *till-tal* och *an-svar* på dessa till-tal. Om man utgår från en sådan syn på verklighetens beskaffenhet ska det sätt en pedagog förhåller sig till sina elever förstås som ett krav på att hon *hörsammar* elevens och sin uppgifts tilltal, att hon *an-svarar* – vilket rymmer både innebörden av att svara an på och ta ansvar för – till-talet och att hon sedan själv *till-talar* eleven. Med hjälp av denna dialogfilosofiska utgångspunkt kommer studien således att behandla frågorna om att vara privat eller professionell, servil eller auktoritär liksom de om lärarens ansvar och engagemang inom ramen för en föreställning av pedagogiskt förhållningssätt som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala. Detta betyder att studien i grova drag kan sägas komma att behandla frågan om huruvida pedagogen är tillräckligt privat respektive professionell liksom frågan om hennes ansvar inom ramen för tanken om att hon bör an-svara (för) eleven, att frågan om på vilket sätt det pedagogiska förhållningssättet bör präglas av servilitet respektive auktoritet till största delen kommer att förläggas till idén om att läraren bör hörsamma och an-svara (för) eleven och att frågan om lärarens engagemang främst kommer att behandlas i relation till tanken att läraren bör till-tala eleven. Förutom dessa frågor rymmer föreställningen om pedagogiskt förhållningssätt inte bara de frågor som nämnts utan även ytterligare frågor, och syftet med denna studie är snarare att sätta ord på och problematiserar företeelsen pedagogiskt förhållningssätt, än erbjuda svar på vad det är.

Ursprungligen aktualiserades frågan om pedagogiskt förhållningssätt för mig i samband med att jag arbetade som lärare på tandhygienistutbildningen, och då som en fråga om hur tandhygienisten bör bemöta sin patient. Hur anatomin på tänderna påverkade tandhälsan och på vilket sätt tandsten bäst avlägsnades för att återställa tandhälsan fanns det väl utvecklade teorier om. Forskning kring på vilket sätt bemötandet påverkade patientens Kooperation och därmed hennes tandhälsa, var det dock mindre bevänt med. En litteraturgenomgång visade att forskningen kring företeelsen patientbemötande överhuvudtaget var i sin linda, vilket betydde att teorier om bemötandets orsaker och konsekvenser överhuvudtaget inte existerade. Det som fanns var en begynnande kartläggning av vilka aspekter som ingick i företeelsen pati-

² Servil betyder enligt Nationalencyklopedin ”överdrivet underdånig och tjänstvillig.

entbemötande.³ I vårdpedagogisk litteratur skrevs uppgiften fram som en fråga om att kartlägga och teoretisera samspelet med patienten, av Gertrud Grahn omtalat som ”interplay; defined as the interactional component for being (how)”, inte bara de interventioner man företar sig, av Grahn benämnt i termer av ”interventions; defined as the interactional component for doing (what)”.⁴ Ett av motiven bakom uppgiften att kartlägga och i ett senare skede konstruera teorier om patientbemötande var just vårdarens professionalitet. Så länge bemötandet inte är språkliggjort och teoretiserat kan varken dess aspekter eller konsekvenser undervisas och än mindre examineras, vilket, resonerade man, hänskjuter frågan om hur vårdaren bemöter sin patient till en fråga om personlig läggning.⁵

Efter att jag i en D-uppsats bidragit med en beskrivning av tandhygienist-patientens syn på vilka aspekter som ingår i patientbemötande⁶, kom min yrkesbana och därmed mitt intresse för frågan dock att förändras. Som lärarutbildare vidgades dels frågeställningen så att den inte längre kom att vara av vårdpedagogisk utan av mer allmänpedagogisk art. Även lärarens bemötande av sina elever borde, tänkte jag, kunna hanteras som en professionell aspekt av läraryrket, inte vara en fråga om personlig läggning. Men mitt intresse förändrades också på så sätt att jag blev alltmer intresserad av det som kan sägas vara filosofin bakom bemötandet. Mitt intresse i frågan kom att drivas av tanken att det inte är hur vi människor beter oss mot varandra som är primärt, utan hur vi förhåller oss till varandra. Min frågeställning har därmed ändrat karaktär på så sätt att det inte längre är bemötandet utan mer lärarens förhållningssätt som står i fokus, vilket kan sägas representera en glidning från ett empiriskt till ett mer filosofiskt orienterat intresse för frågan.⁷ Samma sak gäller dock här som ifråga om forskning inom patientbemötande. Kartläggningen och teoretiseringen av företeelsen förhållningssätt är i sin linda, vilket innebär att vi som lärarutbildare saknar språk och teorier för att undervisa, examinera ja, överhuvudtaget tala om förhållningssätt. Företeelsen förhållningssätt behöver initialt således beforskas med avseende på vilka aspekter som kan tänkas ingå däri. Det jag gör i föreliggande studie ska betraktas som ett bidrag i detta beforskande av lärarens förhållningssätt.

Frågan om hur en lärare bör bete sig mot sina elever kan studeras ur olika perspektiv. Ur sociologiskt perspektiv skulle frågeställningen exempelvis fokusera frågor som handlar om vilka uppgifter som åligger en lärare och

³ Se t ex Fosbinder, Donna 1994; Ludwig-Beymer, Patti et al 1993; Lövgren, Gunvor, Engström, Birgitta & Norberg, Astrid 1996; Millar, B et al 1996; Wilde, Bodil et al 1993.

⁴ Grahn, Gertrud 1987 sid 101; Se också till exempel Johansson, Britt 1996 spec sid 22-38; Lindberg-Sand, Åsa 1997 sid 195-206, 216-229 som talar om vårdandets relation i motsats till dess uppgift.

⁵ Johansson 1989 sid 34; Lindberg-Sand 1997 sid 201-204.

⁶ Jons, Lotta 1998.

⁷ Motsvarande förskjutning har enligt Tomas Englund (2004) skett inom pedagogikforskningen under 1990-talet.

vilka befogenheter som är kopplade därtill.⁸ Enär frågorna om hur läraren bör bete sig i den här studien ställs som en fråga om förhållningssätt, därmed om *hur man är* snarare än om *vad man gör*, anser jag det vara mest relevant att placera dem i ett existensfilosofiskt perspektiv. Jag kommer att använda ett existensfilosofiskt perspektiv som har normativa och religiösa undertoner, bland annat därför att jag snarare vill ta tag i och kvalificera den normativitet som ofrånkomligen vidhänger frågan om lärares förhållningssätt, än väja för den. Jag utgår från en föreställning om att yrkesutövning är en fråga om att efterleva en kallelse. Denna förståelse av yrkesutövning har framförallt förekommit hos själavårdande professioner såsom präster och diakoner. Något förenklat kan man säga att tanken om att vara kallad från början uppstått som en tanke om att Gud kallar människan (sin tjänare på jorden) till att utföra vissa uppgifter men att det med tiden (och sekulariseringen) mer kommit att förstås som en fråga om fallenhet för vissa uppgifter.⁹ I teologisk kontext verkar denna föreställning leva kvar relativt oproblematiskt.¹⁰ Inom kroppsvårdande professioner har kallelsetanken också förekommit, men där med tiden – läs: sekulariseringen – fått en alltmer problematisk ställning. I sjuksköterskeprofessionens historia har föreställningen om yrket som ett kall till och med ansetts hindra professionaliseringen – läs: akademiseringen – av yrket.¹¹ Detsamma verkar gälla läraryrket, även om innebörden av föreställningen om yrket som ett kall eller en kallelse inte utretts i samma utsträckning där.¹² Jag inser således att det är inte helt oproblematiskt att förlägga frågan om pedagogiskt förhållningssätt till kallelsetanken. Min avsikt är dock att återanvända kallelsekonceptet i en mer sekulär bemärkelse. När jag i föreliggande studie väljer att behandla frågan om lärarens förhållningssätt genom att koppla det till föreställningen om att efterleva en kallelse, görs det genom att jag väljer att förstå kallelse som ett existentiellt till-tal och ansvar som präglas av spiritualitet. Genom att konstruera lärarens förhållningssätt såsom en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala vill jag sätta frågor om lärarens professionalitet, ansvar, auktoritet, engagemang och liknande i rörelse. Avsikten är bland annat att kvalificera dessa och andra frågor inom ramen för en normativitet där frågan om hur en lärare bör förhålla sig till sina elever inte är förlagd till moraliska handlingsregler eller till etiska ställningstaganden, utan till en önskan om vem man vill vara som människa.

⁸ Såsom till exempel Joakim Landahls studie *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning* från 2006.

⁹ Den engelska termen för yrke är "vocation", vilken förutom yrke betyder just kallelse, fallenhet, kall.

¹⁰ Se till exempel Roland Riems artikel *Why Calling Matters More. Weighing Vocational and Competency Approaches to Ministerial Development* från 2003.

¹¹ Andersson, Åsa 2002; Martinsen, Kari 2000; Nahnfeldt, Cecilia 2006.

¹² Se till exempel Strömberg, Marianne 2001; Bullough Jr, R., Patterson, R S Mayes, C T 2002; Cookson Jr, Peter W 2006; Helm, Carroll M 2006; Mayes, Clifford 2002; Michalec, Paul 2002.

Genom detta grepp hoppas jag kunna erbjuda ett förnyat och fördjupat sätt att tänka och tala om pedagogiska mellanhavanden.

Hur problemet berörs

I det följande introduceras den teoretiska utgångspunkt som används i studien. Utgångspunkten är dialogfilosofisk och i det här inledande skedet lägger jag fokus på de möjligheter som dialogfilosofin erbjuder för syftet att föreslå ett sätt att förstå pedagogiskt förhållningssätt. Därefter introduceras de dialogfilosofiska perspektiv och begrepp som successivt kommer att utvecklas vidare inför konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt.

Med dialogfilosofiska utgångspunkter

I det följande vill jag göra reda för på vilket sätt Martin Bubers dialogfilosofi hjälper mig att adressera och kvalificera frågor relaterade till företeelsen pedagogiskt förhållningssätt.

Bubers (1878-1965) författarskap omfattar en rad skilda områden såsom mysticism, chassidism, judisk och kristen teologi, filosofisk antropologi, sionistisk politik och pedagogik.¹³ I relation till frågan om hur en pedagog bör förhålla sig till sina elever är det primärt hans dialogiska ontologi och existensfilosofi liksom dess antropologiska grundvalar och sociologiska konsekvenser¹⁴ samt hans verk *Om uppfostran* som jag kommer att använda.

I Bubers författarskap kan man spåra tre principiella ställningstaganden som strålar samman i hans dialogfilosofi: principen om det mellanmännsliga, den om tillvaron som primärt språklig och den om tillvaron som religiös.¹⁵ Principen om det mellanmännsliga introducerade Buber i förordet till en socialpsykologisk skriftserie han var redaktör för under åren 1906-1912, då förstudd som den princip som såväl ett samhälle som en gemenskap bygger

¹³ Se t ex Asher D Biemanns (2002) förord (sid 1-15) i *The Buber Reader*; Maurice Friedmans (1996) förord (sid ix-xi) i *Buber and the Human Sciences*; Joachim Israels (2000) kapitel *Om Bubers liv och gärning* i hans *Buber. Dialogfilosof och sionist*. Bubers dialogfilosofi har varit föremål för uttolkningar och applicering inom en rad områden såsom exempelvis ontologi, epistemologi, etik, religionsfilosofi, politisk filosofi, psykoterapi, estetik, hermeneutik och narrativ teori, socialpsykologi, pedagogik och omvårdnad. Se t ex Paul Arthur Schlipp och Maurice Friedman 1967; Friedman 1996; Michael Theunissen 1977; Israel 2005. Om Bubers pedagogik har bland andra Jonas Aspelin 2005; Aslaug Kristiansen 1996 i Friedman; Kristiansen 2005; Ernst Simon 1967 i Schlipp och Friedman; Alexander Sidorkin 1999 skrivit.

¹⁴ Så karakteriserar Martin Buber (i efterskriften till *Jag och Du* 1994 på sid 159) själv innehållet i de verk jag syftar på. Hans dialogiska ontologi återfinns närmast i *Jag och Du* (från 1923) och i *Dialogens Väsen* (från 1929/1932), dess antropologiska grundvalar i *Distans och Relation* (från 1952), *Logos* (från 1962) och *Människan och hennes bildkonst* (från 1955) och dess sociala konsekvenser i *Det Mellanmännsliga* (från 1954).

¹⁵ Jfr Biemann 2002 sid 5-9; Israel 2000 sid 22-25, 30-32, 105.

på.¹⁶ Principen kvalificerades senare i det som betecknas som startpunkten för Bubers dialogfilosofi, i verket *Jag och Du* från 1923. Det mellanmännsliga skildes där från det sociala varvid det förra kom att relateras till *personlig relation* och det senare till *social interaktion*.¹⁷ Principen om språkligheten som primär i tillvaron introducerades på allvar först i *Jag och Du*. Språklighet som princip används där för att göra skillnad mellan Jag-Du-tillvaro och Jag-Det-tillvaro, där den förstnämnda förstås såsom situerad i tiden, den senare såsom a-temporal, utifrån tanken att språklighet är det som renderar tillvaron en temporal karaktär.¹⁸ Den tredje principen – den som jag väljer att tala om i termer av *spiritualitet*¹⁹ – bygger på en åtskillnad som Buber gör mellan *religion* och *religiositet*.²⁰ Medan *religion* för Buber rör regleringen av människans transcendentala Gudsrelation, förläggs *religiositet* till människors mellanhavanden med varandra. Enligt Asher D Biemann förstod Buber religiositet i Ludwig Feuerbachs efterföljd, vilken, som Biemann beskriver det, “In a radical antitheological move, [...] sought to ‘re-introduce philosophy from the realm of ‘extracted souls’ into the realm of physical, living souls, from the divine, self-sufficient bliss of thought into the human misery”.”²¹ Poängen med detta är att realisera – i bemärkelsen ”föra ned till det verkliga livets nivå” – det heliga genom att överbrygga den fundamentala åtskillnaden mellan det heliga och det profana.²² Sammanstrålningen av dessa tre principer utgör hörnstenarna i Bubers dialogfilosofi. Det religiösa reali-

¹⁶ Se Biemann 2002 sid 5; Israel 2000 sid 22-25. Enligt Israel (2000 sid 25, 106) har Buber troligtvis inspirerats av Ferdinand Tönnies koncept *Gesellschaft* och *Gemeinschaft*, varvid det senare spelar en viktig roll i dialogfilosofin.

¹⁷ Se Israel 2000 sid 105.

¹⁸ Se Biemann 2002 sid 9.

¹⁹ Jag syftar på det som Nationalencyklopedin definierar som *nyandlighet* och *spiritualitet*. Definitionerna av dessa två koncept sammanfaller där till stor del. *Nyandlighet* definieras som en personlig och individuell religiositet som uppfattas som fristående från institutioner, organisationer och dogmer. I stället bygger nyandlighet på den egna upplevelsen och innehåller också nyare religiösa element i vår kultur (framför allt från icke-kristna religioner). Nyandlighet ligger nära new age, men kan framför allt tolkas som en ännu mer personligt färgad religiositet. Ifråga om *spiritualitet* skriver NE att ”De senaste hundra årens kyrkoliv (i synnerhet i den västliga sekulariserade och industrialiserade världen) utmärks av rörelser som tvärs över konfessionsgränserna har påverkat spiritualiteten. Alltsedan 1800-talet finns ett nytt socialt medvetande, uttryckt [...] i modern befrielse-teologi, [...] (som) på nytt betonar den kristnes ansvar som medmänniska”.

²⁰ Buber (1923 i Biemann 2002 sid 115) skriver; “I say and mean religiosity, not religion. Religiosity is [...] an ever new becoming [...] (man’s) will to realize the unconditioned through his action, transposing it into the world of man. Religion is the sum total of the customs and teachings articulated and formulated by the religiosity of a certain epoch in the life of people; its prescriptions and dogmas are rigidly determined and handed down [...]”; Jfr vad Emmanuel Levinas (1998b sid 7-8) skriver om icke-teologisk religion. Jag citerar honom: “In choosing the term religion – without uttering the word God or the word *sacred* – I had uppermost in mind ... (n)o theology, no mysticism [...]”; Jfr även Hanan Alexander (2006 sid 362) som drar gränsen mellan det han väljer att kalla *andlighet* och *icke-andlighet*, varvid andlighet liksom icke-andlighet kan återfinnas inom såväl sekulära som religiösa/kyrkliga institutioner.

²¹ Biemann 2002 sid 6; Jfr t ex Levinas 1993 sid 7, 21.

²² Ibid sid 6.

seras genom språklighetens tendens att situera och temporalisera, och uttrycks såsom en mellanmännisklig kategori i form av Jag-Du-sägande.²³ Denna sammanstrålning av principer utgör den dialogfilosofiska grund på vilken föreliggande arbete vilar, och varur jag under studiens gång utvecklar ett antal grundläggande förutsättningar utifrån vilka kvalificeringen av företeelsen pedagogiskt förhållningssätt görs i studien.

Sammanstrålningen av de tre principerna om det mellanmänniskliga, om språklighetens primat och om spiritualitet resulterar i en specifik dialogicitet vars karaktär är avgörande för det sätt som pedagogiskt förhållningssätt kan skrivas fram på. Det rör sig om en dialogicitet vars dialogiska princip samtidigt innefattar och överskrider två andra dialogiska principer. För att klargöra dessa tre dialogiska principer tar jag här hjälp av Mikhail Bakhtins dialogism och Martin Heideggers existensfilosofi. Den dialogiska princip som Bubers dialogfilosofi bygger på kommer jag här att karaktärisera som en *normativt existentiell* dialogisk princip. Med det menar jag att det är en dialogicitet som är förlagd till människans varande och att den är normerad i det att den står för ett önskvärt sätt att leva.²⁴

Bakhtins dialogism²⁵ har främst kommit att användas i det som jag här kommer att karaktärisera som en kommunikativt dialogisk bemärkelse.²⁶ Såsom *kommunikativ* princip är dialogiciteten förlagd till muntlig och skriftlig kommunikation och fokuseras exempelvis inom ramen för kommunikationsanalys, diskursanalys och intertextualitet.²⁷ Denna kommunikativa dialogiska princip ingår också i Bubers dialogism. Dessutom ingår ytterligare en dialogisk princip däri, en princip som jag här vill karaktärisera som ontologisk. Den *ontologiska* dialogiska principen är förlagd till människans förståelse av verkligheten. Föreställningen om en ontologiskt dialogisk princip återfinns enligt mitt förmenande till exempel i Heideggers²⁸ existentiella

²³ Se ibid 2002 sid 9.

²⁴ De etiska dimensionerna av Bakhtins dialogism innefattar visserligen också en sådan normativ existentiell dialogicitet, speciellt så som den framträder i verket *Towards a Philosophy of The Act* (1993). Men det är hans kommunikativa dialogicitet jag lånar här; Dessa normativa existensfilosofier ska alltså skiljas från icke-normerande existensfilosofier som (enligt Sartre 2002 sid 9) till exempel Jean Paul Sartres och Martin Heideggers. Observera att skillnaden mellan normerande och icke-normerande existensfilosofi som Benkt-Erik Benktson (1977 sid 95-97, 195-231 med referens till John Macquarrie 1972 och Paul Tillich (1951-1963) påpekar, inte sammanfaller med skillnaden mellan teistisk och ateistisk existensfilosofi.

²⁵ Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981; 1986.

²⁶ Se Holquist, Michael 2002; Todorov, Tzvetan 1984; Jfr Michael Bernard-Donals (1990) som hävdar att Bakhtins dialogiska princip egentligen främst är existentiell; Se också Mara Scanlon (2007) som skriver fram och gör bruk av både den kommunikativa och den existentiella dialogiska principen i Bakhtins dialogism.

²⁷ Se t ex Aschkenasy, Nehama 2007; Duff, David 2002; Holt, Richard 2003; Kristeva, Julia 2002; Lesic-Thomas, Andrea 2005; Lindsey, William D 1993; Maschler, Yael 2002; Scanlon 2007; Renshaw, Peter & Brown, Raymond A J 2007; Tannen, Deborah 2006; Thatcher, Matthew S 2006.

²⁸ Se Heidegger 1992 del I och II.

hermeneutik, närmare bestämt i dess tanke att förståelse bland annat involverar en akt av språklig utläggning av varaförståelse, något som med andra ord kan förstås som en fråga om att i ord uttrycka sin förståelse av – med Heideggers vokabulär – sin i-världen-varo, sin tillvaro. Bakhtin skriver också, som jag tolkar honom, om en sådan språklig utläggning av tillvaroförståelsen, men då i termer av att människan *författar* sig själv.²⁹ Här kommer jag emellertid att tala om denna dialogiska princip som en fråga om att *uttala*, det vill säga som att ”i tal ge uttryck för sin förståelse av sitt sätt att vara i världen”. Enligt min läsning av Buber omfattar som sagt hans dialogfilosofi en normativt existentiell princip som innefattar men också går utöver både det som jag talar om som den kommunikativt dialogiska principen och den ontologiskt dialogiska principen.³⁰

Denna normativt existentiella dialogicitet kan sägas vila på tre förutsättningar som jag kommer att ta fasta på, nämligen den att dialogfilosofin är en existensfilosofi, det vill säga en filosofi som intresserar sig för det existentiella, att den är normativ ifråga om människans existens och att den står för ett relationellt perspektiv. Dessa förutsättningar är centrala för det sätt varpå detta arbete vill adressera problemställningen kring pedagogiskt förhållningssätt. Det är genom att utveckla ett kallelsekoncept ur dessa tre principer som jag skriver fram en förståelse av lärarens pedagogiska förhållningssätt som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala. I det följande utvecklar jag innebörden i dessa tre för det här arbetet centrala förutsättningar, varefter jag skriver fram det kallelsekoncept som dessa möjliggör och som jag kommer att bruka.

Med intresse för det existentiella

När jag säger att det är pedagogens *varande* som utgör studiens fokus har jag gjort en antydning om ur vilken aspekt jag är intresserad av att begreppslägga pedagogiska mellanhavanden. Intresset för *varandet* är ett intresse för den existentiella dimensionen av tillvaron, ett intresse för vad det innebär att existera. Detta intresse har sin hemvist inom existensfilosofin.³¹ Hur kan vi

²⁹ Se Bakhtin 1986 sid 67, men uttrycket ”författar sig själv” har jag lånat från Holquist (2002 sid 28).

³⁰ Däremot utläser jag i Bubers dialogfilosofi inte någon politiskt dialogisk princip, med vilket jag avser den strukturellt dialogiska princip som utgjorde drivkraften i Paolo Freires (1976) dialogpedagogik.

³¹ De som filosoferat om existensen och dess villkor är till exempel Karl Jaspers, Heidegger, Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus, Maurice Merleau-Ponty, Ortega y Gasset, Tillich, Gabriel Marcel, Buber och Levinas enligt till exempel Benktson 1977; MacDonald, Paul S 2000; Stenström; Thure 1966. Som existensfilosofins föregångare räknas till exempel Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche och Fjodor Dostojevskij (enligt Benktson 1977 sid 147,148 och Stenström sid 3-4), Hegel (enligt MacDonald 2000 sid 8-11) och Husserl (enligt MacDonald 2000 sid 29-30). Längre tillbaka finns spår från Augustinus (enligt Benktson 1977 sid 22 som hänvisar till Anders Nygren 1972 Meaning and Method) samt Montaigne (enligt Benktson 1977 sid 27-37).

då säga att pedagogiskt förhållningssätt kan förstås utifrån ett existensfilosofiskt perspektiv?

Initialt kan man undra vad det kommer sig att pedagogiken inte i större utsträckning studerats ur existentiellt perspektiv. Som Nel Noddings säger: "It seems odd that analyzing philosophy with its avowal of neutrality and detachment has had far more impact on education than has existentialism with its powerful exploration of the human condition".³² Kanske kan detta, föreslår Noddings strax därefter, ha sin förklaring i det faktum att pedagogik som kultur har kommit att karaktäriseras av teknik och vetenskap, en kultur som befrämjar andra typer av frågor än existentiella. Företeelsen *pedagogiskt förhållningssätt* är dock ett exempel på en existentiell angelägenhet.³³

I det följande introduceras de existensfilosofiska teman som konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt kommer att knytas till. Till att börja med vill jag precisera på vilket sätt *existens* förstås här. Heidegger³⁴ talar om två skilda förståelser av existens, där den ena innebär att existens förstås såsom skilt från *essens*, en förståelse som återfinns i existensfilosofins själva ursprung. Existensfilosofin uppstod nämligen som en motreaktion mot den essentialistiska människosyn som förstod människans existentiella villkor enbart utifrån frågan om vilka potentialer hon bär på. Existensfilosofin förfäktade att frågan om existensen är mer avgörande för människans existentiella villkor än frågan om essensen.³⁵ Med andra ord: Det faktum att man existerar – det vill säga över huvud taget finns till – utgör en mer avgörande faktor för människans livsvillkor än vilka potentialer man bär på. Heidegger³⁶ kvalificerade denna förståelse av essens och existens, genom att förstå existens som en grundläggande ontologisk existentiell i form av *vara*, vilken kommer till uttryck i två olika *varande-modi*, nämligen såsom potential essens respektive såsom aktualiserad essens.³⁷ Varat i sig *kan* dock inte stude-

³² Noddings, Nel 1998 sid 75.

³³ Jfr Per-Johan Ödman (1998 sid 19) som skriver att "Didaktiken är liksom pedagogiken i högsta grad en existentiell angelägenhet, eftersom den bland annat handlar om människors sätt att vara med och mot varandra, om lärares sätt att vara med eleverna och dessas sätt att interagera med läraren"; Jfr också Else-Maj Falk (1999 sid 172) som uttryckligen efterlyser ett fokus på lärares och studenters existentiella villkor och deras sätt att förhålla sig till varandra; Jfr också Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (red) (2004) som erinrar oss om att det hermeneutiska inresset i samhällsvetenskap i allmänhet och pedagogik i synnerhet inte enkom är riktat mot text utan också mot existens.

³⁴ Se Heidegger 1998 sid 5-54; 1992 del I sid 19-34,66,123-137; 1993 sid 228-234.

³⁵ Se till exempel Benktson 1977 sid 164.

³⁶ Se Heidegger 1992 del I och II. Den grundläggande tesen bakom Heideggers (se 1992 del I sid 30-31,66; 1993 sid 228-234) existensfilosofi är att människan "står ut". Det som *ex-isterar* står ut från intigheten; Jfr MacDonald (2000 sid 34) som skriver att "Heidegger derives a great deal of insight from the root sense of the Greek word 'ex-isto' which literally means 'to stand out from'. As conscious, sentient and self-moved beings, humans stand out from everything else; moreover, their attention to and interest in things makes these things 'stand out' from the background".

³⁷ Han anklagade den tidigare existensfilosofin för att ha *glömt* att tänka något om det vara som ligger bakom dessa två varande-modi. Det är denna heideggerska kritik av vara-

ras, därför att det inte kan begreppsliggöras. Dessutom *upplåter* varandet varat och varat *visar sig*, säger Heidegger³⁸, *på ett tillräckligt sätt* i varandet. Att studera varandet är med andra ord det enda möjliga sättet och samtidigt fullt tillräckligt för att förstå varat. Genom att förstå *varandet*, förstås *varat*. Heideggers poäng är att man inte ska glömma varat bakom varandet, vare sig när man undrar över, studerar, förstår eller talar om varandet.

Föresatsen i den här studien är att inte glömma varat bakom det varande som studeras. Med Heidegger kan man, åtminstone enligt Gianni Vattimo, betrakta metafysikens glömska av på vilket sätt människans potentialer aktualiseras som ”den värsta glömskan”.³⁹ Det betyder att konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt visserligen kommer att vila på de varandekategorier som visar sig, men att dessa varandekategorier kommer att präglas av de vara-villkor som Heidegger⁴⁰ skrivit fram. Jag har framförallt villkor som temporalitet och språklighet i åtanke. I den här studien väljer jag att förstå varandet i enlighet med den uttolkning av Bubers föreställning om förhållandet mellan människans essens och existens som Göran Björk⁴¹ gjort. Varandet förstås då inom ramen för det som betecknas som *essentiell existentialism*, en variant av existensfilosofi som bygger på tanken att människan ges en medfödd essens som realiseras i det som jag med Björk kommer att tala om som *existensframträdanden*. Denna essentiella variant av existensfilosofi skiljer sig därmed från den syn på förhållandet mellan essens och existens som till exempel Jean-Paul Sartre företräder. När Sartre säger att ”existensen föregår essensen”⁴² menar han att människan föds tom och att det är hennes val och gärningar som konstituerar hennes essens. Den essentiella existentialismen bygger istället på tanken att den essens som människan föds med aktualiseras i hennes val och gärningar.⁴³ Enligt Björk⁴⁴ är sådan essentiell existentialism formad i nära anslutning till teologi och filosofi och företräds av teologiskt orienterade existensfilosofer som exempelvis Gabriel Marcel, Karl Jaspers och Paul Tillich. Bubers dialogfilosofi är också en teologiskt orienterad existensfilosofi som vilar på föreställningen att människans essens/potentialer aktualiseras i hennes existens, det vill säga i hennes val och gärningar. Pedagogiskt förhållningssätt kommer härmed att förstås

glömskan som föranleder Heidegger (1993 sid 225-235) att kritisera den metafysiska humanismen för att inte vara tillräckligt humanistisk; Den tar ju inte hänsyn till varat bakom varandet, utan enbart till att-varons varande-modi.

³⁸ Heidegger 1992 del I sid 26-40, 58-63.

³⁹ Säger Vattimo, Gianni 1996 sid 26; Se Heidegger 1992 del I sid 48.

⁴⁰ Heidegger 1992 del I och II.

⁴¹ Björk, Göran 2000 sid 95-105.

⁴² Sartre 2000 sid 12-13. Vad Sartre anser är att ”människan existerar från första början, att hon förekommer eller uppträder i världen och får sin definition efteråt. Från början är människan ingenting och kan därför inte definieras”. Han fortsätter: ”Hon blir ingenting förrän senare, och hon blir vad hon själv skapat sig till”.

⁴³ För en kvalificerad beskrivning av på vilket sätt relationen mellan essens och existens har förståtts på olika vis alltifrån Aristoteles och framåt, se Benktson 1977 sid 70-78, 165.

⁴⁴ Björk 2000 sid 225-226.

som det varande vari pedagogens potentialer aktualiseras. Med Björk⁴⁵ kommer jag att förstå människans potentialer såsom varande av två slag, universella och individuella. Denna föreställning förutsätter tanken att människans natur/essens både är av universellt mänskligt och av unikt individuellt slag. Pedagogiskt förhållningssätt kommer därmed att förstås som en fråga om på vilket sätt pedagogens universella och individuella potentialer aktualiseras i hennes existensframträdande.

På vilket sätt kommer då det existensfilosofiska intresset till uttryck i studiens konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt? Enligt traditionell existensfilosofi skulle konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt ha formulerats inom ramen för det som sägs vara existensfilosofins centrala teman. Det talas om fem teman: människans frihet, tillvarons absurditet, människans ansvarighet, hennes sannhet och hennes ångest.⁴⁶ Den dialogfilosofi som konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt kommer att företas utifrån här, omvandlar dock dessa teman så att människan istället förstås som förbunden, tillvaron som värde- och meningsfull, ansvarigheten som ett ansvar, förstådd både som ett svar och ett ansvar, sannheten som en fråga om att samtala äkta och ångesten som möjlig att råda bot på. Dessa dialogiserade existensfilosofiska teman kommer att utvecklas och fördjupas i ett eget kapitel längre fram, men introduceras här som en förståelseram utifrån vilken frågeställningen om pedagogiskt förhållningssätt ter sig annorlunda än om den skulle ha ställts inom de traditionella existensfilosofiska temana som beskrevs ovan.

Det första traditionella temat – *existentiell frihet* – handlar om att människan inte anses vara vare sig determinerad av naturliga fakticiteter eller bunden av kulturella förhållanden. Även om naturen eller biologin kan sägas villkora människans tillvaro så är hon ändock fri att förhålla sig till dessa naturliga fakticiteter på ett sätt som hon själv väljer. Och även om människan kan sägas bli ofrånkomligen präglad av sin kultur så är hon – existentiellt sett och med Sartres⁴⁷ terminologi – rent av dömd att förhålla sig till den, och istället träffa ett val avseende till exempel vilka värden hon prioriterar. I föreställningen att människan är existentiellt fri ingår även tanken att människan inte heller bestäms av sitt förflutna. Det förflutna determinerar inte vad jag kan bli framöver, utan framtiden är ett oskrivet blad. Jag kan välja att omdefiniera mig själv genom att välja något nytt och därmed förneka – eller åtminstone rätta till – gamla val. Bakom temat om existentiell frihet återfinns nämligen en föreställning om att människan existerar i sann mening bara om hon tar ansvar för vad hon i framtiden ska komma att bli, med andra ord när

⁴⁵ Ibid sid 101-105.

⁴⁶ MacDonald (2000 sid 1-46) talar om dessa problemställningar som existensfilosofins centrala teman. För en redogörelse av hur dessa teman behandlas hos olika existensfilosofer, se MacDonald 2000 sid 47-342; Stenström 1966 sid 31-134.

⁴⁷ Sartre 2002 sid 21.

hon inte enbart är ett objekt eller ett subjekt utan också ett projekt. Paul MacDonald beskriver betydelskillnaden mellan dessa förståelser av mänsklig existens så här:

The existential significance of “subject” is that it is the ground under which, or on the basis of which, the world appears at all, the significance of “object” is that it is inert, unaware of itself, the correlate of conscious awareness; and the significance of “project” is that a conscious being is future-oriented, a conscious being throws ahead of itself the being which it wishes to become.⁴⁸

Tillsammans med föreställningen om pedagogiskt förhållningssätt som en fråga om hur pedagogens universella och individuella potentialer aktualiseras i hennes existensframträdanden, kommer denna tanke om existensen som ett projekt att bli tongivande i den konstruktion som företas i denna studie. Föreställningen om människan som existentiellt fri förändras dock, främst av den dialogfilosofiska principen om sekulariserad religiositet, till en föreställning om människan såsom existentiellt förbunden. Det betyder att den konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt som kommer att göras här, vilar på tanken att pedagogen är förbunden med sin elev, med sitt område/ämne och med sin uppgift.

En av den traditionella existensfilosofins grundläggande föreställningar är att verkligheten är kontingent (slumpmässig). Sedd i ljuset av föreställningen om att människan är existentiellt dömd att vara fri leder den till det andra av existensfilosofins traditionella teman, det om *tillvarons absurditet*. Enligt det existensfilosofiska perspektivet rör sig denna absurditet om att verkligheten, och därmed också det att existera, saknar såväl mening som värde/normativitet. Enligt den dialogfilosofiska varianten av existensfilosofi ska verkligheten inte alls betraktas som kontingent utan istället såsom del av en övergripande plan, av ett öde. Det innebär att människans tillvaro istället förstås som både menings- och värdefull. Med *meningsfull* menas då ”impregnerad med mening” och med *värdefull* menas ”besudlad, behängd med värde”. Detta betyder att pedagogiskt förhållningssätt här kommer att konstrueras såsom ett normerat existensframträdande präglad av mening.

Kanske något paradoxalt är det mitt i absurditeten som *människans ansvarighet* träder in. MacDonald preciserar i en kärnfull formulering vad den existentiella ansvarigheten traditionellt handlar om. Han säger att den handlar om ”a passionate attachment to the truthfulness or authenticity of one’s being”.⁴⁹ Han fortsätter: “This is disclosed through a uniquely human comportment towards the absurdity that lies at the heart of one’s existence – one

⁴⁸ MacDonald (2000 sid 40) förklarar innebörden i och skillnaderna mellan koncepten subjekt, objekt och projekt; Dessa ords rot är alla ”iect” som betyder kastadhet. Det svenska *subjekt* betyder följaktligen att vara kastad under (eng, thrown-under), *objekt* att vara bort-kastad (“thrown-over-against”) och *projekt* att vara framåt-kastad (“thrown-forward”).

⁴⁹ Ibid sid 14.

is not responsible for the fact that one exists, but one is responsible for the person one becomes". Den här formuleringen ger uttryck för tre fundamentala dimensioner i den existentiella ansvarigheten. För det första att ansvarigheten bygger på engagemang, inte på vare sig pliktetisk lydnad eller på konsekvensetiska kalkyler. I Küchens berättelse ser vi hur skillnaden mellan en sådan kodifierad ansvarighet och en ansvarighet byggd på engagemang blir avgörande för hur läraren hanterar elevens utsatthet. Medan den förre läraren förnekar ett kodifierat ansvar – vilket kanske är ett ställningstagande som följer yrkeskårens etiska riktlinjer – dras den andre med av sitt engagemang – något som utifrån yrkets koder kanske betraktas som oprofessionellt. Men om ansvarigheten i existensfilosofisk anda ses som kopplad till ett engagemang i stället för till kodifierad etik, kommer dessa bägge lärares beteenden att ses i ett annat ljus. För det andra säger MacDonalds formulering att ansvarigheten gäller "the person one becomes" i relation till "the absurdity that lies at the heart of one's existence", vilket innebär att det är just tillvarons absurda karaktär som avkräver människan att skapa sig själv och sin egen värdetavla. För det tredje genljuder MacDonalds formulering i sin helhet av föreställningen om att ansvarighet är något personligt. Personlig ansvarighet handlar om att i varje situation träffa ett eget val och att ta ansvar för det, istället för att lyda principer eller följa kalkyler, så som man gör när man låter sig vägledas av etisk teori. Den dialogfilosofiska utgångspunkten förvandlar inte denna personliga ansvarighet, annat än genom att lägga till en aspekt. Dialogfilosofins normativt existentiella dialogiska princip lägger till en föreställning om att ansvarighet kommer till uttryck som ett svar an avgiven på ett till-tal från tillvaron. I syfte att konnotera till bägge dessa betydelser av en engagerad personlig ansvarighet och ett existentiellt svar an, kommer jag att bruka termen *an-svar*.

Det fjärde traditionella existensfilosofiska temat förutsätter de tre föregående. För att kunna *vara sann* måste människan med andra ord bejaka sin existentiella frihet och ta ansvar för vem hon väljer att bli i full medvetenhet om – och inte trots, utan snarare på grund av – tillvarons absurda karaktär. Att vara sann handlar om att leva i enlighet med sitt projekt.⁵⁰ Sann mot sig själv är man när man är sann mot sitt egna projekt. Att vara sann mot sig själv innebär således att i varje enskilt nu ta ställning till hur jag vill gå vidare, vad jag vill bli. Sannheten är alltså mer relaterad till framtiden än till historien, det vill säga mer relaterad till vem jag vill bli än till vilka anlag jag fötts med. Påbudet att vara sann mot sig själv skulle visserligen kunna förstås som ett uttryck för en essentialistisk föreställning där det att vara sann innebär att framträda i enlighet med den essens/natur som man fötts med. Enligt existensfilosofin är människan sann när hon i existentiell frihet väljer

⁵⁰ "Thus" som MacDonald (2000 sid 40) uttrycker det, "in so far as an individual follows his or hers freely chosen project, he or she is authentic, has good faith (in Sartre's terms), or is an active will to power (in Nietzsche's terms)".

bland alla de möjligheter som naturen nedlagt i hennes natur och när hon samtidigt tar ansvar för den möjlighet hon väljer att realisera. Men för att kunna förstå sannhet på det sättet behöver man, som MacDonald påpekar, sluta betrakta essensen som *både* medfödd *och* determinerande.⁵¹ Existensfilosofin vilar just på föreställningen att människan natur inte determinerar henne, medan föreställningen om medföddhet skiljer sig mellan å ena sidan till exempel Sartres existentialism och den essentiella existentialism som föreliggande arbete vilar på. Inom ramen för konceptet pedagogiskt förhållningssätt kommer således temat om existentiell sannhet att förstås som en fråga om att pedagogen realiserar sina universella och individuella potentialer i sina existensframträdanden i ljuset av vem hon vill vara framledes, vem hon vill bli. Förstått utifrån den dialogfilosofiska tanken om språklighetens primat kommer existentiell sannhet här att förstås som en fråga om att *samtala äkta*, närmare bestämt som en fråga om att *säga Jag-Du*.

Det femte traditionella existensfilosofiska temat – *ångesten* – handlar om människans reaktion på de existentiella villkor hon hukar under. Att bejaka sin existentiella frihet och ta ansvar för sin sannhet under absurda förutsättningar ställer stora krav på människan. Som MacDonald uttrycker det:

The main features of existential anxiety are uncertainty, loneliness and responsibility. [...] You can be said to be afflicted with this form of anxiety when, left to your own devices and without any help, you are still under the necessity of making a choice, making a decision, and moreover committing yourself (and perhaps other persons) to a course of action which may be heavy with consequences.⁵²

Dessa stora krav frestar människan att förneka sin frihet och sitt ansvar och/eller tillvarons kontingens. Existensfilosofin talar om att människan då *bedrar* sig själv, antingen genom att hemfalla åt deterministiska (biologiska eller psykologiska) förklaringar eller genom att göra som alla andra, som ”man” gör.⁵³ Båda dessa strategier ter sig lockande. De lockar med bekvämlighet och trygghet och gör på så vis livet lättare. De gör livet lätt, men leder alltså till en *osann* existens. Ångesten är därför, enligt existensfilosofins sätt att se, en del av det sanna livet. Den uppstår i konsekvensen av frihet, ansvarighet och absurditet som en reaktion över livets möjlighet, dock en möjlighet som å ena sidan karaktäriseras av befriande lättnad från determinismens och den kodifierade etikens bojar men som å andra sidan förläner existensen

⁵¹ Se *ibid* sid 35

⁵² *Ibid* sid 39.

⁵³ Heidegger (1992 del I sid 166-171, 215-231) talar om *det oegentliga och osjälvständiga Mannet*; Nietzsche (enligt Stenström 1966 sid 63-66) om en *auktoritetsbunden man* som låter sig styras av *flockmentalitet*; Jaspers (enligt Stenström 1966 sid 49-52) om *mängdförsjunkhet*.

ett tungt allvar.⁵⁴ I Küchens berättelse såg vi exempel på ett sådant förnekande respektive bejakande av ångesten. Den första läraren gjorde det lätt för sig genom att hantera ett rop på hjälp så som hon tänkte att ”man” borde, medan den andra befriade sig från sådana föreställningar om vad man bör göra samtidigt som han insåg hur allvarsam situationen därmed blev. Pedagogiskt förhållningssätt kommer således i föreliggande studie att förstås som något allvarsamt som befriar pedagogen från determinismens och den kodifierade etikens bojar under förutsättning att hon istället hålls ansvarig för hur den pedagogiska relationen gestaltar sig. Dialogfilosofin lägger här till ett erbjudande om vägledning ut ur ångesten, en vägledning som är knuten till tillvarons menings- och värdefullhet. Förändringen förutsätter att ångesten och den allvarsamhet den förläner tillvaron bejakas, men att människan – genom att betrakta sig som förbunden med och låta sig vägledas av tillvarons mening och värden – har möjlighet att råda bot på ångesten. Även om människan således bejakar ångesten och den allvarsamhet den skänker tillvaron slipper hon stanna i dess grepp och kan istället förflytta sig till – som Buber uttrycker det – en fast mark av värden och en tillvaro tung av mening.

Med avstamp i en essentialistisk existentialism kommer således frågeställningen kring lärarens förhållningssätt i den här studien att röra sig kring frågorna om hur läraren i sina existensframträdanden bör aktualisera sina potentialer och då centreras runt de fem temana existentiell förbundenhet, tillvarons menings- och värdefullhet, personligt ansvar, att samtala äkta/säga Jag-Du samt ett bejakande men även ett botande av tillvarons ångest. Utifrån studiens intresse för det existentiella kommer konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt därmed att formuleras med utgångspunkt i följande frågor i studien: På vilket sätt är pedagogen existentiellt förbunden med sin elev, sitt ämne/område och sin uppgift? Vilken betydelse får tillvarons menings- och värdefullhet inom ramen för lärar-elev-relationen? Vad innebär det för pedagogen att hennes personliga ansvarighet är förlagd till ett existentiellt ansvar? Hur är man som pedagog sann som människa när sannhet är att samtala äkta? Och slutligen: Vilken verkan kan pedagogens existentiella ångest tänkas ha i hennes pedagogiska förhållningssätt?

⁵⁴ Med MacDonald (2000 sid 40, 42-43) kan tillvarons dubbla karaktär av lättnad och allvarstygnd hänföras till den existensfilosofiska avgrunden, till det han talar om som ”the dramatic and vivid sensation of being suspended over an abyss, looking down into great depths” (sid 40). ”Keeping the fissure open, however”, fortsätter MacDonald (2000 sid 42-43), ”causes anxiety, for nothing separates you from the being you can become, from those possibilities which the self you choose will realise. The brute fact that the meaning of your future self’s acts and beliefs are your own creation impose both a weight and a levity on your thinking about that self. The weight attaches to the seriousness with which some or most of those meanings must be invested in order for them to be *your* life’s goals and values, and not other’s goals and values. But at the same time, your present being floats lightly above any constraint to choose a specific set of possible properties to realise”.

Med viljan att vara normativ

Bubers dialogfilosofi är explicit normativ i det att den talar om det dialogiska Jag-Du-sägandet som det sanna sättet att vara och det monologiska Jag-Det-sägandet som det osanna. Normativiteten förläggs till människans existensframträdanden, vilka som sagt, är kopplade till det framåtriktade projekt som tar ställning för vem man vill vara som människa.

Vad menas då med normativitet här? Normativitet är ju något som kan vara knutet till såväl etik som till estetik eller politik, i det att såväl etik och estetik som politik är grundade i och ger uttryck för värden. Medan etiken normerar människans förehavanden i termer av gott/ont, rör sig estetiska värdeomdömen om huruvida något är skönt eller fult och politiska om huruvida något är till exempel rättvist eller inte. Som framgått är Bubers dialogfilosofi normativ i *etiskt* hänseende, det vill säga knuten till etiska snarare än till estetiska eller politiska frågor. I detta arbete används termen ”normativ” när det i princip kan handla om normativitet av såväl etiskt som estetiskt och politiskt slag, även om intresset för det mesta är riktat mot det etiska slaget av normativitet.

Dialogfilosofin erbjuder en normativitet som är av ett annat slag än sådan normativitet som ger uttryck för *hur man bör handla* och/eller för *varför* man bör handla på ett visst sätt. Den normativitet som erbjuds ger istället uttryck för *vem man bör vara*. Poängen med följande avsnitt är att dels göra reda för vad det innebär att en pedagogisk/didaktisk teori är normativ ifråga om hur man bör handla, ifråga om etiska ställningstaganden respektive ifråga om vem man vill vara. Genom att göra reda för dessa olika sätt att normera pedagogens handlande, och dessutom peka på de fördelar och de nackdelar respektive normeringslag för med sig, är min avsikt att motivera varför jag i denna studie väljer att normera frågeställningen om pedagogiskt förhållningssätt som en fråga om vem man vill vara.

Först vill jag dock beröra frågan om varför pedagogisk/didaktisk teori *bör* vara normativ, och vad normativitet i samband med pedagogisk teori ger uttryck för.⁵⁵ Som Michael Uljens påpekar är det en flerfacetterad fråga som frågar efter huruvida utbildningsteori ”can [...] contain values, does [...] contain values, should [...] contain values and can [...] avoid containing values?”⁵⁶ Det handlar således även om huruvida pedagogisk/didaktisk teori kan undvika normativitet. Att döma av nordiska uttalanden verkar svaren på dessa frågor stå inför en avgörande förändring. Didaktisk teori började, re-

⁵⁵ Jag konsulterar här även yttranden som talar om didaktisk teori, eftersom företeelsen *pedagogiskt förhållningssätt* lika gärna skulle kunna benämnas *didaktiskt förhållningssätt*. Dessutom; Observera att jag nu talar om teori, inte om praktik. Frågan om huruvida pedagogisk/didaktisk praktik är och bör vara normativ är enligt Björk (2000 sid 78 som i sin tur refererar till Woods & Barrow 1975 sid 9-22) en mindre kontroversiell fråga, vilket verkar ha att göra med att termen ”utbilda” i sig konnoterar till att uppnå en förbättring.

⁵⁶ Uljens, Michael 2001 sid 19.

dovisar Jan Bengtsson⁵⁷, som normativa teorier. Motiverad av – uppges det – det vetenskapliga idealet om värdefrihet har nordisk didaktik dock hittills föredragit att utforma teorier av deskriptiv natur.⁵⁸ Ställningstaganden rörande edukationens mål och medel har då överlåtits till utbildningspolitiken. Inom nordisk pedagogisk/didaktisk teori har således svaren på dessa bägge frågor varit att sådan teori både kan och bör undvika normativitet. Nu börjar däremot svaren förändras. Det verkar som att man ser det som att pedagogisk/didaktisk teori visserligen kan undvika att vara normativ och att deskriptiva teorier är nödvändiga, men att de inte ensamma kan säga det som behöver sägas inom det pedagogiska/didaktiska området. Det bör också finnas normativ pedagogisk/didaktisk teori.⁵⁹ Man kan säga att det numera anses alltmer viktigt att både beskriva och föreskriva och att föresatsen därför blir att pedagogisk/didaktik som vetenskaplig disciplin ska framställa både deskriptiva teorier som talar om hur den pedagogiska/didaktiska verkligheten ter sig och preskriptiva teorier som säger något om hur den bör te sig.

Bakom det här ståndpunktsbytet ligger – som jag tolkar det – en kombination av två vetenskapsfilosofiska ställningstaganden. Dels den vetenskapsfilosofiska insikten om att total värdefrihet är hart när omöjligt att uppnå.⁶⁰ Vad man inser är att man inte kan undvika att vara normativ därför att varje sätt att tala om pedagogik/didaktik utgår från ett valt perspektiv och att varje perspektiv på ett grundläggande plan måste sägas vila på värderingar.⁶¹ Det andra vetenskapsfilosofiska ställningstagande som jag utläser bakom ståndpunktsbytet är en tilltagande önskan att med pedagogisk/didaktisk teori inte bara beskriva (eller tolka) världen utan också förändra den. Man vill återerövra makten över edukationens ”böra” från utbildningspolitiken.

Bengtsson⁶² anger två skäl till varför didaktiken som vetenskaplig disciplin inte bör undvika normativitet. Båda skälen vilar på antagandet att undervisning i sig inte kan undvika att innefatta normativa ställningstaganden i form av val av innehåll, metod, mål etc. Det ena, interndidaktiska skälet, är att det vore ologiskt att avskilja dessa normativa problemställningar från den teoribildning som ska reflektera en normativ didaktisk praktik. Det andra, externa skälet, är att didaktikens utövare som professionell yrkesgrupp behöver kunna hantera normativa frågor med samma kompetens som de hante-

⁵⁷ Bengtsson, Jan (1997 sid 241-242, med referenser till Knecht-von Martial 1985 sid 17ff). Han syftar på Wolfgang Ratkes (1571-1635), Johan Amos Comenius' (1592-1670) och Johann Friedrich Herbart's (1776-1841) didaktik-teorier.

⁵⁸ Ibid sid 241-243, 246-247, 254-256; Se även Uljens 1997 sid 10 i Uljens (red).

⁵⁹ Se till exempel Jank, Werner & Meyer, Hilbert 1997 sid 57-60 i Uljens (red); Bengtsson 1997 sid 247-248

⁶⁰ Se till exempel Bengtsson 1997 sid 246.

⁶¹ Se till exempel Uljens (2001 sid 20-21) som hävdar att inte ens en deskriptiv teori förmår vara värdefri på en meta-nivå, därför att varje teori måste ”accept some fundamental ideas of the role of education or human nature”.

⁶² Bengtsson 1997 sid 246-247; Jfr till exempel Maxine Greene (1988 sid 70-71) som hävdar att pedagogisk teori bör vara normativ, kritisk, ja till och med politisk, för att utbildning ska kunna vara transformerande, inte enbart reproducerande.

rar andra aspekter av undervisningsproblematiken. Som Bengtsson påpekar är konsekvensen av att dessa normativa problemställningar i stort sett varit frånvarande i didaktisk teori att den följaktligen varit frånvarande även i lärarutbildningen, vilket gjort att lärare har fått lita helt till sin egen förmåga när det gäller att hantera normativa problemställningar.

Ståndpunktsbytet ifråga om pedagogikens/didaktikens normativitet står inte för någon kapitulering vad gäller normativitetens funktion i pedagogisk/didaktisk teori. Snarare handlar det om en kvalificering av vad som menas med normativitet. Det är genom att göra åtskillnad mellan normativitet på olika nivåer som författarna ifråga över huvud taget låter normativiteten kvala in i pedagogisk/didaktisk teori.⁶³ Den normativitet som hittills präglat pedagogisk/didaktisk teori betraktas då som värde-affirmativ på så sätt att den implicerar specifika tids- och kontextbundna värden, vad jag här kallar *partikulära värden*. Vad man förespråkar är införandet av reflektion och kritisk distans på metanivå i pedagogisk/didaktisk teoribildning.⁶⁴ Bengtsson, Uljens och Björk efterfrågar *axiologiska reflektioner*. Axiologi⁶⁵ kan definieras som läran om/synen på värden. Axiologisk reflektion handlar om att reflektera över världens beskaffenhet och funktion. Enligt Bengtsson och Uljens bör det finnas pedagogisk/didaktisk teori som affirmerar partikulära värden, men också pedagogisk/didaktisk teori som är normativ utan att vissa partikulära värden bekräftas, det vill säga som är normativ på axiologisk nivå.⁶⁶ Enligt mitt förmenande kvalificerar Björk den axiologiska reflektionens funktion jämfört med den funktion den ges av Bengtsson och Uljens. Medan Bengtsson och Uljens verkar förespråka att den metareflektron de talar om ska företas utifrån det som Seyla Benhabib har kritiserat som ”den universella ståndpunkten”,⁶⁷ knyter Björk reflektionen till ett grundvärde.⁶⁸

⁶³ Se Bengtsson 1997 sid 246-248; Björk 2000 sid 69-74,78-90; Uljens 1997 sid 166-167; 2001 sid 19-21.

⁶⁴ Bengtsson 1997 sid 247-248; Björk 2000 sid 69-74, 78-90; Uljens 1997 sid 166-167; 2001 sid 19-21. Några som däremot fortfarande förespråkar att didaktisk teori formuleras utifrån partikulära värden är till exempel Jank & Meyer 1997 i Uljens (red). De säger; ”Att pedagogiken måste ta sin utgångspunkt i det historiska arvet av upplysning och emancipation kan inte förklaras på ett logiskt bindande sätt men det verkar vara det mest meningsfulla och försvarbara postulatat på en allmän nivå som för tillfället är tänkbar. Utgående från detta formulerar vi nu den följande centrala tesen [...]: Den enda förnuftiga överordnade normen som man kan använda för att jämföra didaktiska modeller samt lärares och elevers praktiska undervisningsutövning är förpliktelsen till upplysning och självständighet”(sid 60).

⁶⁵ Axiologin befinner sig på samma metanivå som ontologi – som bekant handlar om verklighetens beskaffenhet – och som epistemologi – som rör kunskapens natur. Se Bengtsson 1997 sid 248; Björk 2000 sid 69-70.

⁶⁶ Se Bengtsson 1997 sid 247-248; Björk 2000 sid 79-90; Uljens 1997 170-171; 2001 sid 19-21.

⁶⁷ Se Benhabib, Seyla 1992 ffa sid 17-27, 28, 31, 39-80, 135-160, 165-194.

⁶⁸ Björk 2000 använder omväxlande termerna ”grundvärde” och ”värdegrund”. Jag väljer att använda enbart termen ”grundvärde”, eftersom termen ”värdegrund” i Sverige idag kommit att stå för den uppsättning av specifika värden – som jag här talar om som kontextbundna affirmativa värden – som man bestämt att den svenska skolans verksamhet ska vila på.

Kvalificeringen består således i att den axiologiska reflektionen förankras i en normativ utgångspunkt som är av ontologiskt slag, vilket framförallt innebär att den inte är affirmativ ifråga om partikulära värden, alltså till värden knutna till en viss kontext. Den här kvalificeringen möjliggörs genom Björks begreppsläggning av normativitet såsom förekommande på tre olika nivåer, nämligen på praktisk, teoretisk respektive ontologisk nivå. Med utgångspunkt i Björks begreppsläggning av pedagogisk/didaktisk teori som förekommande på tre värdenivåer, vill jag motivera mitt val att impregnera konstruktionen av pedagogisk hållning med *ontologisk* normativitet i stället för med *teoretisk* eller *praktisk*.⁶⁹

Björks begreppsläggning av normativitet kan sägas stå för en axiologi där värden placeras på tre nivåer, på så sätt att den ontologiska normativiteten är överordnad de två andra och den teoretiska normativiteten är överordnad den praktiska. En pedagogisk/didaktisk teori kan vara präglad av antingen ontologisk, teoretisk eller praktiskt normativitet. En *praktisk* normativitet av *etiskt* slag avser då en normativitet som kommer till uttryck i handlingsföreskrifter, det vill säga i satsen som föreskriver hur vi bör – eller rentav skall – handla. Tio Guds bud är ett exempel på sådana preskriptiva utsagor; ”Du skall...” och ”Du skall icke ...”, heter det. Sådana handlingsföreskrifter hänvisar inte uttryckligen till vare sig etisk teori eller till några etiska ställningstaganden baserade på teori/epistemologi. Inte heller hänvisar de till något grundvärde. De nöjer sig med att säga *vad* man bör göra, inte *varför* man bör det. Sådan praktisk normativitet av etiskt slag benämns i detta arbete ”moral” och dess uttryck ”moralisk(a) handling(sföreskrifter)”. *Teoretisk* normativitet av etiskt slag har däremot en grund i etisk teori eller i teoretiskt/epistemologiskt grundade ställningstaganden. Teoretisk normativitet säger *varför* man – utifrån epistemologiska beräkningar – bör följa en viss regel (som i pliktetiken) eller maximera vissa konsekvenser (som i utilitarismen). Den teoretiska normativiteten är förankrad i något partikulärt värde, det vill säga i något kontextbundet värde. Däremot är den i likhet med den praktiska normativiteten inte uttryckligen förankrad i något grundvärde. Sådan teoretisk normativitet av etiskt slag benämns här ”etik” och dess uttryck ”etiska ställningstaganden”. En *ontologisk* normativitet av etiskt slag kommer enligt Björks konstruktion till uttryck som ett grundvärde. Den ontologiska normativiteten är förankrad i en uppfattning om hur verkligheten bör vara konstituerad. I den uppfattningen ingår föreställningen om hur människan bör konstituera sitt varande. Eftersom den här studien inte handlar om hur den pedagogiska verkligheten bör vara, utan bara om hur *pedagogen* bör vara, begränsar jag här den ontologiska normativiteten till en fråga

⁶⁹ Dessa tre axiologiska nivåer förlägger inte bara etiska utan också estetiska värden till ontologisk, teoretisk respektive praktisk nivå (enligt Björk 2000 sid 70) och borde enligt mitt förmenande även omfatta politiska värden. Föreliggande studie fokuserar endast etiska värden.

om existentiell normativitet. Jag förstår alltså Björks⁷⁰ grundvärdeskoncept som relaterat till pedagogisk teori innehållande överordnade ontologiska värden vilka fungerar som en ledstjärna ifråga om hur pedagogik bör utformas, vilka i sin tur inbegriper en hänsyftning till överordnade existentiella värden som säger *vem* man som pedagog *bör* vara, något som i sin tur som ger riktning åt de etiska ställningstaganden och de moraliska handlingar eller handlingsföreskrifter som man som pedagog ger uttryck för. Existentiell normativitet kan sägas handla om det som till exempel Noddings, Björk och Gert Biesta talar om som ett etiskt ”böra” som är knutet till själva människans existens. ”Oughtness is part of our isness”, skriver Noddings⁷¹ och Björk⁷² talar om ”ett grundläggande krav riktat mot den handlande individen och som grund för värdeteorier”, medan Biesta⁷³ formulerar det som en fråga om vem man är och var man står, alltså moraliskt sett. Såsom en normativitet som hör till människans existens låter jag det grundvärde vari denna normativitet kommer till uttryck stanna vid att säga något om vem man som människa – i det här fallet som pedagog – bör vara.⁷⁴

I Bubers dialogfilosofi återfinns en existentiell normativitet av etiskt slag i normeringen av människans existensframträdanden, närmare bestämt i föreställningen att Jag-Du-sägandet är ett bättre sätt att vara än Jag-Det-sägandet.⁷⁵ Valet att säga ”Jag-Du” i stället för ”Jag-Det” till den andra förstås alltså hos Buber som ett val av vem man vill vara, inte som ett teoretiskt ställningstagande eller som ett val ifråga om handling(sföreskrift). I konsekvens med att Buber talar om detta val i termer av *väsenhållning*, kommer jag i fortsättningen att reservera termen *hållning* för sådana specifikt normativt bestämda existensframträdanden och istället låta termen *förhållningssätt* stå för existensframträdanden över huvud taget, såväl normativt bestämda som icke-normativt bestämda. Att förhålla sig kan därmed förstås som en filosofi som ligger bakom bemötandet, vare sig denna filosofi normerar ett bestämt sätt att förhålla sig som bättre än ett annat – så som alltså Bubers dialogfilosofi gör – eller inte – som till exempel Sartres existentialism gör. Termen ”*hållning*” vill jag behäfta med normativa konnotationer.

Genom att låta konstruktionen av pedagogisk hållning präglas av ontologisk normativitet hoppas jag kunna undvika sådana problem som följer med praktisk och teoretisk normativitet. I det följande gör jag reda för vilka konsekvenser som pedagogiska begreppsläggningar präglade av praktisk, teoretisk respektive ontologisk normativitet har och hoppas på så sätt kunna påvi-

⁷⁰ Se Björk 2000 sid 82-86.

⁷¹ Noddings 1998 sid 187.

⁷² Björk 2000 sid 72.

⁷³ Biesta, Gert 2004a sid 79.

⁷⁴ Jfr Bakhtin (1993 spec sid 3-6, 60-61); Levinas (1998a sid 11-13, 17-19, 87, 112, 114, 116, 121, 123, 126-127, 139-143, 168; 1998b sid 9-11; och Bauman (1995 spec sid 22, 81, 95-99) som också förlägger moraliteten till en övergripande ontologisk eller etisk nivå, varvid den kommer att innefatta och överskrida teoretisk etik och praktisk moral.

⁷⁵ Se Buber 1994 ff a sid 18, 45, 48, 66, 84-90; 1995a sid 29-37.

sa fördelarna med att konstruera pedagogisk hållning som ett uttryck för ett grundvärde i stället för som ett uttryck för en etisk värdering eller en moralisk handlingsföreskrift. Jag kommer i detta att tala om pedagogisk teori som normerar hur pedagogen bör handla i termer av *pedagogiska recept*, om pedagogisk teori som normerar pedagogens etiska ställningstaganden i termer av *pedagogiska läror* och om pedagogisk teori som normerar vem man som pedagog bör vara i termer av *pedagogiska ledstjärnor*.

Pedagogiska recept

I pedagogisk/didaktisk teori som vilar på praktisk normativitet kommer det normativa till uttryck som moraliska handlingsföreskrifter.⁷⁶ Med Tone Kvernbekk och Torill Strand⁷⁷ kallar jag här sådana föreskrivande pedagogiska teorier för *pedagogiska recept*. Enligt Kvernbekk och Strand⁷⁸ fungerar pedagogiska recept på så vis att de säger hur man ska agera och vad man ska gå efter när man till exempel planerar eller utvärderar undervisning. De menar att pedagogiska recept liknar det som man i attributionsforskning kallar manus ("script") vilket definieras som "a more or less stereotyped sequence of actions carried out in order to attain a typical goal".⁷⁹

Vilken funktion fyller då ett pedagogiskt recept? Behovet av handlingsföreskrivande pedagogiska recept uppstår enligt Kvernbekk och Strand⁸⁰ i det att pedagogen – som alla människor – vill ha ett grepp om världen och därför har behov av att kunna kontrollera den komplexa pedagogiska praktiken och känna sig trygg i en egentligen komplicerad arbetssituation. Pedagogiska recept hjälper pedagogen i detta genom att reducera antalet tolkningsramar och handlingsalternativ. Utifrån Björks kvalificering av normativitetskonceptet kan man säga att pedagogiska recept fungerar så att de säger vad man bör göra utan att gå in på *varför* man bör göra så. Ur normativitetssynpunkt framstår med andra ord det pedagogiska receptet som ett uttryck för praktisk normativitet.

Jag skulle vilja koppla tanken om pedagogiska recepts praktiska normativitet till en utbildningspraktik där man "pekar med hela handen". Pekar med hela handen gör man i syfte att föreskriva vad någon ska företa sig, men utan att motivera varför. Sådana handlingsföreskrivande pedagogiska recept har därmed ett auktoritärt sätt att styra som jag skulle vilja likna vid den pedagogik som tillämpades i förmodern tid när kyrkan hade till uppgift att bilda människan. Vad jag syftar på är en pedagogik där bildningstanken knöts till föreställningen om människans arvssynd, till föreställningen om människan som "fallen" – därför att livets frestelser gjorde att människan avvek från sin bestämmelse, den att bli gudomlik/Guds avbild – och att *bildning* var något

⁷⁶ Jfr Uljens 1997 sid 169 som talar om *preskriptiva* didaktiska ansatser.

⁷⁷ Kvernbekk, Tone & Strand, Torill 2004 sid 179-198.

⁷⁸ Ibid sid 180.

⁷⁹ Ibid sid 181 citerar Miles Hewstone (1996 sid 107).

⁸⁰ Ibid sid 180-184.

som syftade till att återställa bilden av Gud i människan.⁸¹ Till saken hör att den människa som skulle bildas ansågs som omyndig, alltså i bemärkelsen icke-autonom och icke-rationell. Hon kunde därför inte på egen hand tänka ut vad hon skulle företa sig för att återställas. Människan fick därför lov att vända sig till någon som visste bättre. Prästen betraktades som Guds ombud och var därför den som hade befogenhet att peka ut vägen för den förtappade människan. Som ett pekande med hela handen tog den pedagogiska metoden sig uttryck i att prästen hötte med pekfingret åt människans okristliga agerande och sedan pekade ut den rätta vägen. Vägledningen gavs i form av handlingsföreskrifter. ”Du skall icke...!” och ”Du skall...!” löd den inledande formuleringen på de svar människan erbjöds. Vilken grund dessa handlingsföreskrifter hade i etisk teori eller i en värdegrund förblev däremot höljt i dunkel. Vad pedagogen – då prästen – gjorde, var med andra ord att föreskriva hur människan skulle handla för att bli bildad utan att motivera varför.

Som vägledning för att veta vad man bör företa sig är det handlingsföreskrivande pedagogiska receptet ett alternativ som har både positiva och negativa konsekvenser. Dessa konsekvenser kan sägas utgöra två sidor av samma mynt. Å ena sidan möjliggör pedagogiska recept förutsägelse och kontroll. När man använder pedagogiska recept känner man sig kompetent, självsäker och trygg med den pedagogiska situationen. Dessutom avbördas man sitt personliga ansvar; man behöver bara följa receptets anvisningar.

På baksidan av myntet återfinns konsekvenser som faller tillbaka på att pedagogiska recept tenderar att, som Kvernbekk och Strand⁸² uttrycker det, ”befästa saker genom att stabilisera det instabila, förenkla det komplexa och avproblematisera pedagogiska problem”. Ett av problemen som författarna ser med pedagogiska recept är att man föreställer sig receptet ifråga som varande allmängiltigt. Man tänker att ett recept gäller för alla situationer, elever och lärare, trots att det representerar en förenkling av verklighetens komplexitet och därmed svårigen kan vara giltigt och applicerbart på alla situationer, elever och lärare. Därmed riskerar pedagogiska recept – som egentligen äger begränsad giltighet – att användas även på situationer, elever och lärare som de egentligen inte är tillämpliga på. Ett annat problem som Kvernbekk och Strand pekar på är att ett pedagogiskt recept lätt blir självbekräftande. Det fyller sin funktion avseende de dimensioner det gäller och de andra dimensionerna – som ingår i den komplexa verkligheten, men inte i receptet – glöms bort.

Den vägledning som ett pedagogiskt recept erbjuder är således begränsad till frågan om vilka handlingar som är rätt och fel samtidigt som det enbart talar om vad man som pedagog bör göra, inte vare sig om varför man bör göra så eller om vem man är om man gör så.

⁸¹ Se till exempel Björk (2000 sid 200-201); För en kvalificerad redogörelse av premodern och modern pedagogisk mentalitet se Ödman 1995.

⁸² Kvernbekk & Strand 2004 sid 179.

Pedagogiska läror

I pedagogisk/didaktisk teori som vilar på teoretisk/epistemologisk normativitet kommer det normativa till uttryck som etiska (eller för den delen också som estetiska eller politiska) ställningstaganden.⁸³ Som Uljens⁸⁴ och även Björk⁸⁵ säger innebär förekomsten av sådana ställningstaganden att teorin ifråga är ideologiskt laddad. Med Björk kallar jag här en sådan ideologiskt laddad teori för en *pedagogisk lära*.⁸⁶ En pedagogisk lära talar om varför man bör agera på ett visst sätt.

Pedagogisk lära definierar jag här som pedagogisk teori med tre kännetecken. Det första kännetecknet på att en pedagogisk teori har karaktär av lära är att den vilar på försanthållanden om människans natur som värderar vissa egenskaper högre än andra och som förordar dessa egenskaper som mål för edukation. Dels, menar jag, är föreställningar om hur människans natur är beskaffad egentligen inte annat än något man håller för sant – men inget objektivt faktum – som inkluderar normativa ställningstaganden. Dels är deklareringen av vissa egenskaper som önskvärda mål ett ställningstagande av normativ karaktär. Den moderna tidens pedagogiska teorier vilar till exempel på normativa ställningstaganden som värdesätter rationalitet och autonomi högt men inte irrationalism och samhörighet. Med Uljens⁸⁷ och Björk⁸⁸ kan man hänföra dessa ställningstaganden till skiftet från teocentrisk till antropocentrisk världsbild. När modernism och vetenskap tog över ersattes den religiösa föreställningen om en fallen människa med tanken om en – i darwinismens och socialdarwinismens anda – ofulländad människa. En fulländad människa, bestämde Immanuel Kant⁸⁹, var en rationell och autonom människa. Som Kant proklamerade bestod upplysningens projekt i att få människan att ”Tänka själv!”. Från den humanistiska människosynen hämtar de moderna utbildningsteorierna tanken om att människan till sin natur är rationell och autonom men också tanken att dessa egenskaper är förborgade och behöver pedagogiskt ingripande för att kunna frisättas. ”Man can only become man by education”, skrev Kant.⁹⁰ Det moderna upplysningsprojektet

⁸³ Björk (2000 sid 83-86) hänför den pedagogiska läran till en affirmativ ansats; Jfr Uljens 1997 sid 169 som talar om *normativ* didaktisk teori; 2001 sid 21 talar han även om *konfessionell* teori.

⁸⁴ Uljens 1997 sid 170-171.

⁸⁵ Björk 2000 sid 79.

⁸⁶ Ibid sid 79; Som Bengtsson (1997 sid 246) påpekar kan termen ”lära” ha två betydelser. I en vetenskaplig kontext betyder den ”läran om” och markeras då genom att det grekiska ordet för lära, ”logos”, används som suffix för det som läran vill beskriva, till exempel biologi. I ett mer vardagligt språkbruk kan dock termen ”lära” ha en normativ innebörd, som till exempel i sedelära eller den kristna läran. Då betyder ordet snarare ”läran i”, det vill säga den anger hur man bör leva enligt läran ifråga. Det är i den sistnämnda betydelsen som termen lära används i den här studien.

⁸⁷ Uljens 2001 sid 4.

⁸⁸ Björk 2000 sid 200.

⁸⁹ Kant, Immanuel 2007-12-03/1784.

⁹⁰ Kant 2007-12-03/1803, paragraph 33.

förkastade därför också det föreskrivande pekandet(s ”Du skall...!” och ”Du skall icke...!”) som pedagogisk metod, dels därför att det ansågs irrationellt att söka svar i religionen och dels därför att det betraktades som omyndigt att vara beroende av någon annan för att utröna sin väg och sitt mål. Men, som Uljens formulerar det:

(I)t is interesting to observe on what grounds it is assumed that the individual should be educated towards autonomy (*Mündigkeit*). It is not difficult to see that all positions accepting the concept of *Mündigkeit* in the end are normative theories. But why should an individual be educated towards increasing self-reflection, towards individual responsibility, towards cultural independence at all? [...] There is nothing that logically leads us to conclude that *Mündigkeit* must be the aim only because the learner is viewed as free [...] To say that the individual has the possibility to develop something is one thing, another thing is to say that this and that are what she should develop. From *is* we cannot reach *ought*.⁹¹

Inte bara målet utan också metoden extrapolerades från dessa försanthållanden. En pedagogisk lära kännetecknas i detta hänseende alltså även av att den hämtar sina metoder från specifika teorier om mänsklig utveckling, såsom till exempel inlärnings- eller utvecklingspsykologisk teori, kognitiv teori etc.

Det andra draget som kännetecknar en pedagogisk lära är att dess ställningstaganden ifråga om vad edukation bör åstadkomma är epistemologiskt baserade.⁹² En pedagogisk lära kan i det här hänseendet sägas vara en pedagogisk teori som avspeglar modernitetens tilltro till epistemologi och den moderna humanism som karaktäriseras som en epistemologiskt färgad humanism.⁹³ Biesta talar om den moderna humanismen som en del av “the epistemological worldview (which) claims that we need to know ‘the human being’ or ‘the other’ before we can do anything (relate, encounter) or achieve anything (educate, emancipate) [...]”.⁹⁴ Denna epistemologiska världsbild och det tillnärmelsesätt till såväl etik, existentiella frågor som kunskapsfrågor som den för med sig, är dessutom knuten till upplysningsprojektet. Det är med andra ord upplysningens pedagogiska projekt som, som Björk⁹⁵ på-

⁹¹ Uljens 2001 sid 14.

⁹² Se Björk 2000 sid 69-74,78-88.

⁹³ Modernitetens tilltro till epistemologi fastslås bland andra av Jean-François Lyotard (1984 sid 6-9, 23-24, 37-47); Den moderna humanismens epistemologiska karaktär beskrivs av bland andra Benhabib 1992 sid 7-31, 223-236; Biesta 1999 sid 203-208; Bengt Kristensson-Uggla 2002 sid 383.

⁹⁴ Jfr Carl-Anders Säfström (2003 sid 22) som skriver; “The teacher has to have knowledge of the learner in order to enter into appropriate relationships with her/him. The more a teacher knows about how the learner experiences the world the more the teacher can adjust the knowledge to be delivered [...]”.

⁹⁵ Björk 2000 sid 221-222. Björk skriver där att ”När den religiösa livstolkningen förbyttes i en rationell och positivistisk livsförståelse inom ramarna för ett naturvetenskapligt och teknologiskt paradigm framträdde (visserligen) ett öppet intresse för att komma till rätta med [...]”

pekar, gör att den moderna pedagogiska teorin grundade både sina etiska ställningstaganden och sina existentiella intressen i epistemologiskt vetande.

Det tredje kännetecknet på pedagogisk lära är att den styrs av specifika samhällsliga behov och mål, det vill säga är grundad i partikulära värden. När den uppfostrande uppgiften flyttas från kyrkan till skolan i det moderna samhället kom den moderna upplysningsideologin att genomsyra såväl utbildningspolitik som utbildningsteori och utbildningspraktik.⁹⁶ Upplysningen blev till en samhällslig uppgift där skolan fick tjänstgöra som verktyg för samhällets utbildningspolitiska mål. Dessa utbildningspolitiska mål har visserligen samstämmigt rört upplysningsprojektets ideal om rationella och autonoma människor verksamma i ett demokratiskt samhälle som gör framsteg.⁹⁷ Men icke desto mindre rör sig dessa krav om kulturellt bundna, därmed partikulära och därmed relativt giltiga värderingar. När utbildningen lutar sig mot pedagogiska läror kommer den med Björks ord att fungera som ett utbildningspolitiskt redskap som verkställer ”en socialisations- och enkulturationsprocess i ett givet social sammanhang som har formen av en norm- eller värderingsgrundad påverkan”.⁹⁸

Med den här definitionen av pedagogisk lära kommer i stort sett de flesta moderna pedagogiska teorier att räknas som pedagogiska läror. Man kan tala om tre riktningar inom modern pedagogisk teori, vilka vilar på samma grundläggande försanthållanden och värdemässiga ställningstaganden ifråga om vad bildning bör åstadkomma och varför. Jag tänker på den förmedlingspedagogiska, den självregleringspedagogiska och den frihetspedagogiska riktningen. Samtliga har haft som mål att fullända människan i rationellt och autonomt hänseende, men vilat på olika ställningstaganden ifråga om vilken metod som lämpat sig bäst för att uppnå det målet.⁹⁹ Förmedlingspedagogiska

de existentiella frågorna, men då utifrån en [...] existentiell filosofi [...] där rationaliteten [...] ersatt bland annat religionens meningsskapande betydelse, som [...] kom att betraktas som vidskepelse och irrationalitet”.

⁹⁶ Se till exempel Usher, Robin & Edwards, Richard (1994 sid 24) som skriver att “Education is very much the dutiful child of the Enlightenment [...], the vehicle by which the Enlightenment ideals of critical reason, humanistic individual freedom and benevolent progress are sustained and realised”; Se även Björk 2000 sid 6, 12-20, 201-202; Omvänt kan man med Geir Karlsen (2003 sid 104, 123) säga att skolan därmed legitimerar sin verksamhet med hjälp av modernitetens projekt; Se också Uljens 2001 sid 4.

⁹⁷ Se till exempel Karlsen 2003 sid 103 (med hänvisning till Østerberg 1999); Uljens 2001 sid 4-7.

⁹⁸ Björk 2000 sid 79, 85; Det är därför som frågan om till vad, varför och hur människan skall fostras/bildas har besvarats olika i olika tider, enligt till exempel Jank & Meyer (1997 sid 57-60). Svaret har varit beroende av de försanthållanden och de värden som gällt i det samhälle som utbildningen ifråga anordnats i; Enligt Uljens (2001 sid 7) fastslog Scheiermacher redan 1826 – och Uljens håller med – att pedagogiska teorier inte kan vara annat än kulturellt relevanta.

⁹⁹ Enligt Henry Egidius (1978 sid 19 som hänvisar till den så kallade Barnstugeutredningen SOU 1972:26). Den förmedlingspedagogiska riktningen har metodiskt stött sig på inlärningspsykologisk teori. Den självregleringspedagogiska riktningen har istället stött sig mer på utvecklingspsykologisk teori.

ken bygger på tanken att den ofulländade eleven enbart kan bli rationell och autonom under förutsättning att någon som redan är fulländad – alltså pedagogen – leder henne dit. Framöver kommer jag att tala om förmedlingspedagogik som knutet till ett direkt styrande förhållningssätt. Självregleringspedagogiken¹⁰⁰ bygger däremot på föreställningen att elevens inneboende mänskliga natur enbart kan förverkligas om den får utvecklas antingen helt utan ingripande eller som mest med hjälp av lärarens stimulans och stöd.¹⁰¹ Därefter ska naturen sköta resten. Enligt självregeringstanken bär nämligen människan krafter inom sig som reglerar inläring och utveckling. Lärarens uppgift är därför att skapa förutsättningar och undanröja hinder för denna naturgivna utveckling. Som jag ser det betyder detta att pedagogen både ska ”låta naturen ha sin gång” samtidigt som hon anses vara den som känner och ska tillrättalägga förutsättningarna för naturens gång. Framöver kommer jag därför att tala om självregleringspedagogik som knuten till ett indirekt styrande förhållningssätt. Frihetspedagogiken¹⁰² bygger på en något annan föreställning om människan än förmedlingspedagogiken och självregleringspedagogiken. Man håller för sant att varje människa är unik och tar ställning för att varje människa bör förverkliga just sin unika natur. Henry Egidius talar om människans väsen som ”ett löfte och en uppgift”.¹⁰³ Vidare bygger frihetspedagogiken på tanken att den som bäst känner både vägen och målet i detta självförverkligande projekt är eleven själv.¹⁰⁴ Framöver kommer jag att tala om frihetspedagogik som knutet till ett abdikerande förhållningssätt. I frihetspedagogiken upphävs nämligen såväl lärarrollen som undervisning som fenomen. Lärarens uppgift består här i att genom värme, inlevelse och äkthet sätta sig in i elevens behov så att hon kan bistå elevens självförverkligande på elevens villkor.

Frågeställningen om hur en lärare bör förhålla sig till sina elever – till exempel ifråga om professionalitet, ansvar, auktoritet eller engagemang – besvaras således i en pedagogisk lära utifrån epistemologiskt grundade ställningstaganden som prioriterar vissa mänskliga och samhällliga mål framför andra. Det betyder att den pedagogiska läran förmår vägleda pedagogen såväl i fråga om vad hon bör göra som ifråga om varför hon bör göra på ett

¹⁰⁰ Pedagoger som förespråkat självreglering är till exempel Jean-Jacques Rousseau, Alexander S Neill, Maria Montessori och Rudolf Steiner (Waldorfpedagogik).

¹⁰¹ Se till exempel Egidius (1978 sid 19,45 som hänvisar till den så kallade Barnstugeutredningen SOU 1972:26). Den naturgivna utvecklingen kan ses ur utvecklingspsykologiskt perspektiv (som hos Rosseau, Neill och Montessori), ur humanistiskt psykologisk perspektiv (som hos Charlotte Bühler), ur biologiskt perspektiv (som hos Arnold Gesell) eller ur spiritistiskt-religiöst perspektiv (som hos Rudolf Steiner) enligt Egidius (1978 sid 19-38).

¹⁰² Exempel på pedagoger som förespråkat frihetspedagogik är Ellen Key, Célestin Freinet, Carl Rogers och Ivan Illich.

¹⁰³ Se Egidius 1978 sid 45.

¹⁰⁴ Se bland annat Egidius 1978 sid 52-53.

visst sätt. Den pedagogiska lärans ställningstaganden (på teoretisk nivå) omsätts ju i praktiskt handlande.

En annan positiv konsekvens är att den pedagogiska läran (i likhet med det pedagogiska receptet) erbjuder pedagogen – och troligen även eleven, utbildningsledare, föräldrar och utbildningspolitiker – en föreställning av kontroll och trygghet. Såväl Geir Karlsen som Carl-Anders Säfström problematiserar det faktum att pedagogik som vetenskap och disciplin har eftersträvat just säkerhet. Karlsen skriver att ”Pedagogik villigt i alltmer ökande grad har fungerat som ett centralt redskap i den modernitetskonstruktion som frånsäger sig tvetydigheter och tvivel [...]”.¹⁰⁵ Säfström menar att den moderna läraren bygger sin kompetens på den säkerhet som kunskap och avmystifiering av tillvaron ger. ”To become a teacher”, skriver han ”is to become a knower of things, both in relation to the subject knowledge and to the learner [...]”.¹⁰⁶ Han drar slutsatsen att “For teachers, this knowing reduces the anxiety of living in the mystery of existence, and allows them to enter into a world of secure and comforting meaning within a given society”. Även här måste dock denna säkerhet sägas vila på en falsk grund, eftersom den vilar på förenklingar, instrumentaliseringar, reifieringar och partikulära värden.

Den pedagogiska läran förenklar och instrumentaliserar pedagogiska skeenden och pedagogiska förehavanden. Som Otto Friedrich Bollnow¹⁰⁷ påpekar bygger både förmedlingspedagogiken och självregleringspedagogiken på tanken att edukation handlar om att utveckla en specifikt mänsklig natur. Det är därför som teorier om människans natur och om mänsklig utveckling – såsom inlärningspsykologisk teori eller utvecklingspsykologisk sådan – är så användbara i förmedlings- och självregleringspedagogiska riktningar. Men teorier har en förenklande funktion, och konsekvensen av att förankra pedagogik i teorier om den mänskliga inläringens respektive utvecklingens psykologi blir därför att pedagogiska skeenden och förehavanden förenklas. Instrumentalisering har enligt till exempel Björk¹⁰⁸ och Karlsen¹⁰⁹ sin förklaring i att utbildningsvetenskap bedrivits inom ett naturvetenskapligt och soci-

¹⁰⁵ Karlsen 2003 sid 520-521, min översättning.

¹⁰⁶ Säfström 2003 sid 22; Jfr också Otto Friedrich Bollnow (1969 sid 147-148) som beskriver den trygghet den pedagogiska läran erbjuder genom att knyta förmedlingspedagogik till en hantverksmetafor och självregleringspedagogik till metaforen ”organisk växt”. Tryggheten träder fram i möjligheten att hänföra pedagogiska misslyckanden till materialfel respektive till missväxt.

¹⁰⁷ Bollnow 1969 sid 22-23.

¹⁰⁸ Se Björk (2000 sid 20 som hänvisar till Eric D MacPherson 1995 sid 263-265). Ett sådant positivistiskt angreppssätt förmår dessutom enligt Björk inte riktigt lyfta från den empiristiska nivån vilket gör att, säger han ”den pedagogiska forskningen står handfallen inför uppgiften att bidra med någonting utöver de självklarheter, som vägleder praktiker och som upprepas i det oändliga av pedagogikens uttolkare”.

¹⁰⁹ Karlsen (2003 bland annat på sid 53, 177, 520-527) menar att det bland annat är de strukturella/institutionella förutsättningar som moderniteten skapar som gör att den pedagogiska normativiteten förfaller till instrumentalism och paternalism.

ologiskt perspektiv och att edukativa processer därmed kommit att förklaras i termer av determinism och kausalitet.

Den pedagogiska läran reifierar och instrumentaliserar såväl eleven som edukationen och pedagogen. Här är det, beskriver Björk¹¹⁰, den samhällsideologiska laddningen som är boven i dramat. Den pedagogiska lärans samhällsideologiska laddning leder nämligen till att det blir edukationens yrkes- och samhällskvalificerande funktion som blir styrande. Följaktligen reifieras edukation till att bli något som enbart rör människans funktionella kompetens, inte hennes existentiella kompetens, alltså inte till de kvalifikationer som är kopplade till människans varande. Utbildningsprojektet blir då till sin karaktär något av ett instrument som via undervisningen är ämnat att transformera utbildningspolitiska ideal till individuella färdigheter och kunskaper. Utbildning blir då något som enbart rör människans funktionella kompetens, och därmed kommer eleven såsom människa att reduceras till en samhällelig funktion medan hennes behov av existentiell kompetens negligeras. Man kan säga att eleven instrumentaliserar för politiska, arbetsmarknadens och näringslivets syften. För det tredje reifieras och instrumentaliserar även pedagogen i en sådan pedagogisk lära, enär hennes uppgifter kommer att begränsas till att fungera som ett instrument för samhälleliga ändamål.¹¹¹ Uljens skriver att de problem som normativiteten hos en pedagogisk teori ställer till med visar sig i den pedagogiska praktiken: "A consequence of normative theories is that teachers are transformed into technicians who are expected to internalise given values and thus letting them regulate their teaching practices [...]"¹¹²

Den pedagogiska lärans tredje negativa konsekvens är att de värden avseende till exempel edukationens mål och medel som den vilar på enbart äger prioritet i en viss kontext. Den dras med kulturell relativism. Den här begränsningen kommer sig av att den pedagogiska läran vilar på etiska (eller estetiska eller politiska) ställningstaganden som är av partikulärt slag. I de finländska läroplansdokument som Björk¹¹³ studerat framträdde till exempel normativitet på partikulär nivå i form av nationella demokratiska intressen på 1970-talet, miljö-, freds- och jämställdhetsintressen på 1980-talet respektive konkurrenskraft, vetenskaplig utveckling och informationsteknologi på 1990-talet. Som väntat visade alltså, konkluderar Björk, avsaknaden av normativitet på värdegrundsnivå att pedagogiken reduceras till ett verktyg för nationella intressen, alltså för partikulära – det vill säga begränsade och temporära – ideologier.

Även om en pedagogisk lära således kan tyckas erbjuda säkerhet ifråga om hur jag som lärare etiskt bör ta ställning och moraliskt bör agera, hävdar

¹¹⁰ Se Björk 2000 sid 6, 12, 24-25, 66-115, 199-203, 231-232.

¹¹¹ Ibid sid 79.

¹¹² Uljens 2001 sid 19.

¹¹³ Björk 2000 sid 29, 236.

jag alltså här att denna säkerhet enbart är giltig inom ramen för en förenklad, instrumentaliserad och reifierad (teoretisk och praktisk) pedagogik och dessutom enbart inom ramen för en ambition att bedriva en kulturrelativistisk pedagogik.

Pedagogiska ledstjärnor och pedagogisk hållning

I pedagogisk teori som vilar på ontologisk normativitet av etiskt slag kommer det normativa till uttryck som ett grundvärde som säger hur verkligheten bör vara konstituerad. Vad innebär då det, närmare bestämt? Och vad har en sådan normativitet för konsekvenser för en konstruktion av pedagogisk hållning? För syftet att säga något om hur pedagogen bör förhålla sig kommer jag att fokusera på existentiell normativitet. I det att jag utvecklar föreställningen om vad en pedagogisk teori i form av en pedagogisk ledstjärna i sin helhet står för, kommer jag att fokusera dess sätt att normera pedagogens existensframträdanden. Det betyder att det grundvärde som jag kommer att låta pedagogisk hållning vila på enbart ska ge uttryck för hur människan bör konstituera sin existens, inte för hur verkligheten bör vara konstituerad. Precis som ett ontologiskt grundvärde förutsätter dock ett sådant existentiellt grundvärde den reflektion och den kritiska distans som såväl Bengtsson som Uljens och Björk talar om ifråga om ontologiskt grundvärde. Jag förstår alltså det som Uljens¹¹⁴ talar om som reflektiv, icke-affirmativ pedagogisk teori som ett uttryck för ontologisk normativitet. En sådan reflektiv, icke-affirmativ pedagogisk teori möjliggör reflektion över värden. Men den är inte värdeneutral, inte icke-normativ, utan normativ på en annan nivå än den pedagogiska läran. Uljens skriver att

Even though a pedagogical theory would not include explicit norms for pedagogical action it is still valueladen at some level [...] There is [...] a difference between being normative on the [...] level [...] of giving explicit advice for teaching practice and (on) the [...] level [...] of accepting some fundamental ideas of e. g. role of education or the human nature.¹¹⁵

Enligt Björk handlar det om att grundvärdet ger ”förutsättning för en reflektiv hållning och tillgång till en kritisk instans för bedömning av och diskussion om etik och moral”.¹¹⁶ Å andra sidan fungerar samtidigt grundvärdet så att det möjliggör ”en intentionell riktning för värderingar och handlande”.¹¹⁷ De tre normativa nivåerna är således relaterade till varandra på så sätt att den ontologiska normativiteten inte bara låter oss reflektera över de två andra nivåernas normativitet utan även ger dem en intentionell riktning. Å ena sidan representerar grundvärdet alltså ”ett öppet odefinierat värde, som utgör

¹¹⁴ Uljens 1997 sid 171-184; 2001 sid 19-21.

¹¹⁵ Uljens 2001 sid 20.

¹¹⁶ Björk 2000 sid 72.

¹¹⁷ Ibid sid 72.

en uppfordran till reflektion över de olika etikernas kvaliteter och konsekvenser för det moraliska handlandet”¹¹⁸ och å andra sidan är poängen med grundvärdesnormativitet att den i sin förlängning ska omsättas i såväl etiska ställningstaganden som moraliska handlingsföreskrifter.¹¹⁹

Att acceptera föreställningen om normativitet såsom förekommande på ontologisk nivå innebär inte, som Björk¹²⁰ påpekar, att man definierar ett grundvärde, bara att man konstaterar att det existerar en ontologisk nivå som karaktäriseras av att den tillåter reflektioner över etiska ställningstaganden och moraliska handlingsföreskrifter och även har en riktningsgivande funktion i förhållande till dessa. Det är i förlängningen av att förstå ontologisk normativitet som existentiellt grundvärde som man, som Björk skriver, ”ställs [...] inför frågan vilken värdegrund eller vilka värdegrunder, som kan tjäna som utgångspunkt för en icke-affirmativ, öppen fostran [...]”.¹²¹ Så för att kunna fungera riktningsgivande måste grundvärdet laddas med någon ontologisk föreställning om hur pedagogik bör utformas, vilket i relation till en konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt blir begränsat till ett behov av en existentiell föreställning om hur pedagogen bör framträda. Att normativiteten är förlagt till ett grundvärde säger således bara något om på vilken nivå den kommer till uttryck. Vad det rör sig om är alltså en normering förlagd till frågan om hur man bör leva. *Vilken* norm man bör leva efter är dock en annan fråga. Livsvägledande filosofier kan återfinnas inom olika livs-åskådningsalternativ såsom existentialism, humanism, platonism eller olika religiösa riktningar. Mitt val faller i den här studien på den buberska dialogfilosofin. Det ska observeras att detta val ska skiljas från greppet att använda dialogfilosofins normativa karaktär som en av de tre hörnpelare – förutom dess existentiella intresse och dess relationella perspektiv – med vars hjälp jag utmejslar det till-tals- och an-svarskoncept som jag konstruerar pedagogisk hållning utifrån. Jag hade kunnat välja att ladda studiens grundvärde med någon annan filosofi, så länge den innehållit en normering ifråga om hur man som människa bör förhålla sig. En pedagogisk teori som på detta sätt säger något om hur man som pedagog bör vara, väljer jag alltså att benämna *pedagogisk ledstjärna*. En pedagogisk ledstjärna ska således förstås som en teori som ger uttryck för normer ifråga om hur pedagogen bör förhålla sig. Studiens normativitetsprojekt kan därmed specificeras i termer av att konstruera pedagogisk hållning som en fråga om hur man som pedagog bör förhålla sig utifrån den ledstjärna som den buberska dialogfilosofin normerar. I fortsättningen använder jag således termen ”pedagogisk hållning” när jag avser en konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt som laddats med

¹¹⁸ Ibid sid 72.

¹¹⁹ Se Björk (2000 sid 69, not 8) som skriver att axiologin uppmärksammar de värden och de betydelser som etiken och moralen utgår ifrån; Se även Uljens (1979 sid 171) som säger att den axiologiska nivåns intresse måste laddas med ideologi på teoretisk och praktisk nivå.

¹²⁰ Ibid sid 72, 85-86.

¹²¹ Ibid sid 85.

någon filosofi som normerar detta förhållningssätt, och termen ”pedagogiskt förhållningssätt” när jag avser pedagogens sätt att förhålla sig oavsett laddning, det vill säga i mer obestämd betydelse.

Nu är det emellertid så att en ledstjärna är något som i det här arbetet ska förstås som konstituerad inte enbart av värde, utan också av mening. Med andra ord: Förutom att det jag här talar om som en ledstjärna ska förstås som något som ger uttryck för ett existentiellt grundvärde, ska det också förstås såsom uttryckande ett högre syfte i tillvaron, vad jag kommer att tala om som (*livs*)mening. Den normativitet utifrån vilken konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt görs i studien är således förankrad inte enbart i ontologisk normativitet av etiskt slag utan också i spiritualitet. Det jag talar om som *ledstjärna* anser jag har i stort sett samma innebörd och funktion som Björks *orienterande grundvärde*, Tillichs *ultimate concern* och Charles Taylors *hypergoods*. Som jag förstår det ska samtliga dessa koncept förstås som formulerade i en kombination av spirituellt livsmening och orienterande värdegrund.¹²² En ledstjärna representerar ett överordnat syfte med livet som man värderar högre än andra alternativa syften. I ledstjärnan kombineras således ett bejakande av en viss ontologi med en önskan att bli den människa man i enlighet med denna ontologi idealt bör vara. Ledstjärnan berör människans hela personlighet och styr på så sätt andra dimensioner såsom hennes emotioner, vilja och kognition. Ledstjärnans värdeomdöme har sin grund i existentiella värden, med andra ord i en normativitet som är förlagd till ontologisk nivå och som rör existensen. Tillichs term *ultimate concern* liksom Taylors *hypergoods* anser jag på ett träffande sätt ger uttryck för detta. Ledstjärnans mer universella värde och syfte styr tillvarons mer partikulära värden och syften, det vill säga det som Taylor talar om som *ordinary goods* och av Tillich benämns *preliminary concerns*. Att följa en ledstjärna innebär med andra ord att låta sina vardagliga ställningstaganden och handlingar styras av ett högre, mer övergripande syfte än de mer partikulärt giltiga syften och värden som ligger närmare till hands i tid och rum. En ledstjärnas funktion består således i att den tillför livet en strävan efter vad man skulle vilja bli, framför allt i fråga om vilken mening mitt liv ska innehålla, och att den orienterar mitt leverne mot det som är värdefullt.

Därmed kommer vi till frågan om vilka konsekvenser det kan tänkas ha att företa konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt utifrån en ledstjärna i stället för utifrån ett recept eller en lära. För det första reifierar och instru-

¹²² Se Björk 2000 sid 69-74, 106-110, 163-164, 175-177, 230-231, 235; Taylor, Charles 1989 sid 3-107; Tillich 1957; Jfr Kirkegaards tal om *personal faith*, något som enligt MacDonald (2000 12-13) handlar om ett passionerat/engagerat val av vem jag vill vara; Jfr också Paul Ricoeur (1992 sid 153-158) som talar om *narrative unity of the good life*; samt Sartre (2002) sid 14 som säger att varje val är normativt på så sätt att man handlar utifrån vem man vill vara, utifrån hur man *vill designa sig*; Jfr även Bakhtins (1993 sid xxix, xxxii, 2-6, 60-61) syn på människans handlande som kopplat till en strävan efter att göra det man bör i ljuset av ens sammantagna handlingar och val.

mentaliserar en pedagogisk ledstjärna inte vare sig eleven, edukationen eller pedagogen eftersom den avser elevens existentiella kompetens. Enligt Björk förläner den existentiella kompetensen eleven en *mänsklig livsberedskap* och den definieras av Björk som ”personens möjligheter och förutsättningar att gestalta ett i någon mening rikt och värdigt mänskligt liv i relation till de sammanhang av personliga relationer och social gemenskap som samhället utgör”.¹²³ I den existentiella kompetensen ingår således samhällliga och sociala funktioner liksom individuella kunskaper och färdigheter, således till exempel den funktionella kompetensen.

Den andra positiva konsekvensen – som har en negativ baksida som vi strax ska behandla – är att den kan sägas vara värdeflexibel utan att hemfalla åt relativism. Normerna i den filosofi som den pedagogiska ledstjärnan laddas med förhindrar relativism därför att de inte är knutna till partikulära värden, utan till mer universella och grundläggande värden. Samtidigt möjliggör dessa universella värden en flexibilitet i etiska ställningstaganden och ifråga om praktiska handlingsföreskrifter. Som Uljens säger “a reflective theory provokes teachers to take a stand on values and on the aims of education [...]”,¹²⁴ men att den samtidigt “does not allow for whatever values to be realised”. Med Björk¹²⁵ kan det påpekas att detta kräver att grundvärdet ifråga är så pass hållbart att det kan upprätthålla sin karaktär av öppenhet och undvika att hemfalla till temporära och begränsade värden. Med andra ord måste grundvärdets normering karaktäriseras av en öppenhet som är ”kraftfull nog att inte förvandlas till affirmativ normbundenhet”.¹²⁶ Om teorin är kraftfull utgör den alltså ett mer flexibelt verktyg för reflektion över pedagogiska förhållanden. Som Uljens skriver:

This [...] more fundamental level may be more open with respect to values to be realised in and by the teaching-studying-learning process and may accept different solutions to one and the same practical problem [...] (A) more open theory offers more degrees of freedom for the teacher’s decisions.¹²⁷

En sådan icke-affirmativ pedagogisk teori är således till exempel, som Uljens säger, mer relevant i värde-pluralistiska samhällen.¹²⁸

Men det är just dessa utökade frihetsgrader som kan framstå som en negativ aspekt hos en pedagogisk ledstjärna. Pedagogiska ledstjärnor har inte

¹²³ Björk 2000 sid 6. Se även sid 66-126.

¹²⁴ Uljens 2001 sid 21.

¹²⁵ Björk 2000 sid 85-86.

¹²⁶ Ibid sid 86. Enligt Björks pedagogiska teori är det närvaron av universell och individuell essens som förhindrar att teorin blir ideologisk. Närvaron av universell och individuell essens korrigerar trycket från samhället så att människans existensframträdande inte enbart kommer att präglas av vad samhället kräver av henne. Se Björk 2000 sid 96, 97, 104-106, 125, 239.

¹²⁷ Uljens 2001 sid 20-21.

¹²⁸ Uljens 1997 sid 171-184; 2001 sid 19-21. Uljens (2001 sid 20) påpekar en annan positiv konsekvens av den reflektiva teorin; Den hjälper oss att klargöra skillnaden mellan ideologi och teori.

samma vägledande funktion och erbjuder därmed inte den visshet som pedagogiska recept och pedagogiska läror gör. En pedagogisk ledstjärna kan sägas kräva mer av pedagogen, dels såtillvida att hon måste veta *vem hon vill vara* och *var hon moraliskt sett vill stå*, men också såtillvida att hon på egen hand måste omsätta sin värdegrund i etiska ställningstaganden och i moraliska handlingsföreskrifter. Hon kan inte vare sig följa recept eller räkna ut hur hon borde göra med hjälp av någon etisk teori.

Samtidigt kan jag inte låta bli att betrakta den möjlighet till reflektion över vem man är och var man står, som något positivt ifråga om behovet att känna sig säker. Vad jag syftar på är de möjligheter som själva medvetandegörandet av grundvalen för ens handlingar och ställningstaganden för med sig. När jag är medveten om *varför* jag handlar på ett visst sätt är det jag själv som har kontrollen. Mina grundvalar styr mig, vare sig jag är medveten om dem eller inte, och om jag inte är medveten om dem, blir jag utlämnad till deras effekter. Utan denna medvetenhet blir jag som lärare mer ett offer för olika omständigheter, eller för recept och teorier som kanske inte är konsistenta med vem jag vill vara.

Med utgångspunkt i antagandet att pedagogisk/didaktisk teori varken kan eller bör undvika normativitet, har jag således i det föregående redogjort för på vilket sätt konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt kommer att präglas med normativitet här. Genom att prägla konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt med ontologisk i stället för praktisk eller teoretisk normativitet, vill jag således undvika de begränsningar som pedagogiska recept och pedagogiska läror har. Jag tänker då framför allt på deras tendens att förenkla och instrumentalisera pedagogiska mellanhavanden och på att deras normering fokuserar pedagogens handlingar eller hennes etiska ställningstaganden utan att ta hänsyn till vem hon är eller vill vara. Genom att prägla konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt med ontologisk normativitet kan pedagogiska mellanhavanden knytas till existentiell kompetens i stället för till funktionell kompetens, och kan då framstå som en pedagogisk ledstjärna som föreskriver en specifik pedagogisk hållning som normerar vem läraren som pedagog bör vara. Fördelarna med att normera vem man bör vara i stället för hur man bör handla eller ta etisk ställning är, som framgått i det föregående, framför allt två: Dels innefattar och överskrider den ontologiska normativiteten både praktisk och teoretisk normativitet, vilket innebär att dess grundvärde kan och bör omsättas i etiska ställningstaganden och moraliska handlingar. Och dels förmår en pedagogisk hållning vara konsistent med lärarens privata hållning, vilket torde möjliggöra att pedagogen kan uppleva sig som sann mot sig själv även när hon utövar sitt yrke. Därmed kan pedagogiska mellanhavanden förläggas till det man kan betrakta som pedagogens personliga sfär, en sfär som jag då betraktar som formerad i en mediering mellan pedagogens privata och professionella sfär.

Med relationellt perspektiv

Min undran gäller således snarare *hur* pedagogen är mot sina elever än *vad* hon gör. Med Buber kan man skilja företeelsen förhållningssätt från företeelsen bemötande genom att förstå den förstnämnda som förekommande inom ramen för det som Buber talar om som *personlig* relation och den sistnämnda som det han talar om som *social* relation.¹²⁹ Buber förlägger dessa olika typer av relationer till två nivåer eller sfärer av mänskligt liv; den mellanmänskliga respektive den sociala. Medan *personlig relation* enligt Buber handlar om ”en väsensrelation mellan partners i ett livsskeende” handlar *social relation*, tydliggjort av Joachim Israel, om aktioner (handlingar) som utspelar sig inter (mellan) individer, med andra ord om *interaktion*.¹³⁰

Nu är det dock inte själva relationen i sig jag avser studera, utan det som kan sägas vara pedagogens sätt att relatera. Utgående från Bubers terminologi vill jag också använda termen ”hållning” för att tala om pedagogens sätt att relatera och termen ”handling” för att tala om bemötandet. Buber talar nämligen om *väsenhållning* respektive *väsenshandling*.¹³¹

En aktuell problematik som har att göra med just skillnaden mellan hållning och handling, och som därmed kan hjälpa till att klargöra tvetydigheten däremellan, är svårigheten att definiera, reglera och komma tillrätta med det man talar om som sexuella kränkningar mellan lärare och elev. Sharon Todd¹³² beskriver på vilket sätt fokuseringen på pedagogens handlingar i stället för på hennes hållning blir problematisk när det gäller etiska regleringar. Hon säger att elever ofta definierar läraren som närgången utan att kunna ange på vilket sätt läraren ifråga överträtt gällande regler. I dessa fall är saken den, uppfattar jag det som, att överträdelsen består i att läraren *förhållit* sig sexuellt kränkande, men inte *agerat* sexuellt kränkande, samtidigt som de institutionella reglerna bara reglerar *handlingarna*, inte *hållningen*. Konsekvensen av att reglera enbart handlandet blir att dessa regler till och med kan sägas erbjuda läraren ett visst spelrum, på så sätt att hon kan förhålla sig sexuellt kränkande så länge hon inte agerar kränkande. Å andra sidan kan man säga att konsekvensen av att reglera handlingarna också saboterar de möjligheter som *eros* som kärleksfull hållning har för den pedagogiska relationen. Todd påtalar härvidlag den potential som eroskonceptet kan ha för förståelsen av pedagogisk hållning när det förstås som existentiell närhet baserad på ansvar för den andra. Att däremot betrakta närhet och kontaktsökande som övertramp i handling utan att ta hänsyn till hållningen som präglar handlingen ifråga misstänkliggör, som Todd skriver, varje fysisk

¹²⁹ Se Buber 1995a sid 17-26. Buber (1995a) benämner också den personliga relationen *väsensrelation* och *mellanmänsklig relation*.

¹³⁰ Israel 2000 sid 103-108.

¹³¹ Buber 1993a sid 67.

¹³² Todd, Sharon 2003a. Todd talar om *typ* av relation respektive om *relations-kvalitet*, men som jag uppfattar det kan *typ* av relation förstås i termer av handlande och *relations-kvalitet* i termer av hållning.

kontakt. Problemet med att reglera pedagogiska mellanhavanden är således komplicerat och riskerar att inte riktigt träffa det mål man siktar på, så länge man inte gör åtskillnad mellan pedagogiska handlingar och pedagogisk hållning. Som Todd skriver:

In other words, regulations are not instituted in ways that acknowledge communicative ambiguity, nor the transcendent quality of communicative openness. Instead, institutions are concerned solely with the content of what persons say and do, not with the quality of relationality these utterances and deeds help create and sustain.¹³³

De regler som skolan och samhället som institution utarbetar för att skydda elever (och lärare) från erotiska överträdelser, är exempel på vad som kan ingå i ett pedagogiskt recept. Sådana regler fråntar läraren hennes personliga ansvar för sina handlingar. När läraren blir ålagd att följa etiska regler behöver hon inte ta ställning själv. Och reglerna erbjuder säkerhet i svårnavigerade vatten, dock en navigeringshjälp som, som sagt, samtidigt har den konsekvensen att den ödelägger möjligheten till en ansvarsfull hållning. Todd skriver att

The extreme censoring of bodily affection in schools reveals an incapacity to tolerate any ambiguity associated with such erotic communication. In the rush to prohibit physical contact, it is the very openness and uncertainty of interpersonal communication that is seen to be in violation of professional standards of conduct, which are by definition knowledgeable, certain, and unambiguous in informing us about how teachers ought to behave. In opening up the very possibility that the very ambiguity of communication allows for each one of us to exceed ourselves, to work across our differences, to become moved by and learn from others, Levinas intimates that responsibility is itself caught up in the very ambiguities that are all too often erased in the name of such ethical codes. This means, then, that such codes often work to undermine the very thing they are trying to insure.¹³⁴

Det etiska regelverket bortser – på grund av att det fokuserar handlingar – från den existentiella ansvarighet som Todd finner i Emmanuel Levinas' eroskoncept. Det handlar med andra ord om att det etiska regelverket kan sägas reifiera den tvetydighet som eroskonceptet bär på, och förvandlar eros till något entydigt, nämligen till en fråga om erotisk interaktion.

Människans hållning måste dock förstås såsom relaterad till såväl hennes handlingar på social nivå som till de företeelser som förekommer på strukturell nivå, vilka Joachim talar om som samhällliga relationer.¹³⁵ Den personliga nivåns hållning och den sociala nivåns handlingar påverkar ömsesidigt

¹³³ Ibid sid 35.

¹³⁴ Ibid sid 34-35.

¹³⁵ Se Joachim Israel (2000 sid 103-108) som lägger till det han benämner *samhällelig relation* till det som Buber talar om som social och personlig relation.

varandra. Pedagogisk hållning uttrycks i handlingar. Buber talar om sådana av hållning utformade handlingar som väsenshandlingar. En väsenshandling sägs vara ”en handling utifrån människans väsen (som) yttrar sig ända in i ögonmusklernas spänning och fotsulans sätt att beträda marken”.¹³⁶ På omvänt vis är det så att människans handlingar också formar hennes hållning. Väsenshandlingen sägs vara en grundrörelse som sker utifrån människans väsen och kring vilken väsenshållningen växer fram. Det här betyder att även om pedagogiska handlingar alltså inte fokuseras i sig i det här arbetet, så förekommer de ändå hela tiden i bakgrunden som en på samma gång både orsak till och konsekvens av den pedagogiska hållningen. Både hållningen och handlingarna ska dessutom förstås såsom relaterade till den strukturella nivåns samhälleliga relationer. Med *samhälleliga relationer* avser Israel¹³⁷ till exempel bytes- och äganderättsrelationer mellan grupper i samhället. Jag föreställer mig att samhälleliga relationer också rör strukturella fenomen som mentalitet och diskurs, alltså utbytet av sätt att tänka och tala inom och mellan institutioner i samhället. Vad jag vill säga är att det mellan dessa relationsnivåer försiggår ett dynamiskt utbyte. Valet att fokusera den personliga relationen innebär att de andra relationsnivåerna och deras inverkan får träda i bakgrunden.

En annan infallsvinkel ifråga om poängen med ett relationellt perspektiv handlar om dess åtskillnad till det som kan kallas ett punktuellt perspektiv.¹³⁸ Med Bubers¹³⁹ uttryckssätt rör sig detta om att sluta betrakta verkligheten som en indifferent mångfald av punkter och istället betrakta den som relationer *emellan* dessa punkter. Poängen med ett relationellt perspektiv i stället för ett punktuellt är att betrakta relationen i sig som källa till exempelvis jaget och till vår förståelse av världen. Med Moira von Wright¹⁴⁰ förstår jag dessa två perspektiv som två sidoställda – inte motsatta – perspektiv med, som hon säger, ”olika grammatik”. Det betyder att sociologins två skilda synsätt – jag avser individualismen respektive kollektivismen – opererar inom samma grammatik och därigenom ska betraktas som motsatser till varandra. Denna förståelse av det individuella och det kollektiva som två motsatta punktuella perspektiv med samma grammatik skild från relationism kommer hos Buber till uttryck som ett avvisande av såväl kollektivism som individualism och istället ett bejakande av det mellanmänskliga.¹⁴¹ Att kollektivismens förståelse av subjektet förstås utifrån en grammatik väsensskild från relationismens förståelse av subjektet innebär i sin tur, som Biesta¹⁴²

¹³⁶ Se Buber 1993a sid 66-67.

¹³⁷ Israel 2000 sid 103-104.

¹³⁸ Moira von Wright kvalificerar i sin avhandling (2000 sid 31-35) innebörden i det relationella respektive det punktuella perspektivet, varvid det senare formuleras med utgångspunkt i den förståelse av självet som John Locke enligt Taylor (1989 sid 159-176) formulerat.

¹³⁹ Buber 1993a sid 68.

¹⁴⁰ Se von Wright 2000 sid 31-35.

¹⁴¹ Se t ex Buber 1993a sid 91-98; 1995a sid 15-26; 1995b sid 54-59.

¹⁴² Biesta 1999 sid 205-206.

tydliggjort, att även sådana intersubjektiva föreställningar om subjektet som tänker subjektiviteten som konstituerad i relation till subjektets kontext ska förstås som en punktuell föreställning om subjektet. De fokuserar ju fortfarande individen, inte relationen i sig. Eller sättare sagt: De placerar subjektet och dess konstituering i *individen*, inte i själva relationen. För att markera fokuseringen på relationen i sig använder Biesta¹⁴³ sig av termen ”radikal intersubjektivitet”. En annan, för den här studien viktig aspekt av det relationella perspektivet, är det samhörighetsideal som det omfattar, till skillnad från det autonomi-ideal som kan tillskrivas det punktuella perspektivet. Medan det punktuella perspektivet och idealet om den autonoma människan varit helt dominerande i till exempel Europa och USA, har det relationella perspektivet och dess ideal om samhörighet dominerat i exempelvis asiatiska kulturer.¹⁴⁴

Dialogfilosofins relationella karaktär hjälper mig således att ställa frågan om och konstruera pedagogisk hållning som en relationell i stället för en interaktionell företeelse och utifrån ett relationellt i stället för ett punktuellt perspektiv. Denna relationella karaktär möjliggör en fokusering på relationen i sig i stället för på pedagogen, på pedagogens existensframträdanden i stället för på hennes potentialer och på det processuella i stället för på det statiska och det inom ramen för idealet om samhörighet i stället för om autonomi. Medan studiens intention att ta itu med det normativa gör att konstruktionen av pedagogisk hållning behöver konstrueras som en fråga om *vem man* som pedagog *bör vara*, förlägger studiens relationella perspektiv den frågan till *relationen mellan* pedagogen och eleven. Det betyder att frågan om vem man som pedagog bör vara ska förstås som en fråga om hur man bör framträda i den relation som konstitueras av och i pedagogens och elevens existensframträdanden. Kopplat till de fem existensfilosofiska temana kommer konstruktionen därmed att utgå ifrån följande fem frågeställningar: På vilket sätt bör pedagogen i sina existensframträdanden vara förbunden med sin elev, sitt ämne och sin uppgift? Vilken betydelse bör tillvarons menings- och värdefullhet ges inom ramen för den relation som skapas av pedagogens och elevens existensframträdanden? Vad bör det innebära för pedagogen att hennes an-svar är situerat i hennes existensframträdanden? Hur bör man som pedagog vara sann som människa när sannhet är att framträda genom att samtala äkta? Och slutligen: Vilken verkan bör pedagogens existentiella ångest ha i hennes existensframträdanden?

Dessa dialogfilosofiska förutsättningar – det vill säga dialogfilosofins existentiella, normativa och relationella karaktär – har tillsammans med dess

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ Se t ex Soo-Yong Kwon (2001), som problematiserar asiatisk relationism och amerikansk punktualism; Jfr Benhabib (1992) som problematiserar autonomi-idealet i relation till gemenskaps-idealet inom ramen för ett västerländskt perspektiv.

(existentiellt) dialogiska princip bäring på det kallelsekoncept som kommer att användas för att företa en konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt i studien. Det koncept som Bubers dialogfilosofi tillhandahåller är konceptet *till-tal och an-svar*, varför vi nu står inför uppgiften att göra reda för i vilken bemärkelse detta koncept ska förstås i den här studien.

Om konceptet *till-tal och an-svar*

Föreliggande konstruktion av pedagogisk hållning tar således sin utgångspunkt i konceptet *till-tal och an-svar*, varvid till-tal och an-svar förstås som det sätt varpå tillvaron är konstituerad. Att *vara till* blir utifrån denna tillvaroförståelse en fråga om att bli tilltalad av sina existensupplevelser och i sina existensframträdanden svara an på detta till-tal. Buber säger till exempel:

I det vi upplever något är vi föremål för tilltal. I det vi tänker, talar, handlar, frambringar något och utövar inflytande kan vi ge svar [...] som [...] när svaret flamlar upp i respons på det oväntade tilltalet – det är vad vi kallar an-svar.¹⁴⁵

Denna förståelse av till-tal och an-svar innefattar och överskrider – som jag tidigare var inne på – såväl kommunikativ som ontologisk dialogicitet, eftersom existensupplevelser och existensframträdanden måste sägas innefatta såväl kommunikation (samtal) som vara-förståelse (uttal).

Med utgångspunkt i dialogfilosofins existensfilosofiska karaktär kommer till-tals- och an-svarskonceptet att knytas till de fem existensfilosofiska teman jag talat om tidigare. Det innebär att föreställningen om människans existensupplevelser och existensframträdanden såsom till-tal respektive an-svar ska ses som tecken på fem villkor som präglar människans varande, nämligen på att människan är förbunden, på att hennes tillvaro är meningsfull och värdefull, på att hennes ansvar har formen av an-svar, på att hennes sannhet är situerad i det äkta samtalet samt på att hon inte backar vare sig för de krav som hennes existensupplevelser såsom till-tal ställer på henne eller för den vägledning hon erbjuds av tanken om tillvaron som en fråga om till-tal och an-svar.

Utifrån dialogfilosofins normativa prägel ska det att förstå och förhålla sig till sina existensupplevelser och sina existensframträdanden såsom existentiella till-tal och an-svar betraktas som något påbjudet. Det blir med andra ord en fråga om att människan *bör* förstå och förhålla sig till sina existensupplevelser och sina existensframträdanden såsom existentiella till-tal och an-svar, även om hon kan välja att tolka dem annorlunda.

¹⁴⁵ Buber 1993b sid 42; Jfr Bakhtin (1993 sid xxix, 2-3) som ser an-svaret som ett på samma gång moraliskt ansvar för varandet i samband med en handlande akt och ett konstitutivt ansvar för innehållet i handlandet ifråga.

Dialogfilosofins relationella karaktär får, slutligen, två konsekvenser för på vilket sätt till-tal och an-svar ska förstås här. Dels den konsekvensen att det existentiella till-talet och det existentiella an-svaret måste förstås såsom konstituerade av varandra. Till-talet kan med andra ord sägas vara ett tal som är riktat just till det an-svar det ger upphov till, och an-svaret i sin tur en efterkommelse av kravet i det till-tal som föranledde det. Till-talet och an-svaret *adresserar varandra*. Det relationella perspektivets andra konsekvens består i att såväl den till-talande existensupplevelsen som det an-svarande existensframträdandet måste förstås såsom situerat *i själva relationen* dem emellan, inte *i* individen.

Terminologiskt sett ges därmed till-tal respektive an-svar följande betydelser i föreliggande arbete: Termen ”till-tal” rymmer för det första betydelsen att *tala till* istället för *om* någon. För det andra rymmer den betydelsen att väcka genklang, en betydelse av att tilltala som i sin tur kan sägas handla både om att säga mig något och om att väcka till omvärdering. För det tredje rymmer termen ”till-tal” betydelsen av att mena och vilja något med den det tillställs. Det är denna sistnämnda betydelse som föranleder att jag skriver termen med bindestreck. Bindestrecket är med andra ord tänkt att bryta upp termen så att dess betydelse av att vara ett tal tillställt någon accentueras. En betydelse som termen ”till-tal” i detta fall däremot inte rymmer, är betydelsen av att falla i smaken.

Termen *an-svar* rymmer på liknande sätt ett antal betydelser i detta arbete. Och även den skrivs med bindestreck, i detta fall i avsikt att accentuera två specifika betydelser hos termen. Den ena betydelsen jag vill accentuera är betydelsen ”ett svar an på ett specifikt till-tal”. Att an-svara betyder inte enbart att avge ett svar, utan också att detta svar riktas an mot det föregående till-talet, att det står för en efterkommelse av till-talet ifråga. Den andra betydelsen som jag vill accentuera med hjälp av bindestrecket har att göra med att svarandet i Bubers dialogfilosofi är en valfri företeelse. Det rör sig därmed om att människan har en möjlighet att avge ett svar an på de existensupplevelser som hon uppfattar som till-tal. Denna betydelse lyfts till exempel fram i de engelska termerna ”answerability” och ”respons(e)ibility”, som omväxlande används för att på engelska tala om denna existentiella möjlighet att svara an.¹⁴⁶ Båda dessa termer ger konnotationer till den sista betydelse som termen ”an-svar” rymmer i föreliggande arbete, nämligen betydelsen ansvar. Jag tänker på att ”answerability” konnoterar till betydelsen ”to answer for”, alltså till att svara för och att termen ”respons(e)ibility” konnoterar till dess grundterm ”responsibility”, som ju betyder ansvar. An-svar är alltså en term som innefattar och överskrider det att svara för liksom det att ta ett

¹⁴⁶ Se t ex Scanlon (2007) som använder termen ”answerability” för att tala om Bakhtins föreställning om det som jag i det här arbetet talar om som ett existentiellt svar an; Bernard-Donalds (1990) väljer istället termen ”response-ability” för att tala om denna bakhtinska föreställning.

ansvar.¹⁴⁷ Terminologisk rymmer således konceptet *till-tal och an-svar* följande betydelser: Ett riktat tal som säger något och dessutom väcker genklang genom att mena och vilja den det riktas till något, vilket blir besvarat i ett existentiellt svar riktat an mot till-talet ifråga som innefattar ansvar.

Som koncept är *till-tal och an-svar* nära knutet till koncepten *kallelse* och *kall*, i det att det i likhet med dessa utgår från, som Cecilia Nahnfeldt¹⁴⁸ lägger fram det, ett grundläggande mönster i form av Guds tilltal och människans svar och i det att det i likhet med dessa koncept förlägger denna religiösa livstolkning till människornas mellanhavanden. Konceptet *kallelse* respektive *kall* har dock förekommit i lite skilda betydelser, något som till exempel Jane Dawson redogjort för i artikeln *A History of Vocation. Tracing av Keyword of Work, Meaning, and Moral Purpose*.¹⁴⁹ Utifrån Dawsons redogörelse kan kallelsekonceptet sägas ha haft fem innebörder, varav två inom ramen för religiös tradition och tre inom ramen för sekulär tradition. Inom ramen för kristen tradition har konceptet förståtts som en kallelse till ett kontemplativt liv för att finna Gud och inom ramen för en protestantisk tradition som en kallelse till att genom arbete verka för att Guds rike på jorden realiserar. Inom ramen för sekulär tradition har det dels tolkats som en kallelse att genom arbete nå självuppfyllelse, dels som en kallelse att i arbetet acceptera och göra bruk av den begåvning man tilldelats och slutligen dels som en kallelse att genom till exempel konstnärlig verksamhet låta sina unika potentialer komma till uttryck. Den dialogfilosofiska utgångspunkt som används i denna studie gör att till-tals- och an-svarskonceptet ges två av ovanstående innebörder, en religiös och en sekulär, där dessa två medierar varandra. Det rör sig om den religiösa innebörden att i arbete verka för att Guds rike på jorden realiserar och den sekulära innebörden att acceptera och använda sin begåvning. Vad jag menar med att dessa två innebörder medierar varandra är att den sistnämnda påverkar den förstnämnda så att ”Guds rike” mer ska förstås såsom den plan som ödet har i beredskap för människan och tillvaron, vilket i denna studie handlar om lärarens, ämnesområdets och elevens öde. Denna förstnämnda innebörd påverkar i sin tur den sistnämnda så att ”begåvning” kommer att förstås i termer av vad människan är ämnad till, det vill säga i termer av vilken som är varje människas unika uppgift i tillvaron, viken som är *meningen* med hennes liv. Till-tal och ansvar ska i detta sammanhang alltså varken förstås i en renodlat religiös eller profan innebörd, utan i en innebörd som jag skulle vilja karaktärisera som spirituell.

Jag skulle emellertid vilja kvalificera innebörden i den kallelseuppfattning som studiens till-tals- och an-svarskonceptet har, och tar i detta hjälp av den

¹⁴⁷ Se t ex Gregory Tague (2004) som resonerar i termer av att ”answerability” är något som innefattar och överskrider både ”accountability” och ”responsibility”.

¹⁴⁸ Nahnfeldt 2006 sid 28-35.

¹⁴⁹ Dawson, Jane 2005.

begreppsläggning av koncepten kallelse och kall som Nahnfeldt¹⁵⁰ gör i sin avhandling. Nahnfeldt¹⁵¹ talar om att föreställningarna om kallelse kommit att schabloniseras¹⁵², det vill säga kommit att stelna i stereotypa föreställningar, dels i relation till kön och dels i relation till arbete och tro. I relation till kön har kallelse schabloniserats så att den kvinnliga kommit att gestalta modrande, lydnad och anpassning medan den manliga kallelseschablonen gestaltar ansvar, trofasthet och företagsamhet.¹⁵³ Antagligen kommer sig denna skillnad i föreställning om kvinnlig och manlig kallelse sig av att, som Nahnfeldt föreslår, den kvinnliga kallelsen i högre grad kopplats till kallelsens tilltal medan den manliga i högre grad kopplats till människans svar. Eftersom jag här använder ett koncept som låtet kallelsens till-tal och dess an-svar väga lika tungt kommer det till-tals- och an-svarskoncept som används här att rymma båda dessa föreställningar. Det är lika mycket kopplat till ett krav på att hörsamma och efterkomma (lyda) ett till-tal som till ett krav på att svara an.

I relation till arbete och tro har kallelse schabloniserats i två huvudlinjer; en yrkesetisk och en religiös.¹⁵⁴ Som teologisk schablon kan kallelse förstås som till exempel *kallelse genom evangelium* och som *kallelse och ansvar*.¹⁵⁵ *Till-tal och an-svar* är ett koncept som rymmer den sistnämnda men inte den förstnämnda av dessa teologiska schabloner. Det rymmer därmed inte föreställningen att Gud genom evangelium kallar människan till ett liv i tro, men däremot föreställningen om den kristnes uppgift som radikalt ansvarig för sin medmänniska. En för den här studien viktig aspekt av denna schablon är att den – utifrån en hänvisning till skillnaden mellan de latinska koncepten ”imitatio” och ”vocatio” – betonar varje persons eget ansvar. Det handlar om ett krav på att utforma sitt eget sätt att ansvara, inte om att imitera Guds ansvarighet. Nahnfeldt tydliggör innebörden av det personliga ansvaret med hjälp av ett citat av Gustaf Wingren som jag återger här: ”Det enda helgon, jag med någon mening kunde imitera, vore ett helgon med samma nästa som jag och samma relation till denna nästa som jag. Men på min punkt har ald-

¹⁵⁰ Nahnfeldt 2006 sid 28-104; Jfr också Anderssons (2002 sid 38-56) redogörelse för hur kallelsekonceptet förstås i svensk omvårdnadskontext; Jfr också Kari Martinsens (2000 sid 87-114) redogörelse för på vilket sätt det tolkats i Norge.

¹⁵¹ Nahnfeldt 2006 sid 84-104.

¹⁵² Angående fenomenet schablonisering, se Nahnfeldt 2006 sid 37-40. Hon preciserar schablonens karaktär i följande ordalag; ”Schabloner är till skillnad från analogier eller metaforer inte bildligt beskrivande. Funktionen är mer lik symbolens genom att de sammanför och förkortar längre tankegångar om till exempel relationen mellan människosyn och Gudsuppfattning. Poängen i schablonbegreppet är dels ett stelnde drag, dels det överförande moment, som sker på ett effektivt men statiskt vis” (sid 37-38).

¹⁵³ Nahnfeldt 2006 sid 84-90.

¹⁵⁴ Ibid 92-104.

¹⁵⁵ Det förstnämnda konceptet hämtar Nahnfeldt (2006 sid 98-101) från Einar Billing (1956/1909 *Vår kallelse* 5e uppl. Stockholm; Sveriges Kristliga studentrörelsers förlag) och det sistnämnda från Gustaf Wingren (1993/1942 *Luthers lära om kallelsen*. 4e uppl. Skellefteå: Artos.).

rig något helgon stått”.¹⁵⁶ Inte heller rymmer det till-tals- och an-svarskoncept som används i den här studien den yrkesetiska schablon som förstår kallelse som ”kall”, och som enligt Nahnfeldt¹⁵⁷ ger kallelsen innebörd av samhällskall på ett sätt som framställer arbetet som meningsfull livsuppgift och kallelse som en fråga om yrkesstatus, ideell drivkraft och specifik etisk hållning och som fråntar kallelsen dess livstydande funktion.

Det till-tals- och an-svarskoncept som konstruktionen av pedagogisk hållning kommer att bygga på kan således sammanfattningsvis beskrivas som en påbjuden existentiell företeelse som rymmer även kommunikativ och ontologisk dialogicitet och som utgår från att tillvaron konstitueras relationellt. Terminologiskt sett har till-tals- och an-svarstermen konstruerats så att den ska konnotera till betydelse att väcka genklang genom att mena och vilja den det riktas till något, vilket blir besvarat i ett existentiellt svar som innefattar ett ansvar och som är riktat an mot till-talet ifråga. Till-tals- och an-svarskonceptet ska här förstås som en sekulariserad återvinning av det religiösa kallelsekonceptet, och då såsom en fråga om en kallelse till pedagogen att realisera sina och elevens liksom ämnesområdets öden genom att förverkliga sin egen och elevens uppgift i tillvaron. Såsom schabloniserad föreställning av kallelse ska, slutligen, konceptet till-tal och an-svar i föreliggande studie förstås dels som knuten till föreställningen om modrande, lydnad och anpassning liksom till ansvar, trofasthet och företagsamhet och dels mot bakgrund av det vocatiokoncept som framställer pedagogen som radikalt ansvarig för sin elev.

I detta kapitel har jag således ringat in den företeelse som studien har för avsikt att fokusera samt gjort reda för med vilka glasögon jag ämnar fokusera den. Utifrån en önskan att fokusera och sätta ord på företeelsen pedagogiskt förhållningssätt, har jag också gett uttryck för en önskan att lyfta och problematisera frågor om till exempel pedagogens professionalitet, ansvar och auktoritet. Genom att använda Bubers dialogfilosofi som glasögon kommer pedagogiskt förhållningssätt i föreliggande studien att förstås utifrån ett existentiellt, ontologiskt normativt och relationellt perspektiv, vilket närmare bestämt gör pedagogens förhållningssätt till en fråga om vem pedagogen bör framträda som. Genom att ladda den ledstjärna som vägleder pedagogen ifråga om vem hon bör framträda som med föreställningen om tillvaron som en fråga om till-tal och an-svar, har jag möjliggjort att pedagogiskt förhållningssätt kan skrivas fram som en fråga om att hörsamma, svara och till-tala. Eftersom denna dialogfilosofiska laddning är normativ på existentiell nivå kommer studiens konstruktion snarast att föreskriva att pe-

¹⁵⁶ Nahnfeldt 2006 sid 100, citerar Gustaf Wingren (1993/1942). *Luthers lära om kallelsen*. 4e uppl. Skellefteå: Artos, sid 172.

¹⁵⁷ Ibid sid 93-96, 102-104.

dagogen *bör* hörsamma, an-svara och till-tala sin elev, sitt ämne och sin uppgift.

I nästa kapitel preciserar jag först studiens syfte, varefter jag gör reda för på vilket sätt jag metodologisk gått tillväga när jag konstruerat pedagogisk hållning som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala. Därefter avslutas nästa kapitel med en beskrivning av tidigare forskning inom området.

Avsiktsförklaring

Föreliggande studie företas i avsikt att bidra till förståelsen av företeelsen pedagogiskt förhållningssätt. Min förhoppning är att konstruktionen som presenteras ska vara oss pedagoger till hjälp att kunna tala om, kanske till och med undervisa i och examinera, pedagogisk hållning inom till exempel vård- och lärarutbildning. Därmed hoppas jag att studien kan lämna ett bidrag till frågor som rör till exempel lärarens professionalitet, ansvar, engagemang och auktoritet.

Studiens syfte

Utifrån avsikten att bidra med en förståelse av företeelsen pedagogisk förhållningssätt kan föreliggande studie placeras inom den filosofiska pedagogikens forskningsfält. Inom den filosofiska pedagogikens forskningsfält företas bland annat ”ontologiska försök att bestämma vad som konstituerar fostran och undervisning [...]”.¹⁵⁸ Föreliggande studie är i detta avseende avgränsad till den del av fostran och undervisning som avser pedagogens förhållningssätt gentemot eleven, sitt ämne och sin uppgift. Emellertid kan den inte riktigt sägas ha för avsikt att bestämma vad som konstituerar ett pedagogiskt förhållningssätt, utan mer vara inriktad på att konstruera ett sätt att tala om pedagogiskt förhållningssätt. En annan av den filosofiska pedagogikens angelägenheter som föreliggande studie tar sig an är ”axiologiska frågor om värden och normer i fostran, undervisning och utbildning [...]”.¹⁵⁹ I detta fall är föreliggande studie avgränsad såtillvida att dess axiologiska fråga tar sig uttryck som en vilja att skriva fram ett pedagogiskt förhållningssätt som representerar vem man som pedagog vill vara.

Studien syftar alltså till att skriva fram en filosofisk konstruktion av företeelsen pedagogiskt förhållningssätt. Utifrån den dialogiska princip som förstår tillvaron som en fråga om till-tal och an-svar – vilken i sin tur förutsätter ett sådant existentiellt, normativt och relationellt perspektiv som jag redogjorde för i föregående kapitel – kan studiens syfte preciseras som en fråga om att skriva fram en konstruktion av på vilket sätt pedagogen bör

¹⁵⁸ *Det svenska kollegiet för filosofisk pedagogik.*

Se <http://www.ped.gu.se/kollegier/filosofisk/riktlinjer.htm>. on 2007-01-30.

¹⁵⁹ Ibid

hörsamma, an-svara och till-tala sin elev, sitt ämne och sin uppgift. Avsikten är att företa denna konstruktion utifrån de fem dialogfilosofiska teman som togs upp i förgående kapitel, det vill säga utifrån tanken om människans förbundenhet, tillvaron som värde- och meningsfull, det existentiella ansvaret, om att samtala äkta och om att både bejaka och finna bot mot tillvarons ångest. De frågeställningar som studien kommer att behandla kan nu preciseras ytterligare enligt följande: På vilket sätt bör pedagogen genom hörsamhet, an-svar och till-tal förbinda sig med sin elev och sin uppgift? Vilken betydelse bör tillvarons menings- och värdefullhet ges inom ramen för lärar-elev-relationen förstådd som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala? Vad bör det innebära för pedagogen att hennes personliga ansvarighet är förlagd till ett existentiellt an-svar som dessutom är knutet till existentiell hörsamhet och till-tal? Hur bör man som pedagog vara sann som människa när sannhet är att samtala äkta och detta är knutet till ett krav på att hörsamma, an-svara och till-tala? Och slutligen: Vilken verkan bör pedagogens existentiella ångest ha i hennes hörsammande, an-svarande och till-talande förhållningssätt?

Med dessa preciseringar av studiens syfte och de frågeställningar den avser att behandla övergår jag till att närmare redogöra för studiens metodologiska ansats och vilka anspråk detta angreppssätt möjliggör.

Ansats och anspråk

Även studiens metodologiska ansats är av filosofisk natur.¹⁶⁰ Avsikten att bruka det buberska till-tals- och an-svarskonceptet för att skriva fram ett förslag på hur pedagogiskt förhållningssätt kan förstås och talas om, kan betraktas som en fråga om att, som Staffan Selander¹⁶¹ talar om den typ av hermeneutiskt intresse som blivit alltmer tongivande i samhällvetenskap i allmänhet och pedagogik i synnerhet, nämligen ett behov av ”ett tydliggörande av tolkningens betydelse för hur vi kan förstå, ta ställning till och hantera vår värld”. För detta syfte har jag valt en ansats som Gilles Deleuze och Félix Guattari¹⁶² i verket *What is Philosophy* talar om som *filosofisk konceptkonstruktion*. Deleuze och Guattaris poäng är att filosofi handlar om att återanvända gamla koncept i nya sammanhang för att på så sätt erbjuda nya sätt

¹⁶⁰ Det svenska kollegiet för filosofisk pedagogik skriver: ”Filosofisk pedagogik är ett kunskapsområde som behandlar grundläggande problem i pedagogisk praxis och teori med filosofiska metoder”. Se <http://www.ped.gu.se/kollegier/filosofisk/riktlinjer.htm>. on 2007-01-30.

¹⁶¹ Selander 2004 sid 73-75 i Selander & Ödman (red).

¹⁶² Se Deleuze, Gilles & Guattari, Félix 1994. Senare utvecklade Deleuze själv den filosofi och metod de påbörjat, eftersom Guattari gick bort 1992, bara ett år efter utgivningen av den franska utgåvan. Enligt dem (1994 sid 8, 117-216) är filosofisk konceptkonstruktion ett av tre sätt med hjälp av vilka människan bringar ordning ur kaos. De andra två är vetenskaplig begreppsläggning/teorikonstruktion och konstnärligt skapande.

att förstå och tala om detta sammanhang.¹⁶³ Därmed tar den här studien sin utgångspunkt i tanken att filosofi snarare handlar om att konstruera koncept med vars hjälp vi kan tänka och tala om det fenomen som intresserar oss, än om att ontologiskt bestämma *vad* detta något *är*. Det betyder att studien inte gör några anspråk på att tala om vad pedagogiskt förhållningssätt *är*, utan snarare på att adressera och svara upp mot behovet av nya sätt att förstå och tala om denna företeelse.

Koncept, säger Deleuze och Guattari¹⁶⁴, är inte något som *finns därute*, som några färdiga etiketter vi kan välja för att tala om en företeelse. Koncept måste konstrueras, vilket betyder att alla koncept är daterade, signerade och namngivna.¹⁶⁵ Namngivningen – det vill säga det att välja en term till ett koncept – beskrivs av Deleuze och Guattari som något av filosofisk akrobatik. De skriver att

some concepts must be indicated by an extraordinary and sometimes even barbarous or shocking word, whereas others make do with an ordinary, everyday word that is filled with harmonics so distant that it risks being imperceptible to a non philosophical ear. Some concepts call for archaism, and others for neologisms, shot through with almost crazy etymological exercises: etymology is like a specifically philosophical athleticism.¹⁶⁶

Det koncept som jag här valt att utgå ifrån för att konstruera en förståelse av pedagogiskt förhållningssätt har jag döpt till *till-tal och an-svar*. Jag har sagt att den filosofi varur jag återbrukat detta koncept är Bubers dialogfilosofi. I den buberska dialogfilosofin förekommer dock inte termerna ”till-tal” och ”an-svar”. Det koncept som jag lånat därifrån talar Buber om i termer av ”tilltal”, ”svar”/”respons” och ”ansvar”. Men när Buber¹⁶⁷ skriver att: ”I det vi upplever något är vi föremål för tilltal. I det vi tänker, talar, handlar, frambringar något och utövar inflytande kan vi ge svar [...] (och) [...] när svaret flamar upp i respons på det oväntade tilltalet – det är vad vi kallar ansvar” framstår det tilltal och ansvar som Buber talar om som ett koncept som rymmer såväl kommunikativ som ontologisk och normativt existentiell dialogicitet. I avsikt att framhäva att det koncept jag bygger konstruktionen av pedagogisk hållning på dels är ett koncept som i grund och botten är dialogiskt – det vill säga handlar om *tal i mellan* – och att det rymmer samtliga

¹⁶³ I *Vecket. Leibniz och barocken* tillämpar Deleuze (2004) denna metod såtillvida att han så att säga förlänger barockens och Leibniz’ filosofi med varandra och på så sätt utvinnet ett leibnizskt-barockt synsätt för att studera konst.

¹⁶⁴ Deleuze och Guattari 1994 sid 5. I syfte att åstadkomma en terminologisk åtskillnad, väljer jag att tala om *filosofiska koncept* till skillnad från *vetenskapliga begrepp*. Översättningarna av Deleuze och Guattaris bok, Graham Burchell och Hugh Tomlinson, använder benämningarna *philosophical concepts* respektive *scientific concepts*, eller *functives* (vilket syftar på att vetenskapliga begrepp representerar funktioner).

¹⁶⁵ Ibid sid 7. Tänk till exempel på Platons *idé*, Descartes *cogito*, Leibniz’ *monad*.

¹⁶⁶ Ibid sid 7-8.

¹⁶⁷ Buber 1993b sid 42.

dessa tre dialogiska dimensioner – det vill säga betydelseerna att *samtala*, att *uttala* och att *till-tala och an-svara* – har jag valt att konstruera konceptet såsom *till-tal och an-svar*. Syfte med denna akrobatiska konstruktion är alltså att under studiens gång kontinuerligt framhålla och påminna om konceptets flertydighet. Bubers framskrivning av vad tilltal och ansvar handlar om är många gånger emellertid mer av implicit än av explicit slag. För att tydliggöra de betydelser som konceptet till-tal och an-svar rymmer har jag därför tagit hjälp av fyra andra filosofer, vilka på ett mer explicit sätt skrivit fram olika dimensioner av konceptets betydelse. Bakhtins dialogism har på detta sätt fått bistå med mer explicita utläggningar av vad kommunikativ dialogicitet står för medan den ontologiska dialogiciteten har tydliggjorts med hjälp av Heideggers existentiella hermeneutik. Levinas' etik har jag tagit hjälp av för att tydliggöra att *till-tal och an-svar* är ett koncept som hör hemma bortom ontologin, med andra ord i det som Levinas talar om som "otherwise than being" och som han karaktäriserar som etik. Nu menar jag inte att Levinas' etik och det som jag kommer att tala om som Bubers normativa ontologi landar på samma ställe, fastän de bägge rör sig bortom det som vanligen räknas som ontologins plats. Till skillnad från Levinas, som med sin filosofi landar i etiken, landar Bubers dialogfilosofi "fortfarande" i ontologin, även om det rör sig om en förflyttning till en normativ sådan.¹⁶⁸ Den fjärde filosof jag tagit hjälp av är Zygmunt Bauman, som med sin förståelse av postmodern etik fått bistå med tydliggörande av vari skillnaden mellan ett existentiellt an-svar och ett kodifierat ansvar består. Jag vill vara mycket tydlig med att jag inte menar att dessa filosofer säger samma sak som Buber gör i sin dialogfilosofi (varvid det också ska noteras att det inte är hela Bubers filosofi jag gör bruk av, utan enbart hans dialogfilosofi), utan att det handlar om att jag gör bruk av vissa föreställningar i deras filosofier som jag anser på ett mer explicit sätt uttrycker det jag vill lägga in i konceptet *till-tal och an-svar*. Å andra sidan motiveras valet av dessa filosofer av att de i vissa – för detta arbete väsentliga – avseenden kan sägas utgå från "samma" grundsyn. Till exempel kan såväl Bakhtins ontologi liksom Levinas' etik och Vattimos tolkningsfilosofi i likhet med Bubers ontologi sägas vara moraliskt laddad och normerande vad avser människans sätt att vara till. Likaså är såväl Bakhtins som Levinas' och Baumans etik i likhet med Bubers förlagd till den ontologiska nivån, då tänkt som inbegripande teoretisk etik och praktisk moral.

Valet av term utgår enligt Deleuze och Guattari från vad de kallar *filosofisk smak* och *filosofisk stil*. Det rör sig inte om smak eller stil i estetisk bemärkelse. Citatet ovan fortsätter

¹⁶⁸ Se Levinas 1993 sid 23-39.

In each case there must be a strange necessity for these words and for their choice, like an element of style. The concept's baptism calls for a specifically philosophical *taste* that proceeds with violence or by insinuation and constitutes a philosophical language within language – not just a vocabulary but a syntax that attains the sublime or a great beauty.¹⁶⁹

Både valet av term liksom konstruktionen av själva konceptet har genom detta sin grund i relationen mellan den kontext och den idémässiga jordmån som råder när och där konceptet konstrueras och namnges.¹⁷⁰ Rådande kontext utgörs i detta fall av företeelsen pedagogiskt förhållningssätt inom ramen för tanken om läraryrket som en kallelse och idéjordmänen av de existensfilosofiska, ontologiskt normativa och relationella förutsättningar (som jag tog upp i förgående kapitel) liksom av en tillvarons grundläggande språklighet och spiritualitet (som kommer att behandlas i nästkommande kapitel). Konceptet *till-tal och an-svar* likväl som dess benämning kan alltså förstås som konstruerat i linje med en filosofisk stil som kan sägas uppstått i relationen mellan pedagogiskt förhållningssätt inom ramen för tanken om läraryrket som en kallelse och en idéjordmån karaktäriserad av existentiellt intresse, ontologiskt normativ prägel, relationellt perspektiv samt språklighet och spiritualitet. Den filosofiska stil som i det här arbetet bildats i relationen mellan dessa vilar på en auditiv logik. Auditiv logik – vars innebör och konsekvenser utvecklas i nästa kapitel – står i det här sammanhanget framför allt för ett hörsammande tillnärmelsesätt till tillvaron.

Vidare säger Deleuze och Guattari att koncept alltid konstrueras i relation till vad de kallar ett *konsistensplan*. Ett filosofiskt konsistensplan kan uppfattas som en motsvarighet till ett vetenskapligt paradigm.¹⁷¹ Deleuze och Guattari talar om filosofiskt konsistensplan som motsvarighet till vetenskapligt referensplan.¹⁷² Ett filosofiskt konsistensplans ingående delar refererar dock inte till varandra på det sätt som vetenskapliga begrepp gör, utan genom resonans.¹⁷³ Genom att ett koncept ”resonerar” – i bemärkelsen ”står i ett resonansförhållande till” – med övriga koncept på samma plan, kan det sägas tillhöra planet ifråga. Ett konsistensplan består inte av något mer än av de koncept som ingår i det. Planet får således sin karaktär och sin konsistens från de ingående konceptens sammantagna karaktär. Det betyder i sin tur att konstruktionen av koncept och plan rör sig om en ömsesidig process, liksom att koncept tillhörande samma konsistensplan ömsesidigt medskapar var-

¹⁶⁹ Deleuze och Guattari 1994 sid 8.

¹⁷⁰ Se ibid sid 85-113.

¹⁷¹ Se ibid sid 35-60. Deleuze och Guattari (1994 sid 57-58,124) säger att vetenskap är paradigmatiserad medan filosofi är syntagmatisk, och att de på ett likartat sätt uppvisar anomlier i samband med förestående paradigm-skiften.

¹⁷² Ibid sid 117-216. Och om ett tredje *konstnärligt kompositions-plan* (”plane of composition”).

¹⁷³ Ibid sid 23.

andra.¹⁷⁴ "(C)oncepts situated on the same plane [...] link up with each other, support one another, coordinate their contours, articulate their respective problems, and belong to the same philosophy, even if they have different histories"¹⁷⁵, skriver Deleuze och Guattari. Som jag förstår detta, måste det också finnas ett konsistent samband mellan idéjordmånen och konsistensplanet ifråga. Kopplingen mellan föreliggande studies idéjordmån och dess konsistenspan liksom innebörden i konsistensplanets grundläggande koncept utvecklas i nästkommande kapitel. Med utgångspunkt i dessa grundläggande koncept har ambitionen varit att få innebörderna koncepten likväl som deras benämningar att resonera med varandra. Det sistnämnda har inte varit lika enkelt som det förstnämnda, vilket torde kunna hänföras till en språklig knapphet vad gäller auditiva termer.

Konstruktionen av pedagogiskt förhållningssätt som en fråga om att hör-samma, an-svara och till-tala har i den här studien konstruerats så att vardera av dessa tre koncept fått två underordnade koncept knutna till sig enligt följande: Att hör-samma har konstruerats som en fråga om att *samtala äkta* och *att tjäna*, att an-svara som en fråga om *att kärleksfullt leda* och att till-tala som en fråga om *att provocera* och *att våga*. Utifrån konsistensplanets auditiva logik resonerar som synes dessa koncept terminologiskt sett bara ifråga om de tre övergripande koncepten samt konceptet *att samtala äkta*. Däremot menar jag att samtliga dessa koncept innebördsmässigt kan sägas vara konsistenta med auditiv logik – trots deras icke-auditiva benämningar – och därför resonerar med varandra. Orsaken till att de konstruerade koncepten kan sägas resonera innebördsmässigt trots bristen på terminologisk resonans, är att de är konstruerade utifrån samma idéjordmån avseende till exempel ontologiska och epistemologiska grundantaganden. Buber talar om den utgångspunkt bortom icke-normativ ontologi som används här i termer av *Jag-Du-världens* ordning, och han definierar denna ordning som en ordning där människan känner sig tilltalad. Levinas talar istället om denna utgångspunkt bortom ontologi i termer av *an order that orders me*. Den grundläggande utgångspunkt som används i studien kan således sägas benämnas med mer auditiva termer av Levinas än av Buber, ett förhållande som jag menar kan användas som "bevis" för att konsistensplanets olika koncept är konsistenta med varandra innebördsmässigt.

En i det här sammanhanget fjärde viktig aspekt är att koncept har en historia. Filosofiska koncepts historiska karaktär är inte av arten "successiv förbättring" utan snarare av typen "ständig de- och rekonstruktion samt ständig de- och rekontextualisering".¹⁷⁶ Koncept förnyas, byts ut och muterar, skriver Deleuze och Guattari.¹⁷⁷ Varje koncept har således en historia:

¹⁷⁴ Ibid sid 18-20.

¹⁷⁵ Ibid sid 18.

¹⁷⁶ Ibid sid 8, 59.

¹⁷⁷ Vilket har att göra med att, som Deleuze och Guattari (1994 sid 213-214) förklarar, koncept är sköra, inte stabila och därför kan bli både slitna och gå sönder. De kan därmed komma

In any concept there are usually bits or components that come from other concepts, which corresponded to other problems and presupposed other planes. This is inevitable because each concept carries out a new cutting-out, takes on new contours, and must be reactivated or recut [...] ¹⁷⁸

Dekonstruktionen kan i den här studien sägas främst ha rört sig om att frigöra koncepten *hörsamma*, *tilltala*, *svara an* och *tjäna* från dess religiösa konnotationer, konceptet *ansvar* från dess teoretiskt etiska konnotationer samt koncepten *provocera* och *våga* från dess psykologiska konnotationer. Rekonstruktionen kan i sin tur sägas ha bestått i att istället förankra dessa koncept i en existentiell/ontologiskt normativ och relationell förståelse av pedagogiskt förhållningssätt. Koncepten har således överförts från bland annat religiös, teoretiskt etisk och psykologisk kontext till en dialogfilosofisk pedagogisk kontext.

Men koncept konstrueras också, förklarar Deleuze och Guattari ¹⁷⁹, i relation till koncept som redan förekommer på konsistensplanet. Denna ömsesidiga medskapande process kan sägas förankra konceptet även i nuet och i framtiden. Så fanns till exempel redan Björks koncept *existensframträdande*, von Wrights (från Hanna Arendts lånade) koncept *att visa sitt Vem i tal och handling* och Biestas (från Jean-Luc Nancys lånade) koncept *coming into presence* för att tala om pedagogens sätt att relatera till eleven. Den konstruktion av koncepten *att hörsamma*, *att till-tala* och *att an-svara* som gjorts i föreliggande studie har således företagits i relation till dessa redan befintliga koncept.

Att konstruera ett koncept kan sammanfattningsvis sägas handla om att återanvända redan konstruerade koncept och redan brukade termer genom att de- och rekonstruera såväl konceptet som deras namn i relation till nya filosofiska plan, kontexter och idémässiga jordmånar. ¹⁸⁰ Namngivningen av koncept är relaterat till konstruktionen av konceptet i sig och till konstruktionen av konsistensplanet ifråga, och alla dessa kommer därför att konstrueras i samma *filosofiska stil*. Det betyder att inte bara skapandet av konceptet utan också valet av namn, det vill säga term för beteckning, ska betraktas som en fråga om de- och rekonstruktion. Inte bara koncept och filosofiska plan utan också namn/beteckningar/termer kan således sägas fluktuera i relation till tids- och rumsbundna problem och behov och kan på detta sätt ändå sägas finnas till förfogande, redo att spela nya roller på nya scener.

att förändras, antingen genom att de faller ur sitt ursprungliga plan och tas upp i ett annat och/eller genom att det förlorar någon/några av sina komponenter.

¹⁷⁸ Se ibid 17-18.

¹⁷⁹ Ibid sid 17-18.

¹⁸⁰ Se till exempel Deleuze och Guattari 1994 sid 83. Denna tanke kan jämföras med till exempel Richard Rortys (1997) språkliga idé om *ny-/om-beskrivning*; Selanders (1984, se spec sid 19-20) strukturellt präglade idé om *text-traduktion*; Vattimos (1996 sid 121-129) tolkningsfilosofiska idé om *i-arv-tagande*.

Det innebär att frågan om huruvida ett koncept är bra/sant/lämpligt eller rentav bättre/sannare/lämpligare än ett annat, endast kan besvaras utifrån kriteriet om på vilket sätt det hjälper oss att både upptäcka, uttrycka och lösa de problem vi står inför.¹⁸¹ Som Deleuze och Guattari skriver: "If a concept is 'better' than an earlier one, it is because it makes us aware of new variations and unknown resonances, it carries out unforeseen cutting-outs, it brings forth an event that surveys us".¹⁸² Samtidigt som koncept och konsistensplan – liksom vetenskap och konst – är till för att bringa ordning ur kaos, så konstrueras de nämligen även i syfte att utmana det konventionella, och det genom att införliva något av det kaotiska i sig.¹⁸³ Därmed kan man säga att frågan om huruvida ett koncept är bra eller inte också är en fråga om dess förmåga att utmana det konventionella sättet att tänka och tala om det fenomen som det är tänkt att representera.

Detta är ett anspråk som jag anser bör förstås inom ramen för en neo-pragmatisk syn på giltighet.

Den epistemologiska validitetskonceptionen har av tradition bedömt en studies giltighet utifrån kriterierna validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.¹⁸⁴ I och med den förändring av synen på sanning(ar) och dess villkor som skett inom epistemologin – jag tänker på anti-fundamentismens och konstruktivismens seger över fundamentismen och realismen – har man dock alltmer övergått från att förstå giltighet som *rättvisande avbildning* till att istället bedöma giltighet utifrån kommunikativa och pragmatiska kriterier.¹⁸⁵ I ett epistemologiskt perspektiv förstås dessa kriterier såsom *kommunikativ* och *pragmatisk* validitet. Kommunikativ och pragmatisk validitet kan sägas fungera som epistemologiska försäkringar för anti-fundamentiska sanningsanspråk, det vill säga för sådana sanningsanspråk som får klara sig utan de försäkringar som fundamentismens empiriska korrespondens och rationella koherens tillhandahåller.¹⁸⁶ Kommunikativ validitet kan sägas vara motiverad av ett behov att – när man ställs förutan en möjlig grund att falla tillbaka på – istället komma överens om vad som är sant eller falskt.¹⁸⁷ Pragmatisk validitet är ett giltighetskriterium som används för att bedöma huruvida ett

¹⁸¹ Deleuze och Guattari 1994 sid 27-33.

¹⁸² Ibid sid 28.

¹⁸³ Ibid sid 201-208.

¹⁸⁴ Se Kvale, Steinar 1997 sid 207.

¹⁸⁵ För en beskrivning av på vilket sätt validitetskonceptionen och dess praktik förändrats inom epistemologin, se till exempel Regi Enerstvedt 1989; Kvale 1989a; 1989b; 1997 sid 214-228; Stewart, John 1996 sid 164-165; Svensson, Per-Gunnar 1996.

¹⁸⁶ För en beskrivning av vad kommunikativ validitet innebär se Kvale 1989b; 1997 sid 221-224; Salner, Maria 1989; Stewart 1996 sid 165; Se även Benhabib 1992; Bernstein, Richard J 1987; För en beskrivning av vad pragmatisk validitet innebär se Enerstvedt 1989 sid 156; Kvale 1997 sid 224-227; Polkninghorne 1989; Salner 1989; Bernstein 1987.

¹⁸⁷ Det handlar om konsensus som vilar på epistemologisk försäkran. För en kvalificerad kritik av sådan epistemologisk konsensualism se till exempel Vattimo 1996 sid 115-120.

forskningsresultat hjälper oss att handla mer politiskt eller etiskt rätt när det appliceras i vår praktik.

Sedd ur hermeneutiskt perspektiv gör föreliggande studie anspråk på att validera sina ”fynd” i det hänseende som Per-Johan Ödman¹⁸⁸ konkluderar vara det mest relevanta, nämligen genom att fynden deltar i konstitutionen av verkligheten. Jag följer här ett neopragmatiskt förslag till validering. I den neopragmatiska diskurs som adresserar giltighetsfrågan accentueras betydelsen av att den avgörs på kommunikativ-pragmatisk väg. Man pratar om *rättfärdigande* som kriterium för giltighet i stället för validitet.¹⁸⁹ Som jag ser det gör neopragmatismen tre saker med giltighetskriteriet: den fokuserar utslutande på kommunikativ och pragmatisk giltighetsprövning, den kombinerar dessa två aspekter till *ett* kommunikativt-pragmatiskt kriterium och den präglar det *neopragmatiskt* i stället för epistemologiskt. Deleuze’s och Guattaris beskrivning av konceptkonstruktion har, anser jag, stora likheter med det som neopragmatisten Richard Rorty talar om som om-/nybeskrivning. Ombeskrivningar är nya sätt att tänka och tala om världen och om tillvaron, nya sätt som når publik framgång därför att de är behövda. De tillfredställer en efterfrågan av nya och förnyande verktyg att tänka och tala om tillvaron med. Som Rorty förklarar det, fungerar ombeskrivningar som erbjudanden om att tänka i nya banor och tala i nya termer, bruka nya metaforer, använda nya vokabulärer. Dessa nya och nydanande språkliga verktyg etableras såsom vokabulärer när de faller andra i smaken. Ombeskrivningar möjliggör dels för människan att konstituera sig själv, det vill säga att uttala sin tillvaro med egen vald ny vokabulär, och dels möjliggör de att det ”vi” som vår solidaritet omfattar utökas. För Rorty handlar rättfärdigande om kontextuell konsensus och solidaritet knutet till sådana ombeskrivningar som därmed erbjuder möjligheter att förbättra vårt sätt att tänka och att vara tillsammans. Med Rortys neopragmatiska syn kan man alltså hävda att en studies resultat är rättfärdigat när det ombeskriver ett fenomen på ett sätt som faller den som tar del av det i smaken, och därmed kan sägas ha det som Staffan Larsson¹⁹⁰ talar om som heuristiskt värde. Heuristiskt värde har något som ger upphov till nya kategorier i tänkandet av ett fenomen. Heuristiskt värde har forskningsresultat som förmår människor att därefter tänka i enlighet med resultatet, som får läsaren att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt. Som Deleuze och Guattari skriver: “Philosophy does not consist in knowing and is not inspired by truth. Rather, it is categories like Interesting, Remarkable, or Important that determine success or failure”.¹⁹¹

Den konstruktion av pedagogisk hållning som till-tal och an-svar som presenteras här ska utifrån detta betraktas som ett erbjudande om ett nytt sätt

¹⁸⁸ Se Ödman 2004 sid 81-117 i Selander & Ödman (red).

¹⁸⁹ Se Rorty 2004.

¹⁹⁰ Larsson, Staffan 1994 sid 179-180.

¹⁹¹ Deleuze och Guattari 1994 sid 82.

att tala om pedagogiska mellanhavanden som har potential att förbättra den pedagogiska praktiken.

Tidigare forskning

På vilket sätt har då företeelsen pedagogiskt förhållningssätt skrivits fram tidigare? Ja, som en fråga om till-tal (eller tilltal) och an-svar (eller ansvar), kallelse eller kall verkar den inte alls ha skrivits framtidigare.¹⁹² Däremot finns det studier som talar om att läraren an-svarar (för) eleven. I artikeln *'Bringing more than I contain': ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos* skriver Sharon Todd¹⁹³ fram lärarens an-svar. Hon utgår från att lärande ska betraktas som ett slags ontologiskt våld i det att lärande i sig är något som ställer krav på, utmanar och omskapar elevens subjektivitet.¹⁹⁴ Todd förstår såväl undervisning ("teaching") som lärande som relationella företeelser med krav på etiskt förhållningssätt. Den relationella förståelsen framställer såväl undervisning som lärande som en företeelse där det i själva relationen mellan läraren och eleven – på grund av vardera parter annanhet i relation till den andra – konstitueras något mer än vad läraren och eleven för med sig till mötet. Detta "mer" framställer därmed enligt Todd undervisning som en fråga om att "bringing more than I contain" och lärande som en fråga om att "receiving beyond the capacity of the I".¹⁹⁵ Såväl lärarens undervisning som elevens lärande kommer i och med denna relationella prägel att karaktäriseras av oberäknlighet och osäkerhet och det är, om jag tolkar Todd rätt, lärandets oberäknlighet och osäkerhet som ställer krav på öppenhet, ödmjukhet och tillit och undervisningens oberäknlighet och osäkerhet som ställer krav på ett icke-våldsamt förhållningssätt. Todd¹⁹⁶ använder Levinas' transcendentala etik – och dess förståelse av den andres ansikte som utsatt och sårbart, därmed efterfrågande mitt etiska ansvar – för att föreslå ett ansvar som kan, som hon säger, "counter the harm wrought by pedagogy's own demands for alteration".¹⁹⁷ Hon benämner detta förhållningssätt med termen "responsiveness" och säger att det handlar både om att vara "responsible" och "responsive". Todds konstruktion av lärarens ansvar kan således sägas implicera den ontologiska/existentiella an-svarighet som står både för att svara an och att ansvara för.

I artikeln *A fine risk to be run? The ambiguity of eros and teacher responsibility* från 2003 använder Todd det eroskoncept som Levinas skrivit fram i

¹⁹² Däremot finns åtminstone tre studier som skriver fram sjuksköterskans förhållningssätt som ett kall, nämligen Anderssons från 2002; Martinsens från 2000 och Nahnfeldts från 2006.

¹⁹³ Todd 2001.

¹⁹⁴ Ibid sid 431-433.

¹⁹⁵ Ibid sid 437-438; Se även Todd 2003b sid 17-41.

¹⁹⁶ Ibid sid 436-439.

¹⁹⁷ Ibid sid 446.

Time and the Other.¹⁹⁸ Just relationers flertydiga karaktär – Todd talar om *typ* av relation respektive *relationskvalitet* – är enligt Todd betjänt av detta levinaska eroskoncept, eftersom det framställer eros som ett etiskt transcendentalt förhållningssätt. Todds argumentation (som jag var inne på i föregående kapitel) är här att en relations etiska halt inte kan bedömas enbart utifrån dess *typ*. Man måste också ta hänsyn till relationens kvalitet. Eros som etiskt transcendentalt förhållningssätt placerar lärarens ansvar mitt i situationen och i lärarens personliga ställningstagande. Det utgör ett kriterium för relationens kvalitet, till skillnad från det kodifierade ansvar som är förlagt till etiska regler eller moraliska föreskrifter och som bedömer relationens etiska halt utifrån dess *typ*. Todd talar om detta ansvar som en ”responsible response”, vilket gör att det kan förstås som en fråga om ansvar som står både för att svara an och för att ansvara för.

Biesta¹⁹⁹ har i en artikel från 2004 skrivit fram inte bara ansvar utan även tillit och våld som fundamentala aspekter i ett pedagogiskt förhållningssätt. Han föreslår en konstruktion där pedagogiskt förhållningssätt utgår från tre koncept av ontologisk natur, nämligen *grundlös tillit*, *transcendentalt våld* och *ansvar utan kunskap*. Med *grundlös tillit* menas tillit utan epistemologisk grund, något som Biesta ser som egentlig tillit. ”Tillit är” säger han, ”till sin natur grundlös”, därför att grundlagd tillit – det vill säga sådan tillit som bygger på vad man vet – inte kräver något risktagande, bara kalkylering.²⁰⁰ Och emedan undervisning och lärande enligt Biesta ska betraktas som oförutsägbara fenomen, därmed som riskfyllda företeelser, blir denna grundlösa tillit nödvändig. *Transcendentalt våld* handlar om att ställa eleven inför svåra situationer och svåra frågor, om att inte lämna henne ifred, existentiellt sett. Det transcendentalt våldsamma förhållningssättet kopplas hos Biesta till en syn på lärande som en fråga om att framträda (”coming into presence”²⁰¹) genom att svara an (”respond”) på den/det andras annanhet på ett sätt som visar *vem jag är* och *var jag står*, moraliskt sett. Det transcendentala våldet kan med andra ord sägas röra sig om att kalla fram (”calling into presence”) eleven existentiellt sett, genom att utsätta henne för djupgående, omvälvande och ”störande” situationer och frågor som utmanar henne att ta ställning till vem hon är och var hon moraliskt sett står. Som en följd av föreställningen om att läraren kallar fram eleven framstår lärarens ansvar som ett ansvar för elevens subjektivitet. Detta *ansvar* är *utan kunskap* därför att elevens framträdande inte kan kalkyleras. Dessutom är detta ansvar utan kunskap oändligt, enligt Biesta.

¹⁹⁸ Todd 2003a. Todd (2003a sid 36-40) finner två andra eroskoncept hos Levinas: i *Totality and Infinity* finner hon ett eroskoncept som hon karaktäriserar som etiskt sett icke-transcendentalt och i *Otherwise than Being* ett som hon karaktäriserar som etiskt insignifikant; Se också Todd 2003b sid 65-89.

¹⁹⁹ Biesta 2004a sid 78-81.

²⁰⁰ Jfr: att vara modig är att göra det man är rädd för, inte att inte vara rädd.

²⁰¹ Detta koncept hämtade Biesta redan (1999 sid 208-209) från Jean-Luc Nancy 2000 sid 14.

2004 utvecklar Biesta²⁰² i en artikel föreställningen om pedagogens ansvar, och skriver då att pedagogiskt förhållningssätt bör handla om att svara, det vill säga om att svara an och ansvara för. Han talar om att "respond, to be responsive and responsible". I artikeln kopplar Biesta detta ansvar till det existentiella krav som den andra ställer på mig när jag möter henne, det vill säga när den andra "asks something of me".

Såväl Todd som Biesta skriver således i dessa artiklar fram an-svaret som en ingrediens i pedagogiskt förhållningssätt. Biesta snuddar också vid föreställningen om *till-tal* som ingrediens – jag tänker på tanken om "calling into presence" – men kopplar inte detta till an-svar. Deras konstruktioner kan därmed sägas ha såväl existensfilosofisk som ontologiskt normativ och relationell karaktär, och framstår därmed som ett sätt att tala om hur företeelsen pedagogiskt förhållningssätt bör te sig som har stor relevans för föreliggande studie.

Konceptet *till-tal* har således förts på tal såsom en fråga om att kalla fram tidigare, dock inte knutet till frågan om att an-svara. Konceptet *an-svar* har påtalats som en fråga om ett existentiellt svar an. Ingen studie har dock knutit lärarens förhållning till kallelsetanken, såsom gjorts ifråga om vårdrelationen inom omvårdnadsforskningen²⁰³. Däremot finns en del studier som skrivit fram pedagogiskt förhållningssätt utifrån ett perspektiv som kan sägas vara av såväl existensfilosofiskt, ontologiskt normativt som relationellt karaktär.

Geir Karlsens²⁰⁴ avhandling *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal* är ett exempel på en sådan studie. Karlsen presenterar, som han säger, ett postmodernt lärarprofessionsideal som utgår från kraven att skapa förutsättningar för elevens tillblivelse och förblivelse. För detta syfte kombinerar han Bubers dialogfilosofi, Jürgen Habermas diskursetik, Michel Foucaults maktteori, Levinas' etik, Jacques Derridas dekonstruktivism med performance-teori och mystisk-religiös förståelse av extas. Med Bubers dialogfilosofi grundlägger Karlsen²⁰⁵ den ideala lärargärningen såsom relationell, ontologisk och normativ. Med Buber preciseras det ideala pedagogiska mötets ingredienser i termer av *närvaro*, *ömsesidighet*, *omedelbarhet*, *uppriktighet*, *intensitet*, *autencitet*, *oförutsägbarhet* och *outsäglighet*. Dessa ingredienser betraktas som essentiella och de möjliggör att det pedagogiska handlandet kännetecknas av *uppmärksam stillhet*, av *pendling mellan kritik och handledning*, av något som Karlsen kallar *hjärtats entusiasm* (med vilket han menar ett nästan omärkligt bistånd) samt av *lyssnandet* och *lyssnandets tystnad*.

²⁰² Biesta 2004b.

²⁰³ Se Andersson 2000; Martinsen 2002.

²⁰⁴ Karlsen 2003.

²⁰⁵ Se ibid sid 173-226.

Enligt Karlsen saknar Bubers dialogfilosofi dock en föreställning om det språkliga element som mötet rymmer likväl som en föreställning om kontextuella faktorer som skapar mötets förutsättningar. Med hjälp av Habermas kommunikativa etik tillför Karlsen²⁰⁶ därför det ideala mötet koncept som *livsvärld*, *talhandlingar*, *autencitet* och *självskapelse* och utökar därmed konstruktionen med en förståelse för handlandet. Det buberska mötet betraktas som en ontologisk förutsättning för att kommunikationen i mötet ska kunna vara kommunikativ – i stället för strategisk – och Habermas kommunikationsteori ses som nödvändig för att kunna identifiera de handlingsmässiga och kontextuella faktorer som möjliggör respektive förhindrar att mötet uppstår i ontologisk bemärkelse.

I enlighet med Foucaults syn på maktförhållandet mellan lärare och elev betraktar dock Karlsen²⁰⁷ det äkta buberska mötet liksom den habermaska intersubjektiva förståelsen (som den kommunikativa handlingen ska utmynna i) som en utopi. Genom att tillföra en foucaultsk beskrivning av det ideala mötets maktförhållanden säger han sig vilja ”søke å fastholde en slik mulighet, som blir synlig ut fra et mikroperspektiv, men samtidig opprettholde det kritiske makrostrukturelle forhold som Foucault har gjort oss oppmerksom på og har særlig gyldighet for skole og lærargjerning”, i sin teori om det ideala mötet.²⁰⁸

Det ideala mötet karaktäriseras dessutom, enligt Karlsen, av oavslutadhet och överskridelse. Med Derrida skriver han fram det oavslutade och det potentiella som en essentiell aspekt i pedagogisk verksamhet och introducerar med honom tanken om performance som nödvändig form för det äkta pedagogiska mötet.²⁰⁹ Det äkta mötets överskridande karaktär preciseras genom ett tillägg av en estetisk dimension.²¹⁰ Den estetik Karlsen nyttjar för detta är den avantgardistiska konstformen performance, en konstform som bland annat står för det oavslutade. Från avantgardkonsten hämtas tankar till lärargärningen som handlar om att överraska, att skapa nya insikter och att vara oförutsägbar. Performance beskrivs som en utprövande, tidvis lekande konstform, som möjliggör överskridandet av konventioner, försanthållanden, värderingar, deterministisk ontologi etc. I den ideala lärargärningen syftar performance-tekniken till att bringa eleverna i den förlägenhet det innebär att tappa fotfästet. I samband med detta poängterar Karlsen²¹¹ att dekonstruktion som pedagogisk verksamhet just i sitt avståndstagande från planläggning och metoder blir situationsetisk. Med Levinas preciserar Karlsen²¹² denna det ideala mötets situationsetiska prägel. Den sägs vara kännetecknad av en an-

²⁰⁶ Ibid sid 224, 227-304.

²⁰⁷ Ibid sid 296, 304-321.

²⁰⁸ Ibid sid 320.

²⁰⁹ Ibid sid 363-369, 387-389.

²¹⁰ Ibid sid 435-478.

²¹¹ Ibid sid 363-365.

²¹² Ibid sid 370-372.

svarighet baserad på bägges sårbarhet, där ansvaret uppkommer på grund av den andres sårbarhet samtidigt som den egna sårbarheten uppkommer ur den andras oförutsägbarhet.

Karlsen²¹³ betonar dock vikten av att kombinera sådan avantgardistisk och dekonstruktionistisk metod med struktur och planering. Enlig honom kan man säga att traditionens ritualiserade handlingsmönster både integrerar och organiserar de estetiska och existentiella upplevelser som performance-tekniken åstadkommer samtidigt som det är ritualernas försanthållande, värderingar och handlingsmönster som performance-tekniken vill sätta på spel. Så även om den ideala lärargärningen enligt Karlsen karaktäriseras av (performance-)metoder som har chockverkan och syftar till extas så kräver dessa metoder i sin tur – för att bli konstruktiva, inte destruktiva vad gäller person och situation – planering, ritualer och intentionalitet som tydliggör situationen som konstgjord. Strukturer och planering – på ett övergripande plan – förläner nämligen, om man ska tro Karlsen, förutsättningar såsom systematik, besinning och rituell vila till den situationistiska pedagogik som karaktäriseras av ”en grundläggande öppenhet i förhållande till de krav och möjligheter som kan formuleras och tolkas i varje ny situation”.²¹⁴ Situationistisk pedagogik beskrivs som frigörande i det att varje pedagogisk situation har en oviss utgång. Eleven tolkar och handlar (aktivt) oförutsägbart i varje situation. Detta oförutsägbara handlande skapar å ena sidan möjligheter men gör å andra sidan läraren sårbar samtidigt som denna situationspedagogik ställer större krav på att läraren personligen åtar sig ansvaret för hur situationen blir.²¹⁵

Enligt Karlsen är det viktigt att läraren är *egentlig* i mötet. Men han betonar att den egenskapen måste kombineras med en lärarroll, en kombination som landar i ett krav på att läraren ska vara personlig men inte privat i sin roll.²¹⁶ Att vara personlig ses inte som ett hot mot den grundläggande asymmetrin mellan lärare och elev. Det är när läraren blir privat som asymmetrin – som han ser som nödvändig – hotas, bland annat genom lärarens längtan efter bekräftelse.

Lärarrollens form hämtar Karlsen²¹⁷ från dramaturgisk performanceteori och han poängterar att det handlar om att använda sig själv – något som bland annat kräver att läraren genomlevt sitt ämne – inte om att spela något man inte är. I performance spelar man inte en roll utan man använder sig själv, sina erfarenheter och förmågor. Därmed blottar man sig i någon mån och blir sårbar. Autencitet i lärargärningen handlar här om att å ena sidan planera, kontrollera och förutsäga genom det sätt man väljer att låta ämnet

²¹³ Ibid sid 451-453.

²¹⁴ Ibid sid 545, min översättning. Karlsen (2003 sid 545) betonar skillnaden mellan den här situationistiska pedagogiken och anarkistisk pedagogik.

²¹⁵ Ibid sid 545-546.

²¹⁶ Ibid sid 401.

²¹⁷ Ibid sid 396-398,452.

komma till uttryck på, men också om att etablera det ideala mötets kommunikationsgemenskap genom att använda performance-tekniker som spontanitet, improvisation och förmågan att bemästra ögonblicket.

Därutöver kopplar Karlson²¹⁸ mystiska-religiösa aspekter till sin teori om det ideala mötet och det i syfte att få fram lärargärningens nödvändiga aspekt av emotionalitet, upplevelse och extas. Också den närvaro som den ideala lärargärningen bör innehålla finns representerad i den religiösa extasen. Han betonar identitetskonstruktion som en väsentlig aspekt av den pedagogiska verksamheten och hävdar autenticitet och oavslutadhet som viktiga ingredienser däri. Extasen ses här som ett medel att frigöra bundenhet i försanthållanden och värderingar och att öppna för nya möjligheter i självkonstitueringen, en öppenhet för situationens möjligheter som här kopplas till situationistisk pedagogik och situationistisk etik.

Sammanfattningsvis kan Karlson²¹⁹ alltså sägas konstruera den ideala lärargärningen som ett buberskt ontologiskt äkta möte, förekommande inom ramen för ett habermaskt kommunikativt rationellt kommunikationsförhållande, en focaultsk medvetenhet om mötets maktförhållande och performance-teknikens planlagda men överskridande form, präglad av Derridas dekonstruktionistiska oavslutadhet samt Levinas sårbarhetsetiska krav liksom av mystisk-religiös extas.

I ett paper presenterat i samband med en konferens i filosofisk pedagogik i april 2004 med titeln *The Potential of Vulnerability. Challenges in personal teaching*²²⁰ föreslår Karlson en pedagogisk hållning formulerad utifrån ett bejakande av det främmande hos eleven och av relationens ovisshet och obestämdhet. Han föreslår att läraren utnyttjar den pedagogiska relationens ovisshet och elevens annanhet för att dra nytta av sin egen sårbarhet. Att utnyttja sin sårbarhet möjliggör ett pedagogiskt förhållningssätt karaktäriserat av intuition, spontanitet, närvaro, engagemang och ovisshet enligt Karlson. Vad han förespråkar är dock inte en pedagogisk hållning karaktäriserad av enbart sårbarhet utan en pedagogisk hållning där dessa sårbarhetsingredienser dialektiskt samspelar med trygghetsskapande motsatser så att *intuition samspelar med reflektion, spontanitet med planering, närvaro med distans, engagemang med måttfullhet och ovisshet med förutsägbarhet*.²²¹

Utöver dessa konstruktioner av företeelsen pedagogiskt förhållningssätt vill jag redovisa två konstruktioner av existensfilosofiskt²²² slag och en av socialfilosofiskt slag. Den ena existensfilosofiska konstruktionen återfinns hos Nigel Tubbs i hans kapitel *The Spiritual Teacher* i boken *Philosophy of*

²¹⁸ Ibid sid 346-350,410-434.

²¹⁹ Ibid sid 405-511.

²²⁰ Karlson 2004.

²²¹ Ibid sid 11.

²²² Konstruktioner inom andra fält av företeelsen förhållningssätt återfinns bl a hos Ingrid Snellman 2001; Marja Schuster 2006 – båda inom omvårdnad – samt hos Fredrik Svenaeus 2000, då relaterat till det medicinska mötet.

the Teacher.²²³ Tubbs²²⁴ utgår från en tanke om att inte acceptera idén om att läraren måste var antingen auktoritär eller servil, utan istället förstå lärarens förhållningssätt som en fråga om – som han talar om det: ”spiritually” – vilket jag i det här sammanhanget vill översätta till ”i andanom” och förstå som en fråga om att förhålla sig – kunna vara auktoritär och servil samtidigt. Jag uppfattar alltså Tubbs’ utgångspunkt som en vändning från interaktion till relation. Tubbs redovisar på vilket sätt detta samtidigt auktoritära och servila förhållningssätt kan konstrueras utifrån Buber, Simone Weil respektive Heidegger.

I sin konstruktion av ett samtidigt auktoritärt och servilt förhållningssätt tar Tubbs²²⁵ hos Buber fasta på två föreställningar: Dels den att den pedagogiska Jag-Du-relationen bygger på *ensidig omfattning*, det vill säga på att pedagogen ska sätta sig in i situationen från elevens perspektiv, men att eleven däremot inte ska förstå situationen utifrån lärarens perspektiv. Och dels den att den pedagogiska Jag-Du-relationen karaktäriseras av att läraren *inverkar* på eleven, en inverkan jämförbar med den inverkan som tillvaron har på människans utveckling. Pedagogen står till elevens och ämnets tjänst genom att fungera som en del av den tillvaro som har en utvecklande effekt på människan. Detta åstadkoms genom att pedagogen på ett subtilt sätt styr sitt sätt att vara, snarare än att hon gör bruk av några pedagogiska metoder. Tubbs tar också fasta på Bubers föreställning om att läraren och eleven är förbundna med varandra, och han kopplar detta till ett krav på läraren att svara, både som ett ansvar att inverka utan att dominera och som ett ansvar att svara an eleven.

Hos Simone Weil finner Tubbs²²⁶ konceptet *uppmärksamhet* (eng. attention), vilket handlar om att i existentiell bemärkelse vara både auktoritär och servil på samma gång. Som auktoritär ska läraren ta ansvar för den edukativa processen och för det innehåll hon erbjuder. Som servil ska hon servera detta innehåll på ett sätt som öppnar upp elevens uppmärksamhet för oväntade sanningar, det vill säga för insikter som går utöver vad innehållet i sig själv erbjuder. Weils uppmärksamhet kräver att man suspenderar sin förförståelse, sina intentioner och sig själv och istället passivt mottager den/det andra. Det handlar – både för läraren och eleven – om att avstå från visshet och vetskap för att kunna finna den sanning som finns *mellan* eleven och innehållet. Weils uppmärksamhetskoncept förmår enligt Tubbs lösa motsättningen mellan auktoritet och servilitet genom ett intrikat samspel mellan auktoritet, servilitet och uppmärksamhet, som han säger ter sig enligt följande:

Only the waiting and the attention of the student, brought about by the teacher who risks her authority for the education of attention, ‘can move the

²²³ Tubbs, Nigel 2005.

²²⁴ Ibid sid 287-288.

²²⁵ Ibid sid 291-295.

²²⁶ Ibid sid 298-307.

master to treat his slave with such amazing tenderness' [...] The service of the teacher is in the decreation of the 'I' of the teacher who attends her students [...]²²⁷

Tubbs menar att Weils syn på lärarens förhållningssätt adresserar de misslyckanden, de begränsningar och den sårbarhet som den lärare som tar risken att uppmärksamma utsätter sig för. Såväl Buber som Weil förespråkar således, konstaterar Tubbs²²⁸, att auktoritet ska medieras med hjälp av öppenhet och sårbarhet, hos Buber i form av *inverkan* och hos Weil såsom *uppmärksamhet*.

Hos Heidegger, slutligen, finner Tubbs²²⁹ auktoritet i det att läraren har att *antecipera* (förekomma) och *kalla fram* ("call to") elevens sanna jag och servilitet i det att resultatet av detta framkallande hänger på att läraren existentiellt sett *drar sig tillbaka* så att eleven kan konstituera sitt sanna jag på egen hand. Även i detta ser Tubbs drag av ödmjukhet och sårbarhet. Enligt Tubbs återfinns även krav på att undervisningssituationen ska vara obestämbar, ontologiskt provocerande för eleven och inte väja undan utan snarare söka de möjligheter som skapas i de misslyckanden som svårigheter, dilemman och motsättningar kan ställa läraren inför.

Den andra existensfilosofiskt präglade konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt som jag vill redovisa återfinns hos Bollnow.²³⁰ I sitt verk *Existensfilosofi og pedagogikk* förespråkar han ett pedagogiskt förhållningssätt som kan sägas vara en kombination av det han talar om som *att förmana* och *att appellera*, vilket kan förstås som en fråga om att vara auktoritär och servil. Det som man därmed skulle kunna tala om i termer av *appellerande förmaning* syftar till att i existentiell bemärkelse väcka eleven och få henne att realisera sina potentialer. Den appellerande förmaningen beskrivs som ett intrikat samspel mellan auktoritet och servilitet, i det att den sägs vara en ställföreträdande auktoritär gärning, som betraktar eleven som helt fri och ansvarig – och därför kan ses som en appell – samtidigt som den är en ansvars(över)tagande gärning i det att den gör vad livet borde göra med människan.²³¹ Den appellerande förmaningen blir det stöd som hjälper eleven att i existentiell bemärkelse *avgöra* sig, det vill säga beträda sannhetens väg, och dess ställföreträdande auktoritet kommer till uttryck i *rådgivning*.²³² Bollnow skriver: "Mens ett menneske kan følge et råd i tillit til den annens auktoritet, oppfordras han i rådgivningen til selv å velge mellom de forskjellige mulig-

²²⁷ Ibid sid 303, där han citerar Simone Weil 1977 sid 59.

²²⁸ Ibid sid 307.

²²⁹ Ibid sid 309-312. Tubbs (2005 sid 312-315) behandlar även det heideggerska pedagogiska förhållningssätt som han menar är nazistiskt färgat, där auktoritet handlar om att bemästra. Denna heideggerska auktoritet tar jag inte upp här, därför att den snarast ska betraktas som politiskt implicerad, inte etiskt.

²³⁰ Bollnow 1969 sid 80-81, 88-90, 92-94.

²³¹ Ibid sid 70-84.

²³² Ibid sid 92-94.

heter”.²³³ Bollnow påpekar dock att lärarens rådgivande ansvar också sträcker sig till att inse elevens behov av råd även när hon inte ber om det. Således förespråkar även Bollnow ett pedagogiskt förhållningssätt byggt på en kombination av auktoritet och servilitet.

Joakim Landahl har studerat hur lärarens pedagogiska förhållningssätt har framställts i pedagogiska tidskrifter, lärarhandledningar och av intervjuade lärare och koncentrerat sig på läraryrkets fostransaspekt – vilken han knyter till auktoritet – och dess omsorgsaspekt – vilken knyts till ansvar. Emedan fostran här kopplas till auktoritet och omsorg till ansvar – vilket kan förstås som en fråga om servilitet – kan även Landahls studie sägas skriva fram det pedagogiska förhållningssättets på en gång auktoritära och servila inslag.²³⁴ Landahl²³⁵ lyfter fram två föreställningar om i vad lärarens ansvar består, den ena från 1900-talets första hälft och den andra från 1990-talet. Under 1900-talets första hälft var lärarens ansvar enligt Landahls studie kopplat till det skolhygieniska projektet att förebygga och råda bot på såväl epidemiska som andra sjukdomar och åkommor. Lärarens ansvar bestod i att tyda tecken på sjukdomar och åkommor, informera barn och föräldrar om dess orsaker och verkan – framför allt om smittspridning – samt instruera och motivera i förebyggande och botande åtgärder. Under 1990-talet var lärarens ansvar enligt Landahls studie kopplat till det han kallar ett krispedagogiskt projekt, vilket bestod i ett ansvar att hantera kriser relaterade till elevers utsatthet, sorger, olyckor etc, genom att tala om krisen ifråga och trösta. Därmed, konkluderar Landahl, kan den moderna föreställningen om lärarens ansvar sägas handla om att *bota* lidande, och den senmoderna om att *möta* lidandet.

Enligt Landahls²³⁶ studie har auktoritet föreställts som en fråga om att vara sträng men rättvis i den moderna skolan och snäll och rättvis alternativt snäll och sträng i den senmoderna (där ”snäll” står för förståelse och empati). Landahl²³⁷ diskuterar även hur föreställningen om auktoritet ändrats, bland annat ifråga om huruvida den förstås såsom personburen eller rollbaserad. Landahl²³⁸ talar också om en modern föreställning av fostran/auktoritet som en fråga om att visa omsorg/ta ansvar för elevens framtida väl och en senmodern föreställning som säger att omsorg om/ansvar för vissa elever aktualiserar en samtida fostran/auktoritet gentemot andra, till exempel vid mobbingproblematik.

²³³ Ibid sid 88.

²³⁴ Landahl (2006 sid 8) ser lärarens arbete som bestående av kunskapsförmedling/lärande, fostran och omsorg, och han behandlar de två sistnämnda som han karakteriserar som lärarens sociala uppgifter. Han ser fostran som en uppgift bestående i att motverka elevers normlöshet och knyter denna uppgift till auktoritet, medan omsorg ses som en uppgift bestående i att motverka elevers lidande och knyts till ansvar.

²³⁵ Ibid sid 185-204.

²³⁶ Ibid sid 101-128.

²³⁷ Ibid sid 129-146.

²³⁸ Ibid sid 217-220.

Den sista studie jag vill redovisa återfinns i Moira von Wrights²³⁹ avhandling *Vad eller Vem. En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*, där hon skisserat en relationell teori om det pedagogiska mötet. von Wright beskriver där det hon benämner *det genuina pedagogiska mötet* utifrån ett socialfilosofiskt perspektiv. Med George Herbert Mead gör von Wright en intersubjektiv vändning bort ifrån en individualistisk, statisk och substantiell syn på människan och hennes tillvaro till en relationell syn som är handlings- och processorienterad. Med Hannah Arendts och Norbert Elias' hjälp beskriver hon dessutom människor som öppna, som förbundna med andra människor och som handlande varelser. Den pedagogiska relationen beskrivs som en figuration där människor – nödvändigtvis i pluralis – ingår i ett nätverk av relationer. von Wright²⁴⁰ belyser det genuina pedagogiska mötet genom att beskriva hur det blir när en lärare följer läroplanens anvisningar med ett relationellt tillnärmelsesätt. Enligt läroplanen ska läraren, citerar von Wright, ”utgå från varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”.²⁴¹

Utifrån ett relationellt tillnärmelsesätt kommer det att utgå ifrån att bygga på delaktighet och handla om att läraren växlar mellan sitt eget och elevens perspektiv. I ett relationellt perspektivet är behov, förklarar von Wright, situationella och gemensamma. Det betyder att behovet att exempelvis bli sedd bör åtgärdas genom att läraren förmår deltagarna i undervisningsfigurationen att uppmärksamma delaktighet som ett gemensamt intresse, där von Wright betonar att inter-esse betyder något som *är i mellan*. I det relationella perspektivet blir elevens förutsättningar frågan om något helt annat än personliga dispositioner. Relationellt sett uppstår en förutsättning *i* situationen, kan omöjligt bestämmas i förväg och stammar ur framtidens möjligheter, ur de möjligheter som den sociala situationen bjuder. Dessutom är läraren – liksom alla i figurationen – delaktig i elevens förutsättningar. På liknande sätt rör sig erfarenheter enligt det relationella synsättet om den process där erfarenheten sker i interaktion med omgivningen, vilket innebär att läraren – liksom övriga elever – är delaktig i elevens erfarenheter. Elevens tänkande – det sista som läraren enligt läroplanen ska utgå ifrån – är i det relationella perspektivet kopplat till erfarenhetsvärld, det vill säga till den värld där eleven skapar mening.

Utifrån detta formulerar von Wright²⁴² en relationell teori av vad läraren skall: ”Läraren är *delaktig* i hur eleverna riktar sin uppmärksamhet, vilka möjligheter som förverkligar sig för eleverna, de erfarenheter och den meningsskapande process i vilka eleverna ingår, samt uppbyggandet av elevernas erfarenhetsvärldar inklusive deras själv”, skriver hon. Det betyder bland

²³⁹ von Wright 2000.

²⁴⁰ Ibid sid 173-192.

²⁴¹ von Wright 2000 sid 173 hänvisar till Lpo 1994 sid 12.

²⁴² Ibid sid 189-192, 195.

annat att läraren ska utgå från elevens tänkande genom att sätta sig in i elevens erfarenhetsvärld, det vill säga i den värld där eleven skapar mening. Där har läraren enligt von Wrights konstruktion *makt och ansvar att upprätthålla undervisningsfigurationens sociala responsivitet*. För att göra detta behöver läraren *möjliggöra perspektivtagande och kommunikation*, förslagsvis genom att problematisera, utmana och konfrontera, att utsätta för det obekanta.

Karlsens två studier lyfter således fram följande ingredienser av pedagogiskt förhållningssätt: närvaro, ömsesidighet, omedelbarhet, uppriktighet, intensitet, autencitet, oförutsägbarhet, utsäglighet, autencitet, självskapelse, kommunikativ rationalitet, oavslutadhet och överskridelse samt sårbarhetens ingredienser i form av intuition, spontanitet, närvaro, engagemang och ovissheit. Tubbs lyfter med Buber fram inverkan, med Weil uppmärksamhet och med Heidegger anteciperande och framkallning i kombination med ödmjukhet. Bollnow föreslår istället appellerande förmaning som en mediering mellan auktoritet och servilitet i det pedagogiska förhållningssättet, medan Landahl å sin sida talar om en kombination av fostran/auktoritet och omsorg/ansvar. Det ansvar som Landahl skriver fram handlar således om lärarens åligganden i form av att bota och möta lidande. von Wright lyfter istället fram den relationella karaktären hos det som enligt läroplanen åvilar läraren, vilket resulterar i att de ingredienser som lyfts fram i hennes studie handlar om lärarens delaktighet i elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och därmed hennes ansvar för att upprätthålla undervisningsfigurationens sociala responsivitet och för att möjliggöra perspektivtagande och kommunikation,

Avhandlingens disposition

Därmed något om avhandlingens disposition.

I det första kapitlet introducerades det problem som avhandlingen avser att ge sig i kast med, nämligen avsaknaden av ett sätt att tänka och tala om företeelsen pedagogiskt förhållningssätt som utgår från ett existentiellt intresse, tar itu med dess normativitet och har ett relationellt perspektiv. Därefter beskrevs den teoretiska ram inom vilken studien avser att konstruera en förståelse av företeelsen pedagogiskt förhållningssätt, en teoretisk ram som utgår från ett existentiellt intresse, tar itu med dess normativitet och har ett relationellt perspektiv. Beskrivningen landade i ett sekulariserat kallelsekoncept som förstår tillvaron som till-tal och an-svar, en föreställning om tillvarons beskaffenhet som gör att pedagogiskt förhållningssätt kan skrivas fram som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala.

I föreliggande kapitel (två) specificerades studiens konceptkonstruerande syfte och metodologiska ansats, vilket följdes av en redovisning av tidigare konstruktioner av pedagogiskt förhållningssätt.

I nästkommande kapitel (tre) kommer innehållet i det konsistensplan som konceptet *till-tal och an-svar* är knutet till att utvecklas, Konsistensplanets innehåll beskrivs avseende dess normativt ontologiska perspektiv, dess auditiva logik, dess uppmaning att hörsamma och dess fokus på relation. Men dessförinnan klargörs konsistensplanets idéjordmån, som är språklig, ontologisk, etisk och spirituellt. Ambitionen är här att få fram på vilket sätt dessa konsistensplanets grundläggande koncept resonerar med varandra och med det övergripande konceptet *till-tal och an-svar*.

Utifrån studiens ontologiskt normativa och relationella utgångspunkter utvecklas i kapitel fyra innebörden i de existensfilosofiska teman som studien bygger konstruktionen av pedagogisk hållning på. Här utvecklas således innebörden i koncepten *förbundenhet, tillvarons värde- och meningsfullhet, den personliga an-svarigheten, sannhet som att samtala äkta och hanteringen av tillvarons ångest*.

Kapitel fem innehåller en beskrivning av den pedagogikföreställning som tanken om till-tal och an-svar resulterar i. Det sätt varpå till-tal och an-svar kommer till uttryck som pedagogisk idé beskrivs här med utgångspunkt i fyra frågor, vilka tillsammans möjliggör ett klargörande av den pedagogiska grundsyn som en pedagogik byggd på tanken om till-tal och an-svar är förankrad i. De fyra frågorna handlar om vilka aspekter hos människan som det pedagogiska ska ge sig i kast med och vad en människa, enligt dialogfilosofiskt sätt att se, kan sägas vara när hon är föremål för pedagogiska åtgärder, vad det enligt en sådan syn på eleven innebär att undervisa, om vilken grundsyn på lärande den dialogiska pedagogiken omfattar och om vad det då är som betraktas som undervisningens och lärandets mål. På så sätt skrivs i detta kapitel (fem) en pedagogisk grundsyn fram som vilar på existentiella, ontologiskt normativa och relationella förutsättningar.

Kapitel sex utgör studiens centrala resultat. Där skrivs konstruktionen av pedagogisk hållning som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala fram. Att hörsamma konstrueras i sin tur som en fråga om att samtala äkta och att tjäna, att an-svara som en fråga om att kärleksfullt leda och att till-tala som en fråga om att provocera och att våga. Förutom den grundläggande förankringen i ett existentiellt och relationellt perspektiv med ontologiskt normativ prägel som eftersträvats här, har en ledande princip i denna konstruktion varit att dessa koncept ska resonera med varandra.

I det sjunde kapitlet avslutar jag med en reflektion kring studiens poänger, det vill säga kring frågan om vad studien kan tänkas ha lämnat för bidrag till den pedagogiska forskningen. I reflektionen fokuseras konsekvenserna av valet att utgå ifrån existentiellt, ontologiskt normativt och relationellt perspektiv.

Efter att i början av detta kapitel ha specificerat studiens syfte som en fråga om att vilja konstruera en förståelse av pedagogisk hållning utifrån tanken om till-tal och an-svar, och därefter preciserat studiens övergripande fråge-

ställning i termer av hur pedagogen bör hörsamma, an-svara och till-tala sin elev, sitt ämne och sin uppgift, gjordes häri reda för den filosofiska metod som Deleuze och Guattari inspirerat mig till att använda för detta ändamål. Genom föresatsen att återanvända och i viss mån de- och rekonstruera kallelsekoncepten *hörsamma*, *ansvara* och *tilltala*, och sedan elaborera dessa i ett filosofiskt konsistensplan, har studiens ambition framträtt mer som en fråga om att sätta ord på och problematisera och därmed föreslå ett sätt att tala och tänka om företeelsen pedagogiskt förhållningssätt än som en fråga om att beskriva vad pedagogiskt förhållningssätt *är*. I slutet av kapitlet presenterades en redovisning av tidigare konstruktioner av pedagogisk hållning, vilken bland annat framhöll aspekter som an-svar och i viss mån till-tal, dock inte knutna till varandra, grundlös tillit, transcendentalt våld, närvaro, ömsesidighet, autencitet, intuition i samspel med reflektion, spontanitet med planering, närvaro med distans, engagemang med måttfullhet, ovisshet med förutsägbarhet liksom auktoritet med servilitet samt relationell delaktighet och ansvarighet.

I nästa kapitel gör jag reda för studiens filosofiska konsistensplan och de grundläggande koncept som däri ”resonerar” med varandra och med vars hjälp jag i de därpå tre följande kapitlen förändrar de existensfilosofiska teman som konstruktionen av pedagogisk hållning kommer att utgå ifrån, skriver fram en dialogfilosofisk pedagogisk grundsyn respektive företar en konstruktion av pedagogisk hållning.

Till-tal och an-svar som konsistensplan

Inför avsikten att arbeta fram en konceptuell konstruktion av pedagogisk hållning kommer jag att ägna det här kapitlet åt det konsistensplan som bildas av studiens koncept. Som sades i samband med studiens syftesförklaring, kännetecknas ett filosofiskt konsistensplan av att dess koncept står i ett resonansförhållande till varandra. Dessa koncept kan därmed, som jag förstår Deleuze och Guattari²⁴³, sägas vara konsistenta med varandra på så sätt att de har några grundläggande karaktäristiska drag, vilka kan sägas utgöra konsistensplanets karaktär. I den här studien utgår konsistensplanets karaktär från konceptet *till-tal och an-svar*, förstått i enlighet med Bubbers dialogfilosofi. När jag i det följande skriver fram konsistensplanets karaktär, kommer ett antal koncept att stiga fram, vilka resonerar med konceptet *till-tal och an-svar* och med varandra. Dessa koncept befinner sig på en grundläggande nivå såtillvida att de står för konsistensplanets grundläggande sätt att förstå människans relation till världen. Jag kommer att beskriva konsistensplanets karaktär utifrån fyra aspekter, nämligen utifrån dess normativt ontologiska utgångspunkt, dess auditiva logik, dess hörsammande förhållningssätt och dess fokus på relation. Dessförinnan gör jag reda för den fundamentala idéjordmån varur den här studiens konsistensplan får sin näring. Ur denna jordmån kommer jag att – med terminologisk akrobatik – skriva fram konceptet *till-tal och an-svar* som en representant för en *normativt ontologisk dialogicitet*. Jag kommer att konstruera en föreställning där denna normativt ontologiska dialogicitet på en gång både innefattar och överskrider det jag talar om som *kommunikativ dialogicitet* – något som jag låter få representeras av termen *samtal* – och det som jag talar om som (icke-normativ) *ontologisk dialogicitet* – som här får stå för en språklighet representerad av termen *uttal*.

En språklig, ontologisk, etisk och spirituell jordmån.

Konsistensplanets jordmån kan sägas bestå av fyra – som det kallas – vändningar: en språklig, en ontologisk, en etisk och en spirituell.²⁴⁴ I det följande

²⁴³ Deleuze & Guattari 1994 sid 35-60.

²⁴⁴ Angående de tre förstnämnda, se t ex Bernt Gustavsson 2000 sid 91-92; Angående den sistnämnda, se t ex Ihab Hassan 2003.

gör jag reda för vilka uttryck dessa vändningar tar sig utifrån studiens dialog-filosofiska jordmån.

Den språkliga vändningen står för ett avvisande av såväl kunskapsteoretisk realism som radikal konstruktivism. Det är, är tanken, vare sig verkligheten i sig eller människans tanke eller varseblivning som bestämmer hur vi uppfattar verkligheten, utan språket och språkandet.²⁴⁵ Makten att definiera flyttas från medvetandet, tänkandet och tankemodellerna²⁴⁶ till språket, språkligheten och språkandet(s modeller). Avvisandet av tänkandets primat är en viktig ingrediens i den språkliga vändningen. Dialogfilosofin avvisar tänkandet både som medel och som mål för vetandet, både föreställningen att tänkandet skulle vara det verktyg varmed man lämpligast begriper och begreppslägger världen och att medvetandet skulle vara lämpligt som studieobjekt.²⁴⁷ Enligt dialogfilosofin är såväl tänkandet som de erfarenheter människan gör formade av språket. Talandet betraktas således som primärt och tänkandet som sekundärt. Med Buber kan tänkandet sägas vara ”bara ett förinnerligande av det faktum att människor talar med varandra”.²⁴⁸ Språkets primat i relation till tänkande framgår i detta fall, kan man säga, av själva innebörden i begreppet *dialog*. *Dialog* som begrepp kan nämligen sägas stå i motsatsställning till begreppet *diagnos* på så sätt att dialog betyder ”via ord” medan diagnos betyder ”via rationellt vetande”.²⁴⁹

I dialogfilosofin hänger språkets primat dessutom samman med tanken om ömsesidighet, en ömsesidighet som bygger på olikhet och likvärdighet/jämbördighet.²⁵⁰ Här handlar det om att *dialog* som koncept också står i motsats till konceptet *monolog*. Dialogismens betoning av ömsesidighet²⁵¹ innebär ett avvisande av monologens ensidighet. Buber²⁵² kallar till och med medvetandetraditionens föreställning om ”cognosco ergo sum” för en ”barnslig konception av ett subjekt som gör erfarenheter”, ett uttalande som enligt min tolkning avfärdar tanken på att människan kan stänga in sig i sitt eget tänkande, opåverkad av andra människor. Vad monologen enligt dialog-filosofiskt synsätt saknar är vad Buber²⁵³ kallar samtalets ontologiska grundförutsättning, nämligen *det andra*, det som fungerar som samtalets överrask-

²⁴⁵ Se till exempel Rorty 1997; Christina Lafont 1999; Ståle Finke 2001; Katherine Rudolph 2006. Enligt till exempel Lafont (1999 sid x-xi) kom den språkliga vändningen att få något olika innebörd i den Anglo-Amerikanska analytiska traditionen respektive i den tyska/kontinentala hermeneutiska traditionen, men poängen med vändningen var ändå i stort sett densamma: nämligen att avvisa språkets referentiella funktion och istället bejaka dess verklighets-konstitutiva funktion.

²⁴⁶ Jag tänker på föreställningar som t ex Ödmans (1995) *mentalitet* och Mary Douglas' (1996) *tankemönster*.

²⁴⁷ Jfr Joachim Israel 2000 sid 74.

²⁴⁸ Buber 1995b sid 15.

²⁴⁹ Jfr Olle Hellström 1999 sid 59.

²⁵⁰ Se Buber 1996 sid 28-35.

²⁵¹ Se Holquist 2002 sid 40, 41; 1993a sid 78-79; Buber 1995b sid 16-21.

²⁵² Buber 1994 sid 31-33.

²⁵³ Buber 1995b sid 17.

ningsmoment. Denna överraskande funktion kommer sig just av en sådan ömsesidighet där parterna är olika men samtidigt jämbördiga.²⁵⁴ Det ensidiga tänkandet kan alltså förstås som en fråga om monolog. I linje med den terminologiska akrobatik varmed jag talar om talandet som en fråga om att *samtala* (*tala med*), *uttala* samt *till-tala och an-svara*, kan man säga att tänkandets monolog rör sig om att *tala om*. Tanken att det att tala handlar om att *tala om* faller tillbaka på den visuella logik som säger att språket förmår avspegla verkligheten. Man tänker sig att språket är uppbyggt i enlighet med en verklighetens förnuftiga ordning och att det därför, som Buber²⁵⁵ beskriver, alldeles utmärkt kan tjäna människan när hon vill skapa sig avbilder av verkligheten. Den epistemologiska monologiciteten tänker på så sätt språket som subjektets tjänare när subjektet förfogar över objektet.²⁵⁶ Den epistemologiska monologicitetens karaktär kan hänföras till den grekiska traditionens förkärlek för det universella, det eviga och det abstrakta. Såsom abstrakt, tidlöst och universellt blir språket, säger Steven Kepnes, oberoende. Det ”erhåller fullkomlighet på egen hand”.²⁵⁷ Ömsesidig dialog är däremot en fråga om att *tala med*, om att *samtala*. Dialog som en fråga om att samtala får här, som sagt, representera kommunikativ dialogicitet, något som kan specificeras som en fråga om adressering och respondering. Enligt min förståelse beskriver Bakhtin det jag talar om som kommunikativ dialogicitet.²⁵⁸

²⁵⁴ Se Holquist 2002 sid 40, 41.

²⁵⁵ Buber 1933 sid 48-49 i Biemann (ed) 2002; Jfr Kepnes, Steven 1992 sid 58-59.

²⁵⁶ Jfr också Heidegger 1992 del I sid 279-280 där han talar om att det förhandenvarande varandet är ett omtalat varande och att ”uppgåendet i det sagda ingår i mannets varaart; 1992 del II sid 144; 1993 (sid 223) skriver han att; ”language surrenders itself to our mere willing and trafficking as an instrument of domination over beings. Beings themselves appear as actualities in the interaction of cause and effect. We encounter beings as actualities in a calculative, businesslike way [...] with explanations and proofs”; Jfr Bakhtins (enligt Holquist 2002 sid 34-35) tanke om att romanförfattare – undantagen Dostojevsky – talar *om* sina karaktärer. Att tala *om* karaktäriserar Holquist som både oestetiskt – enligt Bakhtins tanke om relation som en arkitektonisk konstruktion – och opolitiskt (”bad politics”). Att tala *om* är att monologiskt förfoga och härska över den andra vilket gör att sådant författandet kan sägas handla om att styra/härska, skriver Holquist.

²⁵⁷ Se Kepnes 1992 sid 59.

²⁵⁸ Kommunikativt sett betraktas talandet som en social, inte språklig, enhet. Hos Mikhail Bakhtin (1986 sid 67-102) sker detta genom att han bestämmer den språkliga enheten i termer av ett *yttrande*, inte en mening eller sats. Ett yttrande är en dialogisk enhet i det att det kräver minst två parter, nämligen en talare och en adressat, att det börjar och slutar i och med byte av talsubjekt, det vill säga när talaren sagt allt hon för tillfället har att säga i frågan, att det är relaterat till andra yttranden inom området på så sätt att det responderar på tidigare och adresserar efterkommande yttranden och i det att det ger upphov till en respons och då bestämmer dess innehåll. Yttranden kan förekomma i form av muntlig eller skriftlig kommunikation, alltså i form av talad dialog eller en vetenskaplig avhandling och det tillhör alltid en kulturell sfär, det vill säga en genre. En avhandling kan därmed, som Bakhtin (sid 76) uttrycker det, betraktas som ”a link in the chain of speech communion. [...] (I)t is related to other work-utterances: both those to which it responds and those that respond to it. At the same time [...] it is separated from them by the absolute boundaries by a change of speaking subjects”; Jfr Steven Kepnes som (1992 sid 64) skriver att dialog i en mer sociologisk föreställning består

Bakhtin-uttolkaren Tzvetan Todorov förklarar den kommunikativa dialogiciteten: "Intentionally or not, all discourse is in dialogue with prior discourses on the same subject, as well as with discourses yet to come, whose reactions it foresees and anticipates [...]"²⁵⁹ Han säger samtidigt att "A single voice can make itself heard only by blending into the complex choir of other voices already in place". Samtalet kan i och med detta också sägas var oändligt. Bakhtin själv skriver:

(T)here is neither a first word nor a last word. The contexts of dialogue are without limit. They extend into the deepest past and the most distant future. Even meanings born in dialogues of the remotest past will never be finally grasped once and for all, for they will always be renewed in later dialogue. At any present moment of the dialogue there are great masses of forgotten meanings, but these will be recalled again at a given moment in the dialogue's later course when it will be given new life. For nothing is absolutely dead: every meaning will someday have its homecoming festival.²⁶⁰

Det här *samtalandet* kan å ena sidan karaktäriseras som socialkonstruktivistiskt i den bemärkelsen att det rör sig om ett gemensamt konstituerande. Däremot är det inte knutet till den strukturella nivån, till det som jag med Buber här talar om som den sociala nivån. *Samtalandet* ska således ses som något annat än *diskurs*.²⁶¹ *Samtalandet* är knutet till ontologisk/existentiell nivå. Todorov skriver att "Life is dialogical by its very nature. To live means to engage in dialogue, to question, to listen, to answer, to agree, etc".²⁶² Den kommunikativa dialogicitet som ingår i till-tals- och an-svarskonceptet i form av samtalande är med andra ord ett samtal som hör till själva varandet. "The very being of man", skriver Bakhtin²⁶³ "is a *profound communication*. To be means to *communicate*". Michael Holquist beskriver Bakhtins syn på människans kommunikativa existens såhär:

av kommunikation, av konversation; Jfr också Michael Holquist (2002 sid 144) och även Todorov (1984 sid 41-59) som båda redogör för Bakhtins teori om yttranden.

²⁵⁹ Todorov 1984 sid x.

²⁶⁰ Holquist 2002 sid 39 (citerar Bakhtin, Mikhail (1984). The aesthetics of verbal creation. Toward a Reworking of the Dostoevsky Book. (appendix II) In; Emerson, Caryl (ed and transl). *Problems in Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis; University of Minneapolis Press, sid 373).

²⁶¹ Jag syftar på socialkonstruktivismen som betraktar verkligheten som diskursivt framförhandlad. Se till exempel Vivien Burr 1995.

²⁶² Se Todorov 1984 sid 97 (som citerar Bakhtin, Mikhail (1984). The aesthetics of verbal creation. Toward a Reworking of the Dostoevsky Book. (appendix II) In; Emerson, Caryl (ed and transl). *Problems in Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis; University of Minneapolis Press, sid 318).

²⁶³ Se Todorov 1984 sid 96 (som citerar Bakhtin, Mikhail (1984). The aesthetics of verbal creation. Toward a Reworking of the Dostoevsky Book. (appendix II) In; Emerson, Caryl (ed and transl). *Problems in Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis; University of Minneapolis Press, sid 311-312).

Sharing existence as an event means among other things that we are – we cannot choose not to be – in dialogue, not only with other human beings, but also with the natural and cultural configurations we lump together as “the world”. The world addresses us and we are alive and human to the degree that we are answerable, i. e. to the degree that we can respond to addressivity.²⁶⁴

Med Buber²⁶⁵ kan man därmed säga att människan inte *för* ett samtal, utan att hon *är* ett samtal. Den här föreställningen om talandet som något existentiellt vilar på den hebreiska traditionens språkföreställning om *det talade ordet*. Det hebreiska *ordet* är dialogiskt därför att det efterfrågar ett svar och kräver ett svarsord från den andra för att bli fullkomligt, skriver Kepnes.²⁶⁶ Därmed är det, som Buber²⁶⁷ säger, i det att ordet kommer till människan och får människan att svara som mänskligt liv finns i världen. Att det rör sig om en dialog som är av existentiellt slag betyder å ena sidan att den inte nödvändigtvis kommer till uttryck i människors pratande, att pratandet till och med kan förhindra den existentiella dialogen från att komma till stånd, medan tystnad mycket väl kan gynna den.²⁶⁸ Enligt Buber²⁶⁹ är den existentiella dialogen inte ens begränsad till umgänget emellan människor. Den existentiella dialogen kan förekomma i alla tillvarons förehavanden, när människan i ensamhet eller tillsammans med andra människor *hänvänder sig* till det hon har att göra med. På omvänt vis kan tillvaron vara monologisk vare sig människan är ensam eller tillsammans med andra, och blir det när människan enbart talar med sig själv.

²⁶⁴ Holquist, Michael 2002 sid 30; Våra yttranden beskrivs av Holquist (2002 sid 27) som en existentiell dialog; “(I)f existence is shared, it will manifest itself as the condition of being adressed [...] Existence is not only an event, it is an utterance. The event of existence has the nature of dialogue in this sense; there is no word directed to no one”.

²⁶⁵ Buber 1995b sid 85 hänvisar till Hölderlin; Den existentiella dialogen antar enligt Buber olika form beroende på vem/vad Jag-Du-relationens Du är. ”Tre är de sfärer i vilka relationens värld byggs upp”, skriver Buber (1994 sid 133-134) och utvecklar; ”Den första: livet med naturen, i vilken relationen blir stående vid språkets tröskel. Den andra: livet med människorna, i vilken den antar språkets form. Den tredje: livet med den andliga världen, i vilken den är ordlös men språkskapande”.

²⁶⁶ Kepnes 1992 sid 58-59, 62.

²⁶⁷ Buber 1993b sid 42. Föreställningen om tillvaron som existentiell dialog förutsätter och föranleder att språklighet förstås som något existentiellt. Buber (1995b sid 9-14) talar om tre kategorier av språklighet; språkets nuvarande förekomst, språkets potentiella omfattning respektive språkets omedelbara/aktuella uttryck. Alla dessa språkliga kategorier är av ontologisk/existentiell karaktär. De två förstnämnda, det vill säga allt det utsägbara inom ett bestämt språkområde under en bestämd tidsperiod respektive allt det som någonsin yttrats inom ett bestämt språkområde – har existentiell prägel på så sätt att dess existens är bunden till den talande människan. Den tredje kategorin – det vill säga det faktum att ordet talas/att det rör sig om det talade ordet – har existentiell prägel på så sätt att dess existens är bunden till att människor talar/att ordet talas och till det ontologiska mellanrummet som upprättas i talandet-med-varandra.

²⁶⁸ Se Buber 1993a sid 14-17; Se också Buber 1994 sid 52 där han säger att tystnad låter Duet vara, svaret an förvandlar det till ett Det.

²⁶⁹ Se Buber 1993a sid 27-28, 62-63, 103,105; Buber 1995b sid 78.

Till och med kunskapsprocessen förstås kommunikativt dialogiskt som ett samtal mellan det kunskapande subjektet och kunskapsobjektet. Den dialogiska kunskapsprocessen ter sig till exempel som en process som ”börjar med en insikt om vissa grundläggande förhållanden, fortsätter som ett fattande, avgränsande och förtätande av denna insikt, vidare med en förvandling till självständig begreppsgestalt som man därefter upptar i en begreppsdanad ordning ” vari språket till en början har en teknisk, provisorisk symbolfunktion, skriver Buber²⁷⁰ och fortsätter att beskriva hur kunskapen därefter präglas (och tyds) språkligt vari det kunskapande subjektet riktar sig till ”det grundförhållande, inför vilket han har att ansvara för sin insikt, eller den ordning, inom vilken han har att ansvara för denna begreppsgestalt han introducerar”. Enligt dialogfilosofins sätt att se skapas kunskap således i dialog med tidigare kunskap.

Konsistensplanets rötter i en vändning mot språklighet gör således att såväl människans förhållande till världen, till andra människor, till sin egen existens som till kunskapsprocessen ska förstås som ett samtal.

När den språkliga vändningen, som här, förstås i existentiellt/ontologiskt hermeneutisk bemärkelse, är den, som till exempel Henry McDonald²⁷¹ påpekar, knuten till en ontologisk vändning. Den ontologiska vändningen kan sägas bestå av två förbundna aspekter. Dels ett förändrat slag av intresse: från ett epistemologiskt till ett ontologiskt intresse. Dels en förändrad syn på objektet för intresset: från att ha sett objektet som *metafysisk närvaro* till en förståelse av det som ett *tidsligt framträdande*.²⁷² Med andra ord kan den ontologiska vändningen sägas avsluta det epistemologiska intresset för enbart essens och istället odla ett ontologiskt intresse för essensens uttryck i existensframträdandet. Det till-tals- och an-svarskoncept som ger den här studiens konsistensplan dess karaktär innefattar en ontologisk dimension som här hänförs till det som jag talar om som *ontologisk dialogicitet*. I och med denna ontologiska dialogicitet tillförs till-tals- och an-svarskonceptet en *uttalande* funktion, en funktion som kan sägas vara en ontologisk och existentiell motsvarighet till socialkonstruktivismens diskursiva funktion. I likhet med socialkonstruktivismens *diskurs* konstituerar även det ontologiska/existentiella *uttalandet* såväl jaget som världen och språket. Men medan socialkonstruktivismens konstruktiva funktion bygger på social interaktion och språkliga strukturer, vilar det ontologiska *uttalandet* på personlig relation och existentiell språkighet. Också de gemenskaper människan sammansluter sig i förstås nämligen med Buber²⁷³ som baserade på existentiell dia-

²⁷⁰ Buber 1993a sid 79-80; Jfr även Bakhtin 1993 sid 12.

²⁷¹ McDonald, Henry 2002 sid 7-14; Vilket framgår av till exempel Bubers (1994 sid 7) uttalande att ”Grundorden inte utsäger något, som skulle bestå utanför dem, men när de uttalas skapar de en verklighet”.

²⁷² Se Heidegger 1992 del och II; 1998; Vattimo 1996; McDonald 2002.

²⁷³ Se Buber 1995b sid 77- 83.

log. Buber gör skillnad mellan dialogisk och monologisk gemenskap. Dialogisk gemenskap uppstår ur ett *Vi-sägande som sägs i sanning* och

(det äkta Vi igenkänns i sin objektiva existens genom att en verklig relation mellan person och person, mellan Jag och Du alltid visar sig som aktuellt eller potentiellt bestående. Ty ordet framspringer alltid bara mellan ett Jag och ett Du och Vi får sitt liv av språket, det gemensamma talet som uppstår mitt i tilltalet till varandra.²⁷⁴

Analogt med tanken att Du-sägandet konstituerar Jaget är det enligt Buber²⁷⁵ Vi-sägandet som konstituerar det som han talar om som *logos* och *kosmos*, vilket jag förstår som det gemensamma talet respektive den gemensamma världen. Konklusionen av detta blir, som jag förstår det, att varandet ska förstås som språkligt till sin natur. Han skriver att ”det [...] inte (är) så att språket finns i människan, utan människan finns i språket och talar ur det”. Han förtydligar med en metafor, och säger att ”inte som blodet, som kretsar i dig, utan som luften i vilken du andas”.²⁷⁶ I stort kan den här uttalande funktionen förstås på det sätt Heidegger beskriver den i sin ontologiska/existentiella hermeneutik. Heidegger utgår där ifrån tanken att människans sätt att vara till förutsätter språklig nedsjunkenhet och interpretiering av i-världen-varon.²⁷⁷ Hos Heidegger utgår det som här förstås som ontologisk dialogicitet ifrån föreställningen att det att *vara till* handlar om att människan såsom upptäckande vara *uttalar sig*.²⁷⁸ Människan tolkar världen och tolkningen av världen påverkar förståelsen av självet, ett förhållande som Heidegger talar om i termer av ”världsförståelsens ontologiska återstrålning på tillvaroutläggningen”.²⁷⁹ Språket har på detta vis, som Kepnes²⁸⁰ så träffande formulerar det, en ontologisk kraft. I denna förståelse får dock språkligheten alltför agentisk kraft i uttalandet. Språket har kraft att definiera människan. Med den föreställningen om varandet som språkligt hamnar man lätt i post-strukturalismens diskursiva språkförståelse där människans identitet – som ett resultat av sociala, kulturella och politiska maktkamper – blir en pådyvlat identitet, bara, som Benhabib säger, ytterligare en position i språket utan intentionalitet, ansvarighet, självreflektion och autonomi.²⁸¹ Den dialogfilo-

²⁷⁴ Buber 1995b sid 77-78.

²⁷⁵ Ibid sid 78-83.

²⁷⁶ Buber 1994 sid 52.

²⁷⁷ Se Heidegger 1992 del I sid 88-89, 200-215; Heidegger 1993 sid 217, 230, 262. Heidegger (1993 sid 217) skriver att “language is the house of Being. In its home man dwells”.

²⁷⁸ Se Heidegger 1992 del I sid 208, 210, 279-280, 282. Tillvaron uttalar sig, skriver Heidegger (1992 del I sid 279) och förtydligar; ”den talar *sig* ut – nämligen i egenskap av upptäckande vara till något varande. Såsom sådan uttalar den sig i utsagan om något upptäckt varande. Utsagan meddelar det varande i dess upptäcktskrets ’hurudant?’”.

²⁷⁹ Heidegger 1992 del I sid 36.

²⁸⁰ Kepnes 1992 sid 55-65.

²⁸¹ Benhabib 1992 sid 236-237.

sofiska synen placerar i större utsträckning agensen hos personen.²⁸² Buber²⁸³ talar om att människan konstituerar tillvaron, det vill säga sitt eget varande, därmed sitt jag, genom att *uttala grundorden* Jag-Du eller Jag-Det. Holquist talar med en träffande formulering om att människan *författar* sig själv.²⁸⁴

Konsistensplanets ontologiska rötter närs således av språklighet, vilket resulterar i att såväl människans förhållande till världen, till andra människor, till sin egen existens som till kunskapsprocessen ska förstås som ett uttalande, det vill säga som en språklig utläggning av tillvaroförståelse.

Den etiska liksom den spirituella vändningen kan båda förstås i ljuset av det sökande efter ledsagande värden och efter livsmening som visat sig på senare tid, och som betraktas som ett svar på modernitetens och sekulariseringens avvisanden av värde- och meningsgivande ledstjärnor.²⁸⁵

I ett vetenskapligt perspektiv kan den etiska vändningen sägas handla om en renässans för intresset för tillvarons etiskt normativa dimension. Vad vändningen står för är med andra ord en vilja att så att säga åter "besudla" vetenskapen med etisk normativitet. Medan upplysningstraditionen strävat efter att vara obesudlad av normativitet av etiskt slag har den, som till exempel Wayne Booth²⁸⁶ säger, tillåtits, ja till och med utvecklats en egen tradition av annat normativt slag, nämligen den politiska, kritiska forskningstraditionen. I och med den etiska vändningen hävdas nödvändigheten av att även utforska etiska aspekter.

Det vetenskapliga intresset för den etiska aspekten kan ta sig olika uttryck.²⁸⁷ Michael Eskin²⁸⁸ talar om en dubbel vändning mot etik och litteratur, nämligen en vändning mot det etiska vid studiet av texter och en vändning mot litterär framställan i moralfilosofi. Den förstnämnda står för ett intresse

²⁸² Därför hävdas istället här, med Kepnes (1992 sid 62), att det är människan som talar språket. I stället för att se det som Heidegger gör, som att existensens boning finns i språket, menar ju Buber, enligt Kepnes, att människan utgör "the essential dwelling place of language". Den här varianten av språklighet framträder, som jag förstår det, också i Rortys (1997 sid 19-37) neo-pragmatiska hermeneutik. För Rorty är språket ett verktyg med vars hjälp människan uttrycker sin förståelse av sig själv och av tillvaron. Människan definierar sig själv, sin tillvaro och sin värld med egen vokabulär, med sina egna verktyg.

²⁸³ Se Buber 1994 sid 7-8, 10.

²⁸⁴ Enligt Holquist (2002 sid 29-30) faller den princip som jag här talar om som till-tal och ansvar hos Bakhtin tillbaka på tanken att varande handlar om "authoring", om att konstruera sig själv. Bakhtin's koncept *polyfoni* betecknar (enligt Holquist 2002 sid 34) till exempel förhållandet att flera röster uttalar sitt vara, till exempel såsom Bakhtin (enligt Holquist 2002 sid 34) menar att Dostojevsky lät sina figurer komma till tals och därmed överrösta författarens röst; Bakhtin (enligt Holquist 2002 sid 29) uttrycker människans nödvändighet att konstitueras sig själv; "(T)he act of creating a self is not free: we *must*, we *all* must, create ourselves, for the self is not given [...]"

²⁸⁵ Se Alexander 2006 sid 328; Jegers, Ivar & Lindgren, Mats 1992.

²⁸⁶ Wayne Booth 1988 spec sid ix-xi, 1-46; Se också t ex Bruce Henricksen 1991 sid 488-494.

²⁸⁷ Se till exempel Dominic Rainsford (2003 sid 353) som talar om intressen av att studera vad litterära verk har att säga i etiska frågeställningar, att dekonstruera författarens förtryck av vissa grupper och av läsningens och interpretationens moraliska halt.

²⁸⁸ Eskin, Michael 2004.

för textläsningens möjligheter att säga något om det moraliska i livet²⁸⁹ medan den sistnämnda har sin grund i ett avvisande av kodifierad etik och istället ett bejakande av personlig och situationistisk etik. I den här studien vänder jag mig till det etiska i syfte att impregnera pedagogisk hållning med normativitet. I kapitel ett specificerades skillnaden mellan etisk normativitet på olika nivåer, och det ontologiska/existentiella *grundvärdet* specificerades såsom en normativitet som ger uttryck för vem människan vill vara, till skillnad från praktisk moral som ger uttryck för hur man bör handla och från teoretisk etik som ger uttryck för varför man bör ta ett visst ställningstagande. Enär föreliggande studie är ute efter att företa en konstruktion av pedagogisk hållning utifrån ontologisk/existentiell normativitet, kommer den etiska vändningen häri att innebära en vändning bort från teoretisk etik och från praktisk moralitet och istället till ontologiskt/existentiellt grundvärde.²⁹⁰ Eller egentligen inte vänder sig ifrån. Vad som avvisas är föreställningen att den teoretiska etiken och/eller den praktiska moralen ensam skulle vara bestämmande för livets värden. Vad vändningen mot det ontologiska gör är att inordna den teoretiska och praktiska normativiteten i den ontologiska grundvärdesnormativiteten. På ett mer övergripande plan leder detta till att konsistensplanets jordmån impregneras med etisk normativitet, med etiska *värden*, vilket betyder att studiens konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt kommer att göras med hjälp av koncept som är laddade med föreställningen om att tillvaron är värdefull.

Idéjordmånens rötter i en spirituellt vändning laddar i sin tur – utifrån grundantagandet att tillvaron är meningsfull – studiens koncept med *mening*. Buber²⁹¹ betraktar nämligen *religiositet* (alltså det jag talar om som *spiritualitet*) som en källa till meningsfullhet i tillvaron, till skillnad från *filosofiska* svar på livsfrågor som ses som grundade i uppfattningen att tillvaron i sig är meningslös. Närmare bestämt beskriver Buber skillnaden mellan religion och filosofi som en fråga om att det förstnämnda anser att det finns någon sorts transcendental princip som förläner tillvaron mening, medan det sistnämnda antingen betraktar tillvaron som meningslös eller som tillskriven mening av människan. Föreliggande studies konsistensplan närs av en bubersk religiositet som är förlagd till människors mellanhavanden med varandra, en religiositet som jag alltså talar om som spiritualitet. Med Hanan Alexander²⁹² skulle jag vilja kvalificera innebörden i denna spiritualitet.

²⁸⁹ Jfr Michael Dintenfuss (2000) som hävdar nödvändigheten av att inte enbart intressera sig för vilka kunskaper som histori(ografi)sk forskning förmår ge oss, utan också för vad den säger oss i moraliskt hänseende.

²⁹⁰ Jfr Alexander 2006.

²⁹¹ Se Buber (1951 i Biemann 2002 sid 231) som primärt kopplar Jag-Du-sägandet till religiös tillvaro och Jag-Det-sägandet till filosofisk kunskap; Se också Buber 1967 sid 744; Jfr även Tillich (1957 sid 89-92) som gör skillnad mellan *tro* – som enligt honom handlar om att bekänna sin lojalitet till varandets natur – och *filosofi*, som han säger handlar om att beskriva varandets struktur.

²⁹² Alexander 2006.

Alexanders kvalificering av spiritualitet utgår – precis som Buber i Feuerbachs efterföljd – från ambitionen att undvika dikotomin mellan det profana och det religiösa, och han talar om människan engagemang och tilltro till en livsmening och ett syfte med livet. Som jag läser Alexander kan spiritualitet förstås som knutet till det som jag i kapitel ett talade om som en *ledstjärna*, med andra ord till det som Björk talar om som ett *orienterande grundvärde*, som Taylor talar om som *hypergoods* och som Tillich talat om som *ultimate concern*.²⁹³ Som jag förstår Alexanders ”*spirituality*” är den snarare knuten till en sådan värde- och meningsgivande ledstjärna än till religion. Med Bubers ord kan man uttrycka detta i termer av att ”den som uttalar ordet Gud och verkligen menar Du, tilltalar, i vilken villfarelse han än är fången, sitt livs sanna Du. [...] Men också den som avskyr namnet och anser sig vara gudlös tilltalar Gud, när han med sitt hela väsens hängivenhet tilltalar sitt livs Du”.²⁹⁴

För, som Alexander påpekar,

(M)odern religious institutions such as liberal churches and synagogues have been accused of being no less empty of meaning and purpose than so-called secular institutions such as state schools in many liberal societies. Nor [...] does religion have a monopoly on spirituality. On the contrary, many concepts of spirituality are more inclusive than religion, allowing believers and non-believers to engage in a common discourse about the meanings and purposes of their lives.²⁹⁵

Knutet till en sådan ledstjärna blir dessutom livets mening relaterad till frågan om vem människan vill vara, snarare än till frågan om vilken etik hon står för eller till vilka handlingsregler hon lever efter,²⁹⁶ dock förlagd till människors konkreta mellanhavanden snarare än till abstrakt tro.²⁹⁷ Det rör sig med andra ord om en religiositet som är situerad i det levandes livet, med människorna och tingen i världen, inte i något översinnlig gudomlig sfär.²⁹⁸ ”Jag vet ingen annan fullhet”, skriver Buber, ”än varje dödlig stunds fullhet av anspråk och ansvar. Långt ifrån att vara kraften vuxen, vet jag dock att jag i anspråket tilltalas och att jag i ansvarstagandet ger mitt svar”.²⁹⁹

²⁹³ Björk 2000 sid 72-73, 82-86; Taylor 1989 sid 4, 8-9, 20; Tillich 1957 ffa sid 1-12.

²⁹⁴ Buber 1994 sid 99.

²⁹⁵ Alexander 2006 sid 328.

²⁹⁶ Se ibid 2006 sid 329-330.

²⁹⁷ Ibid sid 331-332.

²⁹⁸ Buber 1993a sid 42-49, 54-56, 73-78; 1994 sid 98-159; Jfr Biemann 2002 sid 6-9 i Biemann (ed); Ändå menar Buber att människans religiositet är knuten till en Gudsrelation. ”Relationernas förlängda linjer har sin skärningspunkt i det eviga Duet”, skriver Buber (1994 sid 98 och utvecklar vad det innebär på sid 99-159). Detta betyder att varje Jag-Du relation också utgör en dialog med Gud och att ingen Jag-Du-relation finns som inte också är en dialog med Gud, vare sig dialogens parter tror på Gud eller inte.

²⁹⁹ Buber 1993a sid 45.

Anknytningen till den ontologiska nivåns normativitet har också konsekvensen att den spiritualitet som när konsistensplanets jordmån ska förstås som en icke kodifierad religiositet, det vill säga en spiritualitet som – i likhet med kodifierad etik – normerar ställningstaganden och handlingar med hjälp av regler och koder. Det innebär att det att vara spirituellt – liksom det att vara etiskt – inte handlar om att följa några föreskrifter, utan utgör, som Buber³⁰⁰ säger, ”ett långt större vågstycke av avgörande betydelse”, det vill säga om ett val som har konsekvenser för vem man väljer att vara. Den här studien vänder sig alltså inte bort från vare sig etik eller spiritualitet i sig, utan från etik och spiritualitet uttryckt på teoretisk och praktisk nivå såsom partikulära teoretiska ställningstaganden/koder respektive praktiska handlingsregler, och istället mot såväl etik som spiritualitet uttryckt i en värdegrund såsom en fråga om vem man vill vara.

De här etiska och spirituella vändningarna förläner konceptet *till-tal och an-svar* ett tillägg av grundvärde och livsmening. Som jag redogjorde för i kapitel ett, förstår jag i den här studien normativitet såsom inkluderande både värden – vilka förläner tillvaron värdefullhet – och spiritualitet – något som förläner tillvaron meningsfullhet. Tillägget av grundvärde och livsmening gör att konceptet *till-tal och an-svar* kan förstås utifrån det som kan karaktäriseras som en normativt ontologisk dialogicitet. Som normativt ontologisk dialog handlar talande om att *till-tala(s) och an-svara*. Den normativt ontologiska dialogiciteten lägger till en dimension av grundvärde och spiritualitet som för med sig att konstruktionen av såväl jaget och Viet som världen (kosmos) och talet (logos) ska förstås som en värdeimpregnerande och meningsgivande existentiell dialog med ontologiskt uttalande funktion.³⁰¹ Med andra ord rör det sig om att själva det att *vara till* förstås som ett normerat till-tal och an-svar som förläner de talande värde och livsmening.

Till-talet beskrivs av Buber³⁰² som ett talande som *menar* den det riktas till, som ett ontologiskt/existentiellt budskap i form av en kallelse, en uppmaning, tröst, en varning eller undervisning. Tilltalet sägs ske i det konkreta livet, i vardagliga personliga händelser och då via människor, djur, ting, företeelser, händelser etc. I det att vi upplever något är vi är föremål för ett till-tal. Tilltalet sker i det som händer och vederfäres mig i form av världsskeende och då *menar mig*. Tilltalet innebär enligt Buber att en gärning kallar på människan.³⁰³

³⁰⁰ Buber 1994 sid 102.

³⁰¹ Se Buber 1995b sid 21-26, 37-85; För Buber har Viet även moralisk prägel: det är frågan om en gemenskap som uppstår ur personliga till-tal och an-svar; Se också Buber (1993 sid 53) där han säger att genom att vi an-svarar nyskapas ett världskonkretum; Jfr Holquist (2002 sid 34) som menar att Bakhtins ”architectonics of responsibility” implicerar både ”authorship” och ”governance”.

³⁰² Buber 1993a spec sid 36, 39-41, 103-117; 1993b sid 42, 57-58; 1995a sid 25-26; 1996 sid 31.

³⁰³ Jfr Levinas (1988 sid 111-118) som i mötet med den andra framför allt ser ett krav från den andra som kommer sig av att den andras ansikte är blottat och sårbart och just därför

På liknande sätt sägs till-talets motsvarighet an-svaret³⁰⁴ bestå av ett gen-svar format i ”det översättbara språk som består av göranden och låtanden”. Vi svarar an genom att uttala grundordet Jag-Du med vårt väsen genom att forma, tänka, handla, tala, frambringa något som utövar inflytande etc. Sva-ret på tilltalet kan ges antingen direkt eller till någon annan, i en annan situa-tion, på ett annat språk, någon annanstans. An-svaret är således både ett (kommunikativt) svar på till-talet och ett (moraliskt) ansvar för svaret ifråga. Med Holquists ord kan vi låna Bakhtins förståelse för ansvarighetens kom-munikativa dimension. Han skriver:

We are responsible in the sense that we are compelled to respond, we cannot choose but give the world an answer. Each one of us occupies a place in existence that is uniquely ours; but far from being a privilege, far from having what Bakhtin calls an *alibi* in existence, the uniqueness of the place I occupy in existence is, in the deepest sense of the word, an answerability: In that place only am I addressed by the world, since only I am in it. Moreover, we must keep on forming responses as long as we are alive.³⁰⁵

Men an-svaret har också en ontologisk dimension, i det att det, som Buber säger, ”skapar ett världskonkretum”, det vill säga har ontologisk kraft. Som an-svar har talandet, kan man därmed med Kepnes säga, ontologisk kraft.

På ett fundamentalt sätt närs således konsistensplanets idémässiga jordmån av sin vändning mot språklighet, ontologi, etik och spiritualitet. Dessa vändningar resulterar här i att människan förstås såsom varande ett *samtal*, ett samtal som gestaltar sig såsom *till-tal och an-svar* och vari människan *uttalar* – i bemärkelsen ”författar” – vem hon vill vara. Detta till-tal och an-svar utgör konsistensplanets dominerande koncept, med vilket konsistensplanets övriga koncept ”resonerar”. Dessa övriga koncept kommer att framträda när jag i det följande skriver fram konsistensplanet utgående från den språkliga, ontologiska, etiska och spirituella jordmån det formas ur. Utgående från denna jordmån kommer jag att tala om studiens grundläggande perspektiv som ett normativt ontologiskt sådant. Med *normativ ontologi* menar jag då dels att perspektivet är *ontologiskt*, till skillnad från exempelvis ett *epistemologiskt* eller *etiskt* perspektiv, och dessutom att det är *normativt*, till skillnad från ett icke-normativt ontologiskt perspektiv. Med Levinas talar jag om ett sådant icke-normativt perspektiv såsom *indifferent*.³⁰⁶ I framskrivningen av

befaller mig att göra allt jag kan för henne. Som han ser det är den befallning som ansiktets uttryck åstadkommer dess egentliga betydelse, något som kommer sig av att ansiktet signalerar till mig att *lyda*, inte att *tyda* det.

³⁰⁴ Buber 1993a spec sid 45, 49-54, 103-117; 1993b sid 13-14, 42, 57-58; 1995a sid 25-26; 1996 sid 7-20.

³⁰⁵ Holquist 2002 sid 30.

³⁰⁶ Levinas (1998b sid 131-132) talar om Martin Heideggers ontologi såsom ett icke epistemologiskt och dessutom icke etiskt perspektiv, därmed ett indifferent, till skillnad från hans

detta normativt ontologiska perspektiv tar jag spjörn mot vissa karaktäristika i epistemologi och i icke-normativ ontologi som jag menar kan hjälpa mig att tydliggöra konsistensplanets normativt ontologiska särdrag. Jag låter därvid de normativt ontologiska särdragen träda fram genom att gå från epistemologi över icke-normativ ontologi till normativ ontologi. Först beskriver jag färden från epistemologi över icke-normativ ontologi till normativ ontologi genom att fokusera fyra aspekter som är centrala i den här studien, nämligen vetandet, sanningen (eller *sannheten* som jag istället ska tala om), varandet och moraliteten. Därefter klargör jag skillnaden i underliggande logik mellan epistemologi och normativ ontologi. Olika grundvalar opererar utifrån olika logiker, och som jag ser det består skillnaden i det här fallet i att den förstnämnda styrs av visuell – det vill säga av seendets – logik medan den sistnämnda styrs av auditiv – det vill säga av hörandets – logik. Sedan övergår jag till att lyfta fram två för den här studien avgörande konsekvenser av att gå ifrån en epistemologisk till en normativt ontologisk grundval. Den första konsekvensen handlar om sättet att förhålla sig till och hantera omvärlden. Jag gör reda för en vändning bort från föreställningen om att förfoga över vår omvärld till en föreställning om att istället hörsamma den. Den andra konsekvensen rör sättet att föreställa sig verklighetens konstitution. Här beskriver jag en vändning från ett punktuellt till en relationellt sätt att uppfatta verkligheten.

Från epistemologi till normativ ontologi

Jag skriver här fram konsistensplanets normativt ontologiska karaktär genom att fokusera fyra för det här arbetet centrala aspekter, nämligen vetandet, sanningen, varandet och moraliteten. De frågor som besvaras i det följande handlar sålunda om hur vetandet, sanningen/sannheten, varandet och moraliteten framträder ur epistemologiskt, icke-normativt ontologiskt respektive normativt ontologiskt perspektiv. Målet för färden är alltså att få den normativt ontologiska grundvalens särpräglade sätt att förstå vetande, sannhet, varande och moralitet att träda fram.

Den perspektivistiska vändningen genomförs här framför allt med hjälp av den radikala ontologi som framträder i Vattimos *Utöver tolkningen*³⁰⁷ och Bubers dialogfilosofi. Som jag läser *Utöver tolkningen* lånar den sig utmärkt för mitt syfte att på allvar gå ifrån epistemologi och att istället anträda vad jag med Vattimo talar om som en radikalt ontologisk grundval. Det är i jämförelse med den ontologiska hermeneutik som Hans-Georg Gadamer skriver

eget etiska perspektiv om han talar om som ”non-indifferent”; Se också Levinas 1998a sid 48-51, 100-102, 123, 138-140.

³⁰⁷ Vattimo 1996.

fram i sin *Truth and Method*³⁰⁸ som Vattimos hermeneutik framstår som radikalt ontologisk, i det att den förstnämnda, som Vattimo visar, dras med persisterande epistemologiska grundantaganden, medan den sistnämnda på allvar gör sig av med dessa epistemologiska grundantaganden. Genom att förneka epistemologins synsätt – det vill säga vara epistemologiskt nihilistisk – och istället radikaliserar det ontologiska perspektivet, hjälper mig Vattimo att gå ifrån epistemologi till ontologi. Dessutom återfinns i *Utöver tolkningen*, som jag läser den, moraliska implikationer, som hjälper mig att åtminstone bereda marken för den normativt ontologiska grund som är målet med den här färden. Därefter låter jag den buberska dialogfilosofin få bli det perspektiv som används för att bygga en normativt ontologisk grundval.

Det vattimoska avvisandet av epistemologi till förmån för en radikaliserad ontologi företas med hjälp av en växling från det som Vattimo talar om som *det starka tänkandet*³⁰⁹ till *det svaga tänkandet*. Det starka tänkandet är ett tänkande som tänker varat som en metafysisk närvaro³¹⁰ och som vägrar bekänna sin egen status som tolkning.³¹¹ Vattimo talar om *närvarometafysik* som grund för detta tänkande. Varat förstås som en metafysisk närvaro. Närvarometafysikens konsekvens blir enligt Vattimo att den mänskliga existensen – som ”egentligen är genomsyrad av minne och projekt, alltså av förfluten tid och framtid – antingen blir otänkbar i termer av vara eller att den måste reduceras till ren närvaro, kalkylerbarhet och manipulerbarhet”.³¹² Det våldsamma tänkandets tolkningsfilosofiska vägran att erkänna sig vara en tolkning beskriver Vattimo som ”tänkandet om varats peremptoriska³¹³ närvaro – varat som yttersta grund framför vilken man bara kan tåga och kanske känna beundran”, ”ett våldsamt tänkande om fundamentet som yppar sig i en obestridd evidens som inte längre ger plats åt ytterligare frågor”, ”likt en auktoritet som tystar ner och tränger sig på utan att avge förklaringar”.³¹⁴ Växlingen från det starka till det svaga tänkandet är avhängigt av en växling från denna närvarometafysik till det som Vattimo talar om som *härkomstontologi*. Vattimo talar om härkomstontologi som ”själva varats tilldragelse, en vink om (varats) öde”.³¹⁵ Utifrån härkomstontologi kan man med Vattimo tänka svagt och då tänka varat som en ontologisk härkomst och man kan

³⁰⁸ Gadamer, Hans-Georg 2000.

³⁰⁹ Med Heidegger karakteriserar Vattimo (1996 sid 48) metafysiken som ett våldsamt tänkande. Vattimo (1996 sid 100) förstår grundinspirationen i Heideggers hermeneutik som avvisandet av ”vad Heidegger kallar metafysik, det vill säga av det tänkande som identifierar det sanna varat (Platons och Aristoteles’ *ontos on*) med de varanden och med den närvarande, mätbara och manipulerbara objektivitet hos den moderna vetenskapens objekt”.

³¹⁰ Vattimo (1996 sid 26) syftar på Heideggers strid mot det han kallade *vara-glömska*, det vill säga den metafysiska begreppsläggning alltifrån Platon till Hegel som glömmer varandets vara och enbart tänker varat i dess varande.

³¹¹ Ibid sid 45.

³¹² Ibid sid 46-47.

³¹³ ”Peremptorisk” betyder enligt Svenska Akademiens Ordlista (2006) slutgiltig, ovillkorlig.

³¹⁴ Ibid sid 48.

³¹⁵ Vattimo 1996 sid 24, 27.

erkänna även sig själv som en tolkning.³¹⁶ De här vattimoska växlingarna från starkt till svagt tänkande och från närvarometafysik till härkomstontologi brukas här för att kvalificera bilden av på vilket sätt föreställningarna om vetandet, sanningen, varandet och moraliteten förändras när man går ifrån epistemologi till radikal ontologi.

Att begripa, i-arv-taga eller hörsamma

Vad betyder det att *veta* epistemologiskt, icke-normativt ontologiskt respektive normativt ontologiskt sett? I den epistemologiska traditionen kan det att veta sägas handla om att med hjälp av antingen förnuftet eller sinneserfarenheter få grepp om – vi säger att vi *begriper* – omvärldens aspekter och fenomen. Genom att inse något därinne i idéernas värld eller att begripa något i den empiriska världen därute kan vi förstå eller förklara. Att veta innebär i den epistemologiska traditionen att få ett säkert grepp om, en rättvisande insikt i en rationellt förståelig och/eller empiriskt upplevbar metafysisk närvaro. Visserligen har nu, något som till exempel Richard J Bernstein³¹⁷ fört ett kvalificerande resonemang kring, föreställningen om att vetandet är socialt konstruerat och kulturellt relativt undanträngt föreställningen att vetandet är något som vilar på säkra rationella eller sinneserfarenhetsmässiga fundament, vilka förmår bestå vetandet ifråga med objektiv giltighet. Den här förändringen i synsätt är emellertid en förändring som håller sig inom det epistemologiska paradigmet. Den förändrar inte i grunden synen på vad det att veta innebär. Att veta handlar därmed om att förstå – det vill säga få grepp om – omvärldens fenomen utifrån olika konstruerade perspektiv. Varje fenomen betraktas, med Vattimos vokabulär, som en metafysisk närvaro möjlig att begripa ur olika synvinklar, synvinklar som fortfarande fungerar som absolut grund för begripandets giltighet, även om grunden nu betraktas som socialt konstruerad och/eller kulturellt perspektiverad och därmed relativ. Därmed kan man fortfarande tala om en slags grundläggning och om ett starkt tänkande som inte tillfullo erkänner varje förståelse som bara en tolkning, utan som hävdar att den är rättvisande utifrån det använda perspektivet.³¹⁸ Längre fram utvecklar jag tanken om att detta epistemologiska vetandekoncept är knutet till en föreställning om att förfoga över tillvaron.

Ur ett ontologiskt perspektiv kan innebörden i det att veta förändras. Jag utgår här ifrån tanken att det att veta på ett mer grundläggande plan kan sägas handla om att förhålla sig till och hantera tillvaron. Som Rorty³¹⁹ påpekar

³¹⁶ Ibid sid 45, 60.

³¹⁷ Bernstein 1987.

³¹⁸ Vilket Gadamer (2000) gör enligt Vattimo (1996).

³¹⁹ Se Rorty 1980 sid 315-394. Enligt Rorty (1980 sid 358-359) är det främsta syftet med att hantera tillvaron – och han hänvisar då till Gadamers ontologiska hermeneutik – att ombeskriva – det vill säga i en språklig förståelse uttala – sitt varande-i-världen. Med Rorty (1980 sid 360-361) – och han hänvisar till Sartres tal om egentlig respektive oegentlig existens – kan

elimineras ju inte vårt behov av att hantera tillvaron i och med att vi avvisar det epistemologiska sättet att göra det på. Rortys alternativ till epistemologi är hermeneutik, då förstådd som ett sökande och dryftande förhållningssätt till tillvaron, vilket är grundlöst, pluralistiskt och fruktbart. Rorty skriver att "hermeneutics is not 'another way of knowing' – 'understanding' as opposed to [...] 'explanation'. It is better seen as another way of coping".³²⁰ Med utgångspunkt i den ontologiska hermeneutiken kommer således det att veta att förvandlas till ett sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron som rör sig om att tolka. Det finns visserligen en tolkningstradition av epistemologisk karaktär som säger att det att tolka rör sig om att ett uttolkande subjekt kommer fram till en förståelse av ett objekt utifrån objektets delaktiga överensstämmelse med någon helhet som det ingår i, till exempel en skriftlig utsagas överensstämmelse med hela texten eller med ett helt författarskap. Utgående från den ontologiska hermeneutiken rör det sig här istället om existentiell tolkning, om att uttolkaren drabbas i sin existens av tolkningen. Men till skillnad från till exempel Gadammers ontologiska hermeneutik – som bär på, som Vattimo säger, persisterande epistemologiska antaganden enär *Truth and Method* emellanåt ger uttryck för ett krav på att varje tolkning ska valideras med hjälp av en del-helhet-harmoni, därmed inte på allvar erkänner sig som bara en tolkning³²¹ – låter Vattimos radikalt ontologiska hermeneutik oss förstå det att förhålla sig till och hantera tillvaron som en fråga om att bli ställd inför ontologiska upplåtenheter möjliggjorda av sin egen härkomst. Det här radikalt ontologiska sättet att veta förutsätter att man som Vattimo radikaliserar den historicitet som finns i hermeneutikens ursprung och att man låter den historiciteten få fungera som grund för den hermeneutiska erfarenheten. Det är just radikaliseringen av historiciteten som gör att man kan tala om vetandets föremål såsom varande icke-metafysiskt.³²² Det är alltså med andra ord genom att med Vattimo³²³ tänka på vetande som baserat på härkomstontologi istället för på närvarometafysik, som vetandet och dess föremål blir radikalt historicerat. Härkomstontologiskt sett handlar vetandet om givande av varat. Varat *ges* i en tilldragelse som upplöser "varat som utbredd närvaro".³²⁴ Vattimo³²⁵ talar om sanningserfarenhet och vetande som

man säga att det epistemologiska sättet att hantera världen står för ett val av att fly från sitt ansvar att välja sitt projekt.

³²⁰ Ibid sid 356.

³²¹ I *Utöver tolkningen* talar Vattimo (1996 sid 34,38. Se även sid 30) om den ontologiska hermeneutikens alltför epistemologiska förankring/försäkran som ett "svek mot de egna förutsättningarna och den egna potentialen som förhindrat hermeneutiken att förverkliga det projekt för övervinnande av metafysiken som står skrivet i hermeneutikens ursprung och utgör dess verkliga nyhet". Den teoretiska potential som Vattimo (1996 sid 33, 37 bl a) talar om menar han återfinns i hermeneutikens nihilistiska implikationer, i dess implikationer om radikal historicitet.

³²² Ibid sid 38.

³²³ Ibid sid 27.

³²⁴ Ibid sid 124.

en fråga om ”Überlieferung”, något som kan förstås som ett möjlighetsgivande ihågkommande. Tolkning rör sig om ett aktivt i-arv-tagande av det förflutna såsom öppen möjlighet.³²⁶ Den här radikalt ontologiska hermeneutikens vetandekoncept förutsätter att man ärver modernitetens och metafysikens medvetenhet om perspektivens mångfald, för att sedan ta den medvetenheten på större allvar än vad den epistemologiska relativismen gör. Den nihilistiska hermeneutiken leder då till en ontologisk pluralism där varat framstår som flertydigt. Det härkomstontologiska vetandet kan därmed – ur epistemologiskt perspektiv – betraktas såsom försvagad sanningserfarenhet. Försvagningen uppstår i det att man övergår från att beskriva till att tolka världen. Radikalt ontologiskt sett betraktas dock tolkandet som mer möjlighetsgivande än beskrivandet. För om man, som Vattimo, förstår beskrivandet som ett givande av varat såsom utbredd närvaro och tolkandet istället som ett överlämnande av varat som är upplösande, så öppnar det senare för fler möjliga tolkningar än det förra.³²⁷

Jag påstod ovan att Vattimos radikala ontologi har moraliska implikationer och därmed hjälper mig att bereda marken för den moraliska ontologi som konceptet *att veta* ska förstås utifrån här. Den moraliska implikation jag syftar på återfinns, som jag läser *Utöver tolkningen*, dels i det att den hermeneutiska erfarenheten beskrivs som en fråga om att lyssna på den sanning som upplåter sig, om att uppmärksam lyssna på budskapen från Shickung³²⁸ och om tolkningens objekt som ett vara-tilltal³²⁹. Den moraliska implikation som jag återfinner i dessa uttalanden kommer jag att knyta till *hörsamhet*, ett koncept som jag strax ska utveckla inom ramen för ett normativt ontologiskt vetandekoncept.

En annan moralisk implikation som jag tycker mig finna i *Utöver tolkningen* handlar om en härkomstontologisk tendens till försvagning varur den ontologiska pluralismen uppstår. Det handlar enligt Vattimo om att förstå den interpretatoriska karaktären av varje sanningserfarenhet inom ramen för en varahistoria (tolkad) som historia om försvagning av varats starka strukturer.³³⁰ Vattimo talar om ”hermeneutiken som utgången av en nihilistisk process, en process där det metafysiska varat, det vill säga våldet, förbrukas”³³¹, och säger att hans hermeneutik formuleras ur ett nihilismens kall som leds av

³²⁵ Ibid sid 120-129. Principen om det möjlighetsgivande ihågkommandet ställer Vattimo (1996 sid 123) mot principen att hantera det förflutna som tradition, där det förflutna behandlas som ett bestämt och bestämbar schema.

³²⁶ Vattimo (1996 sid 123) förklarar ”Überlieferung” med hjälp av Heidegger.

³²⁷ Ibid sid 27, 124. Att varje sanningserfarenhet anses vara av interpretatorisk karaktär innebär ändå inte att tolkningsmöjligheterna blir oändliga, eftersom det som ska tolkas härkomstontologiskt endast kan bli till, framträda, tolkas, utifrån de möjligheter som följer med dess härkomst.

³²⁸ Ibid sid 142.

³²⁹ Ibid sid 128-129.

³³⁰ Ibid sid 66-67.

³³¹ Ibid sid 101.

”minskning av våldet, försvagning av de starka och aggressiva identiteterna av den andre ända till caritas”³³². Enligt Vattimo³³³ utgör caritas-principen hermeneutikens avbrutna förbindelse med västerlandets religiösa tradition därför att den nihilistiska ontologin har ett grundläggande samband med Guds *kenosis*. Den nihilistiska hermeneutiken och dess nihilistiska ontologi är förbunden med den religiösa tanken om Guds inkarnation, och då inkarnation som neddragning och försvagning. Vattimo säger att det finns ett inre förhållande som förbinder hermeneutiken med den kristna traditionen och som består i att nihilismen liknar *kenosis*.³³⁴ Vattimouttolkaren Frits de Lange beskriver kärnfullt tanken om frändskapet mellan metafysikens och teologins försvagningskoncept:

The main moral principle in hermeneutics and the most decisive factor of the evangelical message seems to be one and the same [...] *Kenosis* means that in Christ God has abdicated his divine majesty. In Christ, we have become friends of God [...] Friendship, love and equality instead of hierarchy, violence, duty, and obedience characterise our relationship to the divine [...] Vattimo uses the concept of *kenosis* as the hermeneutical key to the interpretation of the Christian legacy. *Kenosis* and theism relate to one-another as nihilism relates to metaphysics [...] Metaphysics and onto-theology are synonymous for force and violence [...] In this respect, secularisation of religion means to the Church what nihilism means to metaphysics: not only the end of an illusion, but first of all the end of violence [...] Again, the analogy between the two language-games – Christian religion and western metaphysics – is not just accidental, but necessary. The history of metaphysics should be read from a religious point of view as the history of *kenosis*.³³⁵

Avvisandet av det närvarometafysiska våldet – vilket jag menar kan sägas röra sig om ett förfogande sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron – kan med Vattimo således uppfattas som, i alla fall ur moralisk synvinkel, den nihilistiska hermeneutikens huvudsakliga princip. Med de Langes läsning av Vattimo framstår nihilismen främst som en vändning från ontologi till moralitet. Han skriver att:

Nihilism is a moral vocation, so that those who hear and obey its call have to undergo a conversion in their basic attitude toward reality and toward others.

³³² Ibid sid 95.

³³³ Se ibid sid 61-78.

³³⁴ Ibid sid 61-73. Vattimo (1996 sid 67) hävdar t o m att hermeneutiken kan återfinna sin autentiska mening som nihilistisk ontologi endast om den återfår det grundläggande härkomstsamband som förenar den med en hebreisk-kristna religiösa traditionen; Också Björk (2000 sid 138) menar att det är nödvändigt att gå tillbaka till det hebreiska arvet om man vill förstå kristendomens betydelse för den västerländska kulturen.

³³⁵ de Lange, Frits 2008-04-09 sid 11, 13-14 med referens till Vattimos *Etica de'Il Interpretazione* 1989 sid 48-51.

[...] The weakening of ontology must not be seen as an impoverishment of one's world view but rather as a moral gain.³³⁶

Sagt med Vattimos egna ord består denna moraliska vinst i att det svaga tänkandet låter oss utveckla ett nytt sinne för ansvar som beredskap och förmåga att bokstavligen svara på de andra tänkanden från vilka det ”vet sig härstamma”.³³⁷ Också hos Vattimo handlar som synes ansvaret både om att ta ansvar för något/någon och om att svara. Genom att förespråka ett lyssnande på vara-tilltal, ett avvisande av det metafysiska våldet och en vändning från epistemologi och ontologi till moralitet lånar sig således Vattimos nihilistiska hermeneutik till ett avvisande av det epistemologiska och det traditionellt ontologiska sättet att förhålla sig till och hantera tillvaron, och till ett bejakande av ett moraliskt – det vill säga normativt av etiskt slag – sätt.

Därmed är jag framme vid den buberska förståelse av människans sätt att förhålla sig och hantera sin omvärld som framställer vetande ur ett normativt ontologiskt perspektiv. Den buberska föreställningen om att förhålla sig till och hantera tillvaron vilar på hans föreställning om tillvaron som ett existentiellt tilltal. Med Buber förstås tillvaron därmed såsom något som kallar på människan och därmed förstås hanterandet av detta till-tal som en fråga om att hörsamma. Att hörsamma står med andra ord för ett sätt att hantera tillvaron som handlar om att *efterkomma* ett till-tal. Med Björk vill jag tolka detta som en fråga om att *lyda*, då i den bemärkelse termen lyda har när man tänker på den som härstammade ur betydelsen ”lyssna och hörsamma sin kallelse, sin bestämmelse”.³³⁸ Denna efterkommelse är riktad mot såväl den yttre händelse som påkallar människans engagemang som det som vi här kan kalla människans inre kallelse. Med inre kallelse menas här människans medfödda bestämmelse i form av universell och individuell essens/potentialer medierade av den värdegrund/ledstjärna hon förbundet sig till att följa i sina existensframträdanden. Hörsammandet är således inte riktat enbart mot den kallande händelsen utan också mot den kallelse som stammar ur frågan om vem människan vill vara. Eller, med andra ord: Tillvarons till-tal finns såväl i yttre händelser som i människans inre kallelse. Som ett sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron knyts därmed hörsammandet till frågan om vem man vill vara, därmed till människans hörsamhet gentemot sin ledstjärna.

³³⁶ de Lange (2008-04-09 sid 14) som läst *Etica de' ll Interperetazione* (Vattimo 1989), som inte finns tillgänglig på vare sig svenska eller engelska, och jag därför får lov att förlita mig på, då jag inte läser italienska; Jfr Bakhtin (1993 sid 29-31) som menar att det att förhålla sig an-svarande ska betraktas som en moralisk vinst.

³³⁷ Vattimo 1996 sid 60.

³³⁸ Etymologiskt härstammar ”lyda”, utreder Björk (2000 sid 158), från den auditiva perceptionens område och har använts som synonym till ”lyssna”.

Sanning, sannhet eller trofasthet

Föreställningen om vetande som hörsamhet mot en existentiell ledstjärna har såklart konsekvenser för hur sanning uppfattas. Hur förändras innebörden i konceptet sanning när man utgår från epistemologi, icke-normativ ontologi respektive normativ ontologi? Även om det traditionellt epistemologiska sanningsidealet om absolut överensstämmelse – antingen som korrespondens med verkligheten i sig enligt det korresponstensteoretiska sanningskriteriet, som koherens med andra utsagor i enlighet med det koherensteoretiska sanningskriteriet eller som rätt verktyg för att förbättra praktiken i enlighet med det pragmatiska sanningskriteriet – numera har fått ge vika för en föreställning om sanning som relativistisk och perspektivistisk, därmed epistemologiskt pluralistisk, så är denna förändring av sanningskonceptet inte tillräcklig för att skapa ett sanningskoncept som står i paritet med vetandet som en livsorienterande ledstjärna. Istället kan vi ta hjälp av Vattimo³³⁹ och Buber³⁴⁰ som betraktar den här epistemologiska perspektivismen/pluralismen som logiskt ohållbar därför att bejakandet av plurala konkurrerande sanningar i själva verket, enligt dem, inte kan röra sig om något annat än en självförgörande kamp. Perspektivismens/pluralismens konstaterande att allt är tolkning leder, säger Vattimo, till att epistemologin gräver sin egen grav så att epistemologisk nihilism och radikal ontologi kommer att framstå som en logisk utgång av epistemologin.³⁴¹

Ontologiskt sett handlar sanning om att *vara* sann. Det handlar med andra ord om existentiell autenticitet, om att vara äkta som människa. Som jag gjort reda för tidigare rör det sig nu inte – i det existentialistiska perspektiv vi gör bruk av här – om att gradvis realisera de potentialer man fötts med, utan om att i varje existensframträdande välja vilka potentialer man vill realisera. Givet denna förståelse, handlar det dock nu om på vilket sätt sanning såsom existentiell autenticitet kan förstås. Jag vill till att börja med övergå till att tala om ontologisk sanning i termer av *sannhet*. Enligt Vattimo³⁴² finns det två något olika sätt att förstå denna ontologiska sannhet, beroende på hur den hermeneutiska sanningserfarenheten förstås: Antingen upplåter sig min sannhet när meningshorisonterna hos det jag tolkar och min förförståelse sammansmälter. Ontologisk sannhet är då å ena sidan relativ till det menings-

³³⁹ Se Vattimo 1996 ffa sid 29-42, 143-144.

³⁴⁰ Buber 1990 sid 27-31.

³⁴¹ Vattimo (1996 sid 97-105) åsyftar framför allt den filosofiska hermeneutiken som han säger karaktäriseras av ett avsked från foundationalism liksom av en ”uppfattning om världen som en tolkningarnas konflikt” vilka tillsammans skapar grogrunden för relativitetsproblematik.

³⁴² Ibid sid 107-129. Han beskriver (1996 sid 123) det här villkoret för narrativ tolkning i termer av att uttolkaren behöver söka de ”möjlighetsbetingelser som dock i sin tur inte kan utsägas i en överensstämmande utsaga, utan som ges som i ett aldrig avslutat nät av relationer, ett nät som består av de mångfaldiga röster från överlieferung, från tra-deringen (vilka inte nödvändigtvis härstammar från det förflutna), vilka genljuder i det språk som dess utsagor är formulerade på”.

sammanhang uttolkaren förekommer i, men är å andra sidan en harmonisk enhet däri. Vattimos alternativa sanningsförståelse är mer radikalt härkomst-ontologisk. Han formulerar sin radikalt ontologiska sanningsföreställning utifrån tanken om att förståelse handlar om att narrativt tolka genom att söka ledtrådar i de möjliga förståelser som upplåts i förståelseakten. Med de Lange kan man säga att hermeneutik “cannot be thought of otherwise than as opening to the event of being [...]”³⁴³ Enligt Vattimo är sanningen således till sitt väsen interpretatorisk och de upplåtenheter som påträffas genom ledtrådarna utgör den sanning – eller rättare sagt de sanningar – som står att finna.³⁴⁴ Ur dessa möjlighetsgivande upplåtenheter skapas sedan, säger mig *Utöver tolkningen*, just den ontologiska sanning som varje enskild tolkning söker, genom att uttolkaren svarar på meningen hos varat som tilldragelse.³⁴⁵ Innebörden i detta är, som jag förstår det, att sannheten upplåter sig i det svar uttolkaren väljer att ge det till-tal hon valt att uppfatta från sitt tolkningsobjekt. På det sättet blir sannheten mer pluralistisk, men för den skull inte mer relativistisk, i det att den tilldragelse vari varat upplåter sig karaktäriseras av ontologisk pluralism, vilket möjliggör att sannheten återfinns i överensstämmelsen mellan det valda till-talet och dess motsvarande svar.

Vad den normativt ontologiska sanningsförståelsen lägger till den ontologiska är värde och mening. Som Buber skriver: ”Sanningen, så som den här behandlas, är inte en sublim icke-fördoldhet passande för varat själv, en grekernas *aletheia*; det är en vanlig enkel föreställning om sanningen i den hebreiska bibeln, vars *etymon* betyder trohet [...]”³⁴⁶, och då mer i betydelsen trofasthet än att vara trogen. Att vara sann – eller att leva i sannhet – kommer då att förändras till att handla om att följa den ledstjärna som ger det liv man är ämnat att föra mening och värde, om att orientera sitt liv och sitt leverne efter sin ledstjärna för att på så sätt skapa sig det jag man – i enlighet med det man ser som livets mening och i enlighet med det man värderar högst – vill vara. Sannheten är individuell, vilket betyder att varje enskild person blir sann på sitt eget sätt, det vill säga i enlighet med, som Buber kallar det, *sitt bönhörliga öde*. Människans sannhet är på detta sätt hos Buber knutet till hans människosyn liksom till hans föreställning om förbundenhet. Enligt Buber³⁴⁷ består människan av universell essens – som ger henne uni-

³⁴³ de Lange 2008-04-09 sid 10.

³⁴⁴ Vattimo 1996 sid 45, 123-124.

³⁴⁵ Ibid sid 109.

³⁴⁶ Buber 1995b sid 31-32. Buber (1995b sid 32-33) talar, som jag uppfattar det, om två former av etymon-sanning; Det äkta talade ordets sanning/trohet (vilket jag tolkar som ontologisk sannhet) respektive alla andra former av sanning/trohet (vilka jag tolkar som epistemologisk sannhet). Medan den förstnämnda (ontologisk sannheten) enligt Buber utgör en odelbar enhet – det rör sig om uppenbarelse – kan man ur alla andra (epistemologiska) former av sanning urskilja tre olika slag av trohet; trogen sanning i förhållande till det objekt som uppfattas och nu uttalas, trogen sanning i förhållande till den tilltalade och trogen sanning i förhållande till den som talar.

³⁴⁷ Se Buber 1993b sid 103-104; 1995a sid 60-61; 1995b sid 44-50; 1996 sid 21; Björk 2000 sid 95-105.

versella, mänskliga egenskaper/potentialer – och av individuell essens – vilken förlämnar henne unika, individuella egenskaper/potentialer. Dessa egenskaper/potentialer realiserar människan i sina existensframträdanden. Genom att inte betrakta människans existens såsom karakteriserad av frihet utan i stället av förbundenhet, knyts dessa existensframträdanden hos Buber till en ledstjärna som säger människan vem hon vill vara. Enligt det här sättet att se, väljer således människan inte att använda sin frihet till att i varje ögonblick realisera sina potentialer hur som helst, det vill säga såsom jag uppfattar att existentalisten Sartre³⁴⁸ förstår den existentiella autenticiteten. Enligt det här sättet att se väljer hon att i sina existensframträdanden använda sin frihet till att vara trofast mot den ledstjärna hon förbundet sig till. Normativt ontologiskt sett handlar således det vara sann om att efter att ha hörsammat tillvarons till-tal trofast följa sin ledstjärna.³⁴⁹ Trohet är dock ett sätt att vara sann på som är mer riskfyllt och därför kräver mer mod än vad epistemologisk sanning likväl som ontologisk sannhet gör.³⁵⁰ Riktigheten i att i trohet följa sin ledstjärna kan ju inte avgöras genom några empiriska eller logiska bevis, utan tvärtom; en tro (i bemärkelsen ”tillit” (”faith”), inte ”trolig” (”belief”) kräver – på grund av avsaknaden av epistemologisk försäkring – en förtröstan i ledstjärnans validitet och i rättmätigheten hos sin trofashed. Tro (”faith”) kan således sägas vila på en annan sorts – kanske mer vågad och därmed starkare – säkerhet än vad epistemologiska bevis gör, samtidigt som tro till sin natur med nödvändighet rymmer tvivel. Trohet såsom ett sant sätt att vara till kan således sägas stå för å ena sidan risk och å andra sidan mod.

Närvaro, framträdelse respektive att an-svara

På vilken föreställning vilar då föreställningen om det *att vara till* när det förstås ur en normativt ontologisk utgångspunkt jämfört med ur en epistemologisk respektive icke-normativt ontologisk utgångspunkt? Den föreställning som läggs in i *varandet* som vi ska förankra studiet av pedagogisk hållning i här, får naturligtvis motsvarande normativa tillägg som sannheten. Med andra ord räcker det inte att förändra synen på det att vara från en föreställning om varandet som metafysisk närvaro till en föreställning om det som härkomstontologisk tilldragelse. Förstått såsom härkomstontologisk tilldragelse rör sig varandet med Vattimo dels om det varande som Heidegger skrev fram såsom konstituerat av tidslighet. Det betyder att varandet inte kan förstås som en fråga om att något substantiellt *finns till* – det vill säga det som Vattimo talar om som metafysisk närvaro – utan måste förstås utifrån

³⁴⁸ Sartre 2002 sid 10-14.

³⁴⁹ Se Björk 2000 sid 159-160, 175-178, 233-235; Taylor 1989 sid 62-65; Tillich 1957 sid 95-98; Bakhtin 1993 sid 28-49, 53.

³⁵⁰ Se Tillich 1957 sid 16-22, 31-35, 100-105.

förutsättningen att dess existens i alla moment karaktäriseras av såväl dåtid, nutid som framtid. Denna föreställning har föranlett att varandet omtalats i termer av *tillvaro*, *tilldragelse* eller som en fråga om *att framträda*.³⁵¹ Om man ontologiskt sett förstår varandet såsom konstituerat av sin tidslighet, föredrar jag att tala om varandet i verbform. Nancy skriver: "Presence is nowhere other than in coming into presence. We do not have access to a thing or a state, but only to a coming".³⁵² Jag väljer här att bruka Nancys term "coming into presence" för att ur ontologisk förståelse tala om det varandet som en fråga om *att framträda*.

Men Vattimo talar också om varandet som ett *vara-tilltal*.³⁵³ I och med detta implicerar hans vara-förståelse, som jag redan antytt, den moraliska dimension som läggs till den ontologiska förståelse jag vill begagna mig av i den här studien. Det moraliska tillägget rör sig enligt dialogfilosofin om *engagemang*. Utifrån dialogfilosofiskt sätt att se handlar det således om att *vara engagerat till*, om att inte enbart *finnas till*. Med Bakhtin³⁵⁴ kan man tala om att människan inte kan undkomma engagemanget, att hon inte har något alibi som rättfärdigar att hon inte engagerar sig. Holquist förklarar: "(A)s a human being, I have no alibi in existence for merely occupying a location in it".³⁵⁵ Med Levinas³⁵⁶ terminologi kan detta sägas handla om att *vara för*. Att *vara för* förknippas med asymmetri och engagemang, och utesluter neutralitet och likgiltighet. Att *vara för* handlar enligt Levinas om att möta den andra utan att tillskriva henne mening, en existentiell kommunikation utan intentionalitet, att utsätta sig för den andra och att an-svara (för) – alltså både om att svara an och ansvara för – den andra. "Responsibility for the other [...] signifies [...] the exposure of me to the other, prior to every decision", skriver Levinas.³⁵⁷ Men medan Levinas förstår människan såsom konstituerad i ansvarandet såsom ett etiskt fenomen, förstår jag med Buber här istället människans varande som konstituerat genom an-svarandet framför allt såsom en ett språkligt fenomen. Med Buber förstår jag i den här stu-

³⁵¹ Heidegger (1992 del I och del II) talar om *tillvaro*. Han (1992 del I sid 31, 74, 98-102) säger närmare bestämt att människans vara upplåter sig i varandet i form av vara-arten *tillvaro* medan andra objekts vara upplåter sig i varandet såsom *förhanden-varo* eller *tillhandshet*; Vattimo (1996 sid 24-) talar om *tilldragelse*; Biesta (1999 sid 209) talar med Nancy (2000 sid 14) om att *come into presence*, vilket jag översätter till *att framträda*.

³⁵² Nancy 2000 sid 14.

³⁵³ Vattimo 1996 128-129.

³⁵⁴ Bakhtin 1993 sid xxxii, 40-45.

³⁵⁵ Holquist 2002 sid 166.

³⁵⁶ Levinas 1998a sid 16, 18, 48-51, 87-88, 100-102, 113-129, 136-140. Levinas talar om detta varande i termer av *sägande*. Som jag förstår Levinas (1993 sid 33-34; 1998a sid 5-7, 37-38, 45-51, 113-129, 153-162) när han ställer *sägandet* mot *det sagda*, kan denna åtskillnad sägas röra sig om samma principiella åtskillnad som Bubers åtskillnad mellan *Jag-Du-sägande* och *Jag-Det-sägande*, dock under beaktande att Levinas talar utifrån en etisk position och präglar sitt sägande med mer passivitet än Buber som talar utifrån en ontologisk (om än normativ sådan) position.

³⁵⁷ Levinas 1998a sid 141.

dien det här engagerade sättet att vara till som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala. Att vara till handlar enligt detta sätt att se om att hörsamma tillvarons till-tal och sedan svara engagerat an på detta. Att svara engagerat innebär både att svara an på just ett specifikt till-tal och att ta ansvar för sitt svar. Detta svar an och ansvar påbjuder – såsom jag begreppslägger ansvaret här – att svaret utformas såsom ett till-tal, det vill säga såsom ett talande tillställt någon och som *säger* denna någon något. Att mitt hörsammande, an-svar och till-tal säger den andra något är också kopplat till det spirituella tillägget som förståelsen av det att vara till får i och med studiens dialogfilosofiska jordmån. De betyder att hörsammandet, an-svaret liksom till-talet är laddat med mening. På det sättet kan således det att vara till förstås om ett meningsfullt hörsammande, an-svar och till-tal formerat utifrån vem den som talar vill vara.

Beräkning, kontinuitetslogik respektive lojalitet

Hur framträder, slutligen, *moralitet* när den vilar på epistemologisk, icke-normativt ontologisk respektive normativt ontologisk grundval? Den fjärde och sista aspekten som är central i studiet av pedagogisk hållning – etiken – genomgår också en förändring som rör sig från epistemologi över ontologi till normativ ontologi. Här handlar det om att den epistemologiskt begreppslagda etiken avvisas till förmån för en normativitet knuten till grundvärde och livsmening. Det innebär att den etik som pedagogisk hållning inte kan förstås utifrån är den etik som är begreppslagd på epistemologisk grund. Den epistemologiskt grundlagda etiken har formulerats såsom etiska teorier vilka – vare sig det rör sig om sinnelagsetiska, pliktetiska eller konsekvensetiska teorier – baseras på vetande. Här besvaras frågor om hur vi kan vara goda eller handla rätt utifrån vad man vet och kan beräkna ifråga om avsikter, handlingar, situationer och konsekvenser.

Med *Utöver tolkningen* lämnar vi denna närvarometafysiska/epistemologiska etik och förflyttar oss till en etik som Vattimo formulerar utifrån härkomstontologi. På härkomstontologisk grund formulerar Vattimo en, som han kallar den, kontinuitetsetik. Han menar att:

Kontinuiteten tycks vara rationalitetens enda mening i nihilismens tidsålder [...]; för metafysiken gällde det att etablera sig på [...] fundamentens yttersta och säkra grundval; för den nihilistiska hermeneutiken handlar det om att argumentera så att varje ny tolkning föreslår en dialog med de föregående, så att den inte utgör ett obegripligt dia-logiskt språng.³⁵⁸

Men kontinuiteten betyder inte bara logisk dialogik, utan även minskning av det våldsamma tänkandet. Vattimo talar om kontinuitetsetiken som en maning att ”placera de enskilda erfarenheterna inom ett nät av förbindelser som

³⁵⁸ Vattimo 1996 sid 58-59, not 18.

förefaller vara inriktat på en upplösning av varat det vill säga på en reduktion av närvarons väldighet”.³⁵⁹

Som jag tolkar *Utöver tolkningen* framstår två saker som utmärkande för denna kontinuitetsetik. För det första uppmaningen att via en dialog med de föregående förståelser av rätt/gott som upplåter sig i tolkningen, däri förankra sin tolkning av hur det goda/rätta tilldrar sig. Som jag ser det blir konsekvensen av detta att tolkningen av vad som i nuet är rätt eller gott i härkomstontologisk mening kan sägas förstärkas, men i närvarometafysisk mening försvagas. Den blir ju mindre entydig, därmed mer möjlighetsgivande. För det andra uppmaningen att lyssna på det budskap från varat som blir hörbart när man lyssnar efter det rättas/godas härkomstbetingelser, och därmed bortser från dess väldiga närvaro. Med de Langes ord:

Exactly in the affirmation of the negativity and erosion of being, Vattimo advocates, a nihilistic ethics shows its clear orientation. The event of the weakening of being should be interpreted as a message of being itself, to which we have to open ourselves up. Hermeneutical ethics invites us to read the signs of the times.³⁶⁰

Medan alltså närvarometafysikens etik drar sin slutsats om vad som är rätt eller gott utifrån beräkningar av sakernas tillstånd, drar Vattimos härkomstontologiska etik sin slutsats utifrån de härkomstbetingelser som står att finna i det goda respektive det rätta och utifrån vilka slutsatsen blir logisk ur ett kontinuitetsperspektiv. Det rätta/det goda blir därmed, som jag tolkar detta, det som logiskt kan sägas vara en fortsättning på det goda/det rätta jag valt vid tidigare tillfällen. På väg från epistemologisk/närvarometafysisk etik till moralisk-ontologisk etik anser jag att Vattimos kontinuitetsetik på detta sätt lånat sig till att ta steget från den kodifierade etik som jag här betraktar som ett uttryck för teoretisk normativitet, till en (härkomst)ontologisk etik där normativiteten istället – eftersom den härkomstontologiska tolkningen är en existentiell tolkning – är ett uttryck för vem jag moraliskt sett är i ett kontinuerligt perspektiv. Förstådd härkomstontologiskt såsom tilldragelse vill människan, med andra ord, vara kontinuerlig – vilket inte betyder konsistent, bara inte ologisk kontinuitetsmässigt sett – i sina existensframträdanden ifråga om vem hon moraliskt sett är.

När människan istället förstås normativt ontologiskt såsom an-svarande tillkommer en moralisk och en spirituellt dimension till denna kontinuitet.³⁶¹ Den ontologiskt normativa etiken handlar med andra ord inte bara om var

³⁵⁹ Ibid sid 58.

³⁶⁰ de Lange 2008-04-09 sid 11.

³⁶¹ Denna moraliskt ontologiska etik ska alltså skiljas från den etik som Todd (2003b spec sid 7-13) med Levinas (och Jacques Derrida) skriver fram. Todd avvisar den epistemologiskt grundlagda etiken till förmån för en etik bortom såväl epistemologi som ontologi, för att skriva fram en icke-våldsam etisk relationalitet som kan förstås såsom snarare implicerad i än applicerad på pedagogisk relation.

jag står i nuet, utan innefattar även en önskan om vem jag skulle vilja vara, likosm en acceptans om vad mitt liv är menat till. Vad som är gott eller rätt är här förankrat i ett grundvärde och en livsmening som människan valt att förbinda sig till. Med Björk³⁶² förstår jag denna grundvärdesetik som knuten till lojalitet, det vill säga till frågan om att vara lojal mot det grundvärde och den livsmening som återfinns i den ledstjärna man väljer att följa och i den uppgift man har i livet.

Steget från epistemologiskt, över radikalt ontologiskt till ett normativt ontologiskt perspektiv har således fört med sig fyra växlingar. Vetande har i detta kommit att förstås som ett sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron som består i att hörsamma. Sanning har kommit att förläggas till en föreställning om sanning sedd som en fråga om trohet mot sina potentialer och sin ledstjärna. Det att vara till har kommit att röra sig om att engagerat svara an och ta ansvar. Och etikens rätta och goda, till sist, har förankrats i människans lojalitet mot sin värdegrund.

Från visuell till auditiv logik

Normativ ontologi kan sägas operera utifrån en annan logik än vad epistemologi gör. Det här arbetet vilar på föreställningen att epistemologi opererar utifrån visuell logik medan normativ ontologi opererar utifrån auditiv logik. I det följande beskriver jag innebörden i några för det här arbetet betydelsefulla konsekvenser av dessa två logiker.³⁶³

Den visuella logiken härstammar från den grekiska traditionen och är den logik som fått prägla det västerländska tänkandet. Den visuella logiken har kommit att prägla hur vi i västerlandet – såsom arvtagare till den grekiska antikens tanketradition – föreställer oss vad det innebär att perceptera (ta in), begreppslägga och tala om tillvaron.³⁶⁴ Så här beskriver Björk det grekiska tillnärmelsesättet till tillvaron:

³⁶² Björk 2000 sid 159-160, 175-178, 234-235; Se även Taylor 1989 sid 20; Tillich 1957 sid 1-2, 16, 99-100, 106-108.

³⁶³ Den förståelse av visuell respektive auditiv logik som används i studien har jag lånat av Björk (2000 ffa sid 133-201, 239-253); Jfr Heidegger 1992 del I sid 190-192 resp 211-212. Han talar, som jag förstår honom, om seendet och hörandet som knutet till olika slag av människans förstående i-världen-varo. Han talar om förståndet som en fråga om *genomsynlighet* i form av ombesörjande *kringsyn* (av tingen), omvårdande *hänsyn* (av andra människor) och *syn* på varat som sådant. Och han talar om hörandet som knutet till människans förstående med-varo med andra, med de som hon hör ihop med. Här är det *hörandet* och *hemmahörandet* i med-varon i världen som gör att människan *förstår*, enligt Heidegger.

³⁶⁴ Utifrån visuell logik tänker vi att det att perceptera handlar om att *se*, att det att begreppslägga rör sig om att *avgränsa* och *avbilda* och när vi talar om tillvaron använder vi visuella begrepp som har optisk och rumslig grund; Vi använder ordstammar som "se", "skåda", "lysa" och "gräns" och säger till exempel att vi *inser* en betydelse, att vi *beskådar* en företeel-

Den visuella perceptionen utgör det grundmönster, genom vilket det västerländska tänkandet har formats. [...] (Ö)gat ser på världen. Det ögat ser blir en inre perception av det sedda som en avbildning. Denna avbild representerar den betraktade världen. Förhållandet mellan den seende och det sedda beskrivs i grekiskt tänkande som teori i förhållande till praktik. Den seende förhåller sig till det sedda genom att definiera den perciperade avbilden. Världen representeras således av en avbild begreppsligt definierad inom ramen för den visuella perceptionen. Resultatet blir ett teoretiskt grundat sätt att epistemologiskt och intellektuellt förhålla sig till världen som praxis.³⁶⁵

Konsekvenserna av att operera med visuell logik kommer till exempel till uttryck i att ”vetande” och etik begreppsläggs på epistemologisk grund. Jag skriver vetande inom citationstecken därför att det att veta – när man på ett mer grundläggande plan förstår det att veta som en fråga om att förhålla sig till och hantera tillvaron – redan i sig är ett uttryck för det epistemologiska tillnärmelsesättets visuella logik.³⁶⁶ Som vi strax ska se kan man också förhålla sig till och hantera tillvaron genom att *låta vara* eller genom att *tro*.

I och med upplysningen stärktes motiven till och legitimiteten för att begreppslägga vetandet utifrån det epistemologiska tillnärmelsesättet. Tillnärmelsesättet bygger på den visuella logikens föreställning om att tillvaron består av, som Buber³⁶⁷ uttrycker det, en indifferent mångfald punkter. Att perceptera tillvaron handlar här om att *se*, om att *iakttaga* punkterna. Den visuella logiken tänker att det kunskapande subjektet befinner sig i centrum.³⁶⁸ Den tänker att det kunskapande subjektet ser på världen och sedan avbildar den värld hon ser utifrån sitt perspektiv. Tanken är att det kunskapande subjektet på så vis kan skapa sig en hanterlig representation av världen. Teorier³⁶⁹ är ett exempel på sådana representationer av världen som skapats i syfte att komma tillrätta med tillvarons kaos. Man kan säga att den visuella logiken förläner människan en makt över varat, att hon med hjälp av den, som Buber beskriver den grekiska språkförståelsens konsekvens, består med ”power of giving shape”.³⁷⁰

I den visuellt logiska begreppsläggningen av etiken besvaras även axiologiska frågor med hjälp av epistemologi. Enligt Björk³⁷¹ kom de axiologiska frågeområdena – vilka rör livets mening och tillvarons värden – att besvaras med hjälp av etisk teori i och med upplysningen. Före upplysningen var det religionen som tillhandahöll svar på existentiella frågor om livets mening.

se, att vi upplyser någon om något eller att vi belyser ett problem. Och samma problem kan vi avgränsa och belysa ur flera vinklar.

³⁶⁵ Björk 2000 sid 246-247.

³⁶⁶ Ibid sid 145, 156; Också Levinas (1998a sid 63) och även Vattimo (1996 sid 40-42) knyter det epistemologiska tillnärmelsesättet till visuell logik.

³⁶⁷ Buber 1993a sid 68.

³⁶⁸ Se Theunissen 1977 sid 273.

³⁶⁹ Det grekiska ordet ”theoria” betyder ”betraktelse”, ”beskådande”, ”observerande”.

³⁷⁰ Buber 1933 sid 49 i Biemann 2002.

³⁷¹ Björk 2000 sid 153,156-157.

Men upplysningen förklarade religiösa svar som varande irrationella och auktoritära och erbjöd därför istället – i enlighet med det moderna upplysningsidealet om autonomi och rationalitet – etiska teorier att navigera efter, etiska teorier som byggde på autonomi och rationalitet. Även tillvarons axiologiska dimension fick alltså inordna sig i den visuella logiken med dess epistemologiska kriterier. Frågor om mening och värde kom på så sätt att besvaras utifrån vetande.

Den auditiva logik som präglar konsistensplanet i den här studien härstammar från hebreisk kultur. Här är det hörandet som utgör den grundläggande logiska principen för föreställningen om hur vi perceperar, begreppslägger och talar om tillvaron. Eller mer precist *hörsamheten*. Den auditiva logiken rymmer nämligen en normativitet, den normativitet som till exempel återfinns i konceptet *hörsamma* men inte i konceptet *höra*.³⁷² *Hörsamhet* är kopplat till att percepera tillvarons till-tal och att *lyssna* till ett budskap som finns i till-talet. Föreställningen om tillvaron rör sig här om att människan *hörsammar* och *svarar an*, i både bemärkelsen besvarar och ansvarar. Björk beskriver det hebreiska auditiva tänkesättet:

Det unika med hörandet i den hebreiska kontexten var dess karaktär av totalitet. Hörandet representerade en process hos en person, som var mottaglig för intryck från tillvaron genom det auditiva perceptionsmönstret. Denna perceptionsprocess [...] (innebar) [...] att den lyssnande hörde någon eller något i tillvaron som tilltal. Tilltalet var ett budskap, som den lyssnande var förpliktad att svara på. Svarandet krävde den lyssnandes totala engagemang. Det engagerade svaret var handlingen. Handlingen inkluderade det intellektuella övervägandet, reflektionen, viljan, känslan och kroppen. Det engagerade svaret på budskapet i tilltalet var den moraliskt förpliktade handlingen.³⁷³

Utifrån auditiv logik ska förhållningssättet till tillvaron förstås som varande av normativt ontologisk karaktär. Det betyder enligt Björk³⁷⁴ att såväl vetande som etik kommer att handla om att *tro*. Normativt ontologiskt sett står tro inte för ett svagt grundat vetande. Styrd av normativ ontologi formulerar den auditiva logiken *tro* på ett fundamentalt annat sätt än när den tänks utifrån epistemologi. Tro blir då, beskriver Björk³⁷⁵, ett koncept som har ett verbs karaktär, vilket innebär att det handlar mer om *att* tro än om *en* tro. Tro definieras då som att ge sitt hjärta, hela sin personlighet till ett orienterande centrum i livet.³⁷⁶ I detta auditiva perspektiv handlar vetande således om *att tro*

³⁷² Man använder således auditiva ordstammar som till exempel "höra", "lyssna", "tala" och "svara" när man talar om tillvaron utifrån auditiv logik, och lägger till detta prefix och ändelser alternativt ändrar deras lydelse så att de får normativ klang; *hör-samma, lyda, till-tala, an-svara*.

³⁷³ Björk 2000 sid 249.

³⁷⁴ Ibid sid 159, 160, 172.

³⁷⁵ Ibid sid 177-185, 233-235; Se också Buber 1961; Fowler, James 1981 sid 11, 16-34.

³⁷⁶ Se Buber 1961 spec sid 7-35.

och förknippas med trohet relaterad till livsorientering. I föregående avsnitt användes denna buberska trosförståelse för att tala om vetande som en fråga om att hörsamma liksom om sannhet som en fråga om tro(fast)het och moralitet som en fråga om lojalitet. Såväl hörsammande som trohet och lojalitet ska här förstås utifrån den auditiva logikens fokus på *relationen mellan* tillvarons objekt – vilka här förstås som existentiella till-tal – i samband med människans perception av tillvaron och dess förgivettagande att det är relationen *mellan* människan och till-talen som är betydelsefull för hur tillvaron tas in.³⁷⁷

I nästkommande två avsnitt gör jag reda för vilka konsekvenser denna växling från visuell till auditiv logik har för vårt sätt att förhålla oss till och hantera tillvaron respektive för på vilket sätt vi uppfattar denna tillvaro.

Att inte förfoga utan hörsamma

En för den här studien essentiell konsekvens av vändningen från epistemologiskt till normativt ontologiskt perspektiv och från visuell till auditiv logik rör alltså vårt sätt att förhålla oss till och hantera tillvaron. I det följande kommer jag att beskriva en vändning bort från det jag talar om som ett *förfogande* sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron till ett *hörsammande* sätt.³⁷⁸ Också i den här vändningen använder jag det ontologiska sättet att

³⁷⁷ Björk 2000 sid 161-162, 165, 185.

³⁷⁸ Jfr till exempel Winner (1988 enligt Biesta 1999 sid 205) som talar om det förfogande förhållningssättet i termer av att subjektet försätter sig i ett ”*violent relationship*” i förhållande till sitt objekt; Todd (2003b spec sid 3, 7-8, 117-139) talar om alternativen att begå våld på den andra i syfte att lära sig om henne respektive att relatera på ett icke-våldsamt sätt i syfte att lära av den andra. Det senare skriver Todd fram genom att elaborera Levinas’ lyssnandekoncept som hon menar är centralt för att an-svara, för det som hon talar om som ”response and responsibility”; Buber (1933 i Biemann 2002 sid 49) förespråkar ett förhållningssätt med intentionen att vara ”not the mastery of the secret, but immediacy in facing it; not the thinker and master of the word, but its listener and executor, its worshipper and proclaimer”; Björk (2000 sid 101-105) talar om att subjektet i det förstnämnda förhållningssättet existerar på ett expanderande sätt, så att det inkräktar på den andra, som därmed tvingas existera på ett kontraherande sätt, medan hon i det senare fallet existerar på ett transcenderande sätt; Med Levinas’ (1998b sid 68-69, 125-126) ord handlar det här om en relation där kunskapssubjektet begriper objektet i bemärkelsen ”griper tag om” eller ”griper sig an”, vilket också kan förstås som en fråga om att äga. Han skriver; “Thought, qua learning (apprendre), requires a taking (prendre), a seizure, a grip on what is learned, and a possession. The seizing of learning is not purely metaphorical. Even before technological interestedness, it is already the adumbration of an embodied practice, already seizure of property [...] Presence is now at hand”. Det kunskapande subjektet, säger Levinas, tar den andra i besittning och konsumerar henne; Jfr också Heidegger (1993 sid 234) som skriver att “the essential worth of man does not consist in the substance of beings, as the Subject among them, so that as the tyrann of Being he may begin to release the beingness of beings into an all too loudly bruted objectivity”; Jfr också Vattimos (1996 sid 41) karaktärisering av det tekniskt-vetenskapliga kunskapsintressets behov av betryggande forskning som en fråga om att förfoga över en bild av världen;

hantera tillvaron – som jag talar om som ett *indifferent* sätt, med vilket jag avser ett neutralt sätt att förhålla sig till tillvaron som hanterar den genom att lämna den ifred, inte göra något med den – som en förmedlande länk, som en metod som jag menar hjälper mig att på allvar lämna förfogandets förhållningssätt och istället öppna dörren till hörsamhetens förhållningssätt.³⁷⁹ Buber talar i *Dialogens Väsen*³⁸⁰ om tre skilda sätt att varsebli – att *iakttta*, att *betrakta* och att *bli delaktig* – vilka jag i det följande knyter till respektive sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron.

Att förfoga

Det förfogande tillnärmelsesättet till tillvaron formuleras utifrån visuell logik.³⁸¹ Det förfogande tillnärmelsesättet förutsätter att man *iakttar*, *definierar*, *erfar* och *avbildar ett ting*. Buber³⁸² talar om det här förhållningssättet som en Jag-Det-relation mellan subjektet och det som är föremål för uppmärksamhet. Föreställningen om Jag-Det-relation bygger på tanken att subjektet väljer att betrakta den andra som ett objekt, som ett *Det* i Bubers termer. Det är alltså själva tillnärmelsesättet som konstituerar den andra som ett Det. I Det-relationen är den andra bestämd genom sina egenskaper, finns som objekt och kan göras till erfarenhet. Buber talar i termer av att människan här söker lära känna och begagna så att hon kan ta objektet i besittning. Om Detet är ett föremål talas det här om som ett ting. När Detet är en mänskliga betecknas det Individ.³⁸³

Att *iakttta* handlar enligt Buber³⁸⁴ om att med spänd uppmärksamhet genomsöka den andra i syfte att notera hennes drag. Buber skriver att

Det iakttagna antas bestå av drag och man anser sig veta vad som döljer sig bakom varje drag. Kunskapen om människans expressiva system införlivar med sig nya individuella variationer, varefter som de i varje nu uppträder, och förblir därigenom användbar. Ett ansikte är inte något annat än fysiognomi, rörelser inte något annat än uttrycksfulla miner och gester.³⁸⁵

³⁷⁹ Jfr Eskin (2004 sid 567- 568) som karakteriserar den visuella logikens tillnärmelsesätt som a-/o-moraliskt; Jfr även Bakhtin (1993 sid 32-34, 54) som påtalar att det an-svarande förhållningssättet till den andre är normativt laddat, därmed inte indifferent. Att an-svara är att vara *för* den andre.

³⁸⁰ Buber 1993a sid 29-34; Jfr Gadamer (2000 sid 358-362) som talar om ett objektiverande, *historiskt omedvetet* sätt att förstå, vilket han skiljer från ett *historiskt medvetet* och från ett *reflekterande* sätt, vilka kan sägas likna de två varseblivningssätt som Buber (1993a sid 30-34) talar om som en fråga om att *betrakta* respektive att *bli delaktig*.

³⁸¹ Se Björk 2000 sid 151-153, 241-242; Jfr Levinas (1998b sid 9) som säger att "Vision certainly exercises power over the object [...]"

³⁸² Buber 1994 sid 7-26, 46-87; 1993a sid 66-73. För en strukturerad utläggning av detta buberska förhållningssätt, se Theunissen 1977 sid 273-274.

³⁸³ Jfr Levinas (1998b sid 189, 193) samt Arendt (1998 sid 33-34) som båda framhåller skillnaden mellan *Människan* i allmänhet och *människan* såsom unik individ.

³⁸⁴ Buber 1993a sid 29-32, 69-73; 1994 sid 9-10, 14, 18, 41-42, 44-45.

³⁸⁵ Buber 1993a sid 29-30.

Iakttagandet är ett sätt att percepera som vilar på en punktuell föreställning om tillvaron. Detet karaktäriseras just av att det är punktuellt. Den som iakttar är autonom i förhållande till det/den hon iakttar på så sätt att det iakttagande subjektet och det iakttagna objektet inte angår varandra. Iakttagandet begränsar sig till att percepera människans handlingar – det vill säga till interaktion – och till yttre attribut. Iakttagandet fokuserar det iakttagnas generella aspekter. Det fångar det typiska och regelmässiga.

Förfogandets andra förutsättning – att subjektet *definierar* sitt objekt – rör sig enligt Buber³⁸⁶ om att subjektet utgår från en begreppslig förförståelse som bestämmer den iakttagande varseblivningens avsikt och fokus och därmed ger riktning och begränsar resultatet. Buber talar om det här tillnärmelsesättet i termer av monologisk hållning, en hållning vars grundläggande åtbörd sägs vara självtillvändhet. Självtillvändhetens grundåtbörd kännetecknas enligt Buber av att man ”låter den andre endast bestå i den egna upplevelsen, det vill säga endast höra till det som är mitt”.³⁸⁷ Förfogandet förutsätter med andra ord en relation som reifierar den andra enär objektet underställs eller uppgår i subjektet. Björk³⁸⁸ talar om detta som ett expansionistiskt förhållningssätt till tillvaron. Han förklarar: ”Expanderandet resulterar i att t.ex. ett aktivt subjekt breder ut sig över den, det andra genom att lägga det under sig eller genom att addera det till sitt eget perspektiv i och genom expansionen”.³⁸⁹ Michael Theunissen³⁹⁰ kallar detta ett perspektivistiskt tillnärmelsesätt; det andra ordnas enligt jagets perspektiv och ordnande principer. Han menar att man därmed kan säga att Jaget producerar Detet och på så vis blir överordnad. Som Björk³⁹¹ påpekar blir ett sådant förhållningssätt avhumaniserande, både för subjektet och för den andra, framför allt därför att, som Buber påpekar, den andras säregenhet inte kan ”inskrivas inom kretsen av det som är jag själv”.³⁹²

Förfogandets tredje förutsättning – att subjektet *erfar* objektet – talar Buber³⁹³ om i termer av att subjektet hämtar fram kunskap, ett förhållande som visar sig i det att erfandet uttrycks med hjälp av transitiva verb; man har något till föremål, man iakttar något, man känner något, man förnimmer något, man har en föreställning om något, man vill något, man tänker något. En erfarenhet återfinns i människan, vilket innebär att erfarenheten kan sägas ägas av/tillhöra kunskapssubjektet.

Den sista aspekten av det förfogande förhållningssättet – *avbildandet* – syftar på att kunskapssubjektet ska framställa kunskapsobjektet i en hanterlig

³⁸⁶ Ibid sid 69-73; 1994 sid 44-45.

³⁸⁷ Buber 1993a sid 72-73.

³⁸⁸ Se Björk 2000 sid 101-105, 227-229, 247.

³⁸⁹ Ibid sid 228.

³⁹⁰ Se Theunissen 1977 sid 273-274.

³⁹¹ Björk 2000 sid 102, 105, 228.

³⁹² Buber 1993a sid 72-73.

³⁹³ Se Buber 1990 sid 48; 1994 sid 9-10, 14-15, 19-20, 42-45.

representation.³⁹⁴ Utifrån en realistisk kunskapsteoretisk utgångspunkt tänks den här representationen som en rättvisande avbild, men enligt Buber kan avbilden inte förstås som annat än en reifierande representation. Med Buber kan vi säga att iakttagandet, definierandet och erförandet reifierar den andra till *beskaffenhet* och att detta har att göra med att kunskapande försiggår underkastat begränsningar och jämförelser. Buber utvecklar: Detet är inte bara möjligt att beskriva. Det lämpar sig också till att sönderdela och infoga i sammanhang. Och förfogandet handlar just om att ordna tingen, antingen genom att isolera dem eller genom att sammanfoga dem. Genom att ställa tingen i ett rums- och tidsmässigt sammanhang skapar människan en Det-värld. Rumsliga ting och tidsliga förlopp beskrivs som intecknade i rummet respektive i tiden och samtidigt avgränsade genom andra ting och förlopp. Detta gör dem mätbara och jämförbara med andra ting och förlopp. Det är på detta sätt som denna Det-värld blir en avgränsad och därmed ordnad värld, ”en värld i ett koordinatsystem”. På så sätt formar människan en ordnad värld. I den här ordnade världen har punkterna sammanhang, såväl rumsligt som tidsligt men också kausalt. Ett Det beskrivs därför som något som ”blivit skärningspunkten för en mångfald områden behärskade av lagbundenhet”.³⁹⁵ Det-världen är således en kontinuerlig rumtid-värld där man kan plocka sönder objekten i beståndsdelar vilket i sin tur gör det möjligt att jämföra, att gruppera, att härleda och att återföra fenomen. Beskaffenheten utvinns ur den förförståelse, den reflektion och från de begrepp som används i det förfogande förhållningssätt som Buber talar om som en Jag-Det-relation, och som då konstituerar ett Det. Relationen till ett Det är således diskursiv i bemärkelsen att den är förmedlad genom tankar och begrepp, vilket innebär att den sker med hjälp av medel, att den inte är omedelbar. Buber talar om Detet som ”ett löst knippe av namngivna egenskaper”.³⁹⁶ Det är detta knippe av namngivna egenskaper som formas till beskaffenhet. Det är just genom att reifiera objektet till beskaffenhet som det blir möjligt att lära känna och beskriva, det vill säga att erfara och representera/avbilda. Beskaffenhet byggs med andra ord upp av tidsliga, rumsliga och kausala dimensioner som gör det möjligt att mäta, jämföra, dela, sammanfoga, gruppera, härleda och återföra dessa egenskaper med och på varandra. Med Bubers karaktäristik blir objektet ifråga ett Det, alltså ett punktuellt objekt med världsliga egenskaper som kan namnges. På så sätt kan man säga att reifierandet gör objektet hanterligt, att avbildandet i sig framställer objektet i en hanterlig form av enbart beskaffenhet, en form som blir det som utgör förutsättningen för att subjektet ska kunna förfoga över objektet. Genom att gestalta den andra i/som ett ordnat system görs hon tillgänglig och blir därmed

³⁹⁴ Buber 1994 sid 9-10, 14-15, 25-26, 41-46, 68; Jfr Holquist 2002 sid 30-31 som talar med Bakhtin.

³⁹⁵ Buber 1994 sid 25.

³⁹⁶ Ibid sid 14.

möjlig att förfoga över. Objektet kan därmed nyttjas av subjektet för att hon ska kunna finna sig tillrätta i tillvaron.³⁹⁷ Enligt Buber skapar dock en sådan representationssystematik en tillförlitlighet som är av bedräglig art. Tillförlitlig därför att den är lätt att förstå och orientera sig efter. Bedräglig därför att den är en konstruerad bild av tillvaron, som gör att vi existentiellt går vilse om vi följer den. Med andra ord möjliggör förfogandets förhållningssätt enbart en oegentlig tillvaro. Som Buber³⁹⁸ säger det: Förfogandets Jag-Det-förhållningssätt består mig med en livsuppehållande funktion och kan på så vis tyckas tillförlitlig. Dess tillförlitlighet kan dock inte karaktäriseras som annat än bedräglig. Den hjälper människan att upprätthålla levernet men ”att dö i dess hägn innebär att bli begravd i intet”.

Att låta vara

Det indifferentia sättet att varsebli som Buber³⁹⁹ enligt min förståelse talar om som att *betrakta* beskrivs som ett avspänt sätt att varsebli, som endast till en början har en avsikt. Därefter rör sig betraktandet om att betraktaren ”intar den attityd som låter honom se föremålet i frihet och inväntar otvunget vad som månne ske. Det är bara till en början som han tillåter sig att ha en avsikt, vad som därefter följer är oberoende av hans vilja. Han noterar inte ivrigt allting, utan ger sig hän”.⁴⁰⁰ Och; medan iakttagaren iakttagare drag, betraktar betraktaren existens. Enligt mitt sätt att se rör sig Bubers *betraktande* om det sätt att förhålla sig till tillvaron som beskrivs i Heideggers fundamentalontologi. Låt mig förklarar på vilket sätt. Heidegger⁴⁰¹ betonar nogsamt att hans ontologi är fri från normativitet. Enligt Heidegger⁴⁰² ingår det i människans vara-art att hon har omsorg om tillvaron (vilket är hans term för människans vara-art), att hon ombesörjer tingen och att hon har omvårdnad om andra

³⁹⁷ Ibid sid 44-45, 54; Jfr Vattimo (1996 sid 40-41) som skriver att ”Reduceringen av världen till en bild, till ett system av tillgängliga kausalsamband är inte bara en angelägenhet för det teoretiska förnuftet: Det är ett sätt att förvissa sig om verkligheten och om det egna ödet i den”; Jfr Bernstein (1987 ffa sid 37-81) som talar om den cartesianska oron och hur den kan botas.

³⁹⁸ Buber 1994 sid 44-45; Jfr Bakhtin 1993 sid 20-21.

³⁹⁹ Se Buber 1993a sid 30-31.

⁴⁰⁰ Ibid sid 30.

⁴⁰¹ Heidegger 1993 sid 249-263. På frågan som han (1993 sid 254) själv formulerar och som lyder; “But if humanitas must be viewed as so essential to the thinking of Being, must not ontology therefore be supplemented by ethics?”, ger han (1993 sid 258) ett svar som fastställer hans ontologi som en fundamental ontologi som tänker egentlighet utan normativitet. Han svarar att “thinking which thinks the truth of Being as the primordial element of man, as one who ek-sists [...] is ontology. For ontology always thinks solely the being (on) in its Being. But as long as the truth of Being is not thought all ontology remains without its foundation. Therefore the thinking that in Being and Time tries to advance thought in a preliminary way into the truth of Being characterizes itself as fundamental ontology. (See Being and Time, sections 3 and 4, above.) It strives to reach back into the essential ground from which thought concerning the truth of Being emerges”.

⁴⁰² Se Heidegger 1992 del I sid 82-83, 156-165, 232-267; 1993 sid 234, 245.

medvarande människor. I Heideggers ontologi har dessa termer ingen normativ laddning, utan ges en enbart ontologisk innebörd. *Omsorg* ("Sorge") handlar om att sörja för, se till, slå vakt om sin egen vara-arts – det vill säga tillvarons – sannhet. Han talar om omsorgen som en grundläggande betingelse för människans vara-art och betonar, som jag läser honom, dess värdefrihet. Med hans egen terminologi: "Omsorgen ligger, såsom ursprunglig strukturhelhet, existential-aprioriskt 'före', det vill säga alltid *i* varje tillvaros factiska 'beteende' och 'läge'".⁴⁰³ *Ombesörjandet* ("Besorgen") handlar om det sätt människan existentiellt sett relaterar sig till tingen som omger henne. *Omvårdnad* ("Fürsorge") talar han om som en existentiell betingelse för människans medvaro med andra människor, inte som en fråga om att bry sig om, ta ansvar för. Genom omsorgen om tillvarons varaart, ombesörjandet av tingen och omvårdnaden om andra ska människan slå vakt om varats sannhet.⁴⁰⁴ "Man is the shepherd of Being", skriver Heidegger.⁴⁰⁵ Poängen med fundamentalontologin är just, som jag uppfattat det, att föreslå ett sätt att skriva fram, tänka, tala om varat såsom renat från någon normativ besudling. "For Heidegger", skriver Levinas, "to relate to beings *qua* beings means to let beings be, to understand them as independent of the perception that discovers and grasps them. It is precisely through that understanding that they are given as beings and not just as objects".⁴⁰⁶ Heideggers fundamentalontologi föreslår alltså att vi lämnar den andra ifred. Att lämna ifred står dels för, menar jag, för att inte förfoga över. Som Heidegger förklarar: Det här förhållningssättet innebär att subjektet inte *gör* något med sitt objekt. "Such thinking is, [...] recollection of Being and nothing else. [...] Such thinking has no result. It has no effect. [...] Its material relevance is essentially higher than the validity of the sciences, because it is freer. For it lets Being – be"⁴⁰⁷, skriver han.

Å andra sidan har det att lämna ifred också innebörden, menar jag, – vilket samtidigt är just poängen här – att inte bry sig om. Därmed tycker jag mig kunna tala om det här förhållningssättet som ett *indifferent* förhållningssätt.⁴⁰⁸ Med Tillich⁴⁰⁹ avser jag även med termen "indifferent" ett förhåll-

⁴⁰³ Heidegger 1992 del I sid 246-247.

⁴⁰⁴ Enligt Heidegger (1992 del I sid 151-171) innebär oegentlighet att människan förhåller sig i en viss förhärskande varaart till världen och till andra samt att människan är beroende av de andra, det vill säga inte har/är sig själv.

⁴⁰⁵ Heidegger (1993 sid 234) skriver; "Man is [...] thrown from Being itself into the truth of Being, so that ek-sisting in this fashion he might guard the truth of Being, in order that beings might appear in the light of Being as the beings they are. Man does not decide whether and how beings appear, [...] the advent of the beings lies in the destiny of Being. But for man it is ever a question of finding what is fitting in his essence that corresponds to such destiny; for in accord with the destiny man as ek-sisting has to guard the truth of Being. Man is the shephard of Being [...]".

⁴⁰⁶ Levinas 1998b sid 6.

⁴⁰⁷ Heidegger 1993 sid 259.

⁴⁰⁸ Se ffa Heidegger 1992 del I sid 82-102, 151-165, 244-254. Så här förklarar David Farrell Krell (redaktören för Letter on Humanism, det vill säga Heidegger 1993, på sid 223 och hän-

ningssätt till tillvaron som är ateistiskt såtillvida att det betraktar tillvaron som i sig fri ifrån både värde och mening, vare sig det är fråga om religiösa eller sekulära livsåskådningar. Med Bauman⁴¹⁰ vill jag – i det att han talar om Heideggers förståelse av medvaro med andra såsom amoralisk – karaktärisera hans ontologi som indifferent. Ontologiskt sett, säger Bauman, är vi *med*, vilket är amoraliskt. Med Bauman kan vi här uppmärksamma Levinas kommentar till Kains svar ”Skall jag ta vara på min broder?” på Guds uppfordrande ”Var är din broder Abel?” Levinas säger:

Man får inte uppfatta Kains svar som att han gör narr av Gud eller som att han, likt en liten pojke, svarar: Det är inte jag, det är någon annan. Kains svar är ärligt. Det är bara etiken som saknas i hans svar; det finns enbart ontologi: jag är jag och han är han. Vi är ontologiskt skilda varelser.⁴¹¹

Baumans slutsats är:

Ontologiskt är var och en av oss skild från alla andra, och Kain hade rätt att känna sig indignerad över Guds fråga. Något måste först hända för att förena oss i ett förhållande där frågan ”Var är din broder?”, om den riktas till mig, kommer att låta naturlig. Detta ”något” kan vara en lista över skyldigheter som någon med makt har gjort och instruerat mig att följa: ”Du är skyldig att intressera dig för din broders rörelser”; eller mer krävande: ”Du är skyldig att se till att din broder inte åsamkas någon skada”. Alternativt kan detta ”något” vara ett kontrakt som jag och min broder har ingått och vederbörligen skrivit under eller beedigat, så att vi i viss utsträckning har blivit varandras agenter och representanter och våra respektive öden eller vissa aspekter av dem har knutits samman. Om inget sådant hade inträffat, hade Kain rätt att uttrycka häpnad och känna sig kränkt när han hörde Guds fråga. Det ålåg trots allt Gud att rättfärdiga det befogade i att fråga Kain om var Abel befann sig.⁴¹²

Vad som måste hända är alltså att det ontologiska tillnärmelsesättet får ett moraliskt tillägg. Endast moral kan rättfärdiga Guds krav på Kain att hålla rätt på sin broder Abel. På så vis lånar sig Heideggers indifferentia tillnärmelsesätt sig till ett frånträde från det förfogande förhållningssättet och ett när-

visar till Being and Time sista kapitlet i första delen); “It is a name for the structural whole of existence in all its modes and for the broadest and most basic possibilities of discovery and disclosure of self and world. Most poignantly experienced in the phenomenon of anxiety – which is not fear of anything at hand but awareness of my being-in-the-world as such – care describes the sundry ways I get involved in the issue of my birth, life, and death, whether by my projects, inclinations, insights, or illusions. Care is the all-inclusive name for my concern for other people, preoccupations with things, and awareness of my proper Being. It expresses the movement of my life out of a past, into a future, through the present [...]”.

⁴⁰⁹ Se Tillich 1957 sid 45-46, 62-64, 68-69. Tillich talar om religiös och sekulär ateism som en fråga om att vara indifferent i det att man saknar ett livsvägledande *ultimate concern*.

⁴¹⁰ Se Bauman, Zygmunt 1995 sid 90-91.

⁴¹¹ Bauman 1995 sid 90 (citerar Levinas (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, sid 128-129).

⁴¹² Ibid sid 90.

mande till det hörsammande förhållningssätt varur jag kommer att utforska lärarens pedagogiska hållning.

Med Levinas kan vi gå ytterligare ett steg. Levinas värjer sig för tanken att vi över huvud taget kan förhålla oss indifferent. Han skriver att "In doing what I willed to do, I did a thousand and one things I hadn't willed to do. The act was not pure; I left traces".⁴¹³ Och han bemöter Heideggers ideal om att lämna den andra ifred med orden

We reply: Is our relation with the other a letting be? Is not the independence of the other achieved through his or her role as one who is addressed? Is the person to whom we speak understood beforehand in his being? Not at all. The other is not first an object of understanding and then an interlocutor.⁴¹⁴

Genom att med Levinas avvisa det indifferent förhållningssätt som låter den andra vara och istället bejaka tanken om att relationen till den andra bygger på existentiell adressering, har vi nu nått det mål som färden från ett epistemologiskt till ett normativt ontologiskt tillnärmelsesätt hade, nämligen det hörsammande sättet att förhålla sig till och hantera tillvaron.

Att hörsamma

Det hörsammande sättet att förhålla sig till och hantera tillvaron knyts här till det som Buber talar om som ett tredje sätt att varsebli. Det tredje sättet att varsebli – det vill säga det att *bli delaktig*⁴¹⁵ – skiljer sig på en väsentlig punkt både från iakttagandet och från betraktandet. Medan de sistnämnda förutsätter att det varseblivna varseblivs avskilt från varseblivaren, förutsätter det att bli delaktig (som ju framgår av benämningen) delaktighet mellan varseblivaren och det varseblivna. Att bli delaktig rör sig om att den andra säger mig något, eller rättare sagt att *något* säger mig något. Buber förklarar vad det närmare bestämt rör sig om: "Det kan vara något som gäller denna människa, exempelvis att hon behöver mig. Men det kan också vara något som gäller mig. [...] Det är inte hon som säger mig något. [...] Nej, *det* säger mig något".⁴¹⁶ Konsekvensen av att varsebli genom att bli delaktig är varken vetskap om drag eller om existens, utan istället en inverkan på varseblivarens liv, en inverkan som dessutom avkräver henne svar. Hörsamhetens förhållningssätt utgår således från föreställningen om att tillvaron till-talar människan och avkräver henne ett svar. Det svar som krävs kan avges när och var som helst. Som Buber uttrycker det:

⁴¹³ Levinas 1998b sid 5-11.

⁴¹⁴ Ibid sid 6; Jfr även Bakhtin (1993 sid sid 40-45) som talar om att människan inte har något alibi för att inte vara *för* den andre, för att med andra ord förhålla sig indifferent.

⁴¹⁵ Se Buber 1993a sid 31-34; Jfr Todds (2003b sid 117-139) föreställning om att hänvända sig mot, våga utsätta sig för och förändras av den andras annanhet, med andra ord om att lära *av* den andra.

⁴¹⁶ Se ibid sid 32.

Det kan hända att det åligger mig att svara direkt, just till denna människan här och nu. Men det kan också hända, att det som blev mig sagt föregicks av en överföring i många led, och att jag, i min tur, skall avge mitt svar någon annanstans, någon annan gång, till någon annan, vem vet på vilket språk, [...]⁴¹⁷

Den avgörande skillnaden mellan å ena sidan detta sätt att varsebli och å andra sidan iakttagandet och betraktandet handlar således om på vilket sätt varseblivningen och det varseblivna *angår* varseblivaren, med Bubers ord om huruvida varseblivningen *avkräver handling* och *tillfogar öde*.

Med Bubers ord handlar skillnaden mellan att förfoga och hörsamma om "not mastery of the secret, but immediacy in facing it; not the thinker and master of the word, but its listener and executor".⁴¹⁸ Med Björks⁴¹⁹ förståelse handlar det om en transcenderande relation som innebär att ett subjekt stiger över sina egna gränser och låter sig drabbas av den andra i ett förhållningssätt som utmärks av öppenhet, uppmärksamhet och lyhörddhet. Buber⁴²⁰ talar om det här förhållningssättet som en Jag-Du-relation. Enligt honom innebär förhållningssättet att den/det andra konstitueras som ett subjekt, av Buber omtalat som ett Du. Ett Du kan vara ett föremål eller en människa. Ett Du som är en människa benämns Person. Att hörsamma handlar om att *vara delaktig/delta*ga, att *lyssna*, att *uppleva* och om att *acceptera* och *bekräfta* en närvaro.

Det hörsammande förhållningssättet förutsätter således att den andra varseblivs på så sätt att subjektet gör sig delaktigt i det.⁴²¹ Att göra sig delaktigt handlar med Bubers terminologi om att "ställa sig till förfogande och förnimmande mottaga" och då om att "göra sig mottaglig i sitt personliga liv", med andra ord om ett öppet och mottagande förhållningssätt som leder till att man får med den andra att göra. Det här sättet att ta in den andra konstituerar den andra – såväl en människa, ett föremål eller omvärlden – såsom *min partner*.

Denna sin partner har subjektet att *lyssna* till. När man lyssnar, förklarar Buber⁴²², *gör* man inte något med den andra. När man lyssnar försätter man sig i omedelbar relation. Det handlar om omedelbarhet i bemärkelsen "utan medel" och "utan villkor", det vill säga utan syfte, förförståelse, begrepp etc, så att man inte *gör* något utan bara står i relation. Det buberska ståendet i relation är dock – till skillnad från Heideggers *låta vara* – en moralisk akt. Träder i relation gör man, förklarar Buber, genom beredskap att stå till svars.

⁴¹⁷ Se ibid sid 33-34.

⁴¹⁸ Buber 1933 i Biemann 2002 sid 49.

⁴¹⁹ Björk 2000 sid 227. Se även sid 101-105, 229, 252-253.

⁴²⁰ Buber 1993a sid 66-73; 1994; 1995a sid 41-50, 65-73; Jfr Theunissens (1977 sid 274-277) beskrivning av Jag-Du-relationen.

⁴²¹ Buber 1990 sid 35; 1993a sid 32-34, 39; 1994 sid 17-18, 45-46, 53-54, 84-86; 1996 sid 33.

⁴²² Buber 1994 sid 9, 15-18, 45-46; 1996 sid 31.

Med hjälp av Levinas⁴²³ terminologi kan denna moraliska akts auditiva karaktär förtydligas. Han talar om att den andra i det förfogande tillnärmelse-sättet ses som ett tecken – på engelska som ”a sign” – som ska uttydas, medan det lyssnande förhållningssättet istället upprättar den andra som någon/något som *signifies otherwise*. Den andra utgör en signal, ett tecken som upprättar mig som ett åtagande att *vara för* och *ansvara (för)* henne. Hon utgör inte ett tecken som kan uttydas.

Med Buber⁴²⁴ kan vi precisera det hörsammande förhållningssättets tredje förutsättning: *upplevandet* av den andra. Medan det att erfara låter oss – med hjälp av medel såsom diskursiva begrepp – få grepp om/begripa den andra, leder upplevandet av den andra i stället till att man känner sig till-talad. Man upplever att den andra säger mig något. Duet – alltså den andra konstituerad såsom någon som säger mig något, som till-talar mig, som anropar mig – framstår då som en motpart som upplåter sitt personliga väsen, vilket ”ger människan världen som enhet och helhet”. Med ett hörsammande förhållningssätt ser man således den andra i hennes unicitet. Att den andra uppträder i sin unicitet har att göra med att det hörsammande tillnärmelsesättet konstituerar henne utifrån en ordning. Duet är ordnat i den bemärkelsen att det är rumsligt och tidsligt odelbart, ojämförbart och oreducerbart, därför enhet och helhet. Buber säger att Duet är ”utan grannar och fogar”. ”Det andra” fungerar inte som Duets gräns och mått. Duet finns inte någonstans och inte någon gång. Duets rumsmässighet ligger i att det framträder i rummet uteslutande i egenskap av motpart. Duet är centralt. Dess rumsmässiga relation till annat i rummet består i att allt annat utgör den bakgrund ur vilket Duet framträder. Duets tidslighet består i att Duet framträder i tiden. Den tid Duet framträder i utgörs av ett i sig självt utfyllt skeende. Duet framträder inte som en del av ett fast och sammanfogad tidsföljd. Duet utgör början och slutet på det skeende där det växelverkar med ett Jag. Duet är också kontextuellt. Men inte så att Duet färgas av sin kontext utan så att världen omfattas och innefattas i Jag-Du-relationen på så sätt att ”allt lever i Duets ljus”.⁴²⁵ Den andra såsom upplevd låter sig därför inte beskrivas. Duet kan inte beskrivas med hjälp av något medel: tankemässigt, begrepp eller ord. Duet är därför otydligt i det att det aldrig tidigare sagts och samtidigt översättbart i det att det inte kan sättas samman av något som tidigare uttalats. Buber skriver

- Vad lär man alltså känna av Duet?
- Ingenting alls. Ty man kan inte lära känna det.

⁴²³ Levinas 1998a sid 11-14, 67- ; 1998b sid 10 bl a. Observera att det är principen som Levinas' terminologi vilar på som jag använder här för att förtydliga hörsammandets lyssnande karaktär.

⁴²⁴ Buber 1993a sid 32-33, 39-41, 50-51; 1994 sid 14-24, 42-46, 54, 102.

⁴²⁵ Buber 1993 sid 40-41; 1994 sid 14-19, 20,42-43,61, 102.

- Vad vet man alltså om Duet?
- Bara allt. Ty man vet inte längre något enskilt om det.⁴²⁶

Utifrån det hörsammande förhållningssättet låter sig därmed inte den andra representeras i en avbild. Den fjärde förutsättningen för ett hörsammande förhållningssätt är istället att man *accepterar* och *bekräftar* den andra,⁴²⁷ vilket kräver något som Buber talar om som *oinskränkt existens*. Oinskränkt existens är enligt Buber ett förhållningssätt som både fullkomligt accepterar den andra – genom att säga, förklarar Buber, ”Jag tar dig som du är” – och som låter den andra bli närvarande. Att närvara rör sig om att framträda på ett sätt som inte lämnar mig som subjekt ifred. Den oinskränkta existensens förhållningssätt låter således den andra framträda på ett sätt som *gör skillnad*, som man inte – återigen med Levinas’ terminologi – kan hålla sig indifferent inför. Levinas beskriver accepterandet som en fråga om att

not-being-able-to-stand-apart, this non-in-difference with regard to the difference or the otherness of the other – the irreversibility – is not a simple failure of an objectification, but precisely a doing justice to the difference of the other person which, in this non-in-difference, is not a formal, reciprocal, and insufficient otherness within the multiplicity of individuals of a genus, but anotherness of the unique.⁴²⁸

Genom att acceptera och bekräfta låter man således den andra som unik få vara uteslutande närvarande, därmed framträda som oinskränkt närvaro.

Det hörsammande sättet att förhålla sig vilar inte på vetande, utan på tro. Buber⁴²⁹ hänför hörsamhetens trosgrund till en annorlunda ordning, till Jag-Du-sägandets. Jag-Du-världens ordning är en världsordning som ur epistemologiskt perspektiv ter sig oordnad. Den innebär till exempel att Duet inte är infogat i en kedja av orsaker utan Jag och Du står fria gentemot varandra i en växelverkan där Duet upplevs som verksamt och som utsatt för påverkan. Du-världen har ett annat sammanhang än Det-världen. Medan Det-världen har sammanhang i rummet och i tiden så har Du-världen sitt sammanhang i en mittpunkt där Jag-Du-relationernas förlängda linjer skär varandra, säger Buber. Levinas⁴³⁰ talar med en engelsk ordlek om en ordning som jag förstår som nära besläktad med Bubers Jag-Du-ordning, men som med sin termino-

⁴²⁶ Buber 1994 sid 17.

⁴²⁷ Buber 1990 sid 57-59; 1993a sid 68; 1994 sid 15-17; 1995a sid 53-59; 1995b sid 54; 1996 sid 30, 33-34.

⁴²⁸ Levinas 1998b sid 194. Principen om att vara engagerad, om att inte vara indifferent, anser jag finns, fast mer implicit, i den buberska dialogfilosofin och använder här Levinas framskrivning av denna princip för syftet att ge mer explicit uttryck åt den.

⁴²⁹ Buber 1993a sid 39-41; 1993b sid 88-100; 1994.

⁴³⁰ Levinas 1993 sid 3; 1998a sid 5-19, 45-103, 113-129, 136-152, 168. Med ”nära besläktad” menar jag att det är Levinas terminologi som hjälper mig att ge uttryck för en princip som jag tycker mig utläsa i Bubers förståelse av Jag-Du-världens ordning, dock under beaktande att den senare är förankrad i en normativ ontologi medan Levinas’ *order that orders me* är situerad i etiken.

logi knyter an till den auditiva logiken på ett sätt som Bubers framskrivning av denna världsordning inte gör. Levinas talar – som jag läser honom – om en sådan hörsammande ordning i termer av ”an order that *orders me*”, vilket jag uppfattar som en befällande världsordning som beordrar mig och som jag vill sätta i motsatts till en förfogande ordning, på engelska ”an order that *systemizes*”, det vill säga en systematiserande ordning. Levinas uttrycker sig så här:

An order higher than knowing, resounding like a call, touches the human [...] awake to the uniqueness of the I [...], in responsibility for the other [...], the wonder of a mode of thought better than knowledge. Outside the subject. The resounding call of a vocation [...]⁴³¹

Buber säger att den här annorlunda ordningen framställer motparten som ett till-tal som är pågående i en situation, ett tilltal som alltid är nytt och samtidigt alltjämt pågående, som beskrivs med verb, inte med substantiv, det vill säga egentligen inte riktigt såsom ett till-tal utan såsom ett till-talande. Det, skriver Buber, ”förblir en frågandes fråga, som vill sitt svar”,⁴³² en aspekt av denna ordning som i sin tur pekar på dess krävande karaktär. Du-världens ordning inbegriper ett krav på an-svar.

Dessutom – eller kanske just därför – gör till-talets och an-svarets ordning livet meningsfullt. Den här annorlunda ordningen innebär nämligen, enligt Buber,⁴³³ att de i sig separata Jag-Du-relationerna förenas till ett sammanhang som består i förbundenhetens liv i världen. På så sätt garanterar varje Du-relation människans förbundenhet med världen. Till skillnad från det förfogande förhållningssättet som med Buber kan sägas göra tillvaron meningslös – i bemärkelsen att världen blir ”löst från mening” – gör hörsammandets förhållningssätt alltså tillvaron meningsfull genom att leda till förbundenhet. Meningsfullheten kan sägas komma sig av det slag av tillförlitlighet som Du-världen erbjuder. Du-världens (o)ordning – som ur epistemologiskt perspektiv ter sig otillförlitlig, därför att den saknar sådan tillförlitlighet som bygger på fasthet, varaktighet och överskådlighet – erbjuder ur normativt-ontologiskt perspektiv en annan tillförlitlighet som kommer sig av att dess ögonblick är odödliga. Med Levinas kan man säga att en sådan världsordning “sets forth an order more grave than being and antecedent to being. By comparison being appears as a game”.⁴³⁴

Efter att på detta sätt ha växlat från ett förfogande över till ett indifferent och därefter till ett hörsammande sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron,

⁴³¹ Levinas 1993 sid 3.

⁴³² Buber 1993a sid 40; Jfr Levinas 1998a sid 5-16, 37- ; 1998b sid 71, 164 där han gör skillnad mellan *sägandet* och *det sagda*.

⁴³³ Se Buber 1994 sid 43, 45-46, 134-135, 145-147, 152.

⁴³⁴ Levinas 1998a sid 6.

gör jag i kapitlets sista avsnitt reda för två olika sätt att uppfatta denna verklighet. De två olika föresatserna att iaktta, definiera, erfara och avbilda verkligheten respektive att vara delaktig/delta, lyssna, uppleva samt acceptera och bekräfta den, knyts med andra ord till två skilda ontologier, till två skilda föreställningar om vad verkligheten består av.

Att inte fokusera punkterna utan rummet emellan

Den fjärde och sista vändning som jag därmed vill lyfta fram är växlingen från ett punktuellt till ett relationellt sätt att uppfatta verkligheten. Växlingen handlar om att sluta fokusera punkter och istället fokusera rummet emellan dem. Föreställningen om mellanrummets primat är inte ny.⁴³⁵ Enligt Gadamer förekom redan hos Platon tanken om att världen och människan tillhör varandra.⁴³⁶ Ett annat exempel är Einsteins relativitetsteori som bygger på föreställningen att det är relationen mellan tingen – och deras förhållande till den tid och det rum de förekommer i – som bestämmer hur människan uppfattar världen, inte tingen i sig.⁴³⁷ Ett tredje exempel är Heideggers fundamentalontologi som bygger på tanken om *i-världen-varo*.⁴³⁸ Dialogfilosofins relationism är dock strängare än så. Den nöjer sig inte med att påstå att jaget är knutet till världen, till andra människor, till tiden etc. Den nöjer sig inte ens med att konstatera att jaget eller tinget inte existerar annat än i relation till världen, den andra, tiden, rummet, historien etc. Dialogfilosofin fokuserar över huvud taget inte jaget eller tinget. Den fokuserar det ontologiska mellanrummet mellan jaget/tinget och världen, den andra, rummet, tiden, historien etc.⁴³⁹ Biesta⁴⁴⁰ föreslår att *mellan* kan förstås som en fysisk plats, som en social, intersubjektiv plats och som en etisk plats. Det är emellertid inte riktigt i någon av dessa bemärkelser som *mellan* bör förstås enligt det dialogfilosofiska perspektivet, även om både Biestas intersubjektiva och etiska plats ligger nära. Dialogfilosofiskt förstås mellanrummet som varande av ontologiskt/existentiellt slag.⁴⁴¹ Jag vill betona att det rör sig om existentiell relation, inte om social, och att det därför inte är huruvida människan socialt sett är tillsammans med andra eller ensam som avgör om hon är i

⁴³⁵ Det kan också vara värt att notera att österländsk filosofi har en lång tradition av att fokusera mellanrummet och dess relationer mer än punkterna i sig. Denna ontologi omsätts i allt ifrån hälsovård till krigskonst. Se till exempel Kong, Jin-Ming, Tan, Kok-Siang, Goh, Ngoh-Khang & Chia, Lian-Sai 2004; Roger T Ames 1993.

⁴³⁶ Se Gadamer 2000 sid 458-459.

⁴³⁷ Se Holquist 2002 sid 20-21.

⁴³⁸ Se Heidegger 1992 del I spec sid 78-86, 173-175; 1993 sid 252.

⁴³⁹ Se Buber 1990 sid 11-55, 68-69; 1994 sid 10, 22, 52, 124; 1995a sid 26; 1995b; 1996 sid 26-27.

⁴⁴⁰ Biesta 1999 sid 209-214.

⁴⁴¹ Se Buber 1995a sid 68; Theunissen (1977 sid 272) talar om dialogfilosofins ontologi som en "ontology of the between".

relation eller inte. Det ontologiska/existentiella *mellan* beskrivs av Buber som varken fysiskt eller psykisk, som alltid nytt, icke bestående. Arendt⁴⁴² talar om ett framträdelserum som "lyser upp som ett mellanrum när människor är tillsammans i ord och handling och som åter förmörkas när de skingras". Nu uppfattar jag Arendts *mellan* som varande av något mer socialt slag, och brukar hennes formulering för att klargöra att *mellan* alltså är något som uppstår/föds i relationen mellan subjektet och den andra och dör när relationen avslutas. Hos Buber⁴⁴³ är det ontologiska mellanrummet dessutom av språklig och även av normativ karaktär. *Mellan* kommer därmed att stå för det till-tal och det an-svar som upprättas mellan människan och den andra (människan, djuret, tinget eller företeelsen etc) och som tar slut när relationen – existentiellt sett, inte interaktionellt sett – tar slut, det vill säga när Jag-Du relationen, Jag-Du-sägandet övergår till en Jag-Det-relation, till ett Jag-Det-sägande.

Fokuseringen på mellanrummet får konsekvenser både för hur vi föreställer oss vad en människa är, vad världen/verkligheten är och vad kunskap är.⁴⁴⁴ Buber inleder *Jag och Du* med orden.

Världen är tvåfaldig för människan alltefter hennes tvåfaldiga hållning.
Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala.
Grundorden är inte enstaka ord utan ord-par.
Det ena grundordet är ord-paret Jag-Du. Det andra grundordet är ord-paret Jag-Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det.
I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt.
Ty grundordet i Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det.
Grundord utsäger inte något, som skulle bestå utanför dem, men när de uttalas skapar de en verklighet.
[...]
Det finns inte något Jag för sig, utan endast Jaget i grundordet Jag-Du och Jaget i grundordet Jag-Det.⁴⁴⁵

Det är alltså människans sätt att förhålla sig som möjliggör för såväl människan själv, världen och kunskap att konstitueras på olika sätt. Konstitueringen tar plats i *mellan* och i form av en ontologisk/existentiell dialog. Den existentiella dialogen ger upphov till två olika Jag, Du-Jaget respektive Det-Jaget. Den ger också upphov till två verkligheter: en Du- respektive en Det-värld. Dialogen ger för det tredje upphov till två olika arter av kunskap: hör-sammandet respektive begripandet. Olikheten hos dessa tre skapelser är lika:

⁴⁴² Arendt 1998 sid 277. Se också sid 248-249, 271.

⁴⁴³ Se till exempel Buber 1994 sid 7-9; 1993a.

⁴⁴⁴ Se Buber 1993a sid 78-85; 1995a sid 59; 1995b sid 21-26, 37; Jfr Holquist (2002 sid 28) som talar om att jaget "författar" sig själv

⁴⁴⁵ Buber 1994 sid 7-8. Angående Du-Jagets och Det-Jagets inbördes relation och konstituering, se Buber 1994 sid 26-43, 47-48.

Du-jaget, Du-världen och hörsammandet är alla till sin natur relationella och normativa medan Det-Jaget, Det-världen och begripandet alla till sin natur är punktuella och icke-normativa.

Relationellt sett betraktas människan som konstituerad i relationen med den andra (människan, saken, fenomenet).⁴⁴⁶ Därmed ska det *att vara till* förstås som något som är möjligt uteslutande i och genom relationen till en annan (människa, ting, fenomen, djur etc). Buber talar om *nyelse*, om att ”en mångfald som ännu inte varit gör en inbrytning just i denna stund, om en strömmande outsinlig möjlighet att få börja på nytt, gång på gång och alltjämt”.⁴⁴⁷ Med Nancys⁴⁴⁸ och Biestas⁴⁴⁹ terminologi – som talar om denna existentiella konstituering i termer av att människan *framträder* – vill jag betona att det rör sig om ett relationellt fenomen, inte om ett individuellt. Att *framträda* handlar således, med Biestas vokabulär, inte om att en ”pre-determined identity is brought into the open”. Det handlar om en subjektivitet som ”radikalt placera(s) i själva handlingssfären – varken före eller efter”.⁴⁵⁰ Med andra ord: Människan varande föds och dör – metafysiskt existentiellt, inte fysiskt – i och med relationen. Och omvänt: Utifrån relationell förståelse är människans varande ingenting annat än ett varande-i-världen-med-andra.⁴⁵¹

Vad sker då om människan försöker konstituera sitt jag på egen hand, det vill säga som ett Det-Jag Buber talar om detta i termer av självmotsägelse:

När människan inte bekräftar relationens a priori i förhållande till världen, inte låter det medfödda Duet komma till uttryck och förverkligas i förhållande till det som möter henne, då vänder sig detta Du inåt. Det utvecklar sig i förhållande till ett onaturligt och omöjligt objekt, det egna Jaget; det betyder att det utvecklar sig, där det inte har någon plats att utveckla sig på. Så uppstår ett möte i människan själv, som inte kan vara relation, närvaro, flödande växelverkan, utan endast självmotsägelse.⁴⁵²

Självmotsägelse har alltså i det här sammanhanget inte något att göra med att man inkonsekvent säger något som går emot vad man tidigare sagt, utan med

⁴⁴⁶ Buber 1993b sid 13-15; 1994 sid 7-8; 1995a sid 59; 1995b sid 21-26; Jfr Arendt (1998 sid 237-271) som talar om denna existentiella konstituering som en andra födelse, om att människan ådagalägger sitt Vem i den mänskliga världen av talande och handlande i framträdelse-rummet i mellan; Jfr även von Wright 2000 sid 33-35, 75-77, 130-139, 148-149, 153, 161.

⁴⁴⁷ Buber 1993b sid 13-15.

⁴⁴⁸ Nancy 2000 sid 14.

⁴⁴⁹ Biesta 1999 sid 208-209; Säfström & Biesta 2001 sid 12; Biesta 2003 sid 75.

⁴⁵⁰ Biesta 1999 sid 209.

⁴⁵¹ Se Biesta 1999 sid 21; Se även Bakhtin enligt Holquist 2002 sid 24, 25, 28, 41; Todorov 1984 sid 94-96 (som refererar till Bakhtin (1984). *The aesthetics of verbal creation. Toward a Reworking of the Dostoevsky Book.* (appendix II) In; Emerson, Caryl (ed and transl). *Problems in Dostoevsky's Poetics.* Minneapolis; University of Minneapolis Press, sid 311-312); von Wright 2000 sid 31-36; Arendt 1998 sid 34 där hon hänvisar till en version av skapelseberättelsen enligt vilken Gud inte skapade *Människan* utan *människorna*.

⁴⁵² Buber 1994 sid 94.

att man försöker föra en dialog på en man hand, därmed på en plats där talandet hamnar i en återvändsgränd dialogiskt sett. När människan däremot konstituerar sitt jag i relation till en annan, det vill säga som ett Du-Jag uppstår ett ömsesidigt närvarogörande och bekräftande i form av acceptering och bejakande. Buber formulerar sig poetiskt:

Människan vill bli bekräftad i sin existens av andra människor. Hon vill vara närvarande i andras liv. Varje mänsklig individ behöver bekräftelse, eftersom människan, som människa, behöver det. Ett djur behöver inte någon bekräftelse. Ty det är vad det är, utan ifrågasättande. Med människan förhåller det sig annorlunda: utstött från naturens släktordning till det vågstycke som ensamhetens kategori innebär, omsvävad av en vittring av medfött kaos, emotser hon förväntansfullt, i hemlighet och räddhågat, ett Ja, som tillåter henne att vara till och som kan komma till henne bara från den ena personen till den andra. Människorna räcker varandra Jag-tillvarons himmelska bröd.⁴⁵³

Här måste jag påpeka att till skillnad från den sociala konstruktivismens synsätt att Jaget, som Benhabib⁴⁵⁴ uttrycker det, fungerar som en buktalardocka för diskurser som opererar genom henne, betraktar relationismen människan som långt mer agentisk i konstitueringen av självet. Att jaget är relationellt innebär att jaget konstitueras i och genom relationen mellan jaget och den andra. Det innebär att både jaget själv och den andra liksom relationen i sig bidrar till jagets konstituering. Den andra måste således sägas vara nödvändig men inte tillräcklig för att jaget ska kunna konstituera sig. För det behöver även subjektet själv delta. Vad som krävs är alltså, med bubersk terminologi, en Jag-Du-relation. Buber⁴⁵⁵ avvisar här Levinas⁴⁵⁶ tolkning av Bubers dialogfilosofiska syn på jagets konstituering. Levinas tolkar det här som att jaget skulle ha den andra att tacka för sin konstituering såsom ett Du-Jag. Vad jaget har den andra att tacka för, säger Buber, är relationen, det vill säga att den andra säger Du till jaget. Sin konstituering som ett Du-Jag har jaget sitt eget Du-sägande att tacka för.

Jämförelsevis kan man notera åtminstone tre andra relationella föreställningar om subjektets konstituering. Enligt von Wright⁴⁵⁷ konstitueras subjektet i och genom ett nätverk av beroenderelationer, det vill säga i och genom de relationer till andra som subjektet ingår i gemenskaper med. Taylor⁴⁵⁸ talar istället om samspråksvävar. Han skriver att

one cannot be a self on one's own. I am a self only in relation to certain interlocutors: in one way in relation to those conversation partners who were essential to my achieving self-definition; in another in relation to those who are

⁴⁵³ Buber 1996 sid 40-41.

⁴⁵⁴ Benhabib 1992 sid 240. Se också sid 233-242.

⁴⁵⁵ Buber 1967 sid 697.

⁴⁵⁶ Levinas 1967 sid 147.

⁴⁵⁷ Se von Wright 2000 sid 149-152.

⁴⁵⁸ Se Taylor 1989 sid 35-36.

now crucial to my continuing grasp of languages of self-understanding – and, of course, these classes may overlap. A self exists only within what I call “webs of interlocution”.⁴⁵⁹

En tredje föreställningen är Arendts⁴⁶⁰. Hon för fram tanken att subjektet föds existentiellt i de vävar av berättelser som hon ingår i. Medan det för von Wright således är det sociala beroendet mellan människor som konstituerar självet i dessa relationer så är det för Taylor samtalandet och för Arendt berättandet som åstadkommer detta. Men i den här studien anammar vi Bubers föreställning, den som istället säger att det är den existentiella dialogen som konstituerar jaget. Skillnaden mellan Bubers och Levinas’ förståelse av jagets konstituering bör därmed noteras här. Båda talar ju om att jaget konstitueras i relationen mellan jaget och den andra. Men medan Levinas ser detta utifrån en etisk utgångspunkt och därmed betraktar jaget som konstituerat i en etisk akt, ser Buber relationen utifrån en ontologisk utgångspunkt som ett existentiellt samtal och därmed jaget som konstituerat i Jag-Du-sägandet.⁴⁶¹

Också världens tvåfaldighet – såsom antingen Du-värld eller Det-värld – konstitueras enligt dialogfilosofin i och genom människans existentiella dialog med omvärlden. Också här är skillnaden gentemot socialkonstruktivismen av vikt. Medan socialkonstruktivismen tänker världen såsom konstituerad av subjektet tänker dialogfilosofin världen som partner i den dialog som skapar en verklighet i mellan subjektet och världen.

Även kunskapandet blir annorlunda när fokus skiftar från punkt till relation.⁴⁶² Det man med relationellt tillnärmelsesätt söker kunskap om är inte tingen i sig utan relationen mellan tingen. När det till exempel gäller människor riktas uppmärksamheten således inte mot vare sig subjektets inre eller dess yttringar, utan istället mot relationen i mellan. Det jag fokuserar i den här studien blir då med andra ord varken jagets hållning eller förhållningssättet mellan parter utan relationen i sig. Vidare innebär det relationella tillnärmelsesättet att man inte föreställer sig att kunskap uppstår *i* människan, utan *mellan* henne och den andra. Buber skriver att ”Meningen finner vi icke i tingen, vi lägger heller inte in den i tingen, den tilldrar sig mellan oss och tingen”⁴⁶³, och förfäktar därmed, vill jag påstå, inte mindre en fyra kunskapsteoretiska ståndpunkter. Med de två första satserna i påståendet avvisas den kunskapsteoretiska realismen och den radikala konstruktivismen. Med den sista satsen bejakas det vi kan kalla dialogkonstruktivism, vilket därmed

⁴⁵⁹ Ibid sid 36.

⁴⁶⁰ Se Arendt 1998 sid 249-256.

⁴⁶¹ Se Buber 1993b sid 13-15; 1994 sid 7-8; 1995a sid 59; 1995b sid 21-26; Levinas 1998 sid 114; Se även sid 11-12, 17-19, 123, 126-127, 139-143.

⁴⁶² Se Buber 1990 sid 35-66; 1994 sid 53-55; Israel 2000 sid 74, 126-127; von Wright 2000 sid 151.

⁴⁶³ Se Buber 1993a sid 108. Notera att Buber med citatets första sats avvisar den kunskapsteoretiska realismen, med den andra den kunskapsteoretiska konstruktionismen och att han i den tredje karakteriserar mellanrummet såsom varande agentiskt.

också innebär att den sociala konstruktivismen avvisas. Med andra ord: Kunskap konstitueras inte i och genom människans tänkande, inte heller i interaktionen mellan människor utan i relationen mellan kunskapsobjektet/den andra och kunskapssubjektet. Den sista satsen förfäktar också en annan sak, nämligen att kunskapsobjektet/den andra äger agens, det vill säga inte är passivt i den kunskapande akten. Enligt Buber⁴⁶⁴ bygger kunskapande på den människovärdens princip som han utvecklar i *Distans och Relation* och som handlar om att människan upprättar distans till sitt kunskapsobjekt, en akt som dels förlämnar kunskapsobjektet självständig existens och dels utgör förutsättningen för att människan ska kunna fullborda kunskapsakten, det vill säga träda i relation till sitt kunskapsobjekt/den andra. Distansakten ger således kunskapsobjektet möjlighet att finnas, men gör inte att det finns. Finns till gör kunskapsobjektet i och med att kunskapssubjektet träder i relation till det, och att det träder i relation till kunskapssubjektet. Kunskapsakten är således en av de akter varigenom varat föds in i världen genom människan. Det på detta sätt till världen komma kan så människan träda i relation till genom någon av de fyra potenser som Buber talar om, genom vilka människan transcenderar sin naturförbundenhet och instiftar människovärdet som egenartad existensform samt hindrar att världen blir främmande: kunskap, kärlek, konst och tro. Det är alltså i någon av dessa fyra slag av relationer som människan träder i relation till sitt objekt, till den andra.

Växlingen från en punktuell till en relationell ontologi rör sig således om tre aspekter, vilka alla vilar på den grundläggande förutsättningen att det är verklighetens mellanrum som ska fokuseras, inte dess punkter. Det rör sig om att inte förstå människan såsom ett Jag, utan som ett Du- eller Det-Jag. Det rör sig om att inte föreställa sig världen som en fastlagd entitet, utan som en antingen Du- eller Det-värld, beroende på dess relation till människan. Och det rör sig om att inte uppfatta kunskap som något färdigliggande gripbart utan som något som konstrueras i en dialog mellan människan och världen. En av de här växlingarnas mest framträdande konsekvenser är, vill jag påpeka, att mellanrummet – inte de parter som deltar i konstitueringen av Du-Jaget, av Du-världen respektive av den hörsammande kunskapen – tillförs agens.

⁴⁶⁴ Buber 1996 sid 9-26,38-40. För att förhindra missförstånd vill jag påpeka att distansakten inte ska förstås som Det-sägande, inte heller som iakttagande eller betraktande. Distansakten ska förstås, förtydligar Buber (1967 sid 694-695), som antropologisk grund för Du- och Det-dualiteten och utgör då en förutsättning för att träda i relation, för att säga Du. För en mer detaljerad beskrivning av hur Buber förstår kunskapsakten, se Buber 1990 och då spec sid 35-43,57-66. Där ger Buber uttryck för en kunskapssyn som jag uppfattar innefattar både Kantska och Heideggerska föreställningar; varat väntar på och vill och föds in i världen med hjälp av människans varseblivning och formas av dess sinnes konstitution.

Med rötter i en idéjordmån som karakteriseras av språklighetens primat, normativ ontologi och spiritualitet, kommer således studiens grundläggande koncept *till-tal och an-svar* att förstås som ett existentiellt samtalande som uttalar sig om vem människan vill vara samtidigt som det skänker livsmening. Det är således detta till-tals- och an-svarskoncept som kommer att ligga till grund för konstruktionen av pedagogisk hållning längre fram i studien. Ur idéjordmånens språklighet, normativa ontologi och spiritualitet har konsistensplanets grundläggande koncept framträtt i detta kapitel. De koncept som trätt fram är hörsammandet som sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron, trohet mot sina potentialer och sin ledstjärna som det sanna sättet att vara till på när det att an-svara är det sätt som människan är till på och slutligen lojalitet som sättet att vara moralisk, vilka samtliga ska förstås i ljuset av auditiv logik och en relationell ontologi.

Med detta konsistensplan i bagaget kommer jag att skriva fram både en pedagogisk grundsyn och ett pedagogiskt förhållningssätt. Dessförinnan utvecklar och fördjupar jag dock i nästa kapitel innebörden i de existensfilosofiska teman som den pedagogiska grundsynen och det pedagogiska förhållningssätt som skrivs fram vilar på.

Dialogiserade teman

De i föregående kapitel företagna vändningarna ifråga om grundläggande perspektiv och logik, sätt att förhålla sig till och hantera tillvaron liksom sätt att uppfatta tillvaron, tillåter nu en kvalificering av de existensfilosofiska teman som studien bygger sin konstruktion av pedagogisk hållning på. Den dialogfilosofiska förändringen av de existensfilosofiska temana består framförallt i en relationell och ontologiskt normativ radikalisering. Grunden i förändringen återfinns i en relationell radikalisering som temat frihet utsätts för – varvid det förvandlas till förbundenhet – liksom i en ontologiskt normativ radikalisering som temat absurditet får genomgå – vilken förvandlar det till menings- och värdefullhet. Dessa grundläggande förändringar får sedan konsekvenser för den innebörd som temana ansvarighet, sannhet och ångest ges.

Frihet som möjlighet till förbundenhet

Det första existensfilosofiska temat som studien utforskar handlar alltså om existentiell förbundenhet istället för om existentiell frihet. Förbundenhet är emellertid något som enligt Buber⁴⁶⁵ förutsätter frihet. Det betyder att förbundenhet bygger på samma avvisande som frihetstanken gör, nämligen på avvisandet av föreställningen att människan skulle vara determinerad av natur eller kultur eller att hon skulle vara styrd av auktoriteter. Buber talar om determinism som en fråga om *obönhörligt, krävande öde*, som opåverkbar bestämmelse och människans tendens att hemfalla till deterministiska förklaringar karaktäriserar han som *vanthro*. Med *vanthro* menas en vetskap – här den att människan skulle vara determinerad av natur eller av kultur – som inte är annat än en konstruerad föreställning, en inbillad bestämmelse. Att låta sig styras av auktoriteter eller religiösa påbud pratar Buber om som *trygg bekvämlighet*. Men ”(a)tt bli fri från tron på ofriheten betyder att bli fri”, skriver Buber.⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ Buber 1993b sid 36-43; 1994 sid 68-82.

⁴⁶⁶ Buber 1994 sid 78.

Att förbundenhet förutsätter frihet betyder att den inte stannar i friheten, med andra ord att den avvisar tanken på frihet som ett mål i sig.⁴⁶⁷ Förbundenhetsföreställningen bygger således på ett avvisande av tanken att människan skulle vara autonom, både avseende frihet att förhålla sig till naturen och kulturens obönhörliga öde och vad avser frihet från auktoritär styrning. Buber kallar *frihet i sig* för en fruktbar nollpunkt.⁴⁶⁸ *Nollpunkt* därför att den (som jag återkommer till i nästa stycke) är en plats av meningslöshet och värdelöshet. Med det menas att den är löst från – i bemärkelsen befriad från – determinismens och auktoritetens pådyvlade mening och värde och samtidigt i avsaknad av en mening och en normativitet. *Fruktbar* därför att den är den bro som leder bort från determinism och fram till förbundenhet. Frihet som fruktbar nollpunkt blir en möjlighetsbetingelse för att nå förbundenhet och blir därmed, skriver Buber, inte en plats i sig utan ”en brygga av oavhängighet mellan tvångets negativa verklighet och förbundenhetens positiva verklighet”.⁴⁶⁹ Enligt Buber leder avvisandet av tvånget just till den frihet som ställer människan inför det han kallar det *bönhörliga ödet*.

Förbundenhet är – som framgår av benämningen – en motsats till determinismens bundenhet som samtidigt återupptar bundenheten, men i förändrad betydelse. Förändringen innebär att bundenheten nu rymmer frihet. Förbundenhet handlar dels om att människan är förbunden med världen, om att hennes öde och världens öde är knutna till varandra. Buber sätter förbundenhet i samband med det som han kallar *det bönhörliga ödet*. Det bönhörliga ödet rör sig enligt Buber om den gång (som) tillvarons eget väsen har genom världen. Denna tillvarons gång genom världen vill bli förverkligat genom människan, genom mänsklig ande och mänsklig gärning. På så sätt behöver det människan.⁴⁷⁰ Det bönhörliga ödet består inte av något som determinerar mig utan av något som tilltalar, anropar mig. Med bönhörligt öde menas ett öde som utgör ett syfte med livet. Det är alltså något som i den bemärkelsen blivit en bestämmelse, men inte såsom en deterministisk bestämmelse, eftersom det bönhörliga ödet är något som människan väljer själv. Förbindelsen till ett bönhörligt öde bygger ju på frihet och inte på determinism. Det bön-

⁴⁶⁷ Jfr Greene (1988 ffa sid 1-26,118-121) som beklagar att det existentiella frihetsidealet kommit att rättfärdiga social frihet, socialt oberoende. Hon skriver att “Talk of personal freedom refers to self-dependence and self-determination; it has little with connectedness or being together in community. Americans assume that they were born free. If they can function with any degree of effectiveness, they feel entitled to do as they please, to pursue their fulfillments on their own. To be autonomous and independent: this seems to many to be the American dream” (sid 1). Som Greene påpekar vilar modernitetens frihetskoncept på romantikens humanism. Till exempel betraktas autonomi som människans högsta utvecklingsstadium både i Piagets (1977) pedagogiska teori och i Kohlbergs (1971) moralteori.

⁴⁶⁸ Buber 1993b sid 38.

⁴⁶⁹ Ibid sid 37-38.

⁴⁷⁰ Buber 1994 sid 80; Jfr Heideggers (1992 del II sid 51-89) – dock indifferent, det vill säga, a-moraliskt ontologiska – tes att varat behöver tillvaron för att upplåtas. Han ser det som att samvetet kallar fram/ropar ut människan från oegentlighet till egentlighet, något som utgör en förutsättning för moralitet, inte mer.

hörliga ödet är således ett öde som människan själv ber om ska uppfyllas genom att hon väljer en ledstjärna – innehållande en värdegrund och en livsmening – som kan leda henne mot hennes detta självvalda öde. Det bönhörliga ödet finns i tillvarons tilltal. Människan svarar an genom att hon förverkligar denna tillvarons gång genom världen. Jämfört med den deterministiska föreställningen att människan låter sig bäras av ödet, rör sig frihetens förening med förbundenheten i det bönhörliga ödet om att människan vare sig ska föregripa eller bara låta något hända. Hon ska lyssna till det som blir till inifrån henne själv. Förbundenheten handlar också om att människan är förbunden med andra människor. Buber talar om *den sanna friheten* som finns i Jag-Du-relationens outtömliga rikedom.⁴⁷¹ Det bönhörliga ödet förbinder således människan såväl med världens som med människornas öde och kallas av Buber lite paradoxalt för *den sanna nödvändigheten*. I förbundenheten återfinns också människans *sanna autonomi*, den autonomi som är ”en produkt av en frihet som inte längre förräder utan känner ansvar”.⁴⁷² Som jag förstår detta är tillvarons gång genom världen beroende av såväl det som Buber kallar tillvarons eget väsen som människans potentialer och hennes existensframträdande. Tillvarons väsen kan enbart förverkligas på det sätt som människans potentialer medger och i och med henne existensframträdanden. På det sättet, ser jag det som, är det bönhörliga ödet även beroende av människans ledstjärna, eftersom människans existensframträdanden styrs av den ledstjärna den innefattar. Den ansvarsfulla autonomi ska alltså återföras dels på förbundenheten till denna ledstjärna, men också på förbundenhetens åtagande att svara an på världens, människors, tillvarons till-tal.

En av konsekvenserna med att betrakta människan som förbunden istället för som fri är därför att tillvaron inte längre betraktas som absurd i bemärkelsen löst från värden att rätta sig efter och löst från existentiell mening. Den konsekvensen utvecklar jag i nästa avsnitt. En annan konsekvens är att kunskap och etik får en annan innebörd i ljuset av förbundenhet än vad de har i ljuset av frihet.

I ljuset av förbundenhet bygger kunskapandet enligt Buber på det som han kallar driften till förbundenhet. Förbundenhetsdriften består, säger han, i en ”åstundan att möta världen som om den vore en närvarande person [...]”.⁴⁷³ Förbundenhetsdriften faller tillbaka på det som Buber⁴⁷⁴ beskriver som kunskapandets ursprungliga fenomenologi (vilket har samband med Jag-Du-grundordets genes). Han skriver att ”I begynnelsen är relationen”. Här finns, så som han beskriver det, ingen sönderdelning och ingen reflektion utan endast den levda relationen. Kunskapsakten beskrivs som att människan först har en kroppslig känsloupplevelse av ett ting. I denna genom

⁴⁷¹ Buber 1995a sid 42.

⁴⁷² Buber 1993b sid 75.

⁴⁷³ Se ibid sid 28.

⁴⁷⁴ Buber 1994 sid 26-40.

hela kroppen genomströmmande känsloupplevelsen innefattas den påverkan som tinget har på henne. Ur denna upplevelse urskiljer sig så en personifierad bild av tinget inför människan. Denna bild är en bild av ett ting som handlar och den utkristalliserar sig till en föreställning av någon som handlar. Det som tidigare endast kunde upplevas kan så göras till erfarenhet. Buber menar att våra relationer och våra begrepp liksom våra föreställningar om både personer och om ting har ”lösgjort sig ur föreställningarna om relationsförlopp, [...] upplevelsen av en motpart, och relationstillstånd, livet med en motpart”.⁴⁷⁵ Förbundenhetsdriften består i sin tur av både en kontaktdrift och en skapardrift, enligt Buber. Kontaktdriften beskrivs vara en drift först till taktill och sedan till optisk beröring med ett annat väsen. Kontaktdriften bestämmer den senare tillkommande skapardriften – driften att framställa ting – genom att lägga personifiering till den. Personifieringen av det skapade innebär enligt Buber att ett samtal uppstår mellan skaparen och det skapade.

I ljuset av förbundenhet kan inte längre det etiska börat – såsom i den moderna epistemologiska etiken – ha innebörden av en fritt svävande skyldighet.⁴⁷⁶ I ljuset av förbundenheten rör börat alltid någon eller något. Detta något kan dels vara människans ledstjärna eller tillvarons till-tal, som hon har att an-svara (för), och ”någon” syftar till exempel på henne själv, det vill säga på det jag hon strävar efter att bli, eller på en annan människa.

Som jag klargjorde i kapitlet *Till-tal och an-svar som konsistensplan* kan man ur Bubers dialogfilosofiska perspektiv betrakta både kunskapande och etik som en fråga om att tro. Förstådd såsom en fråga om att tro ställer förbundenhetspräglad kunskap och etik krav på att man hörsammar, och båda resulterar också i en Jag-Du-relation.⁴⁷⁷ Den här tron är nödvändig för att människan ska kunna leva i existentiell förbundenhet. Hon måste erkänna att hennes öde är knutet till världens öde genom att tro på sitt eget öde, på världens öde och på sitt eget ödes förbindelse med världens öde, en relation som Buber talar om som människans och världens bönhörliga öde. Det handlar om att välja att möta, vilket belönas med att man förlänas med närvaro. Med Björks⁴⁷⁸ termer handlar det att tro om att i totalt engagemang sluta ett förbundet med ett centrum för värde och kraft som förläner livsorientering och livsmening.

Tron på förbundenheten och på det bönhörliga ödet har därför en avgörande konsekvens för människans tillvaro. Människan konstituerar tillvaron såsom fylld med mening och som fylld med värden genom att tro.⁴⁷⁹ Fylld med mening blir tillvaron därför att, säger Buber, det bönhörliga ödet och

⁴⁷⁵ Ibid sid 28. Se även sid 26-40.

⁴⁷⁶ Buber 1993a sid 49-54. Buber kritiserar moralfilosofin för att den förvanskat ansvarskonceptet så att den fått en innebörd av att vara en fritt svävande skyldighet.

⁴⁷⁷ Buber 1994 sid 70, 71, 80; 1993b sid 36-43; 1994 sid 77; 1995b sid 31-33.

⁴⁷⁸ Björk 2000 sid 234-235.

⁴⁷⁹ Buber 1993b sid 41-43; 1994 sid 70-73, 77-82, 145-148; 1995b sid 37-83.

friheten omsluter varandra i en förening som blir till mening. När alltså friheten på detta sätt blir förmäld med det bönhörliga ödet blir människans tillvaro meningsfylld. Förbundenheten gör därmed livet, som Buber uttrycker det, ”tungt av mening”. Det som föds in i världen genom förbundenhetens obönhörliga öde är nämligen mening. Det är varats mening som vill bekräftas, som vill förverkligas genom människans varande, för att på så sätt födas in i världen. Enligt Buber⁴⁸⁰ föds meningen in i världen genom människan, men den fulländas inte *i* människan utan *mellan* människorna. Meningen föds in i det gemensamma talet och vårdas i gemenskapen, säger Buber. Detta gemensamma vårdande av meningen har existentiell verkan. Fylld med värde blir tillvaron därför att förbundenheten knyter tron till det centrum för värde och kraft som förläner livsorientering, det vill säga till det jag talar om som människans ledstjärna.

I nästa avsnitt utvecklas denna föreställning om tillvaron som värdefylld tillsammans med föreställningen om livet som meningsfyllt så som det andra förändrade existensfilosofiska tema som studiet av lärarens pedagogiska hållning här kommer att utforska.

Att stå på fast mark i en tillvaro tung av mening

Det är alltså tron på förbundenheten som förändrar människans tillvaro så att den blir meningsfylld och värdefylld. Buber talar om en *fast mark av värden* och om en *tillvaro tung av mening*. Vad är det då, vill jag börja med att fråga, som människan undgår när hon tror på förbundenheten? Ja, för det första undgår hon ofrihetens boja, en boja som består i två saker: dels den determinism som bara kan erbjuda meningslöshet eftersom dess förklaringar är kausala och funktionella, men inte kopplade till mening, och dels i beroendet av auktoritärt upprättade värdetavlor. Men tron på förbundenheten gör inte bara människan fri från ofrihetens boja. Den befriar henne också från frihetens absurditetsförbannelse. Tron på förbundenheten gör alltså för det andra att människan undgår en tillvaro präglad av värdelöshet och meningslöshet. Med *värdelös* menas här ”förutan, icke besudlad med, inte impregnerad, behängd med normativitet” och *meningslös* används på samma sätt i bemärkelsen ”icke impregnerad med mening, avförtrollad”. Såsom fri kan människan – ja *måste* människan eftersom hon är dömd att vara fri – i varje situation träffa vilka val hon vill, vilka val som helst. Med Buber⁴⁸¹ kan man då säga att frihet som mål står för alltydighet och för obegränsade möjligheter, därmed att den fria människan riskerar att ta ett språng in i en svallande tomhet, en tomhet där hon förlorar sans och mening. En sådan värdelöshet karaktäriserar jag här som *godtycklighet* och en sådan meningslöshet som

⁴⁸⁰ Buber 1995b sid 35-85, spec sid 73-74.

⁴⁸¹ Buber 1993b sid 39-41.

absurditet, alltså en nihilistisk ståndpunkt som i det ena fallet förnekar att tillvaron skulle ha något värde och i den andra att den skulle ha någon mening. Tron på förbundenhet gör alltså istället människans tillvaro värdefyll och meningsfull. Med *värdefyll* menas här alltså ”behängd med normativitet” och med *meningsfull* menas ”impregnerad med mening”. Förbundenheten – och tron på den – återinför värden och mening i världen, man kan säga återförtrollar den, och kan på så sätt sägas erbjuda människan en frist från godtycklighet och absurditet.

Den mening som återinförs är av existentiellt slag. Det betyder att tillvarons meningsfullhet här är knuten till övertygelsen att det finns en existentiell mening med livet, en plan – religiös, sekulär eller, som här, spirituell – vars mening föds in i tillvaron och på så vis gör livet tungt av mening. Meningen finns sålunda i världen. Och den träder in i människans liv. Så här beskriver Buber hur det går till när människans tillvaro blir meningsfull:

(D)en (meningen, min anmärkning) vill bekräftas av oss i detta liv, i denna värld. Meningen kan mottas, men vi kan inte lära känna den; vi kan inte lära känna den, men den kan förverkligas; detta är vad den menar med oss. Det som är mig tillförsäkrat vill inte bli instängt i mig utan vill genom mig födas in i världen.⁴⁸²

Vad Buber gör klart här är för det första att meningen är något som existerar människan förutan. Den skapas inte genom att människan tillskriver världens annars meningslösa ting mening. För det andra: att meningen äger agens, uppträder som en partner som behöver människan. För det tredje: att meningen behöver en specifik människa för att kunna komma till liv. För det fjärde: att människan inte kan uttyda den, utan enbart förverkliga den.

Den värdetavla som återinförs har dock varken formen av moraliska handlingsföreskrifter eller av etiska teorier, utan av grundvärde. Det rör sig om ett värde som på samma gång ger livet riktning och är individuellt. Så här beskriver Buber hur människans individuella livsledsagande ledstjärna uppkommer:

Men liksom meningen själv inte låter sig överföras, inte låter sig präglas till en allmängiltig och allmän antagbar kunskap, så kan inte heller dess bekräftelse föras vidare som ett gällande måste, den är inte föreskriven, den står inte upptecknad på någon tavla, som skulle kunna uppresas över alla huvuden. Var och en förmår bara bekräfta den mening han har mottagit, med det engångsartade i sitt väsen och det engångsartade i sitt liv.⁴⁸³

⁴⁸² Buber 1994 sid 146.

⁴⁸³ Ibid sid 146.

Det är en existentiellt/ontologiskt formulerad normativitet som befriar människan både från auktoritet och från frihet.⁴⁸⁴ Med Björk talar jag om denna normativitet som ett grundvärde ”(som) uttrycker en intentionell riktning för värderingar och handlande”.⁴⁸⁵ Grundvärdet utgör det centrum för värde och kraft som skänker livsorientering och livsmening, med andra ord den ledstjärna utifrån vilken människan bedömer vad som gör livet värt att leva. Med Taylor⁴⁸⁶ kan man, som jag förstår det, lika gärna tala om starka värderingar (”strong evaluations”) som fungerar som vägvisare genom att de anger ”what makes our lives meaningful or fulfilling”. De fungerar på så sätt som kriterier för våra önsknings och våra val. Starka värderingar har till funktion att få våra val och reaktioner att bli konsistenta mot bakgrund av vår ledstjärna. Våra starka värderingar är enligt Taylor placerade på ontologisk nivå i det att de ligger bakom vår livssyn (även om den kan vara implicit) och kommer till uttryck i det som han benämner *ordinary goods* (”det ordinärt/vardagligt goda”), det vill säga i våra vardagliga val och gärningar.⁴⁸⁷ Grundvärdet formulerar således inte några etiska ställningstaganden eller moraliska handlingsföreskrifter i sig. Däremot möjliggör det i förlängningen en tillämpning av sina normativa intentioner såväl i etiska ställningstaganden som i handlande eftersom det ”uppmärksammar de värden och de betydelser som [...] (etiken och moralen) [...] utgår ifrån”.⁴⁸⁸ På så sätt konstituerar grundvärdet å ena sidan och etiska teorier/etiska ställningstaganden och moraliskt handlande/moraliska handlingsföreskrifter å andra sidan varandra. Det betyder att grundvärdet kommer till uttryck i våra etiska ställningstaganden och moraliska handlingar och handlingsföreskrifter, samtidigt som det å sin sida formas genom de etiska ställningstaganden och moraliska handlingsföreskrifter/handlingar vi väljer.⁴⁸⁹ Det rör sig alltså om ett indivi-

⁴⁸⁴ Jfr det som Benktson (1977 sid 345) talar om som Simone de Beauviers *dubbetydighet* med vilket menas ”den rätta mitten mellan stelnade, urgröpta värden och en värde-lös tillvaro eller mellan det förut angivna falska alternativet lagiskhet – laglöshet [...]”. Detta kallar Benktson för *omvärdering*, och han (sid 348) finner företeelsen även på annat håll: Han skriver att ”Både Karin Boye och Simone de Beauvoir är [...] eniga om att den mänskliga friheten är – de äkta – värdenas källa”.

⁴⁸⁵ Björk 2000 sid 72.

⁴⁸⁶ Taylor 1989 sid 4, 8-9, 20.

⁴⁸⁷ Jfr Göran Möller (1995 sid 163-164) som talar om detta som *värden* som pekar ut det som är värt att sträva efter, det som är intrinsikalt gott, vilka han skiljer från *normer* som han definierar som det instrumentellt rätta, som det handlande som skyddar och realiserar olika värden; Jfr också Helge Malmgren (1990 sid 27) som talar om *livsvärden* som han karaktäriserar som icke-moraliska – det vill säga inte omoraliska utan icke befinnande sig på den moraliska/etiska nivån – personliga värden som man önskar att livet ska innehålla; Jfr också Ricoeur (1992 sid 140-) i vars version dessa vägvisare får en narrativ dimension. Ricoeur talar om den livsberättelse (”the narrative unity of life”) som människan vägleds av– och som ev uttrycks i och formas av livsplanen (”the life plan”) och praktiker – ”the idea of gathering together one’s life in the form of a narrative is destined to serve as a basis for the aim of a good life”.

⁴⁸⁸ Björk 2000 sid 69, not 8.

duellt men samtidigt grundläggande värde som ger konsistens åt ens teoretiska ställningstaganden och praktiska handlingsval, bara man förmår finna den värdegrund som säger mig var jag kommer ifrån, var jag står, vart jag är på väg och inför vem jag är ansvarig.⁴⁸⁹

En sådan meningsfylld och värdefyll tillvaro förändrar i sin tur synen på människans ansvarighet, vilket är det tema som behandlas i nästa avsnitt.

Att an-svara med ansvarighet

När ansvar vilar på epistemologisk och punktuell grund begreppsläggs det som *ett ansvar*. Jag kommer istället att begreppslägga ansvar utifrån det normativt ontologiska perspektiv, den auditiva logik, det hörsammande förhållningssätt och den relationella syn på verkligheten som jag skrev fram i kapitlet *Till-tal och an-svar som konsistensplan*, vilket gör att jag istället kommer att tala om *att an-svara*. Som jag redogjort tidigare, innebär det att jag här kommer att förstå det att an-svara som en fråga både om att svara an ett till-tal tillställt mig från någon eller något, till exempel från tillvarons skeenden eller från min egen ledstjärna, liksom om att ta ansvar för mitt svar. Det dialogiserade an-svaret är på det sättet likt det existensfilosofiskt ursprungliga ansvaret i det att det ska förstås som en fråga om personlig ansvarighet. Däremot skiljer sig det dialogiserade an-svaret från det existensfilosofiskt ursprungliga på två andra och avgörande punkter. Det förstnämnda är ett an-svar byggt på förbundenhet – vilket innebär att det alltid är riktat mot någon eller något – medan det sistnämnda är ett ansvar i frihet, därmed inte nödvändigtvis riktat mot någon eller något. Det dialogiserade an-svaret är också knutet till tillvarons värdefullhet, eftersom det är riktat mot den ansvarande människans ledstjärna. Den existensfilosofiskt ursprungliga ansvarigheten vilar däremot på frihetstanken och kan därmed sägas lika gärna knyta ansvaret till amoraliska som till moraliska värden. Båda dessa ansvarsföreställningar tar dock avstånd från den epistemologiskt grundlagda föreställning som talar om ansvar i termer av *ett ansvar*. Med hjälp av Bauman⁴⁹¹ kvalificering av etikens moderna och postmoderna yttringar vill jag ge en bild av vad det är som föreställningen om personlig ansvarighet tar avstånd ifrån och vart den istället hamnar.

Bauman hävdar att det var det moderna upplysningsprojektet som i sina etiska teorier formulerade ansvaret som *ett ansvar*. Bauman tänker sig att upplysningens etiska teorier formulerades som de gjorde därför att

⁴⁸⁹ Jfr Malmgren 1990 sid 22-32, 41-45; Möller 1995 sid 162-179; Ricoeur 1992 sid 153-163; Taylor (1989 sid 8-11) som också de talar om dynamiken mellan värdegrunden/grundvärdet, de etiska ställningstaganden och det moraliska handlandet.

⁴⁹⁰ Se Buber 1993c spec sid 10-17, 26-29, 33-42.

⁴⁹¹ Se Bauman 1995.

De trodde [...] att det tomrum som lämnats av kyrkans nu svunna eller inefektiva moraliska övervakning kunde och borde fyllas med en uppsättning omsorgsfullt och konstfärdigt samordnade förnuftsregler; att förnuftet kunde göra vad tron inte längre förmådde; att människorna med öppna ögon och falnade lidelser kunde reglera sina ömsesidiga relationer inte sämre utan kanske till och med bättre (på ett mer civiliserat, fredligt och rationellt sätt) än när de var förblindade av tro och deras otlyglade och obehärskade känslor rasade.⁴⁹²

Baumans förståelse av upplysningens etiska projekt kan låna sig till en förklaring av hur projektet kan tänkas ha motiverats. Hans förståelse tar sin utgångspunkt i en paradox. Trots att, beskriver Bauman, en av upplysningens hörnstenar utgjordes av idealet om människan autonomi, konstruerades etiska rättesnören som inte tillät människan att i moraliskt hänseende tänka själv. Den så högt värderade autonomin bakades istället – tillsammans med rationaliteten, som var upplysningens andra hörnsten – in i de etiska teorier som konstruerades. Det deklarerades att de etiska teorierna var utarbetade på autonomins och rationalitetens grund och att den moderna etiska människan på så sätt begagnade sig av autonomi och rationalitet, och att hon då samtidigt agerade i enlighet med sin mänskliga natur (som enligt upplysningstänkandet bestod i just autonomi och rationalitet). Enligt Baumans beskrivning konstruerades på så sätt en moralkodex ”som inte längre dolde sig bakom Guds bud utan högljutt och oblygt förkunnade sitt människoskapade ursprung, och trots (eller kanske snarare tack vare) detta skulle omfattas och lydas av alla rationella människor”.⁴⁹³ Det rörde det sig om att man sökte efter en moralisk grund eftersom man misstrodde människans moraliska impuls, en motivering som enligt Bauman blev till en självuppfyllande profetia. Han skriver att ”Till slut har den moraliska personen befriats från de autonoma känslornas bojor bara för att sättas i de heteronoma reglernas sele. Det sökande som börjar med misstron mot jagets moraliska *förmåga* slutar i förnekandet av jagets *rätt* till moralisk bedömning”.⁴⁹⁴ De etiska teorier som var menade att stå människan bi i hennes moralitet kan därmed sägas ha haft en förödande effekt på det som Bauman talar om som människans moraliska impuls, vilket är det som jag talar om som den ontologiska moraliteten. Vad de etiska teorierna gör är att de fungerar som ett verktyg som ”snarare avtrubbar än förstärker det personliga ansvaret”.⁴⁹⁵

Som verktyg har, säger Bauman, de etiska teorierna bistått den upplysta människan så att hon kunnat räkna ut, vad, när, var, hur och varför hon *bör* något liksom i vilket läge hon gjort det hon borde, det vill säga varit tillräckligt moralisk. Etiska teorier består med Baumans ord i regler som förmår:

⁴⁹² Ibid sid 13.

⁴⁹³ Ibid sid 13

⁴⁹⁴ Ibid sid 89-90.

⁴⁹⁵ Ibid sid 47.

säga mig vad jag ska göra och när jag ska göra det; [...] säga mig var min skyldighet börjar och var den slutar; [...] låta mig vid någon punkt säga att jag nu kan vila eftersom allt som måste göras har blivit gjort och låta mig alltså arbeta, ständigt och i alla sammanhang, mot en sådan vilopunkt som enligt vad jag fått höra existerar och kan uppnås.⁴⁹⁶

Etisk teori bistår på så sätt människan med möjligheten att kunna veta att hon gjort rätt, delvis för att den hjälper henne att räkna ut *att* hon gjort rätt, men också för att detta rätta betraktades som universellt giltigt. Det var ju formulerat utifrån den *mänskliga naturen*.

Med Buber⁴⁹⁷ och Bauman⁴⁹⁸ betraktas här sådana etiska teorier som icke-universella därför att de kväver det som Bauman talar om som människans autonoma moraliska impuls – vilken här förstås om varande universellt mänsklig – och ersätter den med yttre regleringar, vilka, enligt det här omvända sättet att se på saken, får betraktas som kulturellt relativa, därmed inte alls universella. Med Bauman⁴⁹⁹ kan man påstå att de etiska teorier som kvävde människans autonoma moraliska impuls och ersatte den med yttre regleringar, stod för ingenting mindre än ett omyndigförklarande, ja utplåning av det moraliska jaget. Därför betyder, som Bauman påpekar, avvisandet av den moderna etikens teorier – det vill säga avvisandet av föreställningen om att moralitet handlar om att ta på sig ett kodifierat ansvar – inte att etiken ska kastas överbord. Tvärtom innebär det ett erkännande av det egna ansvaret. Bauman talar om en (postmodern) återförtrollning som återkallar människans egna moraliska förmåga till scenen, efter dess moderna exil.⁵⁰⁰

Sådan existensfilosofi som betraktar tillvaron som absurd, det vill säga som avvisar mening och värde, väljer att kasta etiken överbord. Jag tänker till exempel på Heideggers, Sartres och Camus existensfilosofi. När Heidegger talar om samvetet ger han det en icke-moralisk funktion. Samvetet är *omsorgens* – med vilken Heidegger avser *tillvarons egentliga sätt att förhålla sig till sig själv – anropande*, ett rop som *ropar ut* det sanna självet ur oegentligheten och bara utgör *förutsättning* för moralitet.⁵⁰¹ Den amoraliska existensfilosofin väljer således en annan utväg ur den kodifierade etiken än den utväg som den dialogiskt präglade existensfilosofin gör.

⁴⁹⁶ Ibid sid 78; Jfr Levinas (1998a sid 125) som säger att etisk teori kan sägas ha stått människan bi genom att möjliggöra ”a strict book-keeping where nothing is lost nor created” där “Freedom is compromised in this balance of accounts in an order where responsibilities correspond exactly to liberations taken, where they compensate for them, [...]”; Jfr också Heidegger (1992 del I sid 168) där han skriver att Mannet berövar /avlastar tillvaron dess ansvar och på så vis gör tillvaron lindrigare.

⁴⁹⁷ Buber 1993b sid 71-75.

⁴⁹⁸ Bauman 1995 sid 21.

⁴⁹⁹ Ibid sid 21.

⁵⁰⁰ Ibid sid 42-49.

⁵⁰¹ Se Heidegger 1992 del II sid 51-89.

Här förstår jag det personliga ansvar som Bauman kallar människans moraliska impuls som en fråga om att an-svara. Det rör sig om ett an-svar som ingår som en normativt präglad existential i människans vara-i-världen.⁵⁰² För Buber bestäms människans ansvarighet varken av den människoskapade etiken eller av Guds lag, utan av henne själv i varje ny situation. Buber skriver:

Människan har inte befriats från ansvaret: hon har bytt ut plågan i ett ändligt ansvar, att ständigt fråga efter verkningarna, mot dådkraften i ett oändligt, kraften till kärleksfullt ansvar för hela det dolda världsskeendet, det djupa engagemanget i världen inför Guds anlete. Det moraliska dömandet har hon förvisso lagt av för alltid: den som är ond är för henne i stället bara en som är henne anbefalld till än djupare ansvarighet, en som är i större behov av kärlek; men den egna avgörelsen måste hon öva i det spontanas djup till sin död, den ständigt-nya-avgörelsen-inom-sig till det rätta handlandet. Här är handlandet inte värdelöst; det är avsett, det är givet som uppdrag, det behövs, det hör med till skapelse; men detta handlande tvingar sig inte längre på världen, det växer fram ur förhållandet till den – som om det inte vore ett handlande.⁵⁰³

Det buberska an-svaret kan således sägas samtidigt konstituera människan och komma till uttryck som en moralitet på ontologisk nivå, det vill säga av existentiellt slag. ”Ansvar, som inte innebär svar på ett tilltal”, skriver Buber, ”är en metafor för moral”.⁵⁰⁴

Att an-svaret tillhör människans varande innebär att det är ovillkorligt, och då framförallt att det inte villkoras av vetande.⁵⁰⁵ An-svaret är ett i allra högsta grad *personligt* ansvar. Men när ansvar handlar om att an-svara är det dessutom personligt riktat. Buber anklagar den kodifierade/formaliserade etiken för att formulera ansvar som en fritt svävande skyldighet. An-svaret är istället formulerat i relation till den person – fast tänk nu på att Jag-Du-relationen innebär att även saker och fenomen personifieras – det gäller och till den situationen som det efterfrågas i. Med andra ord: An-svara kan man

⁵⁰² Buber 1993a sid 54; 1993b sid 41, 72, 133-139; 1993c sid 14; 1994 sid 142-144; Jfr Levinas 1998b sid 9-11.

⁵⁰³ Buber 1994 sid 143-144.

⁵⁰⁴ Buber 1993a sid 54; Jfr Ann Chinnery (2003 sid 5) som med Levinas konkluderar att det moraliskt-ontologiska an-svaret är väsensskilt från det personliga ansvar som formuleras i etisk teori. Hon sammanfattar sina konklusioner; “Emmanuel Levinas inverts the traditional conception of subjectivity, claiming that we are constituted as subjects only in responding to the other. In other words, subjectivity is derivative of an existentially prior responsibility to and for the other. His conception of ethical responsibility is thus also a radical departure from the prevailing view of what it means to be a responsible moral agent”.

⁵⁰⁵ Se Bauman 1995 sid 95; Buber 1993a sid 49-54; 1994 sid 143; Jfr Levinas 1998a sid 12, 13, 87, 112, 116, 121, 168; “This is a modality”, skriver Levinas (1998a sid 87), “not of a knowing, but of an obsession”. Levinas (1998a sid 112) skriver också att “A subject is a hostage. Obsessed with responsibilities which did not arise in decisions taken by the subject [...]”; Se även Chinnery (2003 5-17) om Levinas’ ansvars-koncept.

bara göra till en person (ifjerad sak) i en situation.⁵⁰⁶ För Bauman och Levinas är (det jag talar om som) an-svaret inte heller ontologiskt villkorat, utan, med Baumans⁵⁰⁷ ord, grundat i uppvaknandet från det ontologiska jaget till det jag som konstitueras i ansvaret för den andre. Det betyder att det inte *finns* ett jag som *tar* ett moraliskt ansvar. Det som finns är ett jag som konstitueras i an-svarandet (för). Med andra ord: Jaget konstitueras i an-svarandet. Med Levinas kan detta förtydligas som en tanke om att jaget *kallas* till att *träda fram*. ”Jag betyder”, säger Levinas, ”här är jag”.⁵⁰⁸

Hos Buber utgör an-svaret en existentiell – alltså en existentiell kategori – och ska därför förstås som ontologiskt villkorat, därför att den dialogiserade ansvarigheten riktar sig mot den an-svarande själv och hennes ledstjärna. Man kan göra reda för på vilket sätt ansvarigheten är knutet till den ansvarande personen genom att förstå an-svaret som en förening av kommunikativt gensvar, ontologiskt uttalande och moraliskt ansvar, en förening som sammantaget kan sägas formulera ett svar som talar om vem jag är och var jag står moraliskt sett, det vill säga vem jag vill vara. Buber⁵⁰⁹ betonar den kommunikativa och den moraliska aspekten av detta an-svar när han säger att det förenar ett gensvar med en beredskap att stå till svars, medan Holquist⁵¹⁰ sätter fingret på de kommunikativa och ontologiska aspekternas förening när han talar om att yttrandet är något som handlar om att ”svara för den specifika plats i tillvaron som jag ockuperar”. Holquist talar med Bakhtin också om föreningen mellan den kommunikativa och den moraliska aspekten genom att hänföra dialogicitet till en föreställning om att människans existens bär med sig ”*answerability*” och ”*responsibility*”. Holquist skriver att “What the self is answerable *to* is the environment, what it is responsible *for* is the authorship of its responses”,⁵¹¹ och citerar Bakhtin som uttrycker detta i termer av att “It is not the content of an obligation that obligates me, but my signature below it [...]”.⁵¹² Levinas fokuserar i sin tur *skillnaden* mellan den ontologiska och den moraliska aspekten av an-svaret när han påpekar att termen *responsibility* förenar två innebörder: den att vara ansvarig, att vara pålitlig (”being accountable”) och den att (an)svara för (”being accountable for”). Föreningen av dessa två aspekter grundar sig i att båda dessa utgår från tanken om att svaret utgör ett svar på frågan ”Var är du?” ställd av någon som behöver en. Svaret ”Jag är här!” innebär att man både uttalar sin förståelse av vem man är och samtidigt anger vilken värde-

⁵⁰⁶ Se Buber 1993b sid 41, 132-139.

⁵⁰⁷ Bauman 1995 sid 22, 81, 95-99. Bauman (1995 sid 22) skriver att ”det moraliska ansvaret är just den akt där jaget konstitueras. Den eventuella kapitulationen inträffar på vägen från moraliskt till socialt jag, från vara-för till enbart vara-med. Det tog århundraden för den maktunderstödda rättsliga exercisen och filosofiska indoktrineringen att åstadkomma detta”.

⁵⁰⁸ Levinas 1998a sid 114; Se även sid 11-12, 17-19, 123, 126-127, 139-143.

⁵⁰⁹ Buber 1996 sid 31.

⁵¹⁰ Holquist 2002 sid 60, min översättning.

⁵¹¹ Ibid sid 167-168.; Se även Bakhtin 1993 sid xxix, 2-3.

⁵¹² Bakhtin 1993 sid 38.

grund som svaret formuleras utifrån. I den bibliska berättelsen om hur Adam gömmer sig för Gud, ger Buber⁵¹³ exempel på det moraliskt-ontologiska svarets tredubbla karaktär av kommunikativt svar, ontologisk uttalande och moraliskt ansvar. Buber säger att Gud inte ställde frågan ”Var är du?” till Adam för att utforska något han inte visste, utan för att åstadkomma något som enbart en fråga kan åstadkomma, förutsatt att människan låter sig träffas i sitt hjärta av frågan som ställs. ”Var är du?” – frågan avser att uppdaga för människan att hon gömt sig för sig själv, med andra ord att hon varken uttalar sitt eget jag, låter sig till-talas eller an-svarar.

Det dialogiserade an-svaret vilar i och med detta både på tanken om förbundenhet och på tanken om tillvaron såsom värdefull. Dessa båda radikaliseringar förändrar också det sätt varpå människans sannhet förstås, vilket kommer att behandlas i det följande.

Att samtala äkta

Tanken om förbundenhet liksom om tillvaron såsom värdefull har alltså bäring även på autenticitetstemat. Den existentiellt fria människan anses sann mot sig själv när hon realiserar de möjligheter som står henne till buds, vare sig dessa förstås i essens-existentialistisk bemärkelse såsom begränsade till en medfödd natur eller i mer tabula-rasa-bemärkelse såsom varande oändliga och oavsett deras värde. För Heidegger handlar till exempel det att vara sann/egentlig respektive osann/oegentlig om att ta vara på respektive inte ta tillvara sina möjligheter, vilket gör att hans föreställning om sannhet kan sägas vara av amoralisk natur.⁵¹⁴ Den existentiellt förbundna människan betraktas istället som sann mot sig själv när hon – utifrån de möjligheter hennes medfödda natur medger – realiserar de intentioner som finns i den ledstjärna hon valt att leva efter. Det är således genom att acceptera förbundenheten med sin ledstjärna som den dialogiska människan är sann. Men också genom att acceptera förbundenheten till sina medmänniskor. Buber⁵¹⁵ kopplar människans sannhet respektive osannhet till Jag-Du- respektive Jag-Det-sägandet. Det Jag som säger Du benämner Buber Person, det Jag som säger Det benämner han Individ. Buber tydliggör skillnaden mellan att vara sann/säga Du och att vara osann/säga Det på följande sätt:

Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som tillhör grundordet Jag-Det. Jaget i grundordet Jag-Det framträder som individ och blir medvetet om sig självt som subjekt (det som lär känna och begagnar).

⁵¹³ Buber 1993c sid 11-16.

⁵¹⁴ Heidegger (1992 del II sid 51-52, 90-125) kallar det *att vara hos sig själv*, inte i Mannet. Angående den a-moraliska naturen i hans existential-ontologi, se Heidegger 1992 del II sid 115-120.

⁵¹⁵ Buber 1994 sid 83-97.

Jaget i grundordet Jag-Du framträder som person och blir medvetet om sig självt som egentligt subjekt (utan avhängigt objekt).
Människan som individ framträder genom att avgränsa sig från andra individer.
Människan som person framträder genom att träda i relation till andra personer.
[...]
Personen blir medveten om sig själv såsom en som har del i det som är, som en med-varande och därigenom såsom en som är. Individen blir medveten om sig själv som en som är sådan-och-icke-annorlunda. Personen säger: ”Jag är”, individen ”Sådan är jag”. ”Känn dig själv” betyder för personen: lär känna dig såsom en som är, för individen: lär känna hurudan du är.⁵¹⁶

I enlighet med tanken om förbundenhet som förutsättande frihet blir människan således mer fri i förhållande till den andre i (det relationella) Jag-Du-sägandet än i (det fristående) Jag-Det-sägandet. Buber⁵¹⁷ talar om ”det mellanmänniskligas baksida: människornas tvångsmässiga beroende av varandra [...]”. Utifrån den dialogfilosofiska principen om språklighetens primat som detta arbete bygger på, kommer jag att med Buber⁵¹⁸ tala om detta inautentiska sätt att vara som en fråga om att *tala oäkta*, och då i motsats till det sanna sättet att träda fram som istället benämns som en fråga om att *samtala äkta*. Att framträda såsom Individ genom att säga Jag-Det ska således här förstås som en fråga om att tala oäkta medan det att framträda som Person genom att säga Jag-Du förstås som en fråga om att samtala äkta. Men det är människans eget val som konstituerar henne såsom ett Du- eller Det-Jag, alltså såsom antingen sann Person eller en såsom osann Individ. Varför väljer då människan att säga Det? Jo, säger Buber, därför att hon vill undkomma intigheten, sitt personliga ansvar samt få erkänsla, något som kan vara svårt och skrämmande som väsensmänniska, men lättare som bildmänniska.⁵¹⁹ Det är enklare att följa flocken, säga Det än att välja sin egen väg, uttala sig själv, säga Du. Valet att vara sann är således kopplat till tillvarons ångest. På vilket sätt temat ångest förändras i det dialogiska perspektivet redogör jag för i nästa avsnitt.

En bot mot ångesten?

Existensfilosofin betraktar ångesten som en normal ingrediens i tillvaron. Ångesten följer naturligt på den existentiella frihetens kombination med en

⁵¹⁶ Ibid sid 83-86; Se även sid 87-88.

⁵¹⁷ Buber 1995a sid 35; Liksom Heidegger (1992 del I sid 166) som talar om Mannets beroende av andra, talar alltså också Buber om att människorna blir tvångsmässigt beroende av varandra när de följer flocken.

⁵¹⁸ 1995a sid 43-50, 65-73.

⁵¹⁹ Se Buber 1993b sid 122-127; 1993c sid 9-18; 1994 sid 20-21, 95-97, 102; 1995a sid 35-36; 1995b sid 81-83.

personlig ansvarighet i en tillvaro kännetecknad av absurditet, det vill säga av menings- och värdelöshet. Den dialogiskt präglade existensfilosofin erbjuder en bot mot denna ångest. Den erbjuder förbundenhet och den erbjuder värden att följa. Men bara erbjuder. Det finns inget som tvingar människan att förbinda sig med andra människor, med något världsskeende eller med någon ledstjärna. Därmed kan den dialogiskt präglade existensfilosofin sägas betrakta ångestens ansvarighet, osäkerhet och ensamhet som ett normalt inslag i tillvaron samtidigt som den bär ett erbjudande om bot, en bot knuten till människans förbundenhet och till hennes personliga ansvarighet.

Således vill jag med Bauman och Buber å ena sidan påpeka att det att svara är något som måste sägas vara mer krävande än det att ta ett kodifierat ansvar.⁵²⁰ Som Bauman säger: "(S)aknas det regler blir min situation mycket svårare, eftersom jag inte kan få några återförsäkringar genom att troget följa de normer som jag kan iaktta och sedan memorera och imitera [...]".⁵²¹ Det moraliska ansvaret", avslutar Bauman sin avhandling om postmodern etik, "kan inte avlägsnas, delas, överlåtas, pantsättas eller lämnas in i säkert förvar. Det moraliska ansvaret är ovillkorligt och oändligt, och det yttrar sig i en ständig ångest över att inte yttra sig tillräckligt".⁵²²

An-svaret är också mer riskfyllt än ett kodifierat ansvar. Bauman⁵²³ förklarar vad det är som gör an-svaret riskfyllt. Det är därför att etiska bedömningar till sin natur är osäkra samtidigt som de har mäktiga konsekvenser. Våra etiska val har – i tid och rum – långtgående konsekvenser som dels är omöjliga att överblicka och dels är oavsiktliga. Sedd på detta sätt blir den moraliska halten hos våra val inte möjlig att beräkna, såsom den moderna etikens krav på säkerhet gör med hjälp av sina etiska teorier om konsekvenser, avsikter och plikter.

Å ena sidan kan således an-svaret sägas erbjuda människan osäkerhet och ensamhet. Enligt Bauman hänger detta ihop med att man förflyttat sig från *varats trygghet* till *ansvarets otrygghet*. Varats trygghet beskriver Bauman⁵²⁴ som "(s)ociala normer, regler, konventioner (som) handlar om säkerhet och lugnt samvete. Alla gör det, Så gör man, är den förebyggande och effektiva medicinen mot dåligt samvete". Vad an-svarets otrygghet kommer sig av är, enligt Bauman, att man avstår från sådan kodifierad etik. "Om jag", skriver han,

lämnar bakom mig den prydliga och välordnade tillvaron av intressen som tydligt kan begränsas, artikuleras och beräknas, de skyldigheter som kan läras in och rättigheter som kan prövas och försvaras genom domstolar, avstår jag

⁵²⁰ Se Buber 1993b sid 132-139; 1993c; 1994 sid 142-144; 1995b sid 82-83; Bauman 1995 sid 70-80, 307-308; Se också Chinnery (2003 sid 14-15) som talar om Levinas' etik.

⁵²¹ Bauman 1995 sid 79.

⁵²² Ibid sid 307-308.

⁵²³ Ibid sid 26-27, 47 (med Ulrick Beck 1986).

⁵²⁴ Ibid sid 101.

från trösten i ett liv som försäkrats mot skuldkänslor, i det välvilliga engagemang som avgiftats till konventioner som inte begär mer än att bli följda.⁵²⁵

Att välja an-svaret framför det kodifierade ansvaret är alltså att välja otrygghet och ensamhet. Om an-svarets otrygghet skriver Bauman:

Detta är i sanning inte det slags grund som moralfilosoferna drömde om och fortsätter att drömma om. Den lämnar mycket övrigt att önska, och det är kanske därför som de som söker en byggnadsplats för Lagen föredrar att se åt annat håll. Ingen harmonisk etik kan byggas på denna plats – här växer bara en mängd spretiga skott från en aldrig upphörande och aldrig stillad moralisk oro. Denna grund lovar allt annat är arkitektonisk harmoni och invånarnas sinnesro. Men det är likväl moralisk oro som utgör det moraliska jagets enda möjliga substans. Det som skapar det moraliska jaget är begäret att utträta något, inte kunskapen om vad som ska utträttas; den ofullbordade uppgiften, inte den på rätt sätt fullgjorda skyldigheten. Vad vi därmed valt är an-svaret på en fundamental nivå. Denna osäkerhet utan någon utväg är just moralens grund. Man känner igen moralen på dess gnagande känsla av att inte ha gjort nog, på dess endemiska otillfredsställelse med sig själv. *Det moraliska jaget jagas alltid av misstanken att det inte är moraliskt nog.*⁵²⁶

Som Bauman påpekar gör en sådan begreppsläggning av etik ”förmodligen inte [...] det moraliska livet *lättare*. Som mest kan den drömma om att göra livet lite mer *moraliskt*”. Det är här som jag menar att den dialogiskt präglade existensfilosofins förbundenhet och värdefullhet kommer in. Förbunden till sin ledstjärna och/eller till sina medmänniskor och till sin värld erbjuder människan värden att gå efter. Närmare bestämt handlar erbjudandet om den värdegrund som yttrar sig som en fråga om vem människan vill vara. Denna värdegrund kan hon omsätta i såväl etiska ställningstaganden som i moraliskt handlande. Därmed kan hon slippa att vara ensam och utlämnad till en värdelös tillvaro i sina ställningstaganden.

Därmed har vi förändrat de existensfilosofiska teman som den här studien utforskar i relation till lärarens pedagogiska hållning. Det är således existentiell förbundenhet, tillvarons meningsfyllda och värdefylla karaktär, kravet på att samtala äkta och an-svara samt tendensen att såväl bejaka som råda bot på tillvarons ångest som här utforskas och utvecklas i konstruktionen av pedagogisk hållning. Men först en redogörelse för den pedagogiska grundsyn som studiens dialogfilosofiska utgångspunkt kan sägas stå för, och som kan fungera som fond mot vilken den efterföljande konstruktionen av pedagogisk hållning såsom till-tal och an-svar ska förstås.

⁵²⁵ Ibid sid 100.

⁵²⁶ Ibid sid 102-103.

Till-tal och an-svar som pedagogisk idé

Inför konstruktionen av pedagogisk hållning såsom en fråga om till-tal och an-svar vill jag göra reda för den pedagogiska grundsyn som föreställningen om till-tal och an-svar kan sägas vara knuten till. Hur ter sig, med andra ord, den pedagogiska filosofi inom ramen för vilken pedagogisk hållning såsom till-tal och an-svar förekommer? Med pedagogisk grundsyn menas här sådana aspekter av ontologi (verklighetssyn), epistemologi (kunskapssyn), axiologi (synen på etiska, estetiska och politiska värden), människosyn och samhällssyn som har med edukation att göra.⁵²⁷ Det rör sig till exempel om hur man ser på undervisning, på lärande och på i vad människans förverkligande består. I det här kapitlet vill jag förmedla en bild av det jag uppfattar som en pedagogisk grundsyn förankrad i föreställningen om till-tal och an-svar.

Den pedagogiska hållning som kommer att skrivas fram i nästa kapitel formuleras inom ramen för en pedagogisk grundsyn som vilar på ontologiskt normativ grund. Det betyder bland annat att den normativitet som präglar till-tal och an-svar som pedagogisk idé är av grundvärdeskaraktär. Det buberska verk som behandlar det pedagogiska – *Om Uppfostran*⁵²⁸ – avvisar explicit tanken på att den pedagogiska praktiken ska styras av pedagogiska läror, det vill säga av sådan pedagogisk teori som ger uttryck för vad en lärare bör göra och vad en utbildning bör åstadkomma utifrån teoretiska ställningstaganden om det goda eller det rätta. Sådana pedagogiska teorier betraktas som alltför kulturellrelativa. Buber uttrycker det i följande termer:

En norm och fast maxim för uppfostran finns inte och har aldrig funnits. Det man ger den benämningen har alltid varit enbart normen hos en kultur, ett samhälle, en kyrka, en tidsålder, och [...] uppfostran (har) lydigt följt den gällande normen och gett uttryck för den på sitt språk. I en värld med fasta värdenormer kan fostran och undervisning i själva verket inte utvecklas efter några egna lagar [...] Det är möjligt endast i en värld där normer och former är stadda i upplösning. Först i sönderfallet av de traditionella bindningarna, i frihetens virvelström uppstår den ansvarighet som är knuten till person i stället för institution [...]⁵²⁹

Frågan om vad utbildning bör åstadkomma är således knuten till det personliga ansvaret, rättare sagt till det som jag här talat om som det personliga an-

⁵²⁷ Se till exempel Christer Stensmo 1994 sid 18-19.

⁵²⁸ Buber 1993b sid 71-75.

⁵²⁹ Ibid sid 71-72.

svar vari människans värdegrund kommer till uttryck. Som jag uppfattar det efterfrågar den dialogiska pedagogiken såväl lärarens som elevens an-svar. Kravet på läraren och eleven att an-svara är knutet till en norm för hur uppfostran ska bedrivas som sägs höra till själva pedagogikens natur, som inte förändras med kontext. Buber⁵³⁰ talar om ett pedagogiskt ”böra” som utgör principen för dess verklighet. Denna verklighetsprincip konstituerar den dialogiska pedagogiken som en pedagogik som inte nöjer sig med att ha ett hägrande mål utan har också en utgångspunkt för sitt projekt. Det dialogiska pedagogiska arbetet ska med andra ord, som det sägs, inte bara utformas med målets sanning för ögonen utan också med utgångspunkt i grundens äkthet. Vad är det då för äkta grund pedagogen nödvändigtvis ska utgå ifrån för att det pedagogiska projektet ska utformas i enlighet med sin verklighetsprincip? Vad jag utläser är det elevens bönhörliga öde som ska vara denna utgångspunkt. Det bönhörliga ödet sägs vara dolt för eleven själv samtidigt som det är agentiskt. Det talas om människan *urverkligets källflöde* – kom ihåg att varat vill födas in i människans tillvaro – vars krafter får tillgång till människan när det pedagogiska projektet gjort sitt. Pedagogens uppgift i detta är att *leda över* till dessa krafter. Förfoga över dem kan hon inte. Pedagogens förstås med Buber således mer som en vägledare än som en pedagogisk ingenjör.

Framskrivningen av den dialogiska pedagogiken företas här med hjälp av svaren på fyra frågor. Den första frågan handlar om vem och vad som betraktas som föremål för det pedagogiska projektet: Hur ser den dialogiska pedagogiken på eleven? Med andra ord: Vad är en människa, när hon är föremål för pedagogiska åtgärder? Men också: Vilka aspekter hos människan är det som det pedagogiska ska åtgärda? Den första frågan leder in på den andra som frågar efter vad pedagogen därmed bör företa sig: Vad innebär det att undervisa, om pedagogikens föremål förstås såsom klargjordes i svaret på den första frågan? Vilken är alltså den pedagogiska uppgiften, dialogiskt sett? Vi kommer därmed in på den tredje frågan, frågan om vilken grundsyn på lärande den dialogiska pedagogiken omfattar? Och till sist frågan om målet, det vill säga frågan om när den dialogiska pedagogiken anser sig vara färdig med eleven.

Buber inledde 1925 en utbildningskongress i Heidelberg med ett uttalande som kan användas som utgångspunkt för att skriva fram den dialogiska pedagogiken. Han sade:

Utvecklandet av barnets skapande krafter – det är det ämne vi skall tala om på denna kongress. När jag nu framträder som inledningstalare kan jag inte tillåta mig att ens för ett ögonblick förtiga att bara två av de fem orden i rubriken förefaller mig oantastliga.⁵³¹

⁵³⁰ Ibid sid 79-83, 100.

⁵³¹ Se ibid sid 7, 13.

De två ord i kongressens tema – ”Utvecklandet av barnets skapande krafter” – som Buber ansåg vara oantastliga var ”av” och ”krafter”. Följaktligen betraktade han de pedagogiska förgivettaganden som säger att pedagogikens uppgift består i att ”utveckla” och att det är ”barnet” och dess ”skapande krafter” som är objekt för det pedagogiska ingripandet som problematiska. I verket *Om Uppfostran* ifrågasätter, problematiserar och kvalificerar Buber koncepten *utveckla*, *barnet* och *skapande krafter*.

Synen på vilken aspekt av eleven som det pedagogiska ingripandet tänks åtgärda (det vill säga synen på pedagogikens föremål) liksom synen på vad det att pedagogiskt åtgärda riktigt innebär (det vill säga synen på undervisning) och också det pedagogiska ingripandets effekt (det vill säga lärande) och mål är alla, som jag ser det, avhängiga av hur man ser på eleven. Jag väljer därför att börja med att beskriva på vilket sätt Buber tillåter oss att förstå eleven – eller *barnet*, som Buber säger – som den dialogiska pedagogikens objekt.

Den dialogiska pedagogikens föremål

När Buber⁵³² avvisar tanken om att den människa som är föremål för det pedagogiska ingripandet tänks såsom *barnet* är det dels den punktuella synen på människan som en närvaro som avvisas. Det dialogfilosofiska perspektiv vari Bubers uttalanden om eleven är förankrat förstår istället eleven utifrån ett relationellt synsätt som en fråga om *att till-tala(s) och an-svara*. Buber vänder sig här även emot att man tänker och talar om eleven som något som kan karaktäriseras enbart med hjälp av sina universella mänskliga egenskaper och av vad hon har blivit. Istället förespråkas att eleven tänks utifrån sina individuella egenskaper och utifrån vad hon kan åstadkomma/bli, det vill säga utifrån förmågan till *nyelse*. Det avgörande här är, som jag förstår det, att eleven tänks och omtalas med hjälp av verb. I sin Buberinspirerade avhandling *Mötets etik och estetikk* förespråkar Karlsen att vi även talar om läraren med hjälp av verbets terminologi. Karlsen hänvisar till Richard Matz' planer på att ändra den svenska titeln på Heideggers *Sein und Zeit* till *Vara och tid* istället för *Varat och tiden*. Som Karlsen påpekar står denna förändring för en betydelseförskjutning till det oavslutade och det öppna; ”Det er mer snakk om å spille, enn om spillet, det er mer snakk om å ville, enn viljen, mer å samtale, enn samtalen og sist men ikke minst, det er mer om det å møte, enn møtet”, skriver Karlsen.⁵³³ Här är det dock eleven som i enlighet med tanken om att det att existera handlar om att potentialer kom-

⁵³² Ibid sid 13-17.

⁵³³ Karlsen 2003 sid 537; Se Bokförlaget Daidalos kommentar på sid 18 i *Varat och Tiden* 1992. Richard Matz hade planer på att ge ut en omarbetad översättning av detta verk, men hann inte det innan han gick bort.

mer till uttryck i existensframträdanden, förslagsvis ska omtalas med hjälp av verb, det vill säga som en fråga om *att till-tala* och *att an-svara*.⁵³⁴

Vilka aspekter av eleven är det då – dialogiskt sett – som det pedagogiska ingripandet ska gripa in i? Vad är det som den dialogiska pedagogiken betraktar som sitt föremål? Buber ifrågasätter föreställningen som säger att det skulle vara barnets *skapande krafter* som utgör föremål för det pedagogiska ingripandet, och han gör det på två sätt. Dels genom att problematisera och kvalificera innebörden av konceptet *skapande krafter*. Och dels genom att hävda nödvändigheten av att det pedagogiska ingripandet även måste rikta sig mot två andra aspekter, nämligen mot *människans drift till förbundenhet* och mot hennes *karaktär*.

Buber kvalificerar innebörden av konceptet *skapande krafter* genom att bland annat avvisa föreställningen att *skapande* är detsamma som människans förmåga till formgivning. Han säger:

Skapande betyder ursprungligen ingenting annat än en gudoms anropande av ett väsen förborgat i icke-varat. När Johann Georg Hamann (1730-1788, tysk filosof) och hans samtida metaforiskt överförde denna beteckning till att gälla människans förmåga till formgivning avsåg de därmed den högsta formen av mänsklighet, det gestaltande geniets verksamhet som en manifestation av bibelordet om människan som guds avbild.⁵³⁵

Vad som avvisas med dessa ord är alltså föreställningen att den gudomligt *skapande* förmågan skulle förlänas (den genialiska) människan, en förmåga som skulle ge människan förmåga att *kalla fram* varat ur icke-varat. I det förstona kan detta avvisande av tanken att människan kan kalla fram varat ur icke-varat verka motsägelsefullt i relation till det jag tidigare talat om som att varat föds in i världen genom människans existens. Men som jag förstår det utgör istället avvisandet av tanken på att människan har *skapande* kraft ett klarläggande som säger att visserligen är det så att varat föds in i världen genom människans existens, men människan är inte ensam agent i denna födelse. Med andra ord, människan kan inte framkalla – kan inte *kalla fram* – varat ur icke-varat av enbart egen kraft. Varats födelse in i världen är inte ett resultat av att människan föresätter sig att kalla fram varat ur icke-varat, utan av en existentiell dialog mellan varat som vill fullborda sitt bönhörliga öde genom att födas in i världen och människan som också vill fullborda sitt bönhörliga öde, genom att låta varat födas in i världen via sin tillvaro.⁵³⁶

Däremot ifrågasätter Buber inte själva uppfattningen att den *skapande* kraften handlar om ”den för alla gemensamma förmågan att frambringa nå-

⁵³⁴ Jfr Nancy 2000 sid 14; Biesta 1999 sid 209; Jfr även von Wright 2000 sid 193-197 som kan sägas talar om varandet i termer av vardande.

⁵³⁵ Buber 1993b sid 17.

⁵³⁶ Jfr Buber 1990 där han utvecklar tanken om konstens födelse ur en existentiell dialog mellan naturen och människan(s sinnen).

got [...]”⁵³⁷ Inte heller ifrågasätter han föreställningen att den skapande kraften härrör ur vissa elementära konstnärliga anlag som alla människor besitter. Tvärtom sägs att ”dessa krafter skall utvecklas, varefter man på dem, på en naturlig självverksamhet, skall bygga upp hela personlighetsbildningen”.⁵³⁸

Innebörden av konceptet *skapande krafter* kvalificeras också av Buber genom att betydelsen av en drift som sägs ligga bakom den skapande kraften och som kallas *upphovsmannadrift* uppmärksammas. Upphovsmannadriften sägs böttna i en önskan att vara subjekt i en process där något blir till, en process som handlar om att ”det genom den intensivt kända egna handlingen uppstår något som tidigare, ögonblicket innan, inte har funnits”.⁵³⁹

Den första av de två ytterliga aspekter som betraktas som föremål för pedagogisk åtgärd är en drift som sägs komplettera upphovsmannadriften. Buber⁵⁴⁰ talar om en *förbundenhetsdrift* som sägs vara den mest livsnödvändiga driften. Förbundenhetsdriften står för en ”åstundan att möta världen som om den vore en närvarande person [...]”. Den leder till att människan engagerar sig för en gemensam sak och att hennes verksamhet präglas av ömsesidighet, av att hon lär känna och uppgår i arbetsgemenskap där hon är delaktig – både som del och som deltagare – och på så sätt blir förbunden med sin verksamhet, med sin sak och med sina medmänniskor.

Den andra aspekten som Buber menar att dialogisk pedagogik med nödvändighet måste gripa in i är människans *karaktär*. Vad är då karaktär? Som jag förstår det rör det sig om en av förbundenhet präglad sann existens som innebär att människan an-svarar tillvarons till-tal. Buber⁵⁴¹ kvalificerar dock karaktärskonceptet på flera sätt. För det första: Medan annan fostran kan vara inriktad på enskilda funktioner i syfte att bibringa människan specifika kunskaper och färdigheter – alltså på det som Björk talar om som funktionell kompetens – är karaktärsfostran inriktad på *hela människan* – med Björks koncept; på den existentiella kompetensen. Med hela människan menas både vad hon *är* och vad hon *kan bli* (både hennes *aktual* och hennes *potential*), både vad Buber kallar verklighets- och möjlighetsmänniskan. Men – och nu kommer kvalificeringen av karaktärskonceptet – enligt Buber kan *människan i sin helhet* förstås som två olika saker: nämligen antingen såsom *personlighet* eller såsom *karaktär*. Förstådd såsom *personlighet* är människan en

⁵³⁷ Buber 1993b sid 18.

⁵³⁸ Ibid sid 18.

⁵³⁹ Ibid sid 19-22. I *Om Uppfostran* betonas skillnaden gentemot den freudianska föreställningen att människans skapardrift kan föras tillbaka på en grundläggande libidinal drift. Buber föreställer sig istället att människans inre består av en polyfoni av röster – alltså drifter – och att ingen drift kan föras tillbaka på någon annan. Men han betraktar ändå upphovsmannadriften som en av de ledande drifterna/rösterna i denna polyfoni.

⁵⁴⁰ Ibid sid 24-28. Utan stöd av förbundenhetsdriften leder upphovsmannadriften till, säger Buber, stolthet men oförbundenhet, ensamhet, smärtsam isolering, till att ”själ går av men inte in” i den verksamme upphovsmannen.

⁵⁴¹ Ibid sid 103-104, 108, 115-117, 123-127, 132-143.

”unik ande-kropp-gestalt inklusive de krafter som vilar inom människan”. Det är alltså inte denna unika ande-kropp-gestalt som dialogisk pedagogik betraktar som föremål för pedagogiska gärningar. Det som enligt dialogisk pedagogik utgör föremål för det pedagogiska ingripandet är sammanhanget mellan å ena sidan människans personlighet och å andra sidan följderna av hennes handlingar och hållningar. Med buberska ordalag: ”Karaktären utgör en enhet som yttrar sig i en konsekvent följd av hållningar och handlingar”.⁵⁴² Buber påpekar att människan inte föds med en färdig karaktär. Den mognar till en enhet. Det grekiska ordet karaktär betyder prägling. *Karaktären* är således en enhet som består av människans personlighet – förstådd som en unik ande-kropp-gestalt inklusive människans potential (det vill säga kombinationen av den universella och individuella essens som människan föds med) – och följderna av hennes handlingar och hållningar (alltså av hennes existensframträdanden), som präglas in i människan.

Buber kvalificerar innebörden i konceptet *karaktär* ytterligare. Människans karaktär är av etisk/normativ art. Med Georg Kerschensteiner⁵⁴³ görs här skillnad på karaktär i vid mening och moralisk karaktär. I vid mening rör karaktären ett människans varaktiga ställningstagande till den mänskliga omvärlden, vilket tar sig uttryck i handling, medan den moraliska karaktären preciseras som ett speciellt ställningstagande, ett ställningstagande som i handling ger de obetingat gällande värdena företräde framför andra värden. Utifrån Kerschensteiners definition av moralisk karaktär kvalificeras dock konceptet på två sätt. Dels talar Buber enbart om karaktär i moralisk mening, inte om karaktär i Kerschensteiners vida mening. Dels kvalificeras karaktärens moraliska karaktär genom att innebörden i konceptet ”obetingat gällande värden” preciseras. Den obetingade giltigheten, heter det, kan bara hänföra sig till universella värden och normer som den handlande personen inser existerar och som han erkänner. Den dialogiska pedagogiken betraktar alltså *karaktär* som något som formerar sig när absoluta värden kommer till uttryck i handlingar och i hållningar. Med obetingade, universella värden menas här, som jag tolkar Buber, värden som den dialogfilosofiska tanken om tillvaron som en fråga om att till-talas och an-svara formerar. Exempel på sådana värden är att hörsamma till-tal från tillvaron, från andra människor och från sin egen ledstjärna liksom att an-svara – både i bemärkelsen svara an och ta ansvar för sitt svar. Människans karaktär formas och präglas således in i henne i det att hennes ontologiska intentioner ifråga om vem hon önskar vara omsätts i etiska ställningstaganden och moraliska handlingar.

Buber pekar på ett problem med karaktärsfostran och med det påpekandet kvalificeras karaktärskonceptet ytterligare. Problemet är att människor av

⁵⁴² Buber (1993b sid 108, 140) talar också om karaktären som en psyko-fysisk och som en enhet bestående av personen och det levda livet, om personlighetens, livets och gärningens enhet och om treenigheten personlighet – liv – gärning.

⁵⁴³ Buber 1993b not 7 på sid 115 citerar Georg Kerschensteiner, tysk reformpedagog (1854-1932) som avhandlat bland annat karaktärsbegreppet.

idag⁵⁴⁴ alltmer avsäger sig sitt personliga ansvar och istället gömmer sig bakom kollektivets moral. Det första steget på vägen mot karaktärsfostran sägs därför bestå i att eleven återförs från en osann till en sann tillvaro, vilket i buberska ordalag har följande orsak: ”För att kunna träda i en personlig relation till det absoluta måste man först och främst bli en person igen; man måste rädda det reella personliga självet ur det eldsprutande gapet på det kollektiv som uppslukar all personlig egenart [...]”⁵⁴⁵ Den karaktär som alltså utgör det viktigaste föremålet för pedagogiskt åtgärdande förutsätter således att eleven är sann, det vill säga *säger Du* och inte *Det*. Dessutom kvalificeras karaktärskonceptet ifråga om vilken sorts moral det formeras ur. Karaktären formas, säger Buber, inte ur vare sig en samling maximer eller ett system av vanor, med andra ord vare sig med hjälp av teoretisk eller av praktisk moral. Med Bubers ord:

Vad en stor karaktär i vardande införlivar med sin varelse i fråga om budord utövar inte sin inverkan vare sig som en beståndsdel av hans medvetande eller genom att tjäna honom till uppbyggelse i praktiska livet utan gör det i ett grundskikt av hans substans, där det förvaras till dess att det uppenbaras konkret för honom.⁵⁴⁶

Att budord utövar sin inverkan i ett grundskikt av människans substans ska här, så som jag tolkar det, förstås som att normativiteten är förlagd till personens värdegrund. Karaktären formeras således, säger mig dessa ord, i själva subjektets trädande fram, när hon visar vem hon är och var hon står moraliskt sett, därmed vem hon önskar vara. Den sista frasen ”där det förvaras till dess att det uppenbaras [...]” säger mig att människan behöver världen för att bli moralisk. Så här beskriver Buber hur det moraliska utövar sin inverkan på människan: ”Vad det har att säga honom uppenbaras i varje enskilt fall i en situation som kräver en uppfyllelse av honom, som han kanske tidigare inte haft någon föreställning om”⁵⁴⁷ För att bli moralisk till sin karaktär – det vill säga träda fram i enlighet med sitt grundvärde – krävs det alltså att människan interagerar med världen. Som jag förstår Buber rör sig denna dialogik om att en aspekt av varats absoluta moral kommer till tals – med andra ord *föds* – i/genom människans existens, en företeelse vari såväl den moralaspekten som människans bönhörliga öde förverkligas.

Den moral som karaktären formeras ur är det personliga an-svaret, vilket bland annat bygger på situationell följsamhet. Hör här hur Buber framställer an-svarets villkor:

⁵⁴⁴ Vilket ju för Buber mer precist rörde sig om mitten på 1900-talet, men som, menar jag, fortfarande utgör ett problem.

⁵⁴⁵ Ibid sid 123.

⁵⁴⁶ Ibid sid 134-135.

⁵⁴⁷ Ibid sid 135.

Varje levande situation har, precis som en nyfödd, trots all likhet ett nytt ansikte, aldrig tidigare skådat och aldrig återkommande. Den kräver ett yttrande av dig, ett som du inte kan ha liggande färdigt. Den kräver något som inte har funnits förut. Den kräver närvaro, ansvar, dig.⁵⁴⁸

Som påpekats tidigare ställer det personliga an-svaret inte människan utan teoretiskt grundade etiska ställningstaganden eller praktiska moraliska handlingsföreskrifter att navigera efter, utan kräver enbart att dessa avpassas till situationen. Eller, som Buber utsäger saken:

Visst finns de allehanda likheter emellan situationer; man kan konstruera typer av situationer, man kan i varje enskilt fall få fram vilken avdelning den aktuella situationen hör hemma i, och så kan man ur skatten av färdiga maximer och vanor hämta det passande, slå mynt av den passande maximen, aktivera den passande vanan.⁵⁴⁹

Det personliga an-svaret ska således vara en till situationen avpassad respons såväl på situationens universella karaktär som på dess unika prägel.

Vad den dialogiska pedagogiken enligt Bubers uttalanden avvisar är således att de skapande krafterna är den enda aspekt hos människan som det pedagogiska ska gripa sig an. Genom att inte knyta människans skapande krafter enbart till en skapardrift utan även till en drift till förbundenhet, avvisar Buber det frihetspedagogiska idealet att människan kan och bör bli vad som helst. Genom att knyta människans skapande krafter till en förbundenhetsdrift fastställer Buber att poängen med att vara icke-determinerad inte återfinns i frihetens oanade möjligheter utan i förbundenheten. Här är det alltså den dialogiska grundsats som talar om förbundenhet och bönhörligt öde som alternativ till determinism och obönhörligt öde och om frihet enbart som en möjlighetsbetingelse som föranleder kvalificeringen av de *skapande krafter* som det pedagogiska ingripandet ska gripa in i. Å andra sidan; genom att acceptera tanken om att det är elevens skapande krafter och inte – som i modern förmedlingspedagogik – hennes natur som är pedagogikens föremål, bejakar Buber föreställningen att människan är mer fri än determinerad. Vad Buber gör när han bejakar människans skapande krafter genom att härleda dessa till en drift är att, uppfattar jag det som, befästa den romantiska uppfattningen att människan är en kreativ varelse med fler egenskaper än rationalitet och autonomi. Den dialogiska föreställningen att det inte enbart är skapardriften utan att det också finns en drift till förbundenhet som utgör föremål för det pedagogiska ingripandet, vilar således på två grundantaganden om människans natur som har betydelse för hur den pedagogiska uppgiften förstås. Det första av dessa grundantaganden säger att människans sanna existens är en existens i förbundenhet, och inte – som den existentiella

⁵⁴⁸ Ibid sid 133.

⁵⁴⁹ Ibid sid 132.

grundtanken säger – att den är en tillvaro i frihet. Det andra av dessa grundantaganden avvisar den moderna/förmedlingspedagogiska grundbult som betraktar den mänskliga naturen med dess rationalitet och autonomi som det föremål som det pedagogiska ingripandet har att arbeta med.⁵⁵⁰

Grundantagandet bakom den dialogiska pedagogikens föreställning om att människans karaktär utgör det viktigaste föremålet för pedagogiska åtgärder är ett grundantagande som är kopplat till normativitet. Människans karaktär förstås som ett uttryck för ontologisk – eller närmare bestämt för existentiell – normativitet av grundvärdeskaraktär, därmed som en normativitet som ger uttryck för vem människan ifråga vill vara. Detta kan sägas stå för en mer kvalificerad och kvalificerande normering än vad en normering av teoretiskt eller praktisk slag skulle göra, enär dessa enbart skulle ge uttryck för vilka etiska ställningstaganden människan bör ta respektive för hur hon bör handla.

Den väsentliga poängen med att göra människans karaktär till föremål för det pedagogiska ingripandet är dock, som jag ser det, att avvisa det moderna upplysningsprojektets grundläggande strävan efter värdelöshet. Syftet att dana karaktären kan ju sägas stå i kontrast till den moderna pedagogikens ideal om edukation som icke-normativ, vilket som sagt kan sägas sikta på att framställa världen och tillvaron som menings- och värdelös. Genom att hävda att pedagogiska åtgärder är inriktade på vem människan vill vara och därmed på var hon moraliskt sett ska stå, är den dialogiska pedagogiken inriktad mot det normativa i edukation. Den normativitet som återinförs är emellertid av annat slag än den som upplysningsprojektet gjorde sig av med. Medan den pre-moderna edukationen präglades av praktisk normativitet – i det att människan skulle följa prästens handlingsföreskrifter och prästen skulle följa Guds, en edukationskonception som jag i kapitel ett talade om som pedagogiska recept – är den normativitet som den dialogiska pedagogiken återinför av grundvärdeskaraktär. Målet att dana karaktär skiljer sig således på en för det här arbetet avgörande punkt från den förmoderna pedagogikens normativa företag att göra människan gudomlik. Till skillnad från det premoderna pedagogiska projektet – där man icke-autonomt följer ett recept – måste den an-svarande människans karaktär danas genom att hon själv väljer vem hon vill vara genom att välja grundvärden och mening till sitt liv. Syftet med karaktärsdanningen faller tillbaka på tanken om att människan blir den hon vill vara genom att välja vilken mening och grundvärde som ska prägla hennes sätt att vara till, det vill säga henne an-svar.

⁵⁵⁰ Människans rationalitet och autonomi nämns över huvud taget inte i *Om Uppfostran*; Jämför Greene (1988 ff a sid 119-122) som – visserligen utifrån mer politiska motiv, men med samma krav – också förespråkar förbundenhet i stället för autonomi som grundbult i utbildning.

Sammanfattningsvis ser således den dialogiska pedagogiken på sitt föremål utifrån en grundsyn präglad av föreställningen om förbundenhet och grundvärdesetik. Vilken betydelse detta har för hur den dialogiska pedagogikens uppgift bör förstås, behandlas härnäst.

Den dialogiska pedagogikens uppgift

Hur ser då den dialogiska pedagogiken på den pedagogiska uppgiften? Det handlar ju inte, som sades i det förgående, om att *utveckla* något, så som förmedlingspedagogiken, självregleringspedagogiken och frihetspedagogiken tänker på sin uppgift. Vad innebär då, för att ställa frågan annorlunda, det att undervisa, enligt det dialogiska synsättet?

Den dialogiska pedagogiken har mer karaktär av självregleringspedagogik än av förmedlings- eller frihetspedagogik. Enligt Buber⁵⁵¹ är det pedagogens uppgift att leda eleven till verklighet och förverkligande. Att leda till verklighet innebär då inte att hjälpa eleven att få upp ögonen för någon objektiv verklighet som existerar, utan istället att få henne att bli vän med *sin* verklighet, det vill säga med sitt sätt att vara-i-världen och därmed med sitt bönhörliga öde. Den metod varmed läraren ska leda eleven till hennes verklighet består, kanske lite paradoxalt, i att förevisa sin egen världsåskådning. I lärarens världsåskådning döljer sig nämligen, liksom i alla världsåskådningar, den objektiva verkligheten och den objektiva sanningen, och det enda sättet att bli varse dessa är enligt Buber att samvetsgrant och i trofasthet söka visa på deras verkan i varje enskild världsåskådning. Därefter ska läraren leda eleven till ett engagemang för sitt sätt att vara i världen, för att på så sätt göra verkligheten *verksam* i elevens tillvaro, och det genom att få henne att konkret – det vill säga inte enbart i tanken – hänge sig åt sitt öde och att ta personligt ansvar.⁵⁵²

Att leda till förverkligande syftar enligt Buber⁵⁵³ också till att bringa eleven i kontakt med sitt bönhörliga öde och om att få henne att anförtro sig åt detta, och det genom att uppenbara hennes förborgade potentialer.

Att leda till verklighet och förverkligande kräver en trestegsprocess, där det sista steget kan sägas handla om att *väcka* eleven, vilket måste föregås av *frigörelse* och av *fostran*. Det avslutande steget kan sägas röra sig om att väcka eleven ur oegentlighetens slummer till egentlighetens vakenhet. För att förtydliga denna buberska tanke och tala om denna aspekt av det pedagogiska ingripandet som en fråga om att väcka människan, tar jag här hjälp av Bollnows⁵⁵⁴ terminologi. Väckelse beskrivs i hans *Existensfilosofi og peda-*

⁵⁵¹ Ibid sid 82-88.

⁵⁵² Ibid sid 94-97.

⁵⁵³ Ibid sid 83, 127.

⁵⁵⁴ Bollnow 1969 sid 46-64.

gogikk som en – visserligen diskontinuerlig men likväl framåtskridande – process, som gradvis gör eleven mer vaken genom att väcka hennes slumrande potentialer till liv. Att bli väckt innebär en kvalitativ förändring, ett brott där slumrande potentialer kommer till liv och aktualiseras, och sägs därför vara smärtsamt. Att bli väckt är *avgörande* i den bemärkelsen att människan efter att ha vaknat aldrig blir densamma igen. Med Buber⁵⁵⁵ kan vi poängtera att det som ska väckas är människans sanna jag, alltså det *Dusägande Jaget*, det jag som *samtalar äkta*. Dock är det så ordnat att det i falskhetens störda förhållande till det egna självet döljer sig en smärta som framkallar en längtan hos människan att *bli sann*, en längtan som kan och bör utnyttjas när man väcker en annan. Det är också så ordnat att den moralitet som den sanna människan präglas av återfinns i människans sannhet. Att väcka rör sig därför om att återfinna en moral som finns förborgad i det sanna självet. Den moral som väckelsen återfinner har karaktär av absoluta, eviga värden, vilket faktiskt inte motsäger det faktum att den finns i subjektet. Enligt det här sättet att se är det utanför subjektet, det vill säga i kulturen, som de relativa värdena huserar. Den moral som den osanna människan omfattar är kollektivets icke-personliga och kulturellrelativa etik. Det är genom att gömma sig i kollektivet och nyttja redan fattade beslut som människan kan framleva sin tillvaro slumrande. Att det sanna jaget bär på eviga, absoluta värden hänger ihop med den dialogfilosofiska synen att människan – som förutom att hon omfattar existens och personlig essens även – omfattar universell essens. Det är i den universella essensen som de eviga, absoluta värdena som formulerar tillvaron som en fråga om till-tal och an-svar, finns nedlagda. Ur moralisk aspekt handlar alltså det att väcka om att rycka eleven ur kollektivets grepp och istället ingjuta mod att åter ta livet på sina egna axlar. Buber⁵⁵⁶ talar också om den falska tillvarons handlingar som *talande åtbörder* till skillnad från sanna handlingar vilka istället ses som uttryck för *riktningsfylld existens*.

Pedagogens roll för elevens uppvaknande kan inte nog betonas: Väckt blir man, som Bollnow⁵⁵⁷ påtalar, av någon annan, inte av sig själv. Vad som krävs för att väcka en elev är att man provocerar henne på ett sätt som utmanar henne existentiellt, det vill säga på ett sätt som utmanar hennes sätt att an-svara. Provocerandet är således tänkt att framkalla det man kan kalla för en existentiell kris, och det är genom att provocera som pedagogen kan framkalla sådana och genom detta gradvis väcka eleven ur hennes slummer. Väckelsen ska således förstås som en process som sker i språng framkallade av kriser.

För att bli väckt måste dock först elevens karaktär danas, vilket i sin tur kräver att hennes skapar- och förbundenhetsdrifter först frigörs. Jag talar nu

⁵⁵⁵ Buber 1993b sid 123-124, 137-139, 141.

⁵⁵⁶ Ibid sid 95.

⁵⁵⁷ Bollnow 1969 sid 50.

alltså om det första och det andra steget i den dialogiska pedagogikens undervisningsprocess. Buber⁵⁵⁸ betonar att det första steget i processen, det vill säga frigörandet av upphovsmanna- och förbundenhetsdrifterna, enbart utgör en *förutsättning* för fostran. Återigen: ”det tillkommer friheten att ställa den mark till förfogande på vilken det sanna livet kan byggas upp, men friheten är inte fundamentet”, därför att ”Frihet i pedagogiken, det är förmågan att uppnå förbundenhet”.⁵⁵⁹ Jag tolkar det här som att fostran – eftersom det ju följer på frigörandets steg – sker i förbundenhet. Med förbundenhet i pedagogik menas enligt Buber⁵⁶⁰ öppenhet, delaktighet och personligt ansvar. Eftersom fostran rör människans karaktär och inte enbart några enskilda funktioner kan den inte åstadkomma vad den vill åstadkomma genom att *undervisa om etik*. Med andra ord: Karaktären kan inte byggas upp av aldrig så mycket förmedlad kunskap, varken av etisk eller av annat slag, enligt den dialogiska pedagogikens sätt att se. Att fostra är, framhåller Buber⁵⁶¹, en delikat uppgift. Inte enbart för att *kunskap om etik* inte gör någon nytta, utan också därför att den måste försiggå – om den ska kunna åstadkomma vad den vill åstadkomma, nämligen dana karaktären – utan *avsikt*. Fostrar elevens karaktär gör pedagogen genom att *inverka* på hela eleven med hela sig. Dialogiskt sett når fostran sitt mål endast om pedagogen är hel, levande, omedelbar, spontan och utan avsikt. Däremot ska hon – till skillnad från naturen och kulturens fostrande – *vilja* fostra och dessutom *vara medveten* om att hon visavi eleven företräder ett bestämt urval av varat, närmare bestämt valet av det riktiga, av det som *bör* vara.⁵⁶² Förutom att inverka avsiktslöst med sitt hela, levande, omedelbara, spontana jag finns ett annat sätt att fostra, nämligen att, som Buber⁵⁶³ uttrycker det, peka på *den stora karaktären*, alltså att ge exempel på sanna människor som visar vem de är och var de står. *Den stora karaktären* beskrivs som en mångfaldens stora dynamiska enhet bestående av treenigheten personlighet-liv-gärning, vilken pedagogen i sin fostrande gärning om och om igen bör peka på.

Dialogiskt sett betraktas således pedagogens uppgift inte som en fråga om att i förmedlingspedagogisk anda producera ett subjekt, något som Bollnow talar om som ett hantverk.⁵⁶⁴ Inte heller betraktas den som en fråga om att i frihetspedagogisk anda låta eleven gro ifred, något som Bollnow talar om som organisk växt. Närmast kan pedagogens uppgift så som den skrivs fram

⁵⁵⁸ Buber 1993b sid 29-43.

⁵⁵⁹ Ibid sid 38.

⁵⁶⁰ Ibid sid 38, 41-43.

⁵⁶¹ Ibid sid 105-109.

⁵⁶² Ibid sid 109.

⁵⁶³ Ibid sid 139-141.

⁵⁶⁴ Se Buber 1993b sid 29-36; Bollnow 1969 sid 21-23; Jfr Chinnery (2003 sid 12) som menar att det moderna pedagogiska projektet handlar om att producera ett rationellt och autonomt subjekt; Jfr också Säfström & Biesta (2001 sid 16) säger att modern pedagogik handlar om ”produktion av identitet”.

av Buber sägas handla om att i självregleringspedagogisk anda skapa förutsättningar för eleven att förverkliga sina potentialer.

Med Bollnow⁵⁶⁵ kan vi betänka skillnaden mellan att betrakta det pedagogiska ingripandet såsom ett hantverk (det vill säga som en förmedlingspedagogisk uppgift) eller såsom en organisk tillväxtprocess (det vill säga som en frihetspedagogisk uppgift) respektive att betrakta den som en fråga om att väcka (det vill säga en självregleringspedagogisk uppgift). Medan läraren som hantverkare kan skapa det hon själv föresätter sig, kan hon bara väcka det som redan vilar potentiellt i eleven. Medan pedagogik som organisk tillväxtprocess drivs av inre krafter behöver väckelsen yttre drivkrafter. Väckelsen är mer betvingsande och därför mer smärtsam än de kontinuerliga formerna av ingripande som pedagogik som ett hantverk eller som organisk tillväxt står för. Därför innebär väckelsen också en mer radikal förändringsprocess, en krisaktig process som griper in i människans existensvillkor och för henne från oegentlighet till egentlighet.

Förutom att leda till verklighet och förverkligande – och för att *kunna* leda till verklighet och förverkligande – behöver läraren enligt Buber⁵⁶⁶ få till stånd en gemenskap som innebär att eleverna *får med varandra att göra*. Buber talar om ett äkta Vi, med vilket avses en gemenskap karaktäriserad av olikhet och Jag-Du-sägande. Poängen med att skapa en sådan gemenskap är att eleverna ska uppleva varandras världsåskådningar eller sätt att vara i världen, och på så sätt kunna närma sig verkligheten bakom de olika världsbilderna. Därför måste det röra sig om en gemenskap som bygger på olikhetens princip, med andra ord på principen att det är gruppmedlemmarnas annanhet som är det fruktbara i sammanhanget. Buber skriver

Gemenskap är ett övervinnande av annorlundaskapet (*ty. Die Anderheit*) i den levda enheten.

Det är inte fråga om att öva tolerans utan om att påminna sig att trädets många grenar har en gemensam rot; det gäller att erfara och uppleva stammen på ett sådant sätt att man även upplever var och hur de *andra* grenarna börjar och slutar, så att deras framspringande och växtriktning blir lika mycket verklighet för en som den egna grenens [...] ⁵⁶⁷

Genom att få eleverna att förstå varandras världsåskådningar uppnås därmed två saker: dels att eleverna får lära sig att ha med varandra att göra i en gemenskap byggd på olikhet, och dels att de får verkligheten bakom världsåskådningarna mer klarlagd för sig. Det kan således sägas röra sig om att väcka det eleven har inom sig, så att hon mer vaket kan se på det hon har utom sig. Jag citerar Buber igen, när han preciserar vad det som där kallas bildningsarbete handlar om:

⁵⁶⁵ Bollnow 1969 sid 56-57.

⁵⁶⁶ Buber 1993b sid 89-92; Se även 1995b sid 41-42, 56-57, 77-85.

⁵⁶⁷ Buber 1993b sid 90.

Det handlar om att forma en människa som kan skilja mellan sken och verklighet, mellan skenförverkligande och äkta förverkligande, en människa som förkastar skenet och väljer verkligheten, griper tag i den, vilken världsåskådning hon än må välja. Ett sådant bildningsarbete fostrar människor till äkthet och sanning, oberoende av vilken världsåskådning de omfattar. Det fostrar var och en till att göra allvar av sin världsåskådning med utgångspunkt i grundens äkthet och med målets sanning för ögonen.⁵⁶⁸

Det handlar således – med den terminologi jag valt i detta arbete – om att *samtala äkta* inom ramen för sin plats i tillvaron, det vill säga utifrån den plats varifrån och för vilken man ansvarar.

Att den pedagogiska uppgiften förstås som *att väcka* och inte som att *producera/utveckla* eller som att *odla/låta växa* är ett uttryck för den grundsyn som präglar dialogisk pedagogik. Framför allt ger det uttryck för ett hörsammande i stället för ett förfogande eller indifferent förhållningssätt.⁵⁶⁹ Också det dialogiska grundantagande som förespråkar att man ansvarar i stället för att man tar ett ansvar kommer tydligt till uttryck här.⁵⁷⁰

Dialogiskt lärande

Svaret på följande fråga, den som frågar efter vad effekten av att bli väckt blir, har redan på flera sätt antytts. Eller, formulerad med andra ord, den som frågar efter hur dialogisk pedagogik förstår lärande. Man kan säga att lärande som effekt av hantverk kan förstås som att *matas* och – som en följd därav – att *utvecklas*, en lärandeföreställning som jag redan tidigare kopplat till förmedlingspedagogik. Med Biesta⁵⁷¹ kan man tala om detta i termer av ”learning as acquisition” syftande till att ”getting more and more”. Här finns en tydlig koppling till ett syfte att förfoga, av Biesta formulerat i termer av att lärande handlar om ”the attempt to acquire, to master, to internalise, and what other possessive metaphors we can think of [...]”, som “the acquisition of something external, something which existed before the act of learning and which, as a result of learning, becomes the possession of the learner”.⁵⁷² Man kan vidare säga att lärande som effekt av *odling* kan förstås som, med Bollnows terminologi, *organisk växt*. I den synen på lärande återfinns istället en koppling till *att låta vara*, något som förekommer inom frihetspedagogik.

⁵⁶⁸ Ibid sid 99-100.

⁵⁶⁹ Jfr Biesta (2004b sid 309) när han säger att den postmoderna karaktären i hans utbildningsteori kommer sig av att den ”take(s) ethical and political questions in their own terms”; Jfr också Säfström & Biesta (2001 sid 16) som menar att utbildningens karaktär i detta fall förändras från att ha varit instrumentell (utbildning som ett medel att åstadkomma specifika, fastställda mål) till att bli etisk.

⁵⁷⁰ Se ff a Buber 1993b sid 41-43, 112-113.

⁵⁷¹ Biesta 2004a sid 79.

⁵⁷² Ibid sid 79; Se även 2004b sid 320.

Lärande som effekt av *väckelse* är däremot kopplat till det att *hörsamma*, och det att lära sig kan förstås som att *vakna*, något som jag kopplat till den självregleringspedagogiska andemeningen. Men även om jag karaktäriserat Bubers pedagogik som en form av självregleringspedagogik, måste det betonas att den inte vilar på samma grundantaganden om mänsklig utveckling som den traditionella självregleringspedagogiken gör. Buber⁵⁷³ talar om mänsklig utveckling och uppvaknande som en fråga om att *avgöra sig*. Att avgöra sig handlar om att välja den sanna vägen i enlighet med sin bestämelse. En förutsättning för att eleven ska kunna avgöra sig – det vill säga lära sig det hon enligt dialogisk pedagogik ska – är att hon *tror* på sitt bönhörliga öde och att hon *anförtrot* sig åt den ledstjärna som leder henne ditåt. Det första steget i lärandeprocessen innebär, som framgick av föregående avsnitt, att elevens upphovsman- och förbundenhetsdrift frigörs. Det andra steget innebär att hennes karaktär formar sig som en följd av att hon dels låter pedagogen inverka med sitt liv på hennes liv och dels tar intryck av andra stora karaktärer, det vill säga andras enhet av personlighet-liv-gärning, och det i en atmosfär byggd på öppenhet, delaktighet och personligt ansvar.

Sjelva uppvaknandet, där eleven avgör sig, handlar om att elevens slumrande potentialer vaknar till liv och aktualiseras.⁵⁷⁴ Därmed återfinns ett hitills – i det störda förhållandet till det egna självet – förborgat äkta samtalande och i detta äkta samtalande även en moral. Vad eleven i lärandet/uppvaknandet återfinns är med andra ord sitt eget bönhörliga öde och sin ledstjärna. Detta avgörande ska förstås som en smärtsam process som försiggår inom ramen för existentiella kriser.⁵⁷⁵ Med Bollnow⁵⁷⁶ kan man betänka att det existentiellt provocerande mötet som leder till avgörelse sker såväl mellan eleven och läraren som mellan eleven och historien och mellan eleven och en text, och att det har karaktär av ”en diskontinuerlig händelse, som kaster mennesket ut fra den utvikningslinje det hittil har fulgt og tvinger det til å begynne på nytt”. Poängen är här att ordet *möte* kan sägas beteckna ett fenomen där båda parter är i rörelse, vilket innebär att den andra konfronterar och överraskar mig. Ett möte blir då något dramatiskt. Bollnow skriver: ”Ut fra dette får møtebegrepet sin eiendommelige hardhet, sin *ubønnhørlighet*. Mennesket blir i egentligaste forstand ”rystet” i møte med en virklighet som ikke viker unna for hans”.⁵⁷⁷ Vad som händer är att mötets väsen träffar människan i hennes kärna och därmed sätter hennes egentliga

⁵⁷³ Buber 1993b sid 93, 98; 1994 sid 69, 71, 173.

⁵⁷⁴ Buber 1993b sid 115-139.

⁵⁷⁵ Se ibid sid 109, 123-124, 137-139; 1994 sid 69; Se Bollnow 1969 sid 46-57; Jfr Todd (2001 sid 431-433, som hänvisar till Castoriadis 1997) som talar om lärande som en process karaktäriserad av strid och smärta liksom av förnekande och frustration, men å andra sidan som ledande till växt och förändring.

⁵⁷⁶ Bollnow 1969 sid 105-109.

⁵⁷⁷ Ibid sid 108.

jag på prov. Mötet blir på så sätt en prövning där människan ruskas om i sin existens och som leder till avgörelse.

Att lärande förstås som en fråga om att avgöra sig i enlighet med sitt bönhör-liga öde kan sägas vara ett uttryck för den syn på tillvaron som meningsfull som återfinns i den dialogiska pedagogikens grundsyn. Att lära sig blir därmed en fråga om att föra in livsmening i sitt liv. Att lärande ställer krav på att eleven finner och följer sin ledstjärna kan i sin tur sägas vara ett uttryck för den syn på tillvaron som värdefull som återfinns i den dialogiska pedagogikens grundsyn, närmare bestämt för dess förankring i ett grundvärde. Vad det buberska dialogfilosofiska grundvärdet ställer krav på är – såsom det brukas i den här studien – att eleven an-svarar, något som – enligt det sätt jag använder konceptet i den här studien – ska förstås som en fråga om att svara an det till-tal som läraren presenterar, varvid svaret an rymmer dels ett ansvar för detta svar och ett uttalande där eleven författar sig själv.⁵⁷⁸

Målet: en vaken människa

Också målet med utbildning och undervisning har vi redan varit inne på flera gånger. Svaret på frågan om vad pedagogen vill uppnå med att väcka eleven är i stort sett redan givet; en *vaken* människa. Men vad är då riktigt en vaken människa? En vaken människa, beskriver Buber i texten ”Att följa det gemensamma” i verket *Logos*⁵⁷⁹, är en människa som förbunden med andra människor instiftar ett meningsfullt *logos* och ett meningsfullt *kosmos* i det gemensamma, där logos utgör människors gemensamt konstituerade tal och kosmos deras likaledes gemensamt konstituerade värld. Detta till skillnad från en slumrande/sovande människa, som konstituerar en egen värld.

⁵⁷⁸ Jfr Biesta (2004a sid 79-80; 2004b sid 320) som talar om lärande som en fråga om att svara an på ett sätt som kan förstås både som att svara, uttala och att ansvara. Biesta säger till exempel att lärande handlar om att “responding to what is unfamiliar, what is different, what challenges, irritates or even disturbs, an invention or creation, [...] a process of bringing something new into the world” (2004b sid 320). Han säger också att ”learning as responding is about showing who you are and where you stand” (2004a sid 79); Jfr även Greene (1988 ff a sid 3-8, 21-23) som vill att utbildning ska syfta till att eleven ska kunna konstruera sin livsplan, sitt projekt. Därmed kommer utbildning att syfta till att effektuera en transformation där människan/eleven skapas och om-skapas, skriver Greene. Lärande kan därmed sägas handla om att *uttala* – i bemärkelsen *författa sig själv*. Greene (1988 sid 22) talar om “the possibility of becoming the author of one’s world” och säger samtidigt att “(T)he consciousness of authorship has much to do with the consciousness of freedom”. Greene betraktar också lärande som en fråga om att vakna, fast i mer politisk bemärkelse. Greene (1988 ff a sid 3, 12) kopplar lärande till den existentiella frihet som innebär att överskrida det givna och se på saker som om de kunde vara annorlunda. Hon kallar detta ett alternativt sätt att vara-i-världen än den moderna autonomins/frihetens sätt.

⁵⁷⁹ Buber 1995b sid 37-43, 57-59, 71-85.

Enligt Buber behöver dock fyra andra mål uppnås för att människan ska kunna framleva sin tillvaro som en vaken människa, det vill säga för att kunna leva förverkligad och i verklighet. För det första krävs att människan avgör sig genom att hennes potentialer frigörs och kan förverkligas i hennes existensframträdanden, och att hon inte gömmer sig i mängden som ett Det utan är sann, med andra ord att hon samtalar äkta och i förbundenhet ansvarar.⁵⁸⁰ Vaken på så sätt att hon lever förverkligad i verklighet kan människan inte vara med mindre än att hon förverkligar sitt bönhörliga öde, något som är knutet till varje människas specifika uppdrag i tillvaron. För att förverkliga detta bönhörliga öde krävs i sin tur att människan anförtror sig – det vill säga ger sitt hjärta till och i tillit följer, med andra ord förbinder sig till – sin ledstjärna. När människan lever förverkligad i verklighet kan hon formera sin existens som en enhet av personlighet-liv-gärning, karakteriserad av mångfald och dynamik, något som Buber talar om som en stor karaktär.⁵⁸¹ Buber skriver att ”En stor karaktär [...] förhåller sig och handlar adekvat i en given situation, med utgångspunkt i en djup beredskap att ta ansvar för sitt liv som helhet”.⁵⁸²

Det fjärde och sista målet med edukation som Buber⁵⁸³ talar om är skapandet av en mänsklighetens enhet som bygger på att människorna samtalar äkta med varandra samtidigt som var och en tar på sig sitt uppdrag. Buber beskriver denna mänsklighetens enhet som ”en modell för den stora gemenskapen – vilken inte är liktydig med en sammanslutning av likasinnade utan äkta samlevnad mellan artbesläktade men sinsemellan oliktankande [...]”, och förklarar principen för denna gemenskap genom att säga att

vad som gäller är inte neutralitet utan solidaritet, ett levande för varandra, ömsesidighet, levande växelverkan [...] gemensam medvetenhet om den gemensamma verkligheten och beredskapen att gemensamt motsvara det ansvar som alla tillsammans bär.⁵⁸⁴

Den stora gemenskap som edukation har som målsättning att införliva eleven i kan med andra ord kallas för en olikhetens gemenskap i det att deras gemensamma nämnare med nödvändighet består i människornas egenheter, det vill säga i att alla är olika varandra, och å andra sidan deras gemensamma ansvar för gemenskapen och för varandra, för logos och för kosmos. För att utveckla föreställningen om denna olikhetens gemenskap vänder jag mig här till Alphonso Lingis⁵⁸⁵ som utvecklat en tanke om *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Lingis⁵⁸⁶ talar om två skilda typer av gemen-

⁵⁸⁰ Buber 1993b sid 13-28, 36-43, 75, 99-100, 123-125, 127-128, 139; 1994 sid 69, 71.

⁵⁸¹ Buber 1993b sid 131-140.

⁵⁸² Ibid sid 133.

⁵⁸³ Ibid sid 89-100, 141; 1995b sid 71, 77.

⁵⁸⁴ Ibid sid 90-91.

⁵⁸⁵ Lingis, Alphonso 1994 sid 10-12, 108-109, 116, 130-131.

⁵⁸⁶ Ibid sid 2-12, 108-112, 116, 130-131, 138.

skap: *The Rational Community* respektive *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Den förstnämnda relaterar Biesta⁵⁸⁷ till den typ av gemenskap som modern utbildningsteori och utbildningspraktik strävar efter, och den sistnämnda till ett postmodernt tänkande som tar det etiska och det politiska på allvar utifrån dess egna villkor. I *The Rational Community* består gemenskapen enligt Lingis⁵⁸⁸ i ett gemensamt språk och en gemensam logik. I den rationella gemenskapen blir människan inget annat än en representant för den gemensamma logiska diskursen. Att tala blir i det sammanhanget viktigt ur sociologisk aspekt enbart. De viktiga är *vad* som blir sagt. *The Community of Those Who Have Nothing in Common* är istället en gemenskap byggd på allas olikhet. I *The Community of Those Who Have Nothing in Common* är det enligt Lingis⁵⁸⁹ inte talandet som sociologiskt fenomen utan som existentiellt fenomen som har betydelse. Det viktiga är då *att* man säger något och *vem* som talar. Det avgörande är att varje människa gör *sin* röst hörd. Olikhetens gemenskap är en etisk gemenskap eftersom det att tala också har mer etisk än rationell karaktär här. Det handlar mer om att *ansvara* än om att *svara* logiskt. Lingis⁵⁹⁰ säger att olikhetens gemenskap konstitueras genom att man utsätter sig för den andra som ”asks something of me” och genom att mitt svar innefattar gensvar både som svar/responsivitet och som ansvar/responsibilitet. För att återgå till Bubers föreställning om olikhetens gemenskap kan denna, i likhet med *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, sägas bygga på det fruktbara i medlemmarnas egenheter, det vill säga på att var och en förverkligar sitt bönhörliga öde, är där i egenskap av sitt specifika uppdrag i tillvaron, samtalar äkta med varandra och an-svarar, det vill säga framträder som stora karaktärer. Nu är det enligt Lingis emellertid ordnat så att olikhetens gemenskap existerar som en konstant möjlighet inuti den rationella gemenskapen och därför kan komma till stånd närhelst någon svarar an på den andras annanhet, det vill säga, som Biesta uttrycket det, ”as soon as one responds to the other, to the otherness of the other, to what is strange in relation to the discourse and logic of the rational community”.⁵⁹¹

⁵⁸⁷ Biesta 2004b sid 310-312, 315, 317, 320. Enligt Biesta består skolans uppgift, enligt det här sättet att tänka, i att initiera studenten i den rationella gemenskapen. Denna föreställning om utbildningens uppgift hänger enligt Biesta ihop med föreställningen om lärande som tillägnelse.

⁵⁸⁸ Lingis 1994 sid 2-10, 109-112, 116, 138; Buber (1993b sid 91) talar i liknande andemening om en gemenskap byggd på ”formaliserat skensamförstånd på minimal basis”.

⁵⁸⁹ Lingis sid 10-12, 108-109, 113, 116, 130-131. Lingis talar (på sid 109) om “the rift between the saying and the said”.

⁵⁹⁰ Ibid sid 130-131.

⁵⁹¹ Biesta (2004b sid 318) skriver att “The Community of Those Who Have Nothing in Common is constituted by our response to the stranger, the one who asks, seeks – demands, as Levinas would say – my response, who seeks to hear my unique voice”. Med andra ord kan man säga att olikhetens gemenskap karaktäriseras av en sådan annorlunda ordning som jag med Levinas talat om som en situation som kallar.

Och till sist, har edukation även som mål att den vakna människan träder fram i den mänskliga gemenskapen och där i förbundenhet med andra instiftar logos och kosmos. Endast så lever människan enligt Buber⁵⁹² en äkta, vaken tillvaro.

Målet som hägrar för dialogisk pedagogik är således en människa som i tro på sitt bönhörliga öde anförtror sig till sin ledstjärna och därigenom förbunden med andra i en olikhetens gemenskap förmår samtala äkta på ett sätt som instiftar logos och kosmos.⁵⁹³

Även dessa mål för lärande kan knytas till den dialogfilosofiska pedagogiska grundsynen. Målet att förverkliga elevens bönhörliga öde kan knytas till dialogfilosofins syn på tillvaron som meningsfull, och målet att äkta samtala till dess förespråkande av vikten att vara sann. Det tredje målet – som gestaltar sig som en konsekvens av att eleven i sina existensframträdanden ska samtala äkta i enlighet med sin specifika livsuppgift/sitt bönhörliga öde – specificerades som en fråga om att fostra eleven till en stor karaktär, ett mål som både kan kopplas till tanken om existensens moraliska karaktär i form av ett krav på att an-svara – det vill säga både svara an sin medmänniska och ansvara för detta svar – och till tanken om att människan genom att acceptera det grundvärde som finns i hennes ledstjärna kan råda en viss bot på tillvarons ångest. Målen att införliva eleven i olikhetens gemenskap liksom det att få henne att i det gemensamma gemensamt instifta ett gemensamt logos och ett gemensamt kosmos, vilar i sin tur främst på tanken om förbundenhet knuten till tanken om tillvaron som meningsfull.

Genom att på detta sätt omsätta till-tals- och an-svarskonceptet i en pedagogisk grundsyn, har jag således försökt skapa en bild av den bakgrund mot vilken pedagogisk hållning såsom till-tal och an-svar ska förstås. Bilden av den dialogiska pedagogiken tar sin utgångspunkt i att det är en pedagogisk grundsyn som ger uttryck för grundvärdesnormativitet på två sätt. Dels på så sätt att den till sin natur är moralisk genom att den tar elevens bönhörliga öde som utgångspunkt för sin uppgift och dels på så sätt att den avkräver såväl pedagogen som eleven ett personligt an-svar – vilket alltså utgår ifrån vem pedagogen respektive eleven vill vara – istället för att låta dem förlita sig på etiska ställningstaganden grundade i partikulära normsystem. Som sitt föremål förstår den dialogiska pedagogiken eleven i termer av existensframträdanden utformade i enlighet med hennes universella och individuella potentialer och utifrån hennes ledstjärna. Med dialogfilosofisk terminologi: såsom någon som an-svara och till-talar. De aspekter som den dialogiska pedagogiken tar sikte på är människans upphovsmanna- och förbundenhets-

⁵⁹² Buber 1995b sid 75.

⁵⁹³ Se Buber 1993b sid 85, 89, 90-91, 96-97, 99, 133, 134-135, 140-143; 1995b sid 34-43, 57-63, 71-85.

drift och hennes karaktär, vilken förstås som en kombination av människans personlighet och följderna av hennes handlingar och hållningar och som moralisk i det att den vilar på människans personliga ansvar. Sin uppgift förstår den dialogiska pedagogiken som en fråga om att genom att frigöra elevens skapar- och förbundenhetsdrift samt fostra hennes karaktär och väcka hennes sanna jag, leda henne till verklighet och förverkligande. På så sätt kommer eleven att avgöra sig så att hon återfinner sin ledstjärna och sitt bönhörliga öde, det vill säga genomgår lärande. Så kommer eleven fram till målet för edukationen, det vill säga förmår framleva sitt liv såsom vaken, vilket i sin tur kräver att hon samtalar äkta och anförtror sig till sin ledstjärna så att hon kan förverkliga sitt bönhörliga öde. Detta borgar för att hon ska kunna framträda som en stor karaktär. Ett ytterligare mål för den dialogiska pedagogiken är att människan verkar för och i den stora gemenskapen, det vill säga i den olikhetens gemenskap där alla samtalar äkta, tar på sig det som är vars och ens uppdrag i tillvaron och gemensamt instiftar logos och kosmos, det vill säga meningen och verkligheten.

I nästkommande kapitel presenteras den konstruktion av pedagogisk hållning som studien syftade till att företa, varefter jag i det efterföljande kapitlet söker återknyta till frågor som tagits upp i tidigare angående perspektiv, tidigare forskning och metod.

Till-tal och an-svar som pedagogisk hållning

Inför konstruktionen av pedagogisk hållning såsom en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala vill jag påminna om två förutsättningar som kan vara bra att ha i åminnelse. Jag tänker dels på att den konstruktion som den här studien syftar till handlar om det som ”verkar [...] vara mycket mer fråga om ett låtande än ett görande”.⁵⁹⁴ Pedagogisk hållning är en fråga om hur pedagogen *är*, inte om vad hon *gör*. Å andra sidan kan det också vara bra att ha i åminnelse att hållning här betraktas som något som växer fram ur handlande samtidigt som handlande ses som ett uttryck för hållning. Den andra förutsättning som jag vill påminna om är att den dialogiska hållning som konstrueras i det följande är präglad av *ontologisk* normativitet. I den konstruktion som följer ska det normativa därmed betraktas som ett uttryck för värdegrund, inte för moraliska handlingsregler eller för teoretiska etiska principer.⁵⁹⁵ Det betyder att de uttalanden som i det följande säger hur pedagogen bör vara, ska förstås som ett förslag rörande *vem* pedagogen bör *vara*. Den ledstjärna som kommer till uttryck i den konstruktion av pedagogisk hållning som görs här, återfinns i föreställningen om verkligheten som bestående i till-tal och an-svar. Med andra ord föreslår den konstruktion av pedagogisk hållning som följer, att pedagogen såsom pedagog bör hörsamma, an-svara och till-tala sin elev, sitt ämne och sin uppgift.

Mot bakgrund av dessa förutsättningar företas i det följande en konstruktion av pedagogisk hållning utifrån föreställningen att mänskliga relationer har karaktär av existentiell dialog. När pedagogisk hållning betraktas som en existentiell dialog kan den i sin helhet förstås som en process bestående av tre faser: att hörsamma, att an-svara och att till-tala. Den första, hörsammande fasen framstår som en receptiv – men för den skull inte passiv – fas. Den handlar om att ”ställa sig till förfogande och förnimmande mottaga”, som jag tidigare citerat Buber. Den andra fasen – som handlar om att an-svara – vill jag karaktärisera som en reaktiv fas; an-svaret kan ses som en hållning som utgör svar på elevens till-tal (tänk: belägenhet, behov etc). Den tredje och sista av den existentiella dialogens faser vill jag beskriva som en aktiv fas med produktivt syfte där pedagogen företar sig olika saker i syfte att fram-

⁵⁹⁴ Buber 1993b sid 66.

⁵⁹⁵ Se Buber 1993b sid 71 där texten säger att; ”(D)et är [...] principen för fostrans verklighet, begynnelsen av fostrans verklighet – varhelst den begynner”.

kalla en reaktion – eller snarare sannhet – hos eleven. Pedagogen till-talar eleven.

Närmare bestämt säger den begreppsläggning av pedagogisk hållning som görs här att pedagogen bör hörsamma elevens till-tal genom att *samtala äkta* och *tjäna*, att hon bör svara an på elevens till-tal genom att *kärleksfullt leda* och att hon i sin tur bör till-tala eleven genom att *provocera* och *våga*.

Att hörsamma

Den första fasen i den dialogiska hållningens existentiella dialog är receptiv till sin natur och handlar om att hörsamma. Den hörsammande hållningen är en hållning som skiljer sig markant från sådana pedagogiska hållningar som kan tänkas härröra ur ett förfogande eller indifferent förhållningssätt. Jag tänker på direkt styrande (förmedlingspedagogiska) respektive abdikerande (frihetspedagogiska) hållningar. Det hörsammande förhållningssättet kommer till uttryck i pedagogisk hållning dels på så sätt att pedagogen upplever sig till-talad och kallad – av eleven men också av ämnet ifråga och av sin uppgift – och att hon ser den pedagogiska situationen mer som en existentiell kallelse, det vill säga som förekommande inom ramen för en världsordning som kan sägas försätta situationens utsatta part i överläge. Denna Jag-Du-världsordning gör den pedagogiska relationen till en relation där elevens utsatthet, sårbarhet och tillkortakommanden inte gör henne beroende av pedagogen, utan snarare ger henne rätt att ställa krav på att pedagogen hörsammar henne.⁵⁹⁶

Genom att på detta sätt komma till uttryck i ett till-tal ställer denna Jag-Du-världsordning specifika krav på den pedagogiska hållningen. Den pedagogiska hållning som jag här konstruerar som ett sätt att motsvara detta krav kommer jag att tala om i termer av *att samtala äkta* och *att tjäna*. Dessa två dimensioner ska inte förstås som två på varandra följande, utan som två analytiskt sett skilda aspekter av den hörsammande hållningen.

Att samtala äkta

För att kunna hörsamma måste man för det första vara sann. Bubers verk *Det mellanmänniska*⁵⁹⁷ uttalar på vilket sätt den mellanmänniska relationen artar sig när relationens parter möter varandra på ett sant sätt. Det talar om den

⁵⁹⁶ Buber 1994 sid 17-18, 23; Jfr Levinas (1988 111-118) som talar om den andres sårbarhet som det nakna ansiktet, och som menar att det är just sårbarheten/det nakna ansiktet som befäller mig att ansvara, vilket torde vara kopplat till hans tanke om en annorlunda världsordning, en ordning som snarare *beordrar* än är tidsligt och rumsligt *ordnad*. Till skillnad från Buber (se bl a 1967 sid 697) betraktar Levinas (se 1988 sid 114-118; 1998a sid 84) subjektet som ansvarigt även för den andras ansvarighet.

⁵⁹⁷ Buber 1995a sid 29-33, 43-46, 48-50, 65-71.

sanna mellanmännskliga relationen som ett *äkta samtal* och definierar det som ”en ontologisk sfär som konstitueras genom varats autencitet [...]”.⁵⁹⁸ Det äkta samtalet kännetecknas av tre saker: att samtalsparterna *hänvänder sig till varandra i fullständig sanning*, att båda parter *bidrar med sig själv* och att samtalet är *fritt från allt sken*. För pedagogens del – vilken ju är den aspekt av relationen vi fokuserar här – betyder det att det äkta samtalandets hållning förutsätter att hon hänvänder sig till sin elev i fullständig sanning, att hon är oförbehållsam och att hon framträder som väsensmänniska.

Kravet på att hänvända sig i fullständig sanning vilar på tre förutsättningar. För det första måste pedagogens hänvändelsen ske från djupet av hennes väsen. För det andra får det som hon hänvänder sig till inte vara något annat än eleven såsom närvarande. Buber talar om att man i hänvändelsen måste *mena* eller *avse* den andra, eller, med andra ord, om ett krav på att *uppfatta* motpartens *personliga närvaro*. Att uppfatta motpartens personliga närvaro kräver något som av Buber benämns ”realfantasi” och som beskrivs som en fråga om att ”djärvt och ohämmat svinga sig över till en andre [...] göra (henne) omedelbart närvarande [...] i sin helhet, enhet och särart [...]”.⁵⁹⁹ För det tredje måste hon acceptera, bekräfta och bejaka sin elev. Som vi ska se senare innebär det sista av dessa krav inte att pedagogen ska vara överens med sin elev, utan tvärtom kanske det är just i konflikten som accepterandet, bekräftelsen och bejakandet av eleven som Person blir tydligast.

Kravet på oförbehållsamhet innebär att pedagogen måste vara villig att yttra vad helst som faller henne in om det samtalsämne det gäller. Enligt Buber är det nämligen så att det äkta samtalet – således också den sanna pedagogiska relationen – bygger på att det som behöver sägas om saken ifråga blir sagt, något som i sin tur förutsätter att alla parter bidrar med just den del som hon/han sitter inne med. Det finns med andra ord något-som-vill-bli-sagt som samtalet om saken ifråga å dess sida har behov av och som deltagaren i samtalet å sin sida upplever inom sig. Det äkta samtalandets hållning kräver alltså att pedagogen, som det uttrycks, ”lämnar ifrån sig sin andes bidrag oavkortat och utan uppskov”.⁶⁰⁰

Det tredje kännetecknet på ett äkta samtal – *övertinnande av allt sken* – ställer krav på att pedagogen framträder såsom väsensmänniska. Buber⁶⁰¹ gör skillnad mellan två olika slag av människotillvaro och kallar den ena *väsensmänniska* – hon som lever utifrån sitt väsen och då låter sitt liv bestämmas av vad hon är – och den andra *bildmänniska* – hon som lever utifrån bilden och då låter sitt liv bestämmas av hurudan hon vill göra intryck av att vara. Preciserat som pedagogisk hållning innebär det här kravet på mellanmännsklig sannhet att pedagogen ska betrakta sin elev med en spontan,

⁵⁹⁸ Ibid sid 68.

⁵⁹⁹ Ibid sid 49.

⁶⁰⁰ Ibid sid 66.

⁶⁰¹ Ibid sid 29-37.

otvungen blick som är påverkad av avsikten att förstå sig på eleven. Omvänt betyder det här att pedagogen inte får ”vinnlägga sig om sin blick” och därmed inte låta sig påverkas av tankar på vilka föreställningar beträffande henne själv som hon kan eller bör väcka hos eleven. Vinnlägger sig om sin blick gör människan när det hon framför allt månar om är den bild som hennes eget uppträdande väcker hos den andre. Det som är mest talande i människans uppträdande är just blicken. Bildmänniskan låter ett bestämt element i sitt väsen komma till uttryck genom ögat och försöker på så sätt medelst sin blick förespegla en för henne eftersträvandvärd personlighet, med Bubers ord ”en så och så beskaffad personlighet”, och minns då att *beskaffenheter* är något som hör Individen till.

Det äkta samtalandets pedagogiska hållning åstadkommer alltså en pedagogisk relation mellan pedagogen och eleven som kan sägas vara en sann mellanmänsklig relation. Men det äkta samtalandet förutsätter ömsesidighet. Inte bara pedagogen utan också eleven måste hänvända sig i sanning, bidra med sig själv och framträda utan sken för att ett äkta samtal ska kunna uppstå. Vad jag vill komma fram till är att det äkta samtalet är något som måste möjliggöras, att det enbart kan komma till stånd om det finns förutsättningar för det. Dessa förutsättningar kan enbart skapas, som jag med Buber ser det, när den gemenskap som den pedagogiska situationen karaktäriseras av är en gemenskap som bygger på det som den pedagogiska situationens parter *inte* har gemensamt, alltså på det man med Lingis⁶⁰² kan kalla en *olikhetens gemenskap*. Det är således nödvändigt att pedagogen skapar förutsättningar för olikhetens gemenskap om hon ska kunna få till stånd det äkta samtals sanna relation.⁶⁰³ Men på samma gång som olikhetens gemenskap liksom det äkta samtalet måste möjliggöras, kan det inte vare sig planeras eller behärras, därför att det är något som uppstår i mellan den pedagogiska relationens parter, och därmed är oberäkneligt.⁶⁰⁴

Det äkta samtalandet är således ett förhållningssätt som innebär att pedagogen hänvänder sig till sin i elev i fullständig sanning, bidrar med sig själv och uppträder som väsensmänniska liksom att hon skapar förutsättningar för eleven att göra detsamma genom att få till stånd en olikhetens gemenskap.

Att tjäna

Att hörsamma förutsätter alltså att man samtalar äkta men handlar också, enligt Buber, om *att tjäna*.⁶⁰⁵ Pedagogen tjänar inte bara sin elev utan också det område hon är verksam inom liksom den yrkesuppgift hon åtagit sig. Buber talar om det att tjäna som en världstillvänd form av askes som peda-

⁶⁰² Lingis 1994 sid 10-12, 108-109, 116, 130-131.

⁶⁰³ Buber 1993b sid 89-100; 1995b sid 37-43, 74-83; Jfr Biesta 2004b sid 315-322.

⁶⁰⁴ Buber 1993b sid 50-51; Jfr Bollnow 1969 sid 138-139.

⁶⁰⁵ Buber 1993b sid 15, 36, 50-52, 69-71, 83, 87, 95-96, 109-115.

goger utövar därför att de känner ansvar för den del av livet som anförtratts dem. Det talas i termer av att pedagogen anförtratts ett område av livet, nämligen det som hon själv framlevt⁶⁰⁶, och en levande själ, vilka hon har i sin vård.⁶⁰⁷

Föreställningen om att pedagogen tjänar eleven och sitt område faller tillbaka på en grundläggande föreställning om att människan inte föds med några utvecklingsbara anlag.⁶⁰⁸ Det enda människan enligt den här tanken föds med är en förmåga att ta upp och göra sig bilder av världen. Föreställningen att människan tar upp och gör sig bilder av världen står i ett dialogiskt förhållande till en annan grundläggande föreställning som säger att världen är fylld av skapande kraft som fostrar upp människan. Med ”världen” menas allt sådant som människan upplever, både naturens element och kulturens element, det vill säga de sociala förhållanden som förekommer i samhället. Det betyder att det är element såsom luft och ljus, det liv som finns i växter och djur liksom i den sociala miljön och de sociala förhållandena som fostrar upp människan. Närmare bestämt kan det med Bubers ord vara såväl hemmet som gatan, såväl språket som sederna, såväl världen som historien men också rykten och medienheter liksom musik och teknik, lek och dröm, ja allt som ger människan upplevelser. Till viss del kan den här buberska föreställningen om att världen fostrar upp människan jämföras med det som Per-Johan Ödman i *Kontrasternas spel*⁶⁰⁹ – hans betraktelse av svensk mentalitets- och pedagogikhistoria – talar om som immanent och total pedagogik. Med total pedagogik menas ”sådan pedagogik som påverkar en individ i de flesta väsentliga avseenden – intellektuellt, känslomässigt, moraliskt och fysiskt”⁶¹⁰, med andra ord, sådan pedagogik som inte är begränsad till vissa förmågor eller funktioner utan påverkar människan som helhet. Med immanent pedagogik menas ”alla de former av smygande pedagogik som genomsyrar våra liv, närmare bestämt om [...] en i situationen inneboende pedagogik, vilken sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan”.⁶¹¹ I *Kontrasternas spel* används konceptet immanent och total pedagogik som förklaringsmodell för att belysa de dolda verkningmekanismer som – medvetet och/eller omedvetet – använts av samhällets representanter (läs ”överheten”) för att socialisera folket i enlighet med samhällets/överhetens behov och värderingar. Jämfört med den buberska föreställningen om att allting fostrar upp människan, är alltså den totala och immanenta pedagogik som Ödman talar om begränsad till de kulturella elementens påverkan på

⁶⁰⁶ Ibid sid 33. Den föreställningen är förankrad i den existensfilosofiska och fenomenologiska föreställningen att kunskap inte nås genom tänkande, utan genom levd erfarenhet. Se t ex MacDonald 2000 sid 14-16; Stenström 1966 sid 17.

⁶⁰⁷ Se också Buber 1995a sid 56 där Buber skriver att pedagogen lever i en värld av individer och det är grupper av individer som blir anförtrorda hans beskydd.

⁶⁰⁸ Buber 1993b sid 32-33, 42, 108-109.

⁶⁰⁹ Ödman 1995.

⁶¹⁰ Ibid sid 64.

⁶¹¹ Ibid del I sid x.

människan. Vad jag med hjälp av Ödmans två koncept vill betona är dels pedagogikens immanenta sätt att *dolt genomsyra livet* och dels pedagogikens totala *påverkan på hela människan*. Den buberska tanken om världens all-uppfostrande verkan ger både naturen och kulturen förmåga till en sådan immanent och total inverkan. Buber⁶¹² säger att vissa saker fostrar upp människan ”genom att väcka genklang och längtan, genom att imiteras och ge upphov till ansträngningar, medan andra faktorer framkallar frågor, tvivel, antipati, motstånd [...]”. Och, fortsätter förklaringen, karaktären präglas just genom att väsensskilda och motsatta influenser griper in i varandra. Denna alltings uppfostran sägs närmare bestämt handla om att världens skapande kraft avlar Personen i Individen. Med andra ord finns det skapande krafter i naturen och kulturen som verkar på så sätt att de provocerar och väcker människan på det sätt som jag i föregående kapitel talade om som den dialogiska pedagogikens uppgift.

Vilken funktion har då pedagogen i relation till denna världens uppfostrande verkan? Blir inte pedagogen och hennes inverkan rentav överflödiga, kan man undra, när naturens och kulturens inverkan avlar Personen i Individen? Inte alls. Tvärtom är det, säger Buber⁶¹³, pedagogens sak att tjäna både *det urval av världen* och *den själ hon fått sig anförtrodd*. Förutom pedagogens inverkan skulle världens all-uppfostran inte fullbordas. Orsaken till att pedagogen tvärtom rentav är nödvändig är att världens all-uppfostran är avsiktslös samtidigt som varje människa har behov av att av-göra sig i enlighet med sitt eget bönhörliga öde och samtidigt som vissa aspekter av världen har behov av att få födas in i världen genom människans (både pedagogens och elevens) leverne. Därmed kan man säga att såväl eleven som pedagogens urval ur världens aspekter *kallar* pedagogen att utöva pedagogik. Det sätt varpå pedagogen tjänar sin elev och samtidigt det område hon är verksam inom är genom att hon medvetet och avsiktligt gör ett *urval ur den värld som är fylld av skapande kraft*. Närmare bestämt handlar det om att hon *uthägnar* en avsikt ur en avsiktslös strömmande all-uppfostran. Pedagogen måste i detta ha samma närvaro inför sin elev som det naturens eller kulturens element som hon representerar. Vad det här representantskapet mer bestämt rör sig om framgår av följande uttalande i *Om Uppfostran*: ”Fostran av en människa genom en annan människa innebär att denna andra människa inom sig gör ett urval ur energierna i världen för den som hon har i sin vård. Fostraren samlar in världens uppbyggande krafter [...]”⁶¹⁴ Genom att uthänga en avsikt tjänar pedagogen alltså både elevens behov av att avgöra sig och områdets behov av att komma in i världen. Det rör sig om att pedagogen förlämnar *avgörande* kraft åt ett urval ur världen. Sitt område – och därigenom sin elev – tjänar pedagogen genom att, som sagt, uthänga en avsikt och därmed med

⁶¹² Buber 1993b sid 109.

⁶¹³ Ibid sid 33-36, 50, 70-71.

⁶¹⁴ Ibid sid 70-71.

sin verksamhet/i sig själv låta världen, säger Buber, ”bli sin verksamhets sanna subjekt”⁶¹⁵, vilket jag tolkar som att världens mening får fullborda sitt bönhörliga öde. Sin elev tjänar pedagogen – och därigenom sitt område – genom att hjälpa eleven att förlösa en medfödd möjlighet att förnya världen. Varje människas inträde i världen står, som jag tidigare varit inne på, dels för en fysisk födelse men också för en existentiell nyelse. Varje ny människa har en potential av urkraft att påbörja något nytt. Pedagogens uppgift är att hjälpa nyelsens makt att skänka förnyelse.⁶¹⁶ Pedagog som fostrare har därmed en omätlig betydelse som hjälpare till en nyelse som kan påverka framtiden.

Men samtidigt som Buber slår fast pedagogens stora betydelse slår han också fast att det att tjäna är ett paradoxalt företag. Han talar här om världens immanenta och totala inverkan i termer av ”en inverkan på andras vara med sitt eget vara som annars bara förekom(mer) som en nåd [...] som finns dold i livets veck”.⁶¹⁷ Det paradoxala är att det som annars utgör en livets nåd blir till något påbudet, blir till ett ämbete i den pedagogiska verksamheten. Pedagog kan alltså på ett sätt förstås som ett av alla de element som gör intryck på människan men på ett annat sätt som ett element vars funktion har en väsensskild karaktär jämfört med de övriga elementen. På två sätt skiljer sig pedagog från andra uppfostrande element: dels det att pedagog *vill* bidra till elevens karaktärsprägling och dels det att hon är medveten om att hon visavi människan i utveckling företräder ett bestämt *urval* av varat, valet av det riktiga, av det som *bör* vara.⁶¹⁸ Den här viljan och medvetenheten sägs vara grundläggande uttryck för pedagogens kallelse samtidigt som de bygger upp pedagogens upplevelse av att vara kallad, och det på tre sätt: För det första genom att – utifrån känslan av att vara bara ett element bland otaliga andra i livets flöde eller, med andra ord, en enskild existens mitt i den omätbara verklighet som inverkar på hans skyddslingar – nära pedagogens ödmjukhet, för det andra genom att – utifrån en besinning om att vara ”den enda existens som vill inverka [...]” – nära hennes ansvar för det urval av varat som hon företräder visavi den eller dem som anförtrotts i hennes vård samt, för det tredje, genom att skänka pedagog insikt om att förtroende utgör den enda verkamma kanalen till skyddslingen.

Påbudet att inverka på elevens vara med sitt eget vara kräver enligt Buber att pedagog utgår från den Person som eleven egentligen är och inte från den Individ hon tror henne vara, och som är det som gör att pedagog ”kan sluta sig till vad den andra själen behöver och inte behöver”.⁶¹⁹ Insikten om vad den andra själen behöver och inte behöver fostrar dessutom upp pedagogens förmåga att tjäna.⁶²⁰ Upprepade erfarenheter vid olika tillfällen av vad

⁶¹⁵ Ibid sid 33.

⁶¹⁶ Ibid sid 14-15.

⁶¹⁷ Ibid sid 64-65.

⁶¹⁸ Ibid sid 109.

⁶¹⁹ Ibid sid 65-67, 69.

⁶²⁰ Ibid sid 69-71.

den andra människan behöver och inte behöver ökar nämligen pedagogens insikt om vad en människa behöver för att verkligen bli människa, med andra ord vad som krävs för att avla Personen i Individen. Dessutom ökar dessa upprepade erfarenheter pedagogens (själv)insikt ifråga om vad hon förmår och inte förmår ge av det den andre behöver, med andra ord medvetenheten om vilken karaktär och vilken omfattning hennes område/urval ur världen har. Det är, säger Buber, ansvaret för eleven och för området som när pedagogens självuppfostran, inte alls självupptagenhet.

Buber⁶²¹ talar om det att tjäna som en aspekt av ett äkta mellanmänniskt möte som rör sig om att frigöra, det vill säga om att inverka så att man väcker något till liv inom den andra. Att tjäna beskrivs här som en fråga om att igenkänna och stödja något som det redan finns anlag till. Det sägs att detta något är något som pedagogen lärt känna som sant och riktigt inom sig själv, i samband med, uppfattar jag det som, sin egen avgörelse. Men det gäller för pedagogen att vara införstådd med elevens bestämmelse så att hon kan understödja hennes avgörelse, utan att vilja påtvinga henne något av sitt eget förverkligande eller av sig själv. Pedagogen sägs stå till elevens tjänst genom att vara den som innehar ett ämbete som påbjuder henne att i var och en av sina elever lära känna anlaget till en unik, denna enda gång existerande person. Hon ska se varje elev som bärare av ett speciellt uppdrag i tillvaron, ett uppdrag som endast kan fullföljas genom just den människan. För pedagogen visar sig varje personligt väsen, förklarar Buber, såsom inbegripet i en process av aktualisering och pedagogen vet av egen erfarenhet (eftersom dessa krafter har verkat och allttjämt fortfarande verkar på henne själv) att människans aktualiserande krafter ofta står i strid med motkrafter. Pedagogen ser sig själv som medhjälpare till dessa aktualiserande krafter. Det är resultatet av de på pedagogen aktualiserande krafternas verkan som pedagogen låter eleven få möta. Vad pedagogen därmed gör är att hon ställer resultat av dessa krafter verkans till förfogande för sin elev. Enligt Buber är det eftersom pedagogen tror på en ursprungskraft i tillvaron som "utsatt sig bland människoväsen och som i vart och ett av dem växer och utbildas till egenartad gestalt"⁶²² som hon ser sig själv som inte mer än medhjälpare och alltså vill tjäna eleven i hans avgörelse. Pedagogen litar nämligen på att elevens tillblivelse endast då och då behöver hjälp av ett personligt möte, en hjälp som pedagogen är *kallad* att ge. Att tjäna kan sägas syfta till att den andres substans ska ges tillfälle att gro och växa genom pedagogens inflytande och det i en form som är lämplig för individens tillblivelse.⁶²³ Det är alltså eftersom pedagogen har fullständigt förtroende för de aktualiserande krafternas verkan som hon aldrig vill påtvinga sina elever något.⁶²⁴ Och det

⁶²¹ Buber 1995a sid 53-54,56-61.

⁶²² Ibid sid 57.

⁶²³ Buber 1996 sid 34.

⁶²⁴ Det att man vill påtvinga den andra sin egen åsikt och attityd och då helst på ett sådant sätt att den andra, den som blir påverkad, dessutom inbillar sig att det är hennes egen insikt som

är eftersom pedagogen anser att det rätta på ett personligt, unikt och enastående sätt finns anlagt i varje människa som hon inser att inget annat sätt får påtvingas denna människa, inget annat än pedagogens eget sätt. Pedagogens sätt både får och skall hjälpa det rätta att framträda unikt personligt hos varje elev.

I *Människans väg*⁶²⁵ anger Buber den enda möjliga startpunkten för avgörelsen. Startpunkten finns bara på ett ställe i världen, nämligen just där man står, närmare bestämt i ”Den omgivning som är välbekant för mig, den situation som ödet erbjudit mig, det som möter mig varje dag och varje dag kräver något av mig [...]”⁶²⁶ Vad det handlar om är alltså att pedagogen har att tjäna varje elev så att hon kan – som man säger – gräva där hon står. Buber uttrycker sig mer poetiskt. Han säger att ”(u)nder spisen i vårt hus är vår skatt begravd”⁶²⁷.

Det att tjäna handlar således om att tjäna såväl sin elev som sitt område, det vill säga ämnet och sin uppgift och om att pedagogen då behöver erkänna och ta på sig uppgiften att med sitt eget vara inverka på elevens vara. På så sätt kan hon vårda den själ och det område i livet som båda anförtrotts henne, och göra detta på ett sådant sätt att eleven kan avgöra sig.

Att an-svara

Såsom dialogisk hållning begreppsläggs här följs den hörsammande fasen av en an-svarande fas. Som redan klargjorts är det frågan om ett an-svar som har karaktär av svar an på ett till-tal i en existentiell dialog, ett an-svar som på en gång är ett existentiellt svar och ett ansvar. Med Buber kan det då sägas att det att an-svara handlar om att understödja elevens avgörelse genom att svara an på det till-tal som elevens belägenhet kan sägas uttala. Som jag läser *Om Uppfostran* verkar det att an-svara bestå av två aspekter, nämligen den att leda och den att vara kärleksfull. Dessa två aspekter är mer sammanflätade än de övriga, och de beskrivs därför såsom ett sammanhållet koncept.

Att kärleksfullt leda

I introduktionskapitlet relaterade jag den auktoritära pedagogiken till en pekande hållning, förmedlingspedagogiken till en direkt styrande hållning,

frigjorts genom det inflytande som man utövar utgör enligt Buber (1995a sid 53-54) ett sätt att inverka på en annan människas tänkesätt, sinnelag och livsgestaltning som har sin mest extrema tillämpning i *propaganda*. Båda dessa sätt att inverka – att indoktrinera och att stödja kan komma till uttryck i den pedagogiska relationen, även om sättet att inverka kanske inte blir så extremt som det beskrivs vara hos propagandisten, samtidigt som den extrema formen av *pedagogik* kanske kan ses som en utopi.

⁶²⁵ Buber 1993c sid 72-75.

⁶²⁶ Ibid sid 73

⁶²⁷ Ibid sid 74.

självregleringspedagogiken till en indirekt styrande hållning och frihetspedagogiken till en abdikerande pedagogisk hållning. Den pedagogik som talar till mig i verket *Om Uppfostran*⁶²⁸ förefaller ha karaktär av självregeringspedagogik. Den ”gamla auktoritetskolan” – alltså det som jag karaktäriserat som en pekande och direkt styrande hållning – anklagas för att underskatta betydelsen av reflekterande kritik och istället överskatta auktoritärt föreskrivande. Men Buber avvisar också frihetspedagogiken därför att den underskattar betydelsen av handledning och istället överskattar en abdikerande hållning. Den självregleringspedagogik som förespråkas framstår som indirekt styrande; eleven ska själv till en början få bilda sig en uppfattning och lärarens uppgift består att med en diskret, nästan omärklig inverkan utöva kritik och handledning. Reflekterande kritik utövar pedagogen när ”(b)arnen möts av en värdeskala, som visserligen är oakademisk men likafullt fast, av en bedömare som visserligen och kanske i hög grad förstår att individualisera men som icke desto mindre vet vad som är bra och dåligt”.⁶²⁹ Handledning beskrivs som något som ska ta vid efter det att eleven ”på egen hand fått våga sig långt ut på vägen som leder till verket och som i detta läge syftar till att leda eleven fram till begynnande insikt med hjälp av nästan omärkligt bistånd, (en) ytterst grannliga inverkan, kanske genom en fingerrörelse eller en frågande blick [...]”.⁶³⁰

Texten *Om Uppfostran*⁶³¹ föreslår en pedagogisk hållning som å ena sidan avvisar både maktviljan i den pekande och direkt styrande pedagogiska hållningen och det som Buber kallar erotismen i den abdikerande hållningen. Den betraktar en hållning som präglas av maktvilja och/eller erotism som ett svek. Buber tar som exempel förhållandet mellan läkare och patient och skrader inte orden:

Så snart den som är kallad att hjälpa anfäktas av antingen lusten att behärska eller avnjuta den som anförtrotts i hans vård öppnar sig risken för ett bedrägeri, i jämförelse med vilket vanligt enkelt kvackande ter sig oskyldigt.⁶³²

Samtidigt föreslås å andra sidan ett återvinnande av såväl auktoritet som frihet. Det handlar dock om ett återvinnande av maktvilja och erotism i förändrade skepnader, närmare bestämt i skepnaderna ledning och kärlek.

Avvisandet av maktvilja och erotism

Att leda rör sig om en hållning som i ett första steg avvisar den auktoritära hållning som Buber talar om som maktvilja.⁶³³ Maktvilja ses här som den

⁶²⁸ Buber 1993b sid 30-35; 1995a sid 51-61.

⁶²⁹ Buber 1993b sid 30.

⁶³⁰ Ibid sid 31.

⁶³¹ Ibid sid 43-52.

⁶³² Ibid sid 52.

⁶³³ Ibid sid 29-31, 44-45, 52; Se även 1995a sid 51-61 där Buber beskriver *påtvingande propaganda*.

gamla principen för fostran och undervisning. Enligt mitt förmenande kan maktvilja sägas vara det som ligger till grund för det som jag i kapitel ett talade om som pekande och direkt styrande pedagogisk hållning. Denna gamla typen av skola fick, heter det, eleven att bli antingen avtrubbad eller förtvivlad, resignerad eller rebellisk, lydig eller indignerad.⁶³⁴

Enligt Bubers⁶³⁵ beskrivning av maktvilja som pedagogisk princip bygger den på att fostraren av gammal typ betraktar sig själv som en ”historiens emissarie”. På samma sätt som pedagogen alltid representerar världen i relation till sin lärjunge, representerar hon det historiska, världen som den blivit. Fostraren av gammal typ såg därmed som sin uppgift att tradera nedärvda – det som hon därmed betraktade som säkra – värden, och den uppgiften fullgjorde hon genom att, som Buber uttrycker det, pracka på sina elever dessa värden. En konsekvens av denna auktoritära hållning är att lärjungen betraktades som en inkräktare av sin lärare. En annan konsekvens av maktviljans hållning är att pedagogens auktoritet kommer att vila på *objektiv legitimitet*, det vill säga på en legitimitet som förlänas pedagogen ur den fullmakt som historiska fakta skänker.⁶³⁶

Att vara kärleksfull rör sig också om en hållning som i ett första steg avvisar något, nämligen den abdikerande hållning som Buber⁶³⁷ talar om som en hållning byggd på Eros. Eros sägs utgöra ”den nya principen för fostran och undervisning”, den som jag här förstår som frihetspedagogikens princip.⁶³⁸ Observera att det rör sig om ontologisk/existentiell typ av eros/kärlek som vi talar om. Buber⁶³⁹ beskriver två former av Eros: den bevingade, äkta dialogens eros och den vingbrutne, monologens Eros. Den förstnämnda bygger, som jag tolkar det, på det hörsammande förhållningssättet och handlar om

⁶³⁴ Buber 1993b sid 29-31, 35; Jfr Bollnow (1969 sid 65-85) som avvisar det han talar om som *befallning* liksom *förmaning*, två pedagogiska förhållningssätt som jag menar kan hänföras till ett pekande respektive ett direkt styrande förhållningssätt baserade på maktvilja. Bollnow diskuterar befallning, förmaning och appell som tre pedagogiska förhållningssätt grundade i tre skilda sätt att se på människan och på hennes möjlighet till utveckling. *Befallningen* beskrivs som betvingande. Den utgår från att eleven är ofri både i tanke och i handling, och läraren är auktoritär. *Förmaningen* bygger däremot på (den moderna) tanken att människan är autonom och rationell och på tanken att denna autonomi och rationalitet utvecklas i samband med edukation. Det förmanande förhållningssättet bygger därmed på tanken att människan visserligen är fri att välja att utveckla sig eller inte, men att det är läraren som bäst känner till utvecklingens mål och hur den bäst genomförs. Enligt det förmanande förhållningssättet betraktas alltså eleven som fri i tanken men ofri i handling och läraren som auktoritär.

⁶³⁵ Buber 1993b sid 44-46.

⁶³⁶ Jfr Max Webers (1983 sid 146, 154) definition av *traditionell auktoritet*.

⁶³⁷ Buber 1993b sid 43-53.

⁶³⁸ Jfr det som Bollnow (1969 sid 70-73) talar om som ett *appellerande* pedagogiskt förhållningssätt, vilket bygger på (den existensfilosofiska) föreställningen att människan är fri såväl i tanke som i handling. Även om läraren uppfordrar eleven till att avgöra sig så är denna uppfordran ingalunda betvingande. Pedagogen betraktas alltså som helt icke-auktoritär och appellen bygger således på en fullständigt jämbördig relation

⁶³⁹ Buber 1993a sid 18-19, 85-91.

agape-kärlek. Den sistnämnda vilar, tolkar jag det som, på det förfogande tillnärmelsesättet och rör sig istället om erotisk kärlek. Den erotiska kärleken talar jag här om i termer av *erotism*. Enligt Buber⁶⁴⁰ utmärks erotism av viljan att njuta av människor, en vilja som hör hemma i det privata. Enbart där är det relevant att människan hemsöks och entusiasmeras av Eros, inte i sin yrkesfunktion. Pedagogiken är till sitt väsen, säger Buber, främmande för den inställning som Eros frambringar. Om en lärare går i Eros ledband när hon utövar sitt yrke så kväver hon, säger Buber, den planta hon anförtrotts.

Enligt Buber⁶⁴¹ utmärks erotismen också av egenkärlek. Den existentiellt erotiska passionen beskrivs som ”fröjden över den egna personens i oanad fullhet aktualiserade möjligheter”.⁶⁴² Relationer i vingbrutne Eros namn karaktäriseras som en värld av speglar och speglingar där Eros är mångfaldig i det att den tar sig många olika uttryck, nämligen i att vara förälskad i sin lidelse, i att bära sina differentierade känslor som ordensband, i att njuta av sin fascinationsförmågas äventyr, i att tjusad betrakta sin egen förmenta hän-givenhets spektakel, i att samla på eggande upplevelser, i att leka med sin makt, i att blåsa upp sig med lånad vitalitet, i att roa sig med att vara närvarande samtidigt i egen person och som idol (mycket olik honom själv), i att värma sig vid branden hos den som tillfallit honom, i att experimentera. Buber⁶⁴³ kallar dessa ”spegelmonologiker i det gemak som tillhör den förtroligaste dialogen”.

Medan eleven som en konsekvens av maktviljans princip betraktas som en inkräktare betraktas hon i konsekvens med erotismens princip som någon som blir utvald utifrån pedagogens personliga böjelse. Principen att välja ut någon utifrån sin personliga böjelse är inte fel i det privata livet men, poängterar Buber⁶⁴⁴, den hör inte hemma i uppfostrargärningen.

En pedagogisk hållning byggd på erotismens princip innebär alltså att pedagogen ”blir privat” med sin elev. Skillnaden mellan att *vara privat* och att *vara personlig* är helt avgörande. Att vara personlig är nödvändigt i en hållning av dialogisk karaktär, medan det att vara privat tvärtom är förödande. Buber talar om att erotismen som princip bygger på att pedagogen förlorar

⁶⁴⁰ Buber 1993b sid 46-48.

⁶⁴¹ Buber 1993a sid 18, 19, 85-91.

⁶⁴² Ibid sid 19.

⁶⁴³ Ibid sid 88-89; Jfr Karlson (2003 sid 154-163 delvis med Nash 2001 *The unravelling of the Postmodern Mind* sid 60-61) som knyter den här abdikerande och samtidigt erotiska hållningen till narcissism, vilket definieras som ett närmast patologisk bruk av andra i självskapelseprocessen, till exempel genom att man alternerar mellan känslor av omnipotens/grandiositet och känslor av hjälplöshet, värdelöshet och skam; man använder sig själv som referens när man tolkar andras beteende; man har ett behov av att underhålla och charma och för att göra detta utnyttjar/exploaterar man andras kvalifikationer; man är rädd för och undviker nära relationer och kombinerar detta med en självprotektionistisk och vinnande uppvisning i sympati (i brist på empati) och medgörlighet; man är i ena stunden deprimerad och har tomhetskänslor men är i nästa maniskt hyperaktiv och euforisk; man alternerar på ett oförklarligt sätt mellan självutplånande medgörlighet och explosivt blint raseri. (Min fria översättning).

⁶⁴⁴ Buber 1993b sid 47-48.

den objektiva legitimitet som den gamla auktoritära maktviljans princip förlänade henne. Men å andra sidan innebär den nya pedagogiska principen att pedagogen abdikerar från den objektiva legitimitetens tron och istället blir förvisad till sig själv som person och därför full av längtan.⁶⁴⁵ Strax därefter likställer Buber längtan med Eros, varför jag förstår platsen för denna hänvisning som det privata. Att vara hänvisad till det privata innebär att pedagogen får uppåda legitimitet för sin sak med hjälp av sina privata egenskaper och förtjänstfullheter, något som jag här väljer att tala om som *privat legitimitet*.⁶⁴⁶ Som vi ska se senare gäller det alltså för läraren att vara *personlig* utan att bli *privat*. Det personliga hotar inte – såsom alltså det att bli privat gör, bland annat genom lärarens längtan efter bekräftelse – den grundläggande och nödvändiga asymmetrin mellan lärare och elev.

Sammanfattningsvis kan man säga att erotismen handlar om att pedagogen pedagogiskt sett överger eleven genom att abdikera från samtliga yrkesrelevanta slag av auktoritet för att istället nyttja eleven till att bli bekräftad och beundrad privat.⁶⁴⁷ Både detta abdikeringssätt byggt på privat legitimitet, liksom det pekande och direkt styrande förhållningssätt som bygger på objektiv legitimitet avvisas således i ett första steg på vägen mot ett indirekt styrande pedagogiskt förhållningssätt.

Återvinnande av makt och kärlek genom omfattande

Både det att leda och det att vara kärleksfull tar således gestalt via ett avvissande, i det förstnämnda fallet av maktvilja och i det sistnämnda av erotism. Som pedagogisk hållning kommer *det att kärleksfullt leda* enligt Buber därefter till stånd genom ett andra steg vari maktviljan och erotismen återvinns, fast i förändrad form. Vad det handlar om är att maktviljan transformeras till ledning och erotismen till kärlek. Innan jag i detalj går in på vad det att kärleksfullt leda som pedagogisk hållning innebär, vill jag förklara vad det är som gör dessa transformationer möjliga. Buber⁶⁴⁸ talar om något som kallas *omfattande* som ett avgörande fenomen i det att transformera makt till ledning och erotism till kärlek. Omfattandet definieras som en elementär erfarenhet som radikalt omvandlar själva den ursprungliga driften, med vilken – som jag förstår det – menas maktviljans och erotismens drift. ”Det finns en företeelse”, säger Buber, ”som kan beskrivas som att den specifika driften får en annan inriktning utan att på något sätt upphävas: hela riktningssystemet ändras”.⁶⁴⁹ Den här elementära erfarenheten sägs dialogisera de förhållanden som bestäms av maktvilja och Eros. Dialogiseringen åstadkommer en

⁶⁴⁵ Ibid sid 46.

⁶⁴⁶ Jfr Webers (1983 sid 146, 166) definition av *karismatisk auktoritet*.

⁶⁴⁷ Jfr Karlsen (2003 sid 402) som hävdar att den på detta sätt avklädda läraren – som kanske bara föresätter sig att vara öppen och ärlig, men som går för långt och blir privat – kan betraktas som hänsynslös.

⁶⁴⁸ Buber 1993b sid 52-69.

⁶⁴⁹ Ibid sid 53-54.

vändning i makt- respektive erosdriften så att den istället ”kommer att medverka till förbundenheten med medmänniskan och till ett ansvarstagande för henne som för en del av livet vilken man fått sig tilldelad, fått sig anförtrodd”.⁶⁵⁰ Jag återkommer till transformationens resultat. I nuläget gäller frågan vad denna elementära erfarenhet kan sägas bestå i. Vad är riktigt ”denna elementära erfarenhet som åtminstone skakar om både den erotiska människan och maktmänniskan i hennes säkerhet och ibland gör mer än så, nämligen radikalt omvandlar själva den ursprungliga driften”⁶⁵¹?

Omfattandet är som erfarenhet grundläggande för fostrarens arbete och är dessutom den erfarenhet vari pedagogiken har sin upprinnelse, säger Buber. Omfattandet konstituerar den pedagogiska relationen, medan den enbart har en regulativ funktion i andra typer av relationer. Vad menas då med att den har en konstituerande funktion och vad åstadkommer den riktigt? ”Med konstitutiv menar jag”, säger Buber, ”att det pedagogiska hämtar sin sanna kraft ur ett ständigt återkommande omfattande förhållningsätt [...] Den människa som har till yrke att influera påverkbara människor måste hela tiden uppleva sina göranden och låtande från motsidan [...]”.⁶⁵² Denna för den pedagogiska hållningen så betydelsefulla erfarenhet omtalas i termer av *erfarenheten av motsidan* eller *partnerupplevelsen*. Omfattandets elementära erfarenhet sägs röra sig om en erfarenhet av hur det känns att vara i den andres situation, om att den mera aktiva parten i en tvåpersonersrelation också upplever sin egen aktivitet som om hon vore den andre, utan att hon för den skull uppfattar sig själv som mindre aktiv än innan detta moment tillkom, med andra ord att man erfar den situation man befinner sig ifrån motsatta sidan och på så sätt får känna på den fulla verkligheten i det att man erfar tvåfaldigheten i sina handlingar. Buber⁶⁵³ är noga med att skilja *omfattande* från *inkännande*. Medan det sistnämnda rör sig om att man ”med den egna känslan liksom slinker in i ett objekts dynamiska struktur [...] och att man [...] ‘flyttar’ sig från det egna jaget in i objektet vilket alltså innebär att man [...] kopplar bort den egna konkretiteten och [...] upplöser den upplevda situationen genom att låta den verklighet man är en del av ersättas med blott och bart estetik” så handlar omfattandet om raka motsatsen: ”en utvidgning av den egna konkretiteten, ett uppfyllande av den upplevda situationen, att man låter den verklighet man är en del av bli helt och hållet närvarande”.

Partnerupplevelsen har en fundamental verkan på den pedagogiska relationen.⁶⁵⁴ Den inverkar nämligen på pedagogen på så sätt att hon ”på ett av-

⁶⁵⁰ Ibid sid 59.

⁶⁵¹ Ibid sid 53.

⁶⁵² Ibid sid 65-66.

⁶⁵³ Ibid sid 56-57; Jfr t ex Arendts (1992 sid 40-44) idé om att man *besöker den andre*; För en elaborerad analys av empati och dess möjlighet att låta pedagogen an-svara och lära av sin elev se t ex Todd (2003b sid 43-63); Jfr även Bakhtin (1993 sid 14-18) som menar att empati innebär att förstå vad man *bör* i relation till det man förstår.

⁶⁵⁴ Buber 1993b sid 53, 55-56, 68-69.

görande sätt och i sitt väsen upptar själva essensen av det pedagogiska”. Partnerupplevelsen gör att pedagogen kan uppleva gränsen för sin egenhet och därmed också för elevens annanhet. Den låter henne också uppleva den nåd det innebär att vara förbunden med en annan människa, i det här fallet med sin elev. Och trots att det i många fall bara rör sig om en flyktig stämning eller en osäker känsla – så hjälper dessutom partnerupplevelsen pedagogen att sluta sig till vad den andra själen behöver och inte behöver, vilket i sin tur på lång sikt – när erfarenheten upprepas – får konsekvenser som jag redan talat om, nämligen att pedagogen lär sig vad en människa behöver för att verkligen bli människa och vad hon själv förmår och inte förmår ge. Dessutom gör pedagogens partnerupplevelse att den elev som fram tills att omfattandet tog vid kanske var undertryckt av makt eller utnyttjad av erotism istället både i stunden och för alltid blir helt och fullt närvarande för pedagogen.

Varför talar jag då inte om elevens partnerupplevelse av pedagogen? Jo, därför att omfattandets transformerande funktion förutsätter att partnerupplevelsen är ensidig, därmed att omfattandet är ensidigt. För trots att omfattandet som sagt konstituerar den pedagogiska relationen, och trots att pedagogen i övrigt må vara förenad med sin elev i en förtroendefull ömsesidighet av givande och tagande, så förstörs den pedagogiska relationen om inte omfattandet är ensidigt.⁶⁵⁵ Det är bara pedagogen som ska erfara hur eleven upplever hennes egen fostran. Eleven ska inte erfara hur pedagogen upplever situationen. Ett ömsesidigt omfattande skulle omvandla relationen till vänskap. Just ensidigheten i omfattandet utgör, klagar Buber, den pedagogiska relationens särart.⁶⁵⁶

Att kärleksfullt leda

Trots att Buber i *Om Uppfostran* nogsamt åtskiljer maktvilja och erotism när han talar om vilka principer som den dialogiska hållningen gör avsteg ifrån, åtskiljer han enbart i en mening⁶⁵⁷ de två principer som återvinns genom omfattandets transformativa kraft. De två principerna är *ledning* och *kärlek*, men jag vill här tala i verbform och väljer därför att tala om *att leda* och *att*

⁶⁵⁵ Se ibid sid 61-62, 67-68.

⁶⁵⁶ Buber (1993b sid 62-68) talar om tre huvudtyper av dialogisk relation som på olika sätt gestaltar det dialogiska förhållandet: den som grundar sig på en abstrakt men ömsesidig omfattningserfarenhet, den fostrande relationen och vänskapsrelationen. Alla dessa grundar sig på omfattningserfarenheten, men på olika former av denna. Den första – som man kanske kan karaktärisera som ett erkännande av den andra i andanom – grundar sig på en ömsesidig men abstrakt ömsesidighet. Det rör sig om två människor som är synnerligen olika ifråga om anlag, livsåskådning och kallelse som under omfattningserfarenheten inser legitimiteten i den andres ståndpunkt liksom att ”dess företrädare bär nödvändighetens och meningsfullhetens insignier utan att man för den skull vare sig förändrar den egna sanningen eller den egna kraften att övertyga, den egna ståndpunkten”. Den andra – som är den fostrande relationen – grundar sig på en konkret och ensidig omfattningserfarenhet. Och den tredje – vänskapsrelationen – är grundad på en konkret och ömsesidig omfattning.

⁶⁵⁷ Ibid sid 55.

vara kärleksfull. Förutom på detta enda ställe, är dessa två principer sammanflätade i *Om Uppfostrans* beskrivning av dialogisk hållning. Jag väljer därför att döpa detta koncept till *att kärleksfullt leda*, men har samtidigt för avsikt att beskriva deras innebörd var för sig.

För att beskriva innebörden i det att leda har jag valt att förstå olika styckena i *Om Uppfostran* som en beskrivning av det att leda trots att styckena ifråga inte explicit talar om *ledning*. En sådan läsning låter mig förstå det att leda som den självregleringspedagogiska hållning som jag ovan talade om som en diskret, nästan omärklig inverkan i form av kritik och handledning. Som sagt rör sig reflekterande kritik i spänningsfältet mellan elevens subjektiva värderingar och en absolut objektiv moral och handledning handlar om ”(ett) nästan omärkligt(t) bistånd, (en) ytterst grannlaga inverkan, kanske [...] en fingerrörelse eller en frågande blick [...]”.⁶⁵⁸

En sådan läsning låter mig också förstå att det att leda utmärks av *medveten avsiktslöshet*.⁶⁵⁹ Medveten avsiktslöshet yttrar sig i ett handlande som sker som om man inte handlade. Den pedagogiska äkta handlingen är den fingerrörelse eller den frågande blick vari lärarens urval ur världen möter elevens verkande krafter, utan att eleven upplever urvalet som ett ingrepp. Buber talar om en förborgad inverkan som emanerar från fostrarens hela, samlade varelse, en förborgad inverkan som utmärks av ”(e)n bokstavligt talat helande kraft”. Genom att förstå det att leda på detta sätt blir det möjligt att förstå på vilket sätt det är en inverkan som inte upplevs som ett orättmätigt ingripande av eleven.

För att beskriva hur det *att vara kärleksfull* som enskilt fenomen kan förstås, har jag dels sökt i andra buberska verk och dels tolkat vissa stycken i *Om Uppfostran* som beskrivningar av det att vara kärleksfull även om ordet kärlek inte nämns. I verket *Dialogens väsen*⁶⁶⁰ beskrivs den bevingade, äkta dialogens eros som grund för – men är för den skull inte liktydig med – den pedagogiska relationens kärlek. Medan den vanliga kärleksrelationen karaktäriseras av ett ömsesidigt omfattande, utgör, som sades ovan, just ensidigheten i omfattandet den pedagogiska relationens särdrag. Det innebär att pedagogen ska vara kärleksfull mot sin elev men att eleven inte ska vara kärleksfull mot sin pedagog.

Buber⁶⁶¹ definierar kärlek som ett Jags ansvar för ett Du. Här betonas också att kärlek till den andra inte består av det vi *känner* för den andra. Känslor *åtföljer* kärleken, men *utgör* den inte. Känslor är av många olika slag, kärle-

⁶⁵⁸ Ibid sid 30-31.

⁶⁵⁹ Ibid sid 34-36.

⁶⁶⁰ Buber 1993a sid 85-91.

⁶⁶¹ Buber 1994 sid 22-23, 25-26, 130; Jfr Todd (2003b sid 65-89) som skriver fram kärlek som en sorts relation (a mode of relationality) som i sig innebär att man bryr sig om den andre.

ken en. Kärlek definieras genom att kontrasteras mot de känslor vi lätt missar för kärlek:

Känslor ägs; kärleken äger rum. Känslor bor i människan; men människan bor i sin kärlek. [...] Kärleken är icke bunden till Jaget, så att den bara skulle ha Duet till innehåll, till föremål; den är mellan Jag och Du [...] Kärlek är ett verkande i världen.⁶⁶²

Kärlek är således, kan man säga, ett agentiskt fenomen som lever och verkar i *mellan*. Den lyder under Jag-Du-Jag-Det-pendlandets lag: Kärlek äger bestånd, den förblir, skriver Buber, men inte så att Jag-Du-relationen består om där finns kärlek, utan på så sätt att kärleken äger bestånd, förblir i växlingen mellan aktualitet och latens. Man kan alltså säga att kärlekens mening och bestämmelse är att pendla mellan Du-sägandet och Det-sägandet. Buber talar också om vad kärleken möjliggör. Den möjliggör för människan att verka, hjälpa, läka, uppfostra, lyfta upp, förlösa.

Värt att notera är hur Buber⁶⁶³ förstår icke-kärlek. Icke-kärlek kan ju vara både hat och indifferens. Hat ses här som varande närmare relationen än indifferens, därför att man bara kan hata en del av en människa. Att hata är att bara se en del av den andra. Däremot: ”Den som ser en människa som helhet och måste tillbakavisa henne, befinner sig inte längre i hatets rike utan i den inskränkning i förmågan att säga Du, som hör människolivet till”. Att vara indifferent är att säga Det till den andra.

I *Om Uppfostran* återfinns flera utsagor som man kan förstå som uttalanden om vad det att vara kärleksfull handlar om i den pedagogiska relationen. Dels finns en utsaga som säger att det pedagogiska ingripandet ska baseras på en relation där renhet, innerlighet, finkänslighet och kärlek har plats.⁶⁶⁴ Också den utsaga som säger att pedagogisk verksamhet bör försiggå inom ett för den pedagogiska relationen specifikt kontrapunktiskt system av hängivelse och tillbakadragenhet, av förtrolighet och distans, kan tolkas som en karaktäristik av det att vara kärleksfull.⁶⁶⁵ Likaså utsagan som säger att den pedagogiska relationen är en relation som karaktäriseras av ”den innerlighet som präglar en personlig och genomträngande hållning [...]”, en hållning som sägs ta tag i den andre men samtidigt ”rida spärr mot det som är vars och ens privata sfär”.⁶⁶⁶ Men framförallt är det när Buber i *Om Uppfostran*⁶⁶⁷ beskriver på vilket sätt pedagogen kommer i kontakt med och grupperar/diagnosticerar sina elever som hans syn på det att vara kärleksfull som pedagogisk hållning som enskilt fenomen blir tydlig. Medan alltså erotismen innebar att pedagogen väljer elever utifrån personlig böjelse, innebär det att

⁶⁶² Ibid sid 22.

⁶⁶³ Ibid sid 24-25.

⁶⁶⁴ Buber 1993b sid 24.

⁶⁶⁵ Ibid sid 50.

⁶⁶⁶ Ibid sid 51.

⁶⁶⁷ Ibid sid 48-50

vara kärleksfull att hon har unga människor som väntar på henne. Denna situation är befriad från val utifrån personlig böjelse, och därmed fullständigt oerotisk. Närmare bestämt är det här en situation som istället innebär att pedagogen tar emot och accepterar alla människor eftersom hon i elevernas mångfald och komplexitet ser en motsvarighet till skapelsens mångfald och komplexitet, och eftersom hon har en förmåga att älska såväl ”ljuset inom sig själv som mörkret som rör sig mot ljuset”. Vidare innebär den kärleksfulla hållningen att pedagogen utgår från sin pedagogiska blick när hon väjer ut och delar upp sina elever, inte från hur starkt hon känner sig dragen till den ena eller den andra.⁶⁶⁸ Det att vara kärleksfull innebär att pedagogen dessutom betraktar sitt urval som preliminärt. Det viktigaste för henne är varje elevs existens och särart och därför bjuder hennes ödmjukhet henne att ständigt vara beredd att korrigera sig. Att det viktigaste är varje elevs existens och särart innebär med andra ord att den pedagogiska blickens gruppindelning inte utgår ifrån kunskapsnivå eller ”begåvning”.

Medan maktviljan bygger på objektiv legitimitet och erotism på det som jag här kallade privat legitimitet så vilar det att kärleksfullt leda på det vi här kan kalla *personlig legitimitet*. Personlig legitimitet är en legitimitet som förlänas pedagogen när eleven känner förtroende för hennes omdöme och för henne som person.

Elevens förtroende för pedagogen är därför helt avgörande i den kärleksfullt ledande pedagogiska hållningen.⁶⁶⁹ Buber säger att förtroendet är något som utgör själva kärnan i det pedagogiska förhållandet. Förtroende för personen är ett speciellt sorts förtroende. Jag skulle vilja säga att det är ett förtroende av ontologiskt slag. Buber talar om det här förtroendet i termer av ”förtroende för världen eftersom denna människa finns”. Vidare sägs att förtroende skapar tillit, vilket i sin tur leder till att eleven lär sig fråga.

Vad krävs då för att eleven ska känna tillit till pedagogen? Buber talar om verklig närvaro och delaktighet.⁶⁷⁰ Pedagogen måste vara *verkligt närvarande* på så sätt att ”barnet måste vara en integrerad del av (pedagogens) egen verklighet, höra till det som bär upp hennes förbundenhet med världen, vara ett centrum för hennes ansvar inför världen”.⁶⁷¹ Pedagogen ska på ett direkt och otvunget sätt delta i elevens liv och då även ta på sig det ansvar som följer därav. Det är alltså inte genom målmedveten ansträngning som pedagogen vinner elevens förtroende. Eller som Buber uttrycker det: ”Pedagogiskt fruktbar är inte den pedagogiska ansträngningen utan det pedagogiska mötet”.⁶⁷² Men också konflikten sägs vara en väg till ökat förtroende. I kon-

⁶⁶⁸ Ibid sid 49.

⁶⁶⁹ Ibid sid 60-61, 110-111, 120-121; Jfr Bollnow (1969 sid 93-94) som menar att lärarens legitimitet att ge råd vilar på både hennes sakliga expertis i frågan och på elevens tillit till hennes omdöme.

⁶⁷⁰ Buber 1993b sid 60-61, 111-115, 120-121.

⁶⁷¹ Ibid sid 61.

⁶⁷² Ibid sid 113.

flikten sätts tilliten till pedagogen som person på prov. Det är när pedagogen hittar en lösning på konflikten där eleven som Person accepteras, bekräftas och bejakas vare sig man når endräkt eller inte, som elevens tillit till pedagogen ökar. Vad som händer är att eleven känner att hon får lov att lita på denna människa, att denna människa inte är inriktad på att exploatera henne, utan att hon engagerar sig i hennes liv och bekräftar henne innan hon vill påverka henne och i och med det att det eventuella motståndet mot fostrarnitet som eleven känner när hon upplever pedagogens insatser som ett orättmätigt ingripande, avlöses av en process som innebär att eleven accepterar läraren som person.

Buber⁶⁷³ talar om två effekter av tillit. Den gör att eleven lär sig fråga, det vill säga vågar vara öppen, undrande och mottaglig. En annan effekt är att eleven ifråga vågar tro på både sitt eget och världens bönhörliga öde, med andra ord livets och världens meningsfullhet.

Att kärleksfullt leda rör sig således om ett pedagogiskt förhållningssätt som utgår från tanken om lärande som en fråga om självreglering, och som förutsätter att pedagogen omfattar sin elev, men däremot att eleven inte omfattar pedagogen. Kärleksfull ledning karaktäriseras av ett Jags ansvar för ett Du – det vill säga av dialogfilosofisk pedagogisk kärleksfullhet – och av medveten avsiktslöshet – det vill säga av dialogfilosofisk pedagogisk ledning.

Att till-tala

Den tredje fasen i den existentiella dialog som här används som koncept för pedagogisk hållning kan som sagt sägas vara en mer aktiv fas än de föregående. Det handlar om att pedagogen – efter att ha hört sammat och ansvaret – ska låta sitt handlande styras av en hållning som har potential att åstadkomma pedagogiska verkningar. Pedagogen måste till-tala eleven, hennes handlande måste *säga* eleven något, och det på ett sätt som utmanar elevens sätt att svara. Den till-talande hållningen förstås här som innefattande två aspekter: den *att provocera* och den *att våga*. Den provocerande aspekten syftar till att väcka elevens slumrande individuella och universella potentialer så att hon därefter framträder genom att samtala äkta. Den provocerande hållningen ställer i sin tur krav på att pedagogen vågar sätta sig själv på spel. Bägge dessa aspekter är präglade av engagemang. I det förstnämnda fallet elevens och i det sistnämnda av pedagogens.

⁶⁷³ Ibid sid 60, 110-111.

Att provocera

En provocerande hållning ska här förstås som provocerande i existentiell bemärkelse. Det är ju elevens sätt att existentiellt an-svara som ska provoceras, och det är genom sina existensframträdanden som pedagogen provocerar.⁶⁷⁴ Hur den existentiella provokationen tar sig uttryck i den dialogiska hållningen återkommer jag strax till. Först bara ett påpekande om att den provokation som läraren ska åstadkomma förutsätter två saker: olikhet och motstånd. En del i provocerandet består således i att skapa den olikhetens gemenskap som jag var inne på tidigare. Denna olikhetens gemenskap – som inte bara tolererar utan rentav drar nytta av olikhet – är således nödvändig att få till stånd innan man ens kan börja fundera på att provocera.⁶⁷⁵ Provocerad kan man bara bli av det som är olikt och därför främmande. Det är det främmande och det som är olikt som bjuder motstånd och som därigenom tillförsäkrar mötet den fruktbarhet som återfinns i provokationen.⁶⁷⁶

Enligt Buber⁶⁷⁷ finns det två olika motstånd som verkar provocerande: antingen när människan stöter på något som väcker genklang och längtan och som hon därför anstränger sig att imitera eller när hon stöter på sådant som framkallar frågor, tvivel och antipati. I det förstnämnda fallet rör det sig med andra ord om det motstånd som något främmande som man inte är men vill bli bjuder, medan det i det sistnämnda rör sig om motståndet hos något främmande som man inte eftersträvar utan känner tvivel inför. Mötet med det främmande utmanar – är således tanken här – människans sätt att an-svara, vare sig det främmande väcker genklang, längtan eller frågor och tvivel eller till och med antipati.

Vad behöver då pedagogen *göra* för att kalla fram elevens sanna jag? Eller med andra ord: I vilka handlingar kan den provocerande hållningen uttryckas? Enligt Buber⁶⁷⁸ ska pedagogen inte på ett direkt aktivt sätt provocera elevens an-svar, utan det räcker med att hon – medveten om vad eleven behöver – håller fast vid det som behöver sägas, ett sätt att inverka på elevens vara med sitt eget vara som på ett naturligt sätt förr eller senare ställer eleven inför det som för henne är främmande. Det mest aktivt provocerande som pedagogen ska företa sig är att inte undvika de konflikter som sannolikt enligt Buber uppstår mellan läraren och eleven i dessa situationer. I dessa konflikter ser Buber nämligen en fruktbar potential, på så sätt att den utmanar elevens an-svar samtidigt som de ger pedagogen kanske det bästa tillfället att

⁶⁷⁴ Buber 1993b sid 13-28, 36-43, 75, 82-88, 94-97, 99-100, 111-115, 120-121, 123-125, 127-128, 139.

⁶⁷⁵ Jfr Säfström & Biesta 2001 sid 15-18; Biesta 2002 sid 399-400; 2003 sid 73-77; 2004a sid 80; 2004b sid 309, 320, 321.

⁶⁷⁶ Jfr Karlsen (2003 sid 479-492) som menar att ett äkta möte får sin utvecklingspotential när man lyckas torpedera harmoni-dyrkandet och istället betraktar motståndet som en aspekt av ett *äkta* möte.

⁶⁷⁷ Buber 1993b sid 109.

⁶⁷⁸ Ibid sid 50-51, 64, 69-71, 112-115, 120-121.

acceptera, bekräfta och bejaka eleven. Tillfälle att acceptera liksom att bekräfta och bejaka eleven yppar sig ju lämpligast i det att hon provocerats till att visa sitt sanna jag, det vill säga till att samtala äkta. Men vi behöver också påminna oss att den pedagogiska provokationen inte enbart inträffar mellan pedagogen och eleven utan också mellan eleven och området. Jag tänker på att världen enligt Buber⁶⁷⁹ utövar en avsiktslös alluppfostran på människan, med Ödmans⁶⁸⁰ vokabulär en total och immanent påverkan, varur pedagogen uthägnar en *avsikt*. Denna avsikt blir således det ämnesinnehåll som pedagogen låter eleven *drabbas* av och vari hon stöter på det främmande som utmanar henne. Pedagogen provocerar alltså enligt Buber framför allt genom att skapa möjligheter för eleven att konfronteras med olikhet genom att till exempel möjliggöra och befrämja olikhetens gemenskap och genom att presentera främmande ämnesinnehåll för eleven. Men också genom att inte väja för utan snarare dra nytta av de möjligheter till provokation och utmaning som finns i konfliktsituationer.

Existentiellt sett består själva provokationen i att läraren och ämnet inverkar på eleven på ett sätt som avkräver henne an-svar.⁶⁸¹ Det gäller således att få eleven att inte enbart iakttä eller betrakta pedagogen och ämnet, utan att bli delaktig i dem. Det gäller med andra ord att pedagogen och ämnet förmår säga eleven något på ett sätt som inverkar på elevens vara. Pedagogen och ämnet ska således *angå* eleven på ett sätt som både *avkräver henne handling* och samtidigt *tillfogar henne öde*.

Efter att vi fått klart för oss på vilket sätt läraren kan förhålla sig för att provocera sin elev, återstår att betona att det är en provokation som är begränsat till det personliga, som inte ger sig på elevens privata sfär, eftersom, som jag tidigare citerat Buber, det rör sig om en hållning som ”tar tag i den andre men samtidigt rider spärr mot [...] det som är vars och ens privata sfär”.⁶⁸²

För att provocera eleven behöver således pedagogen dels ställa henne inför olikhet i form av olikhetens gemenskap och i form av främmande ämnesinnehåll samt hålla fast vid det som behöver bli sagt och inte väja för – utan snarare ta tillvara på de möjligheter som finns i – konflikter. Tanken är att pedagogen ska inverka på sin elev på ett sätt som avkräver eleven handling och tillfogar henne öde, dock med begränsningen att varken pedagogen eller eleven blir privat, utan att det stannar vid det personliga.

⁶⁷⁹ Ibid sid 32-33.

⁶⁸⁰ Ödman 1995 del I sid x, 64.

⁶⁸¹ Buber 1993a sid 29-34.

⁶⁸² Buber 1993b sid 51.

Att våga

Som jag också tidigare citerat Buber⁶⁸³ ska den till-talande hållningen även karaktäriseras av den innerlighet som präglar en personlig och genomträngande hållning. För att vara innerlig på ett personligt – återigen: inte privat – och genomträngande sätt, måste pedagogen *våga*. I den buberska dialogfilosofin talas det om fyra vågstycken som man måste våga för att vara innerlig på ett personligt och genomträngande sätt. Man måste acceptera den relationens farliga värld – det vill säga den oordnande Jag-Du-världen – som saknar tillförlitlighet, fasthet, varaktighet och överskådlighet.⁶⁸⁴ Man måste också avstå från att *tyda* tillvarons tecken, och istället *mottaga* dem, det vill säga se dem som till-tal som är tillställda oss och menande oss och låta dessa drabba en, något som Buber talar om som en fråga om att låta tillvarons tecken förbli en ”frågandes fråga som vill sitt svar”.⁶⁸⁵ För det tredje måste man – därför att både acceptandet av relationens farliga värld och det att mottaga tillvarons tecken kräver det – våga tro istället för att behöva veta.⁶⁸⁶ Att våga tro handlar om att ge sitt hjärta till något, det vill säga om en slags visshet som inte är baserad på vetande. Vetandet har enligt Buber visserligen sin rättmätiga plats i människans tillvaro, men har inte den existentiella verkan som tron åstadkommer. Buber säger att

Tron står i det engångsartades flod, vilken överspännes av vetande. Alla provisoriska byggen, baserade på analogier och typologier, är outhärliga för människoandens arbete. Men att klamra sig fast vid dem, när den frågandes fråga överraskar dig, mig, det skulle vara att fly. Endast i floden prövas och förverkligas det levda livet.⁶⁸⁷

Vågspelet som måste vågas rör sig med andra ord om att våga släppa taget om vetandets visshet i syfte att åstadkomma existentiella prövningar och förverkliganden. Och för det fjärde: Man måste våga an-svara, det vill säga svara och ansvara för tillvarons till-tal. Att i sitt pedagogiska förhållningssätt våga vara innerlig på ett personligt och genomträngande sätt kan således sägas kräva en slags våghalsighet, och det såväl ifråga om att våga låta sig till-talas, att våga an-svara och att i sin tur våga till-tala eleven, och det på ett provocerande sätt.

Att våga låta sig till-talas handlar om att inte närma sig tillvaron eller eleven genom att iaktta eller betrakta, utan genom att *bli delaktig*, med andra ord låta tillvaron angå mig, *säga mig* något.⁶⁸⁸ Att våga låta sig till-talas är

⁶⁸³ Ibid sid 51.

⁶⁸⁴ Buber 1994 sid 102.

⁶⁸⁵ Buber 1993a sid 35-41.

⁶⁸⁶ Ibid sid 35-41; 1994 sid 124.

⁶⁸⁷ Buber 1993a sid 40.

⁶⁸⁸ Ibid sid 29-41, 50-54; 1994 sid 21-23, 45-46, 68-69, 79-80, 84-86, 102; 1995b sid 54.

således knutet till det hörsammande sättet att förhålla sig till tillvaron på, och tanken är att det krävs existentiellt mod för att inte förhålla sig förfogande eller indifferent till tillvaron, för att låta sig drabbas av den och engagera sig i den i stället för att förfoga över den eller låta den vara. Vad det närmare bestämt krävs mod till när det gäller att låta sig till-talas är att göra sig delaktig, något som med andra ord rör sig om att göra sig mottaglig i sitt personliga liv, att ställa sig till förfogande och förnimmande emottaga, att lyssna, det vill säga att inte *göra* något utan *stå i relation*, beredd att stå till svars, att uppleva, det vill säga att låta den andra *säga mig* något och känna sig tilltalad av det, att acceptera och bekräfta, det vill säga att man säger till den andra att ”Jag tar dig som du är”. Med detta hörsammande tillnärmsätt ska människan således våga ge sig i kast med världen förstådd såsom en Jag-Du-värld, det vill säga såsom en oordnad världsordning som inte låter pedagogen *begripa* tillvaron utan som istället *kallar* henne.

Vilka är då konsekvenserna av att man som pedagog vågar låta sig tilltalas av sin elev, av sitt ämne och av sin uppgift? Ja, enligt Buber⁶⁸⁹, dels den att man *får med den andra att göra*, varvid ”den andra” kan förstås såväl som eleven, ämnet och uppgiften. Det betyder i sin tur att den andra – det vill säga eleven, ämnet eller uppgiften – kommer att inverka – genom att *säga* pedagogen något – på pedagogen på ett sätt som *avkräver henne svar*. Men inte bara det. Buber säger att delaktighet avkräver handling och tillfogar öde. Det är således genom att man vågar låta sig till-talas, har modet att låta tillvaron angå en, *drabba* en, som livet blir meningsfullt.

Att våga an-svara handlar först och främst om att ha modet att se ansvaret som en existentiell personlig börda i stället för som ett kodifierat ansvar som erbjuder lättnad från egna ställningstaganden. ”Begreppet ansvar”, skriver Buber, ”måste hämtas tillbaka in i levande livet, från den specialiserade etikens område, där det fått innebörden av en fritt svävande skyldighet. Äkta ansvar finns bara där ett verkligt svar också ges”.⁶⁹⁰ Det handlar om att människan ger det som till-talar henne svar och samtidigt svarar för, det vill säga ansvarar för, det. Att våga an-svara kräver att man riktar sitt an-svar mot det uppfattade till-talet. Här krävs ett mod för att ta itu med det som till-talar, bland annat därför att itutagandet inte kan utformas enligt någon metod eftersom man rör sig i en oordnad Jag-Du-värld. Vad detta mod rör sig om är med Bubers ord att ståndaktigt möta den pågående skapelsen. ”Och svaret är inte något säkert svar utan”, skriver Buber, ”snarare ett stammande kanske – säkrare artikulering än så är för själen sällan möjlig – men det är ett rättskaffens stammande bestående i konkreta göranden och låtanden”⁶⁹¹, det vill säga ett svar som det krävs mod för att avge. Det är således inte självklart att man vågar an-svara för att man tillåtit sig att till-talas, utan, som Buber betonar,

⁶⁸⁹ Buber 1993a sid 29-41; 1994 sid 43-46, 69.

⁶⁹⁰ Buber 1993a sid 49-54.

⁶⁹¹ Ibid sid 52.

även sedan vi uppfattat vår delaktighet kan vi svepa in oss i tigandets mantel med hjälp av produktivitet eller bedövning.

Att våga till-tala – vilket i den pedagogiska situationen syftar till att provocera eleven existentiellt – handlar enligt Buber⁶⁹² om att inverka på elevens vara med sitt eget vara, och det utan avsikt. Vad detta närmare bestämt rör sig om är enligt Buber att pedagogen inte skall försöka fostra elevens karaktär vare sig genom undervisning eller genom att avsiktligt smyga in karaktärsfostran vare sig på lektioner eller på raster, utan istället engagera sig på ett ansvarsfullt sätt i elevens liv så att allt som tilldrar sig mellan pedagogen och eleven kan öppna en väg till karaktärsfostran utan avsiktlighet. Som redogjorts för i samband med frågan om vad det att samtala äkta handlar om, förutsätter det att våga till-tala att pedagogen har mod att hänvända sig från djupet av sitt väsen, oförbehållsamt bidra med sig själv, det vill säga med det bidrag som i situationen är hennes att ge och att uppträda som väsensmänniska, med andra ord ej som bildmänniska, och därmed betrakta sin elev med en spontan, otvungen blick som endast är påverkad av avsikten att förstå sig på eleven. Rent konkret handlar det att våga till-tala (i syfte att provocera) om att exempelvis använda exempel från det personliga livets allra innersta kammare.⁶⁹³ Det handlar således om att pedagogen blottar och gör bruk av sådana personliga aspekter som är relevanta för att provocera och väcka eleven existentiellt. Observera återigen att det rör sig om personliga aspekter, medan det privata lämnas utanför. Sådana i sammanhanget relevanta personliga aspekter är till exempel pedagogens grundvärderingar. Sina grundvärden blottar pedagogen genom att ge svar på vem hon är och var hon står i konkreta moralfrågor i samband med att sådana moraliska spörsmål kommer upp i undervisningssituationen.⁶⁹⁴ Kravet på att säga vad man har att säga – det vill säga den aspekt som tidigare beskrivits som en av det äkta samtalets aspekter – återkommer här i form av ett krav som reglerar på vilket sätt pedagogen ska bruka sin värdegrund. Ett verkningsfullt sätt att göra bruk av sin värdegrund som står pedagogen till buds är konflikten, förutsatt att den utspelar sig i en förtroendefull atmosfär. Med Bubers poetiska formulering kommer pedagogens värdegrund till bruk i konflikten på så sätt att pedagogen inte tvekar att ta vara på all den kunskap hon besitter, inte ”låter sin insikts värjspets bli avtrubbad”, samtidigt som hon ”håller sårbar i beredskap för det hjärta som träffas av [...] (hennes) värjspets”.⁶⁹⁵

Det att våga till-tala kan således sammanfattningsvis för lärarens del sägas handla om modet att låta sig till-talas av eleven, ämnet och sin uppgift på ett sätt som gör livet meningsfullt, att ta itu med detta till-tal genom att svara och ansvara för det som till-talar och att slutligen inverka på elevens vara

⁶⁹² Buber 1993b sid 33, 61, 64-67, 70-71, 104-115, 128-131.

⁶⁹³ Buber 1993a sid 19-20.

⁶⁹⁴ Se Buber 1993b sid 112-114.

⁶⁹⁵ Ibid sid 114.

med sitt eget vara genom att blotta sina personliga erfarenheter och värdegrund. Vad detta vågstycke i grund och botten kräver är, som *Människans Väg*⁶⁹⁶ gör klart, att pedagogen inte gömmer sig för sig själv, det vill säga att hon an-svarar på sitt eget, unika sätt. Konsekvensen för pedagogens jag – det vill säga det jag som är ett Du-Jag, som säger Du till eleven – av att våga är enligt *Du och Jag*, två: dels den att pedagogen blir medveten om sig själv såsom *en som är*, inte om hurudan hon är, och dels att hon blir del i en *verkande verklighet*, (som hon inte kan tillägna sig).⁶⁹⁷

Konstruktionen av pedagogisk hållning som en fråga om att hörsamma, ansvara och till-tala har här utgått ifrån en föreställning om mänskliga relationer såsom existentiell dialog. Den första fasen i den pedagogiska hållning som skrivits fram är den hörsammande, vilken bygger på att pedagogen upplever sig till-talad och kallad av eleven, av sitt ämne och av sin uppgift. Att hörsamma ska förstås som något receptivt men för den skull inte passivt i det att det rör sig om att ställa sig till förfogande och förnimmade mottaga. För att hörsamma behöver pedagogen samtala äkta och tjäna. För att samtala äkta krävs det att pedagogen hänvänder sig till sin elev i fullständig sanning, oförbehållsamt bidrar med sig själv och uppträder som väsensmänniska. Men också – eftersom ett äkta samtal kräver ömsesidig äkthet – att hon skapar förutsättningar för eleven att göra detsamma genom att befrämja en olikhetens gemenskap. För att tjäna – sin elev, sitt ämne och sin uppgift – behöver pedagogen erkänna och ta på sig uppgiften att med sitt eget vara inverka på elevens vara, sitt område respektive sin uppgift. På så sätt kan hon vårda den själ och det område i livet som anförtrotts henne, och göra detta på ett sådant sätt att eleven kan avgöra sig och att hennes ämne och uppgift får födas in i världen.

Den an-svarande fasen är istället en reaktiv fas, vari pedagogen på ett ansvarsfullt sätt svarar an på elevens, områdets respektive sin uppgifts till-tal. An-svarandet har här konstruerats som en fråga om att kärleksfullt leda, ett förhållningssätt som bygger på den självregleringspedagogiska tanken, och som i den konstruktion som görs här bygger på att pedagogen omfattar eleven, men att eleven däremot inte omfattar pedagogen, eftersom relationen dem emellan i så fall övergår till vänskap. Kärleksfull ledning har i konstruktionen karaktäriserats såsom ett Jags ansvar för ett Du – det vill säga av dialogfilosofisk pedagogisk kärleksfullhet – och av medveten avsiktslöshet – det vill säga av dialogfilosofisk pedagogisk ledning.

Den sista fasen i det som här konstruerats som en dialogfilosofisk pedagogisk hållning har karaktäriserats som en aktiv fas i det att den syftar till att

⁶⁹⁶ Buber 1993c sid 9-16,21-28. Där säger Buber att den bibliska historien där Adam gömmer sig för Gud egentligen om att Adam gömmer sig för sig själv, och att Gud inte ställer frågan "Var är du?" Till Adam därför att han inte vet var han är, utan för att provocera Adam till att avgöra sig.

⁶⁹⁷ Buber 1994 sid 84-86.

framkalla reaktioner hos eleven, närmare bestämt den avgörelse som förmår eleven att samtala äkta, det vill säga bli sann i enlighet med sina potentialer och sin ledstjärna. För att till-tala eleven behöver pedagogen provocera eleven och våga sätt sig själv på spel. Uppgiften att provocera kräver att pedagogen ställer eleven inför olikhetens gemenskap och inför främmande stoff, samtidigt som hon håller fast vid det som behöver bli sagt och snarare tar tillvara på de möjligheter som erbjuds i, än väjer för, konflikter. Endast så, har det framställts i konstruktionen, kan pedagogen inverka på sin elev på ett sätt som avkräver henne handling och tillfogar henne öde. Vad pedagogen måste våga för att till-tala eleven är att vara innerlig på det sätt som präglar en personlig och genomträngande hållning, något som kräver att pedagogen accepterar att leva i Jag-Du-världens ordning, avstår från att tyda tillvarons tecken och istället mottager dem, vågar lita till sin tro – det vill säga till vad hennes hjärta, som ju styrs av hennes ledstjärna säger henne – och vågar svara. Med andra ord har det att våga sagts röra sig om att såväl våga låta sig till-talas – av eleven, området/ämnet och uppgiften – som att våga svara detta till-tal och att i sin tur våga till-tala. Här krävs ett hörsammande förhållningssätt som låter tillvaron säga pedagogen något, liksom att pedagogen vågar bygga sitt ansvar på den ledning hon får av sin ledstjärna i stället för på etiska koder, samt att hon vågar använda sina egna personliga erfarenheter liksom sin värdegrund för att vägleda eleven i hennes avgörelse. Konsekvensen av att våga har i konstruktionen beskrivits som ett vågstycke, därför att den består i att pedagogen får med den andra – vilken ju kan avse såväl hennes elev som hennes område likväl som hennes uppgift – att göra på ett sätt som avkräver henne handling och tillfogar henne öde.

I nästa kapitel reflekterar jag över vad denna konstruktion av pedagogisk hållning står för, dels utifrån dess metodologiska ansats och dels utifrån dess innehåll, då i relation till tidigare framskrivningar av pedagogisk hållning.

Reflektioner kring studiens till-tal

Frågan är då huruvida studiens resultat motsvarar de föresatser den initialt drevs av. För att besvara den frågeställningen reflekterar jag här kring studiens metod och resultat i relation till dess syfte. Reflektionen rör sig kring frågor om vilka förtjänster respektive tillkortakommanden som studiens tillvägagångssätt gett, liksom om på vilket sätt konstruktionen av pedagogisk hållning såsom till-tal och an-svar tillfört något till förståelsen av pedagogiska mellanhavanden. Båda dessa frågeställningar är beroende av de anspråk som studien gör, det vill säga av vad studien syftade till.

Föresatsen med denna studie var framför allt att tillhandahålla en konceptuell konstruktion av fenomenet pedagogiskt förhållningssätt som kan brukas till att upptäcka, uttrycka och lösa problem förknippade med pedagogiska relationer, och det gärna på ett sätt som går utöver de sätt varpå vi hittills blivit varse, formulerat och löst sådana problem. Det betyder att föresatsen inte var att bestämma vad pedagogisk hållning *är*, inte heller att fastställa till-tal och an-svar som en sådan (funnen/upptäckt) hållning. Det anspråk som görs när jag föreslår att pedagogisk hållning kan förstås såsom till-tal och an-svar ska snarare betraktas som ett erbjudande om ett nytt verktyg som öppnar möjligheter att upptäcka nya problem, nya termer och nya lösningar vad gäller lärar-elev-relationer.

I studien konstruerades ett övergripande koncept avsett att benämna och omfatta studiens konsistensplan: konceptet *till-tal och an-svar*. För att beskriva pedagogisk hållning omkonstruerades detta koncept till ett koncept med tre dimensioner: *Att hörsamma*, *att an-svara* och *att till-tala*, vilka alla tre tillfördes underordnade koncept på så sätt att konceptet *att hörsamma* närmare preciseras i koncepten *att samtala äkta* och *att tjäna*, att konceptet *att an-svara* preciseras med hjälp av konceptet *att kärleksfullt leda* samt att konceptet *att till-tala* preciseras av koncepten *att provocera* och *att våga*.

Valet av koncept har dock inte huggits ur luften, utan har – såsom Deleuze och Guattari⁶⁹⁸ beskriver att nya koncept ska – konstruerats och döpts i relation till rådande pedagogisk kontext och idémässig jordmån. Närmare bestämt är det fyra aspekter jag varit intresserad av att nära i den här studien, nämligen en ontologisk normativitet, ett hörsammande tillnärmelsesätt, en auditiv logik och ett relationellt fokus. Dels drevs jag alltså från början av en önskan att ge näring åt den existentiella, ontologiskt normativa och relatio-

⁶⁹⁸ Se Deleuze och Guattari 1994 sid 85-113.

nella forskning som spirar inom pedagogiken.⁶⁹⁹ De koncept som konstruerades i den här studien är tänkta att bidra med en existentiell, ontologiskt normativ och relationell förståelse av pedagogisk hållning. En annan önskan som drev mig var att odla den auditiva logiken. Därav också konceptens auditiva namn. Som jag ser det blev dessa två utgångspunkter dessutom en garant för att de konstruerade koncepten skulle resonera med varandra, något som Deleuze och Guattari⁷⁰⁰ framför som ett krav vid konceptkonstruktion.

De frågeställningar som studien sade sig vilja lyfta fram utgick ifrån fem dialogiserade existensfilosofiska teman rörande människans förbundenhet, tillvarons värde- och meningsfullhet, det existentiella an-svaret, det att samtala äkta samt bejakandet av och botten mot tillvarons ångest.

Frågan om på vilket sätt pedagogen genom hörsamhet, an-svar och till-tal bör förbinda sig med sin elev och sin uppgift behandlas framför allt i kravet på att tjäna. Kravet på att hänvända sig i fullständig sanning, på att bidra med sig själv och på att uppträda som väsensmänniska kan med andra ord samtliga förstås som uttryck för ett krav på pedagogen att erkänna sin förbundenhet, främst med eleven men också med sitt ämne och sin uppgift. Tjänandets krav på att totalt och immanent fostra den själ man anförtrotts inom det område man som pedagog anförtrotts med hjälp av sin personliga erfarenhet, är framför allt ett uttryck för förbundenhet. Förbundenheten rör här främst den kallelse som finns i elevens respektive i områdets till-tal till pedagogen, med andra ord i kopplingen mellan elevens, pedagogens och områdets bönhörbara öde. Tjänandet kan sägas vara ett uttryck för att pedagogen svarar an detta till-tal – det vill säga hörsammar kallelsen från eleven respektive från området – i en erkänsla av förbundenhet med eleven och området.

Tillvarons menings- och värdefullhet ges i den konstruktion som skrivits fram främst betydelse i tanken om att pedagogen bör provocera eleven i syfte att väcka henne. Provocerandet kan sägas vara ett uttryck för en ansvarighet som karaktäriseras av pedagogens förbundenhet med eleven och med sitt område, men framför allt av pedagogens och elevens förbundenhet till en ledstjärna. Provocerandet måste vara utformat med utgångspunkt i vem pedagogen vill vara när hon framträder provocerande likväl som med siktet inställt på vem eleven vill och bör bli efter uppvaknandet. Provocerandet är med andra ord något som ska vägledas av såväl pedagogens som elevens ledstjärna.

Att den personliga ansvarigheten är förlagd till ett existentiellt an-svar har i studien dels bäring på kravet på att tjäna, närmare bestämt i kravet på att pedagogen ska skapa förutsättningar för eleven att samtala äkta genom att få

⁶⁹⁹ Jag tänker på t ex Biesta 1999; 2002; 2003; 2004a; 2004b; Björk 2000; Karlsen 2003; 2004; Schuster 2006; Todd 2001; 2003a; Tubbs 2005; von Wright 2000

⁷⁰⁰ Se Deleuze och Guattari 1994 sid 18-23.

till stånd en olikhetens gemenskap. Men föreställningen om att an-svara har framför allt bäring på det att kärleksfullt leda, vilket sades vara en fråga om ett Jags ansvar för ett Du i medveten avsiktslöshet inom ramen för självreglering. Det att kärleksfullt leda kan därmed betraktas som ett uttryck för att pedagogen svarar an på sin uppgift.

Kravet på att vara sann kommer i konstruktionen främst till uttryck i kravet på att samtala äkta. Att samtala äkta är här en fråga om att vara sann i tre bemärkelser: att hänvända sig till sin elev i fullständig sanning, att oförbehållsamt bidra med sig själv och att framträda som väsensmänniska.

Den verkan som pedagogens existentiella ångest bör ha enligt studiens konstruktion av pedagogiskt förhållningssätt har framstått som ett krav på att pedagogen ska bejaka an-svarets otrygghet och därmed tillvarons ångest genom att våga. Det rör sig om att hon ska våga låta sig till-talas av eleven, ämnet och sin uppgift så att hon tillfogas öde. Och genom att pedagogen vågar ta itu med detta till-tal genom att med sitt eget vara inverka på elevens vara, hörsammar hon ett krav att svara an och ansvara som kan sägas stå för att hon bejakar den ångest som det innebär att vara utlämnad åt sin egen ansvarighet. Hon förlägger dessutom denna an-svarighet till sin egen existens och låter den komma till uttryck som en fråga om vem hon vill vara. Samtidigt kan detta förhållningssätt sägas erbjuda en bot mot ångesten i det att det bygger på ett bejakande av en personlig ledstjärna som kan erbjuda vägledning i an-svarets otrygghet. I den konstruktion av pedagogisk hållning som gjorts i denna studie har ledstjärnan föreskrivit att pedagogen ska hörsamma, an-svara och till-tala sin elev. Andra konstruktioner av pedagogisk hållning skulle kunna föreskriva ledstjärnor med andra ideal.

Utifrån föreställningen om tillvaron såsom till-tal och an-svar föreslår således denna studie att pedagogen förbinder sig med sin elev, sitt ämne och sin uppgift genom att tjäna dem, att tillvarons värde- och meningsfullhet får betydelse i pedagogens provocerande av sin elev, att pedagogens an-svar tar sig uttryck i kärleksfull ledning, att pedagogen är sann genom att samtala äkta och att hon hanterar tillvarons ångest genom att våga, dels bejaka den men också bota den genom att vara lojal gentemot en ledstjärna.

Genom att skriva fram en konstruktion av pedagogisk hållning som en fråga om att hörsamma, an-svara och till-tala vill jag påstå att studiens bidrag framför allt ligger i den pregnans och konsistens varmed den föreslår ett sätt att tala och tänka om företeelsen pedagogiskt förhållningssätt. Vilka aspekter har då framstått som pregnanta i studiens konstruktion av pedagogisk hållning? Och på vilket sätt har den behandlat frågorna om exempelvis lärarens professionalitet, ansvar och auktoritet.

I likhet med studier av Todd⁷⁰¹ och Biesta⁷⁰² har föreliggande studie lyft fram ontologiska/existentiella aspekter som grundlös tillit, transcendentalt våld och an-svar utan kunskap, förstått dessa som relationella företeelser och kopplat dem till frågan om vem man som pedagog moraliskt sett vill vara. I föreliggande studie placeras dessa aspekter inom en ramen för tanken om pedagogiskt förhållningssätt som ett påbud att hörsamma, an-svara och tilltala eleven, sitt område och sin uppgift.

Genom att koppla det till-tals- och an-svarskoncept som konstruktionen av pedagogisk hållning vilar på till kallelsetanken, föreslår föreliggande studie att lärarens yrkesutövning i likhet med till exempel prästers, diakonissors och sjuksköterskors knyts till en – i detta fall dock en spirituell – föreställning om att efterfölja en kallelse. Till skillnad från omvårdnadsforskningens konstruktion av omvårdnad såsom ett kall⁷⁰³ knyts tanken om läraryrkets karaktär här inte enbart till den kvinnliga kallelseschablonen modrande, lydnad och anpassning och till vocatiotanken om varje persons eget ansvar, utan också till den manliga kallelseschablonen ansvar, trofasthet och företagsamhet.⁷⁰⁴

Såsom en fråga om såväl hörsamhet/modrande, anpassning och lydnad som ansvar/trofasthet och företagsamhet kan pedagogens uppgift i relation till elevens tillkortakommanden förstås som en fråga om att pedagogen har att stå till elevens tjänst just på grund av den senares utsatta belägenhet. Med Nahnfeldt vill jag därmed betona att ”kallelsebegreppet har en särskild styrka för livstolkning genom att det har ett sätt att möta den heteronoma aspekten i människors liv”. ”Utan att förneka allvaret i och riskerna med människors utsatthet”, fortsätter hon, ”ges det ändå där öppningar för förändrande möjligheter. Sårbarhet möts inte alltid av utnyttjande eller förtryck. Någons uttryckta behov av hjälp kan också mötas av kärleksfullt stöd [...]”.⁷⁰⁵

Anknytningen till såväl kallelsetankens kvinnliga som dess manliga schablon kommer i studien till uttryck i det att konstruktionen av pedagogisk hållning såsom till-tal och an-svar i form av ett inslag som kombinerar servilitet och auktoritet, ett inslag i det pedagogiska förhållningssättet som tidigare lyfts fram av bland andra Bollnow, Landahl och Tubbs.⁷⁰⁶

Dessutom knyts föreställningen om läraryrkets karaktär i föreliggande studie till föreställningen om att det att efterleva en kallelse innebär att förverkliga tillvarons och sitt eget öde, därmed att förverkliga det som är mitt livs ändamål. Denna anknytning framhäver kallelsens livstydande funktion, och därmed kan utövandet av läraryrket förstås som ett personligt engagemang och inte – som när omvårdnadsforskningen betraktar yrket som ett kall

⁷⁰¹ Se Todd 2001; 2003a.

⁷⁰² Se Biesta 2004a; 2004b.

⁷⁰³ Se Andersson 2002; Martinsen 2000.

⁷⁰⁴ Se Nahnfeldt 2006 sid 84-104 angående dessa schabloner och ”vocatio”.

⁷⁰⁵ Ibid sid 243.

⁷⁰⁶ Se Bollnow 1969; Landahl 2006; Tubbs 2005.

– enbart som en fråga om professionalitet befriad från såväl det privata som det personliga.

Jämfört med Karlsens framskrivning av det etiskt och estetiskt sett ideala pedagogiska mötet, uppvisar föreliggande konstruktion av pedagogisk hållning såsom till-tal och an-svar liknande ingredienser, dock med den skillnaden att Karlson även skriver fram det ideala mötets strukturella förutsättningar. Föreliggande studie bidrar däremot med en förståelse av den idéjordmån vari dessa ingredienser är förankrade. Jag tänker på den förankring som aspekter som t ex förbundenheten, sannheten, an-svaret, provocerandet, sårbarheten/våghalsigheten ges i normativ ontologi liksom i ett hörsammande tillnärmelsesätt till tillvaron, i auditiv logik och i en relationell förståelse av verklighetens konstitution, i föreliggande studie.

I likhet med von Wrights konstruktion av det genuina pedagogiska mötet betonar den konstruktion av pedagogisk hållning såsom en fråga om till-tal och an-svar som görs här pedagogens delaktighet i elevens lärande liksom hennes ansvar för att undervisningssituationen karaktäriseras av alla inblandades aktivitet och engagemang samt av utmaningar och provokationer. Vad dessa studier torde bidra med är att pedagogers *existentiella kompetens* i någon högre mån kan verbaliseras och teoretiseras, därmed även undervisas och examineras. Därmed torde chansen att förlägga bemötandekompetens till lärarens och vårdarens professionella kunskapsbas i stället för till deras personliga läggning öka. I förlängningen kan då – om man får tro professionsteoretiker⁷⁰⁷ – sådan teoretiserad yrkesspecifik kunskap även bidra till professionaliseringen av sådana yrken där bemötandet är essentiellt, såsom till exempel hos lärare och vårdare.

Konstruktionen av pedagogisk hållning såsom en relationell företeelse kvalificerar och underlättar också – genom sin diskrimineringen mellan relation och interaktion/handlande – regleringar av sexuella kränkningar i skolan. Jag skulle vilja påstå att diskrimineringen mellan hållning och handling även mer allmänt torde underlätta regleringen av olika slag av kränkningar – jag tänker på rasistiska, sexistiska etc – i olika människovårdande yrken över huvud taget – såsom till exempel vården, i polisutövning etc. Diskrimineringen mellan hållning och handlande ger möjlighet att fördöma kränkande hållning även i fall när handlandet varit oskyldigt. Å andra sidan blir det till exempel möjligt att agera kärleksfullt utan att det anses kränkande så länge hållningen inte slår över och blir erotisk.

Men hållning och handlande är inte opåverkade av varandra. Tvärtom är frågan om på vilket sätt dessa inverkar på varandra intressant. Likaså frågan om på vilka sätt samhälleliga och institutionella strukturer ger förutsättningar

⁷⁰⁷ Se till exempel Beckman, S (1989) i Selander (red); Torstendahl, R (1989) i Selander (red).

för och därmed formar handlingar och hållningar.⁷⁰⁸ Båda dessa utgör som jag ser det frågeställningar som det vore intressanta att vidare beforska.

En annan intressant frågeställning är elevens roll i den pedagogiska relationen. Och kanske även stoffets. Det sätt på vilket relationen mellan pedagogen och eleven respektive mellan pedagogen och ämnet ter sig, beror ju inte enbart på pedagogens sätt att förhålla sig, utan också på elevens förhållningssätt och stoffets utformning. Och vice versa, kunde frågan om vilka konsekvenser pedagogens förhållningssätt har på relationen mellan eleven och stoffet vara värt att studera.

Den centrala poängen med den relationella fokuseringen är enligt min mening att föreställningen om vem läraren och eleven är flyttas ut från människan och istället placeras i det ontologiska mellanrummet. I likhet med vad von Wright⁷⁰⁹ visar i sin avhandling blir det också i den här studien tydligt att såväl orsaker som verkningar knutna till lärarens och elevens mellanhavanden uppstår i det ontologiska mellanrummet. Konsekvensen av denna förflyttning blir, som jag ser det, en förändrad lärarroll. Den kan därmed inte – som den gör i en punktuell utgångspunkt – röra sig om att diagnosticera, utveckla och bedöma resultat utan om att – med den terminologi som används i denna studie – samtala äkta och tjäna, kärleksfullt leda, provocera och våga. Todds⁷¹⁰ förslag om att den pedagogiska relationen snarare är en relation där etik tillämpas än appliceras, och där läraren snarare har att lära sig *av* än lära sig *om* sin elev, verkar därmed relevant för det förhållningssätt som skrivits fram här.

Min förhoppning är att den förståelse av pedagogiskt förhållningssätt såsom en hållning där pedagogen hörsammar, an-svara och till-talar sin elev, sitt ämne och sin uppgift, som konstruerats i den här studien i någon mån ska bidra till att vi pedagoger kan närma oss möjligheten att i såväl teori som praktik undervisa och examinera pedagogiskt förhållningssätt. Min förhoppning är också att studiens resultat ska kunna omsättas inte bara i relation till skolan som institutionell verksamhet, utan också i andra verksamheter som har pedagogiska inslag. Jag tänker på till exempel hälso- och sjukvård, polisär verksamhet, socialvård etc. Kanske har denna studie då i åtminstone någon mån bidragit till att utbildningar såsom lärar-, vård- och polisutbildning och liknande kan bli något mer inriktade på vem man som yrkesutövare vill vara, än på hur man bör tänka och vad man bör göra.

⁷⁰⁸ Jfr Selander (2004 sid 74-75 i Selander & Ödman (red)) som talar om institutionella förutsättningar som något ”mellankommande tredje” som inverkar på såväl människans intentioner som de handlingar de resulterar i; Se även Todd 2003b sid 142-146.

⁷⁰⁹ Se von Wright 2000 sid 173-192.

⁷¹⁰ Se Todd 2003b, spec sid 1-16, 29.

Summary

Focusing on the attitude of the teacher, this thesis sets out to explore questions such as teacher responsibility, authority, and commitment as well as to what extent the teacher ought to take a professional or private stand towards her/his student. These questions – as well as others relevant to pedagogical attitude – are explored from a philosophy of dialogue-perspective; or more precisely, within a framework of a secularized notion of vocation put forth as a concept of Calling and Respons(e)ibility. Based on Martin Buber's philosophy of dialogue (see Buber 1990; 1993a; 1993b; 1993c; 1994; 1995a; 1995b; 1996), the concept of Calling and Respons(e)ibility is coined by an existentially normative dialogicity that incorporates and transcends a communicative as well as an ontological dialogicity. This means that Calling and Respons(e)ibility stands for a notion that existence is a matter of existential callings – in the appearance of existential experiences – and existential respons(e)ibilities – manifested as existential appearances. At the same time, Calling and Respons(e)ibility means communicating with, in the sense of addressing and responding to, “the world”, as well as articulating the way one understands one's being in the world. Applied to the question of the teacher's attitude towards her student, as well as towards her field/subject and her task, this notion of existence turns pedagogical attitude into a question of paying heed to, responding responsibly and calling.

The philosophy of dialogue commits this notion of pedagogical attitude within an existential, normative and relational framework. This means, firstly, that the conceptualization of pedagogical attitude presented in the study will be based on five themes commonly occurring in existential philosophy, although in this study applied in accordance with philosophy of dialogue. Secondly – since the normativity chosen to prescribe pedagogical attitude in the study is of an ontological kind – the conceptualization will articulate a notion of who the teacher wants to be(come), rather than of moral rules of conduct, or ethical codes. In other words, the conceptualization of pedagogical attitude made in the study should be understood as a pedagogical beacon, rather than as a pedagogical recipe or a pedagogical doctrine. Such a normativity-coined attitude is in the study understood in terms of a pedagogical creed. Thirdly, the relational perspective highlights two aspects that are important for the way pedagogical attitude is understood. It highlights the fact that it is the relation and not the interaction be-

tween the teacher and the student that is the subject of interest; moreover it highlights that this relation takes place in “the ontological between”. This means that existential experiences/callings as well as existential appearances/respons(e)ibilities are seen as situated between the teacher and her student, field/subject or task, thereby constituting the “I” of the teacher and the student, as well as “the world” and knowledge.

The basic concept of the study is the concept of Calling and Respons(e)ibility, where “calling” means addressing a particular other, whilst respons(e)ibility is a term chosen to make the concept connote to the response as well as the responsibility taken in relation to a particular calling. The concept of Calling and Respons(e)ibility is understood as closely connected to the religious concept of vocation, although recycled in a secularized meaning, thereby put forth as a matter of accomplishing the existential mission of the teacher, the student as well as the field/subject. The concept of Calling and Respons(e)ibility is in the study connected to the notions of “mothering”, obedience and adjustment as well as to the notions of responsibility, fidelity and being enterprising.

This dialogical perspective – rendering the concept of Calling and Respons(e)ibility an existential, normative and relational notion – specifies the aim of the thesis in terms of constructing a notion of pedagogical attitude that takes its departure from an understanding of existence as a matter of Calling and Respons(e)ibility. More precisely, the overriding question put forth is about the way the teacher ought to pay heed to, response responsibly to and call the realms of life allotted and entrusted her as teacher, namely her student, her field/subject and her task. This overriding question might be specified in five dialogically coined themes occurring in existential philosophy, namely the notion of man existing in communion, of existence as value- and meaning laden, of the demand for responsible responses, of truthfulness as a matter of speaking authentically, and of the possibility both to accept and to alleviate the existential anxiety inevitably belonging to existence. The questions set out to be explored in the study might thus be formulated in the following terms: In what way ought the teacher commune with her student, her field/subject and her task? What significance should the value and meaning of existence be given inside the teacher-student-relation, when this is understood as a matter of paying heed, responding responsibly, and calling? In what sense is the teacher responsible, when responsibility is understood as an existential responsible response, which is tied to the demand of an existential paying heed and calling? How ought the teacher’s truthfulness shine through, when truthfulness is understood as a question of talking authentically and this demand is tied to the demands of paying heed, responding responsibly and calling? And finally, what is the role of the existential anxiety-

ety of the teacher inside the framework of her paying heed to, responding responsibly to and calling the student, her field/object and her task?

Given the objective to develop a construction of pedagogical attitude – that might allow us to discover, articulate and discern questions related to pedagogical attitude, rather than to clarify what pedagogical attitude might be – the study is undertaken from a methodological approach suggested by Gilles Deleuze and Félix Guattari (1994). Using their approach of philosophical conceptualization, the study sets out to reuse old concepts in new forms in a new context, thereby intending to discover, articulate and discern new aspects of that context. In order to be able to discover, articulate and discern new aspects within the field of pedagogical attitude, this study reuses the old concepts of vocation that talks of calling, paying heed to and responding responsibly to that calling. Aspiring to make the chosen concepts resonate with each other, the conceptualization of pedagogical creed has been constructed so that the concept of paying heed is comprised of the concepts talking authentically and serving. The concept of responding responsibly is seen as a matter of embracing a loving leadership, and the concept of calling is comprised of the two concepts provoking and daring to take risks.

In order to clarify in what way the concepts of the conceptualization resonates with each other, as well as in what way the construction per se is consistent, the study articulates the nature of the plane of consistency made up of the concepts used. Fundamentally, this is a plane of consistency obtaining its sustenance from four so called “turns”, of which one relates to linguistics, one to ontology, one to ethics and one to spirituality. The nature of the plane of consistency is described according to what is seen as a fundamental soil constituted by these turnings. The plane of consistency formed by the concept of Calling and Respons(e)ibility used to construct a notion of pedagogical creed in the study should firstly be characterized as a normatively ontological one. That means that the plane of consistency is of an ontological, instead of for example an epistemological or ethical, nature. It also means that the plane of consistency is normative, and not a-normative, i.e. indifferent. Due to its normative ontological nature, the plane of consistence conveys knowing as a matter of paying heed to, truth as a matter of fidelity, existence as a matter of responding responsibly and morality as a matter of loyalty. The normative ontological plane of consistency used in the study is governed by an auditive logic. This logic is expressed as an attitude towards, and a way of dealing with, the world as paying heed to; i.e. an attitude rejecting an (epistemological) mastering attitude as well as an (a-normative ontological) indifferent way. Another consequence of the linguistic, ontological, ethical and spiritual turns appears in the plane of consistency as a relational way – contrary to a punctual way – of perceiving reality. From this follows that the construction of pedagogical creed made in the study rests on an un-

derstanding of Calling and Respons(e)ibility as phenomena situated in “the ontological between” between the teacher and her student, her field/subject and her task, respectively. Also, from this follows a notion of this “ontological between” as constituting the “I” of the teacher and the student, as well as “the world” and knowledge.

This normative ontological plane of consistency, that operates with auditive logic and embraces an attitude towards existence characterized of paying heed to as well as a relational way of perceiving the world, specifies the existential themes underlying the construction of pedagogical creed undertaken in the study. This means that while ordinary existential philosophy regards man as free, philosophy of dialogue regards man as communed. Freedom is thus seen as a fruitful zero, that is; a place in itself freed from value and meaning, although bridging the gap between compulsion and communion. This notion renders man communed to her fellow human beings as well as to the world, but foremost to her destiny. Destiny, in this respect, should be understood as the destiny of man, comprised of, on the one hand, man’s given potentials, and of the other, her freely chosen beacon. This communion with destiny renders life value and meaning – in contrast to traditional existential philosophy, which regards existence as freed of value and meaning – by telling man whom she wishes to be(come), pointing to her existential mission. The third theme is specified as a demand for personal responsibility in the appearance of existential respons(e)ibility. In this case the philosophy of dialogue adds an ontological dimension to existential philosophy’s demand for personal responsibility, which is a responsibility not dependent on codified ethics, on what “one” ought to do. The fourth theme – which in existential philosophy is about realizing whatever potentials one wishes – is in the light of philosophy of dialogue specified as a matter of realizing one’s potentials while following one’s value and meaning laden beacon, thereby appraising the theme of authenticity. In accordance – due to the linguistic character of philosophy of dialogue – authenticity is articulated as a matter of talking authentically. The fifth theme, finally, is about anxiety, a theme that in existential philosophy is regarded as an inevitable part of existence, meant to be embraced by man. According to philosophy of dialogue, this embracing is accompanied with a possibility to alleviate the anxiety by trusting and following the guidance of the beacon.

Against the background of the perspective made up by philosophy of dialogue and of the normative ontological character of the plane of consistency, the study puts forth pedagogy of a dialogical nature. This dialogical pedagogy regards the focus of, the task of, the effect of, as well as the objective of teaching in its own particular way. As a focal point, this dialogical pedagogy discerns the existential appearances of the student; i.e. the way she pays heed to, responds responsibly to and calls the world and her fellow

beings. More precisely, the aspects that are in focus are comprised of the student's instinct to originate and to commune as well as her character; the character being understood as the sum of her actions and attitudes. This dialogical pedagogy undertakes the mission to, as Buber puts it, "lead the student to reality and realization". To do that, the teacher has to free the student's originator instinct as well as her instinct for communion, foster her character and awaken her authenticable talk. This way the student will be able to learn, which by this dialogical pedagogy is seen as a matter of *deciding* oneself, in accordance with one's beacon, by that also retrieving one's destiny. This way the student might reach the goal of education, which according to this dialogical pedagogy is understood in terms of leading one's life awakened in the sense of talking authentically and confining in one's beacon so that one can realize one's existential mission. Furthermore, the student might reach another of this dialogical pedagogy's objectives, namely to be able to promote and dwell in a community built on differences. This is a community where each is talking authentically, acknowledging one's existential mission and jointly constituting "logos" and "cosmos" – i.e. meaning and world.

The philosophical construction of pedagogical creed thus rests on a notion regarding human relations as existential dialogue; i.e. as a matter of Calling and Respons(e)ibility. The introductory phase in this existential dialogue is where the teacher experiences being called by and therefore pays heed to her student, her field/subject or her task, respectively. This phase should be seen as a receptive but not a passive one. In order to pay heed to, the teacher needs to talk authentically and serve. Talking authentically demands the teacher to approach her student in complete truthfulness, unreservedly self-contribute and appear in her authenticable being. Furthermore – since talking authentically is a mutual phenomenon – the teacher needs to create the conditions necessary for the student to be able to talk authentically; i.e. approach her teacher in complete truthfulness, unreservedly self-contribute and appear in her authenticable being. This means that the teacher needs to promote and sustain a community of differences. The demand to serve the student, the field/subject and the task, requires the teacher to acknowledge the obligation to influence her student's being, her field/subject and her task, yet not interfering. This will make her able to fulfill the claim put on her to influence without interfering, thereby enabling the student to decide herself.

The second phase of respons(e)ibility should be seen as reactive, where the teacher responds in a responsible way to the calling of her student, her field/subject or her task. This responsible responding is conceptualized as a matter of embracing a loving leadership, an attitude tied to the pedagogical notion of self-regulation. A loving leadership is characterized by one-sided experience of inclusion, that is, by the teacher experiencing the pedagogical relationship from both sides, whilst the student is supposed not to experience

the situation from the perspective of her teacher, since that would turn their relationship into friendship. Embracing a loving leadership is comprised of an I's responsibility for a Thou – which comprises the notion of love embraced by philosophy of dialogue – and of conscious lack of purpose – which is the notion of leadership embraced by philosophy of dialogue.

The third and concluding phase of the existential dialogue of Calling and Respons(e)ibility should be seen as a productive one, since it aims at deriving certain responses from the student, namely the decision that enables her to talk authentically. In order to accomplish this task, the teacher needs to provoke her student and also dare to put herself at stake and take risks. Provoking the student calls for the student being placed in front of a community of differences as well as to new knowledge, accompanied by the teacher holding on to that what needs to be said, welcoming instead of avoiding the potentials that are inherent in conflicts. According to the conceptualization made, this is the attitude to be used in order for the teacher to influence her student in the right way, that is, the way that demands action from her student and inflicts destiny upon her. The daring required of the teacher to call her student, her field/subject and task, is about the teacher wholeheartedly participating in the student's being with her whole being. This daring carries a demand for the teacher to accept the order of the I-Thou-world, relinquishing from interpreting the signs of the world, in favor of embracing them, daring to trust her beacon, confining in her destiny and responding in a responsible way. The concept of daring to take risks is thus conceptualized as a matter of daring to recognize the calling from the student, the field/subject and the task, responding to this calling in a responsible way and in turn calling these realms of life allotted and entrusted her. This daring demands an attitude of paying heed, allowing the world to communicate to the teacher. Furthermore, there is a request for the teacher to ground her responsibility in the guidance afforded by her beacon, rather than in ready-made ethical codes, as well as for her to use her personal experiences and beacon when guiding the student in her accomplishment of deciding herself. All in all, this third phase is about taking responsibility for representing a particular and selected influence of the all-and-ever-influencing-world, as a particular influence that *should* pertain to the student deciding herself. In the framework used, this is understood as a matter of accepting one's teaching vocation. According to the conceptualization made, the consequence of daring to take risks leads to the teacher engaging herself with the realm of life allotted and entrusted her – which might be the student, the field/subject as well as the task – in a way that requires her to take action and inflicts destiny upon her.

The question concerning in which way the teacher ought to commune herself to her student, her field/subject and her task, is above all articulated and discerned in the concept of serving. That means that the demand for approaching in complete truthfulness, unreservedly self-contribute and appear as an

authentifiable being all together is seen as expressing the demand for the teacher to commune, foremost with the student, but also with the field/subject and the task. To serve might be seen as a way of responding in a responsible way to the calling of the student, the field/subject and the task, thereby acknowledging the communion to these others.

What significance should then, according to the conceptualization made, be given to the value and meaning of existence inside the teacher-student-relation, when this is understood as a matter of paying heed, responding responsibly and calling? Foremost, this significance comes forth in the conceptualization expressed as an appeal to the teacher to awaken her student by provoking her. Value and meaning is here signified in that provoking and awakening should be shaped in accordance with whom the teacher – according to the way she existentially appears while provoking – wants to be(come), as well as whom the student wants to be(come) in her awakening. In other words, the provocation should be guided by the beacons of the teacher and the student.

The question concerning in what sense the teacher is responsible – when responsibility is understood as an existential responsible response, which is tied to the demand of existentially paying heed and calling – is deliberated within the concept calling for a loving leadership. This loving leadership is conceptualized as an I's responsibility for a Thou in conscious lack of purpose. To lovingly lead, is thus seen as the teacher responding in a responsible way to her student(s needs or predicaments), her field/subject and her task.

How the teacher's truthfulness ought to shine through, when truthfulness is understood as a question of talking authentically and this demand is tied to the demands of paying heed, responding responsibly and calling, is a theme that has been rendered a concept of its own. Talking authentically requires the teacher to approach her student in complete truthfulness, unreservedly self-contribute and appear as an authentifiable being, as well as to create the conditions necessary for the student to talk authentically, by promoting and sustaining a community of differences.

Finally, the role that the existential anxiety of the teacher should be given inside the framework of her paying heed to, responding responsibly to and calling the student, her field/object and her task, is connected to the concept of daring to take risks. By acknowledging the uncertainty following upon daring to take risks, the teacher acknowledges the anxiety of relying on the responsibility in her own existential responses, while exposing whom she wants to be(come). On the other hand, this pedagogical creed based on the notion of Calling and Respons(e)ibility offers the teacher a cure for the anxiety. To alleviate the anxiety of being, the teacher should follow her beacon telling her to pay heed to, respond in a responsible way to and call her student, her field/subject and her task, that is, the realms of life allotted and entrusted her.

By conceptualizing pedagogical creed in the framework of Martin Buber's philosophy of dialogue, this study offers new ways of discovering, articulating and discerning a pedagogical attitude. By conceptualizing pedagogical attitude on the basis of an existential, normative and relational perspective, the study aspires to contribute to the ongoing conversation concerning teacher-student-relationship, and perhaps to assist teaching in the field.

Referenser

- Alexander, Hanan A (2006). Spirituality, morality, and criticism in education: a response to Kevin Gary. *Studies in Philosophy and Education* 25 (4): 327-334.
- Ames, Roger T (1993). *Sun-Tzu. The Art of Warfare*. New York: Ballantine Books.
- Andersson, Åsa (2002). *Ett högt och ädelt kall. Kalltankens betydelse för sjuksköterskeyrkets formering 1850-1930*. (Avhandling). Skrifter från Institutionen för historiska studier 1. Umeå: Umeå universitet.
- Arendt, Hannah (1998). *Människans villkor. Vita activa*. (Översättning Joachim Retzlaff.) Göteborg: Daidalos. (Eng org (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago.)
- Arendt, Hannah (1992). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. (Edited and with an Interpretive Essay by Ronald Biener). Chicago: The University of Chicago Press.
- Aschkenasy, Nehama (2007). Reading Ruth through a Bakhtinian Lens: The Carnivalesque in a Biblical Tale. *Journal of Biblical Literature* 126 (3): 437-453.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Symposion.
- Bakhtin, Mikhail M (1981). *The dialogic imagination: four essays*. (Edited by Michael Holquist). (Translated by Caryl Emerson & Michael Holquist). Austin: University of Texas press.
- Bakhtin, Mikhail M (1986). The Problem of Speech Genres. In: *Speech Genres and Other Late Essays*. (Translated by Vern W Mc Gee). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M (1993). *Towards a philosophy of the act*. (Translation and notes by Vadim Liapunov; edited by Vadim Liapunov and Michael Holquist). Austin: University of Texas Press. (Ryskt org (1986). K filosofii postupka. In: *Filosofia i sotsiologija nauki i tekhniki: Ezhegodnik 1984-1985*, pp 82-138. Moscow: Nauka.)
- Bauman, Zygmunt (1995). *Postmodern etik*. (Översättning Sven-Erik Torhell) Göteborg: Daidalos. (Eng org (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.)
- Benhabib, Seyla (1992). *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. (Översättning Annika Persson). Göteborg: Daidalos. (Eng org (1992). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity.)
- Bengtsson, Jan (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och utmaningar för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2 (4): 241-261.
- Bengtsson, Jan (red) (2004). *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Benktson, Benkt-Erik (1977). *Existens och tro. Från Sokrates till Simone Beauvoir*. Lund: Bo Cavefors Bokförlag.
- Bernard-Donals, Michael (1990). Discourse in Life: Answerability in Language and in the Novel. *Studies in the Literary Imagination* 23 (1): 45-63.

- Bernstein, Richard J (1987). *Bortom Objektivism och Relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis.* (Översättning Gunnar Sandin). Göteborg; Röda Bokförlaget.
- (Eng org (1983). *Beyond Objectivism and Relativism. Science, Hermeneutics and Praxis.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Biemann, Asher D (ed) (2002). *The Martin Buber Reader. Essential Writings.* New York: Palgrave Macmillan.
- Biesta, Gert (1999). Radical Intersubjectivity. Reflections on a different foundation of education. *Studies in Philosophy and Education 18 (4):* 203-220.
- Biesta, Gert (2001). How difficult should education be? *Educational Theory 51 (4):* 85-400.
- Biesta, Gert (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning och Demokrati 12 (1):* 59-80.
- Biesta, Gert (2004a) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik (1),* 71-82.
- Biesta, Gert (2004b). The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility. *Interchange 35 (3):* 307-324.
- Björk, Göran (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus.* (Avhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Bollnow, Otto Friedrich (1969). *Existensfilosofi og pedagogikk.* (Översättning och inledning R Myhre). Oslo: Fabritius & Sønner.
- Booth, Wayne C (1988). *The Company We Keep. An Ethics of Fiction.* Berkeley: University of California Press.
- Buber, Martin (1961). *Two types of faith: a study of the interpenetration of Judaism and Christianity.* New York : Harper & Row.
- Buber, Martin (1967). Replies to My Critics. (Translated by Maurice Friedman) In; Schlipp, Paul Arthur & Friedman, Maurice (eds). *The Philosophy of Martin Buber.* La Salle: Open Court.
- Buber, Martin (1990). *Människan och hennes bildkonst.* (Översättning och efterskrift av Pehr Sällström). Ludvika: Dualis. (Ty org (1955). *Der Mensch und sein Gebild ur Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie.* Heidelberg: Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1993a). *Dialogens väsen.* Ludvika: Dualis. (Ty org (1929/1932). *Zwiesprache – Traktat vom dialognischen Leben.* Berlin: Schocken-Verlag.)
- Buber, Martin (1993b). *Om Uppfostran.* (Översättning Lars W Freij). Ludvika: Dualis. (Ty org (1953) *Reden über Erziehung.* Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1993c). *Människans väg.* (Översättning av Monica Engström). Ludvika: Dualis. (Ty org (1960). *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre.* Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1994). *Jag och Du.* (Översättning Margit och Curt Norell) Ludvika: Dualis. (Ty org (1923). *Ich und Du.* Heidelberg: Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1995a). *Det mellanmännsliga.* (2 uppl). (Översättning av Pehr Sällström). Ludvika: Dualis. (Ty org (1954). *Elemente des Zwischenmenschlichen ur Die Schriften über das dialogische Princip.* Heidelberg; Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1995b). *Logos. Två essäer.* Ludvika: Dualis. (Ty org (1962). *Logos – zwei Reden.* Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1996). *Distans och relation. Bidrag till en filosofisk antropologi.* (Översättning och efterskrift av Pehr Sällström). Ludvika: Dualis. (Ty org (1951). *Urdistanz und Beziehung.* Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Bullough Jr, R V, Patterson, R S, Mayes, C T (2002). *Teaching as Prophecy.* *Curriculum Inquiry 32 (3):* 311-329,

- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Chinnery, Ann (2003). Aesthetics of Surrender: Levinas and the Disruption of Agency in Moral Education. *Studies in Philosophy and Education* 22 (1): 5-17.
- Cookson Jr, Peter W. (2006). A Reverence for Life. *Teaching PreK-8*; 36 (7): 14-16.
- Dawson, Jane (2005). A History of Vocation: Tracing a Keyword of Work, Meaning, and Moral Purpose. *Adult Education Quarterly* 55 (3): 220-231.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1994). *What is Philosophy?* (Translated by Hugh Tomlinson & Graham Burchill). London: Verso. (Fr org (1991). Qu'est-ce que la philosophie? Paris: Éditions de Minuit.)
- Deleuze, Gilles (2004). *Vecket. Leibniz & barocken*. (Översättning och förord av Sven-Olov Wallenstein). Göteborg: Glänta Produktion. (Fra org (1988). Le Pli: Leibniz et le baroque. Paris: Éditions de Minuit.)
- Dintenfass, Michael (2000). Truth's Other: Ethics, the History of the Holocaust, and Historiographical Theory After the Linguistic Turn. *History and Theory* 39 (February): 1-20.
- Douglas, Mary (1996). *Thought Styles*. London: SAGE.
- Duff, David (2002). Intertextuality versus Genre Theory: Bakhtin, Kristeva and the Question of Genre. *Paragraph* 25 (1): 54-74.
- Egidius, Henry (1978). *Rikningar i modern pedagogik*. Lund: Natur och Kultur.
- Enerstvedt, Regi (1989). The Problem of Validity in Social Science. In: Kvale, Steinar (ed) (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de senaste tre decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9 (1): 37-49.
- Eskin, Michael (2004). Introduction: The Double Turn to Ethics and Literature? *Poetics Today* 25 (4): 557-572.
- Falk, Else-Maj (1999). *Lärare tar gestalt: en hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans*. (Avhandling). Uppsala Studies in Education 79. Uppsala: Uppsala Universitetsbibliotek.
- Finke, Ståle (2001). Concepts and Intuitions: Adorno after the Linguistic Turn. *Inquiry* 44:171-200.
- Fosbinder, Donna (1994). Patient perceptions of nursing care: an emerging theory of interpersonal competence. *Journal of Advanced Nursing* 20 (6): 1085-1093.
- Fowler, James (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Freire, Paulo (1976). *Pedagogik för förtryckta*. (8e uppl). (Övers. av Fredrik Rodhe). Stockholm: Gummesson. (Am org (1976). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.)
- Friedman, Maurice (ed) (1996). *Martin Buber and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *Truth and method*. (2nd rev ed). (Transl rev by Joel Weinsheimer and Donald G Marshall). New York: Continuum. (Ty org (1986). *Gesammelte Werke*. Vol 1. (5th revised and expanded ed). Tübingen; J C B Mohr (Paul Siebeck).)
- Grahn, Gertrud (1987). *Educational situations in clinical settings: a process analysis*. (Avhandling). Uppsala studies in education; 27. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Greene, Maxine (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Hassan, Ihab (2003). Beyond Postmodernism. Towards an aesthetic of *trust*. *Journal of Theoretical Humanities* 8 (1): 3-11.
- Heidegger, Martin (1992). *Varat och Tiden del I*. (Översättning Richard Matz). Göteborg: Daidalos. (Ty org (1926) Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.)
- Heidegger, Martin (1992). *Varat och Tiden del II*. (Översättning Richard Matz). Göteborg: Daidalos. (Ty org (1926) Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.)
- Heidegger, Martin (1993). Letter on humanism. (Transl by Frank Capuzzi with J Glenn Gray). In: Farrell, David (ed). Heidegger. *The basic writings*. San Francisco: Harper. (Ty org (1947). Brief über den Humanismus. Bern: A Francke Verlag.)
- Heidegger, Martin (1998). *Metafysiken som varats historia*. (Översättning Daniel Birnbaum & Sven-Olov Wallenstein). Stockholm: Thales. (Ty org (1961). Die Methaphysik als Geschichte des Seins. Stuttgart: Verlag Günter Neske.)
- Hellström, Olle (1999). *Patienten som person: om mening och dialog i allmänmedicinsk praktik*. (Avhandling). Umeå University medical dissertations. Umeå: Solfjädern.
- Helm, Carroll M (2006). Teacher Dispositions as Predictors of Good Teaching. *Clearing House* 79 (3): 117-118
- Henricksen, Bruce (1991). The Real Thing: Criticism and the Ethical Turn. *Papers on Language & Literature* 27: 473-495.
- Holquist, Michael (2002). *Dialogism. Bakhtin and his world*. (2. ed). London: Routledge.
- Holt, Richard (2003). Bakhtin's Dimensions of Language and the Analysis of Conversation. *Communication Quarterly* 51 (2): 225-245.
- Israel, Joachim (2000). *Martin Buber. Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Israel, Joachim (2005). *Handling och samspel: ett socialpsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jegers, Ivars & Lindgren Mats (1992). *Morgondagens värderingar. För dig som tänker vara med bortom sekelskiftet*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Johansson, Britt (1989). *Omvårdnaden och dess villkor: en studie av kunskapsanvändning i förhållande till determinerande faktorer*. Rapport nr 1 vid Institutionen för Lärarutbildning, Göteborgs Universitet. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Johansson, Britt (1996). *Från allmänmänsklig kompetens till omvårdnadskompetens*. (Omarb. uppl). Rapport i Vårdpedagogik, omvårdnad 1. Mölndal: Institutionen för vårdlärarutbildning, Göteborgs universitet.
- Jons, Lotta (1998). *Det goda och det dåliga bemötandet. En teoretisk beskrivning av patientens syn på bemötandet och dess konsekvenser i munhälsovård*. (Magisteruppsats). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Kant, Immanuel. *An answer to the question: What is Enlightenment?* Internet: <http://eserver.org/philosophy/kant/what-is-enlightenment.txt>. on 2007-12-03. (Ty org (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?). Internet: <http://www.gutenberg2000.de/kant/aufklae/aufk1001.htm>).
- Kant, Immanuel. *On Education*. (Translated by Annette Churton, introduction by C.A. Foley Rhys Davids (Boston: D.C. Heath and Co, 1900). Internet: <http://oll.libertyfund.org/title/356> on 2007-12-03. (Ty org (1803). Über Pädagogik. Herausgegeben von D Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius.)

- Karlsen, Geir (2003). *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal*. (Avhandling). PPU-serien 18. Trondheim: Pedagogiska institutet ved NTNU.
- Karlsen, Geir (2004). *The Potential of Vulnerability. Challenges in personal teaching*. Paper presenterat vid en konferens anordnad av Philosophy of Education Society of Great Britain vid University of London, Institute of Education. Internet: <http://k1.ioe.ac.uk/pesgb/z/Karlsen.pdf> on 2007-12-19.
- Kepnes, Steven (1992). *The Text as Thou. Martin Bubers Dialogical Hermeneutics and Narrative Theology*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Kong, Jin-Ming, Tan, Kok-Siang, Goh, Ngoh-Khang & Chia, Lian-Sai (2004). Traditional Chinese Medicine. *Asia Pacific Biotech News* 8 (23): 1244-1251.
- Kristensson-Uggla, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten. Filosofi – omvärldsanalys – tolkning*. Stockholm: Symposion.
- Kristiansen, Aslaug (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub.
- Kristeva, Julia (2002). Nous deux or A (Hi)Story of Intertextuality. *Romanic Review* 93 (1/2:) 7-14.
- Küchen, Maria. (2000). *Sång till en fjärril*. Stokholm: Natur och Kultur.
- Kvale, Steinar (1989a). Introduction. In: Kvale, Steinar (ed) (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1989b). To Validate is to Question. In: Kvale, Steinar (ed) (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). Validitetens sociala konstruktion. I: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvernbekk, Tone & Strand, Torill (2004). Pedagogiska recept och säkerhet i handling. I Bengtson, Jan (red): *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kwon, Soo-Yong (2001). Codependence and Interdependence: Cross-Cultural Reappraisal of Boundaries and Relationality. *Pastoral Psychology* 50 (1): 39-52.
- Landahl, Joakim (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. (Avhandling). Arbetsliv i omvandling 12. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lafont, Christina (1999). *The Linguistic Turn in Hermeneutic Philosophy*. London: MIT Press.
- de Lange, Frits (2002). *Kenotic ethics. Gianni Vattimo reading the Signs of the Time*. Internet: <http://home.hetnet.nl/~delange/artvattimo.htm> on 2008-04-09.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lesic-Thomas, Andrea (2005). Behind Bakhtin: Russian Formalism and Kristeva's Intertextuality. *Paragraph* 28 (3): 1-20.
- Levinas, Emmanuel (1967). Martin Buber and the Theory of Knowledge. In; Schlipp, Paul Arthur & Friedman, Maurice (Eds). *The Philosophy of Martin Buber*. La Salle: Open Court.
- Levinas, Emmanuel (1988). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. (Översättning av Maria Gunnarsson Contassot). Stockholm: Symposion. (Fr org (1982). *Éthique et infini: dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Fayard, cop.)
- Levinas, Emmanuel (1993). *Outside the Subject*. (Translated by Michael B Smith). London: The Athlone Press. (Fr org (1987). *Hors Sujet*. Saint Clement: Editions Fata Morgana.)

- Levinas, Emmanuel (1998a). *Otherwise than being or beyond essence*. (Transl by Alphonso Lingis). Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press. (Fr org (1974). *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*. Dordrecht: M. Nijhoff.)
- Levinas, Emmanuel (1998b). *Entre nous: thinking-of-the-other*. (Translated by Michael B. Smith and Barbara Harshav). New York: Columbia University Press. (Fr org (1991). *Entre Nous: Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle.
- Lindberg-Sand, Åsa (1997). *Spindeln i klistret: den kliniska praktiken betydelse för utveckling av yrkeskompetens som sjuksköterska: en etnografisk-fenomenografisk studie*. (Avhandling). Lund: Lunds universitet.
- Lindsey, William D (1993). 'The problem of great time': A Bakhtinian ethics of discourse. *Journal of Religion* 73 (3): 311-329.
- Lingis, Alphonso (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Ludwig-Beymer, Patti et al (1993). Using patient perceptions to improve quality care. *Journal of Nursing Care Quality* (7) 2: 42-51.
- Lövgren, Gunvor, Engström, Birgitta and Norberg, Astrid (1993). Patients' narratives concerning good and bad caring. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 10: 151-156.
- MacDonald, Paul S (ed) (2000). *The Existentialist Reader. An Anthology of Key Texts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Malmgren, Helge (1990). *Medicins etik. En socialfilosofisk analys*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Martinsen, Kari (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Maschler, Yael (2002). The Role of Discourse Markers in the Construction of Multivocality in Israeli Hebrew Talk in Interaction. *Research on Language & Social Interaction* 35 (1):1-38.
- Mayes, Clifford (2002). The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies* 34 (6): 699-718.
- McDonald, Henry (2002). The Ontological Turn: Philosophical Sources of American Literary Theory. *Inquiry* 45:3-34.
- Michalec, Paul (2002). A Calling to Teach. *Encounter* 15 (4): 5-15.
- Millar, B et al (1996). Creating consensus about nursing outcomes. II. Nursing outcomes as agreed by patients, nurses and other health professionals. *Journal of Clinical Nursing* 5:263-267.
- Möller, Göran (1995). *Etikens landskap. Etik och kristen livstolkning*. Stockholm: Arena.
- Nahnfeldt, Cecilia (2006). *Kallelse och kön. Schabloner i läsning av Matteusevangeliets berättelser*. (Avhandling). Karlstad University Studies 25. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Nancy, Jean-Luc (2000). *Being Singular Plural*. (Translated by Robert D Richardson & Anne E O'Byrne). California: Stanford University Press. (Fr org (1996). *Être singulier pluriel*. Paris: Éditions Galilée.)
- Noddings, Nel (1998). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press.
- Rainsford, Dominic (2003). Book Reviews. *European Journal of English Studies* (7) 3:353-369.
- Renshaw, Peter & Brown, Raymond A J (2007). Formats of Classroom Talk for Integrating Everyday and Scientific Discourse: Replacement, Interweaving, Contextual Privileging and Pastiche. *Language & Education: An International Journal* 21 (6): 531-549.

- Ricœur, Paul (1992). *Oneself as Another*. (Transl by Kathleen Blamey). London: University of Chicago Press. (Fr org (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.)
- Riem, Roland (2003). Why Calling Matters More. Weighing Vocational and Competency Approaches to Ministerial Development. *British Journal of Theological Education* (14) 1:78-92.
- Rorty, Richard (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Rorty, Richard (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. (Översättning av Joachim Retzlaff). (Eng org (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge (Engl): The Press Syndicate of the University of Cambridge.)
- Rorty, Richard (2004). Universalitet och sanning. (Översättning Sven-Erik Torhell). I: Skirbekk, Gunnar (red). *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos
- Rudolph, Katherine (2006). The Linguistic Turn Revisited: On Time and Language. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* (17) 2:64-95.
- Salner, Maria (1989). Validity in Human Science Research. In: Kvale, Steinar (ed) (1989). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Sartre, Paul (2002). *Existentialismen är en humanism*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. (Fr org (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Editions Gallimard.)
- Scanlon, Mara (2007). Ethics and the Lyric: Form, Dialogue, Answerability. *College Literature* 34 (1): 1-22.
- Schuster, Marja (2006). *Profession och existens. En hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskans möten med svårt sjuka patienter*. (Avhandling). Göteborg: Daidalos.
- Selander, Staffan (1984). *Textum institutionis: Den pedagogisk väven*. (Avhandling). Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction 10. Malmö: Liber.
- Selander, Staffan (red) (1989). *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (red) (2004). *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Sidorkin, Alexander M (1999). *Education, The Self and Dialogue*. Albany: State of University New York Press.
- Snellman, Ingrid (2001). *Den mänskliga professionaliteten. En filosofisk undersökning av det autentiska mötets betydelse för patientens välbefinnande*. (Avhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenström, Thure (1966). *Existentialismen. Studier i dess idétradition och litterära yttringar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Stewart, John (1996). Two of Martin Buber's Contributions to Contemporary Human Science: Text as Spokenness and Validity as Resonance. In: Friedman, Maurice (ed). *Martin Buber and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press
- Strömberg, Marianne (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket*. Rapport nr 11:2001. Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Svenaues, Fredrik (2000). *The Hermeneutics of Medicine and the Phenomenology of Health. Steps Towards a Philosophy of Medical Practice*. (Dissertation). London: Kluwer Academic Publishers.
- Svensson, Per-Gunnar (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I: Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Säfström, Carl-Anders & Biesta, Gert (2001). Learning democracy in a world of difference. *The School Field* 12 (5/6): 5-20.
- Säfström, Carl-Anders (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education* 22 (1): 19-29.
- Tague, Gregory F (2004). From Responsibility to Answerability. *Midwest Quarterly* 46 (1): 10-22.
- Tannen, Deborah (2006). Intertextuality in interaction: Reframing family arguments in public and private. *Text & Talk* 26 (4/5): 597-617.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Thatcher, Matthew S (2006). Bakhtin Applied: Employing Dialogism to Analyze the Interplay of the Ideologies of Individualism and Community Within the Discourse of Alcoholics Anonymous. *Journal of Applied Communication Research*; 34 (4): 349-367.
- Theunissen, Michael (1984). *The Other. Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber*. (Translated by Christopher Macann with an introduction by Fred R Dallmayr). Cambridge, Massachusetts and London, England: The MIT Press. (Ty org (1977). *Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*. (2nd ed). Berlin: Walter de Gruyter & Co.)
- Tillich, Paul (1957). *Dynamics of Faith*. London: Harper & Row.
- Todd, Sharon (2001). 'Bringing more than I contain': ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos. *Journal of Curriculum Studies* 33 (4): 431-450.
- Todd, Sharon (2003a). A fine risk to be run? The Ambiguity of Eros and Teacher Responsibility. *Studies in Philosophy and Education* 22 (1): 31-44.
- Todd, Sharon (2003b). *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Todorov, Tzvetan (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. (Translated by Wlad Godzich). Manchester: Manchester University Press.
- Tubbs, Nigel (2005). The Spiritual Teacher. *Journal of Philosophy of Education* 39 (2): 287-317.
- Uljens, Michael (red) (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2001). *General theory of education – an impossible but necessary project?* Paper presented at the NERA Congress at Stockholm University in March 2001.
- Usher, Robin & Edwards, Richard (1994). *Postmodernism and education*. London/New York: Routledge
- Vattimo, Gianni (1996). *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. (Översättning och efterord av William Fovet). Göteborg: Daidalos.
- Weber Max (1983). *Ekonomi och samhälle. Förståelsesociologins grunder. Del 1*. (Översättning Agne Lundquist). Lund: Argos Förlag. (Ty org (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5e rev uppl). Tübingen.)
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. (Avhandling). Göteborg: Daidalos.
- Wilde, Bodil et al (1993). Quality of care from a patient perspective: A grounded theory study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 7: 113-20.
- Ödman, Per-Johan (1995). *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogik-historia*. Stockholm: Prisma.
- Ödman, Per-Johan (1998). Intervjuer: hermeneutiska strategier. *Häftet för didaktiska studier* 65. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.