

Att möta den andra

Det pedagogiska uppdraget
i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi

Rita Nordström-Lytz

ATT MÖTA DEN ANDRA

Att möta den andra

Det pedagogiska uppdraget

i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi

Rita Nordström-Lytz

© Rita Nordström-Lytz 2013

Omslag, foto och layout: Emelie Hedström

Tryck: Ab Waasa Graphics Oy, Vasa, Finland 2013

ISBN: 978-952-12-2926-8

Innehåll

Förord

1. Introduktion	1
2. Bakgrund, syfte och forskningsfrågor	17
2.1 Bakgrunden till mötet som ett pedagogiskt begrepp	18
2.2 Mötet som kärnan i den pedagogiska situationen	24
2.3 Syfte och forskningsfrågor	28
2.4 Bubers liv med riktning mot dialogfilosofin	35
3. Vägval och källor	47
3.1 Hermenutiska utgångspunkter	48
3.2 Språk och texter, tolkning och förståelse	60
3.3 Val av källor	68
4. Att leva med eller bredvid den andra	79
4.1 Dialogfilosofins framväxt	80
4.2 Bubers dialogfilosofi	85
4.3 Den dialogiska principen	95
4.4 Att varsebli den andra	106
5. Närvarons pedagogik	122
5.1 Förbundenheten	124
5.2 Tid och tillit	148
5.3 Förundran	170
6. Slutord	184
Referenser	189

Förord

Lång natts färd mot dag – det ljusnar... Efter en tidvis krokig forskarvandring under tio år är det dags att sätta punkt med en avhandling som sammanfogar en mångårig yrkesverksamhet som lärare med ett pedagogiskt-filosofiskt forskarperspektiv. Många människomöten under vägen har bidragit till insikter, visat på nya vyer, krävt eftertanke och argument, lyssnat och uppmuntrat. Nu är det dags att säga TACK.

Mitt första tack går till mina tidigare elever i Västersundom skola i Vanda samt i Rangsby och Yttermark skolor i Närpes, till lärar- och pedagogikstuderande vid Pedagogiska fakulteten och Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi samt till lärarkollegor och övriga arbetskamrater. Utan ert inflöde till min lärar- och forskarverksamhet hade denna bok inte blivit till. Ni har i praktiken visat på pedagogikens dubbla uppdrag: att i utvecklandet av kunskaper, färdigheter och attityder samtidigt vara närvarande medmänniskor. Tack!

Som knuten till forskarskolan *Bildning och lärande i det senmoderna samhället* har jag haft tillgång till en glad och klok forskargemenskap. Tack Birgit Schaffar, Calle Carling, Sara Frontini, Juha Hartvik, Lili-Ann Wolff, Hannah Kaihovirta-Rosvik, Christian Lindedahl och Inger Österlund! Forskarskolan gav oss doktorander en konkret tillgång till den europeiska pedagogiska forskarvärlden genom de många gästföreläsare som besökte oss i Vasa, för vilket jag särskilt vill tacka forskarskolans ledare professor Michael Uljens. Som anställd i olika repriser sedan hösten 2004 vid Åbo Akademi har jag haft förmånen att kombinera undervisning med forskning – de bästa av världar för mig – vilket jag varmt tackar min arbetsgivare för. PeD Göran Björk, professor Petri Salo och avdelningssekreterare Elsbeth Träskelin var mina mentorer under mina första arbetsår vid Åbo Akademi; den första även delande mitt forskningsintresse. Tack till er! En anställning bidrar också med en kollegial sfär; tack till personalen i kafferummen F7 (inklusive specialpedagogerna) och F6 för glada och befriande skratt, men också för stöd och uppmuntran då livet varit motigt!

Ett alldeles särskilt tack riktar jag till min huvudhandledare professor Michael Uljens, som trodde på min forskningsidé och anställde mig som doktorand. Din snabbtänkthet och ditt rörliga intellekt har utmanat min tröghet och mina stillastående vatten – jag tackar för ditt tålamod fram till vägens mål! Som andra handledare fungerade under några år professor Moira von Wright – tack, Moira, för långa och utvecklande samtal på olika platser i Norden. I "begynnelsen av slutskedet" läste och kommenterade filosofen Göran Torrkulla min text, vilket betydde mycket för klargörandet av mina tankar. Akademilektor PeD Jan Sjöberg har likaså läst och konstruktivt kommenterat min text – tack för det! Förgranskarna professorerna Aslaug Kristiansen och Jonas Asplund tackar jag för utvecklande kommentarer, som avsevärt förbättrat den föreliggande texten. FD Barbro Wiik har uppmuntrande språkgranskat min text, vilket jag tackar för. Så vill jag tacka professor Eva Alerby som åtog sig opponentskapet för min avhandling! Ett varmt tack går till Calle Carling för praktisk hjälp och mentalt stöd, till Camilla Kronqvist för ombrytning av texten, till Emelie Hedström för pärmbild och till Christian Lång för bokutgivningsråd.

Forskandet och undervisningen har gått hand i hand under dessa år. Ett intensivt arbete förutsätter en annan värld vid sidan om. Tack alla släktingar och vänner som visat på vad som är viktigt i livet: att värna om varandra, att uppskatta vardagens (och festens!) glädjeämnen, att gå i skogen eller på konsert, att utbyta tankar, att skratta och leka, att resa, fantisera och drömma... Mitt sista och varmaste tack går till min livskamrat Per och vår son Hampus, som närvarande och lyhörda uppmuntrat mina val i livet och delat mina forskartankar. Tack!

Avhandlingen tillägnar jag postumt min pappa Boris, som visade mig böckernas värld och som faktiskt skulle ha läst den om han levat.

Närpes i augusti 2013

Rita Nordström-Lytz

*Om i ödslig skog
ångest mig betog,
kunde ett flyktigt möte
vara befrielse nog.*

*Giva om vägen besked,
därpå skiljas i fred.
Sådant var främlingars möte
enligt uråldrig sed.*

*Byta ett ord eller två
gjorde det lätt att gå.
Alla människors möte
borde vara så.*

Hjalmar Gullberg

1. Introduktion

En undervisningssituation kan vara ett möte mellan läraren och eleven.

Eleven är ett barn eller (i det livslånga lärandet) en vuxen, vilket påverkar mötets karaktär. Barnet är i undervisningssituationen i dubbel mening utlämnat åt läraren, som dels är den vuxna och dels innehar en bestämd position i och med sitt yrkesuppdrag. Det är dock möjligt att barnet i något skede intar rollen som läraren för den vuxna – men kan barnet också ta sig an vuxenuppdraget om den vuxna abdikerar från det? Så borde inte få ske, även om vi vet att det sker. Den vuxna har alltid ett vuxenansvar, oberoende av om han eller hon befinner sig i positionen som lärare eller elev. Barnet har, i enlighet med FN-konventionen om barns rättigheter, rätt till skydd och omsorg och till att bli hörd i ärenden som angår det.¹ Lärandet uppfattar jag som ett sådant ärende, där barnets uppfattningar, synpunkter och undringar är av betydelse. I undervisningssituationer, som jag i fortsättningen i denna text benämner pedagogiska

¹ United Nations. Convention on the Rights of the Child.
<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

situationer, ankommer det därför på läraren att möta och lyhört lyssna till barnet. Denna text utgår från eleven som ett barn.

Som elever har vi mött många lärare. Vi minns med tankar, kropp och sinnen barnets möte med läraren, dock i form av, så som Minna Uitto och Leena Syrjälä beskriver dem, "retrospektiva konstruktioner", som lever och förändras i den dialektiska relationen mellan barndomens minnen och nuets konkreta närvaro.² Vi som verkat som lärare har mött otaliga elever – eller har vi överhuvudtaget mötts? Vad utgörs ett möte av? Hur känner vi igen det? Dessa frågor har genom tiderna begrundats av pedagoger och filosofer och jag nämner inledningsvis endast några exempel. Wilhelm Dilthey pekade på kluvenheten mellan den konkreta pedagogiska vardagsrealiteten och de abstrakta teoretiska beskrivningarna av den. Han antydde därmed svårigheten både i att teoretiskt formulera det som sker i den pedagogiska praktiken och att praktisera teorin.³ Wilhelm Flitner undrade över hur blandningen av kärlek och auktoritet, med vilken läraren möter eleven, inverkar på mötet.⁴ Samma fråga har sysselsatt Mika Ojakangas, som försökt fånga den vuxnas kärlek till barnet i begreppet *pietas*.⁵ Jonas Aspelin har ifrågasatt möjligheten för läraren och eleven att mötas i ett pedagogiskt system som är hierarkiskt uppbyggt, där den ena parten är underställd den andra.⁶ Otto Friedrich Bollnow såg det svårt att utveckla en metod för att garantera att läraren och eleven verkligen möts, men han uppfattade Martin Bubers tanke om den uppmärksamma närvaron som en väg i riktning mot mötet.⁷ Möten (men också icke-möten) i pedagogiska situationer har av Max van Manen beskrivits som pedagogiskt signifikanta ögonblick där läraren riktar sig till (eller bort från) eleven.⁸

² Uitto och Syrjälä 2008, 356-357.

³ Dilthey 1960, 190-204.

⁴ Flitner 1997, 79-83.

⁵ Ojakangas 2001. *Pietas* är i den romerska mytologin namnet på den gudinna, som representerar kärleken mellan föräldrar och barn.

⁶ Aspelin 2005, 154-157.

⁷ Bollnow 1959, 88-89, 124-126.

⁸ van Manen 1991, 40.

Dessa pedagoger och filosofer synes alla betrakta mötet mellan läraren och eleven som ett värdefullt element i de pedagogiska situationerna och därför värt att uppmärksamma – men vad utgörs mötet egentligen av? Hur känner vi igen det? Varför är mötet viktigt och vilken är den pedagogiska betydelsen av det? Vad behöver läraren förstå, känna till och vara uppmärksam på för att kunna möta sin elev? Hur förhåller sig mötet mellan läraren och eleven till lärarens professionella uppdrag – det som är utgångsläget och grunden för att läraren och eleven kommit samman? Låt oss börja med att granska vad det pedagogiska uppdraget innebär.

Det pedagogiska uppdraget

Vad handlar lärarens pedagogiska uppdrag om? Hermann Giesecke beskriver lärarprofessionen som en offentlig, betald befattning som kräver fackkunskaper och examen. Yrkesutövningen är tidsligt begränsad, läraren umgås med sina elever ett antal timmar per dag under högst några år. Läraren möter sammantaget under sin yrkesutövning ett i princip obegränsat antal elever, som han eller hon inte själv valt ut. Läraren har ett ansvar: hans eller hennes yrkesverksamhet avser att främja elevers förmåga att tillägna sig kunskaper, färdigheter och attityder.⁹

Kunskapsuppdraget

Tomas Englund redogör för förändringar under historiens gång i uppfattningen om det pedagogiska uppdraget. Det patriarkala, samhällskonserverande pedagogiska uppdraget fokuserade på bevarandet av det existerande samhället med dess värdegrund. Detta var (i Sverige) uppfattningen om skolans uppgift fram till mitten av 1900-talet, då en förändring i en mera vetenskaplig inriktning kunde skönjas och lärarens uppdrag blev att undervisa vetenskapligt verifierade sakförhållanden. Under 1960-70-talen framträdde så en demokratisk syn på tillägnet av kunskaper, färdigheter och attityder, vilken betonade

⁹ Giesecke 1997, 246-254 beskriver lärarprofessionen med bl.a. dessa karakteristika.

betydelsen av förhandling och kommunikation i lärarens gärning.¹⁰ Motsvarande utveckling ägde rum i Finland och utmynnade (även här) i grundskoletanken, där Osmo Kivinen lyfter fram jämlikhets- och välfärdsidealerna som grundläggande element, där tillgången till mångsidig bildning (som inkluderar kunskap, färdigheter och attityder) skulle garanteras för alla.¹¹ Från att kunskap betraktats som något fast och bestämt begrundas i dag, enligt Hans Lorenz, kunskapens innebörd i relation till konsekvenserna av den, hur den uppstår och vems intressen den tjäna.¹² Oberoende av tidsepok och politisk-samhällelig riktning har dock basen i det pedagogiska uppdraget varit främjandet av kunskaps-, färdighets- och attityd-utvecklingen hos eleven.

Kunskapsfokuseringen har fått en ny tyngd i det globala och alltmera teknologiserade samhället. Den goda läraren är den som åstadkommer effektiv inläring, vilket i dag är enklare än någonsin tidigare att mäta via olika statistiska analysmetoder. Ett exempel på en sådan mätning är det omfattande OECD-projektet PISA. Forskning över statistiskt signifikanta metoder för att nå den effektiva inläringen redovisas bl.a. i tidskriften *Journal of Teacher Education*. James H. Strong, Thomas J. Ward och Leslie W. Grant visar på sambandet mellan lärares undervisnings-effektivitet, redovisad via olika lärarbeteendevariabler, och elevers inläring. En signifikant variabel bland flera andra visar sig vara lärarens affektiva förmåga. Elever som uppfattar att läraren visar omsorg om dem presterar också bättre.¹³ I en komparativ studie i samma tidskrift undersöker Andreas Schleicher utgående från PISA-resultat i några OECD-länder samt PISA-partnerländer hur effektivt skolledarskap kan bidra till tids- och kostnadseffektivitet samt bättre inlärningsresultat.¹⁴ Här betonas skolledarens och lärarens didaktiska uppdrag: att undanröja hindren för att eleven snabbt och effektivt ska tillägna sig kunskaper, färdigheter och attityder. Knappast har någon

¹⁰ Englund 1986, 261-286, 311-325.

¹¹ Kivinen 1988.

¹² Lorentz 2010, 173-200.

¹³ Stronge, Ward and Grant 2011, 339-355.

¹⁴ Schleicher 2011, 202-221.

invändningar mot detta, men frågan är huruvida detta är *tillräckligt* i lärarens uppdrag. Har läraren fullgjort sitt uppdrag då eleverna presterat goda inlärningsresultat – eller kan läraren avkrävas ännu något utöver detta? Lärare känner sig ju redan trängda av samhällets och föräldrarnas förväntningar, en snabb förändringstakt, tidsbrist och utökade arbetsuppgifter, vilket diskussionen inom lärarnas fackorganisationer under 2012 i Finland och Sverige visat.¹⁵ Lärare erfar krav utöver de ovan nämnda också i den allt mera mångkulturella skolan, där frågeställningar om vad som är relevant och värdefull kunskap måste dryftas på ett annat sätt än i den monokulturella skolan.¹⁶ Det ställer krav på öppenhet och nyfikenhet inför andra(s) sätt att socialt, politiskt, kontextuellt och språkligt definiera kunskap – men finns det utrymme för en förundrande nyfikenhet i en effektivitets- och resultatutriktad utbildning?

Det pedagogiska uppdraget är samtidigt politiskt, betonar Stefan Lund och Daniel Sundberg, eftersom frågorna om *vad* som betraktas som relevanta och viktiga kunskaper (färdigheter, attityder) bestäms i styrdokument, färgade av olika policyaktörers intressen.¹⁷ Ett globalt, neoliberalistiskt utbildningstänkande influerar allt mera enskilda nationers syn på vad som är värdefull kunskap, hur utbildning ska organiseras och vad det pedagogiska uppdraget i allt detta är. Den kritiskt inriktade pedagogiken för i dag en omfattande diskussion kring dessa frågor. Några nordiska röster i debatten är t.ex. Johanna Kallo och Risto Rinne, som kritiskt diskuterar relationen mellan supranationella regimer och enskilda nationers utbildningspolicy¹⁸ och Lena Sjöberg, som undersökt EU:s inflytande på svensk utbildningspolitik.¹⁹ Det som

¹⁵ Se diskussionen under 2012 i tidskrifterna *Läraren*, *Opettaja* och *Pedagogiska Magasinet*.

¹⁶ Nissilä 2010 använder beteckningarna mono-, multi-, inter- och intrakulturell för att beskriva den "cirkelgång" som kulturella inflöden bidrar till. En långt utvecklad intrakulturell skola kan betraktas en ny monokultur. Se även Lorenz 2010, 190-192.

¹⁷ Lund & Sundberg 2012, 5-14. Se även Adolfsson 2012, 15-38: *Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan?*

¹⁸ Kallo & Rinne 2006.

¹⁹ Sjöberg 2009, 33-58.

neoliberalismkritikerna generellt invänder emot är hur synen på människan och hennes roll i samhället definieras i relation till marknadstänkande, lönsamhets- och effektivitetskrav. Där framför allt de nordiska välfärds- och jämlikhetsidealen (tidigare) betonade det gemensamma ansvaret för samhället och människan poängteras nu den enskilda individens självansvar som aktiv och produktiv medborgare, konstaterar Katri Johanna Komulainen, Calle Carling och Gert Biesta.²⁰ Stephen Ball, Zygmunt Bauman och Marten Simons diskuterar i ett globalt perspektiv hur girighet, konkurrens, produktionsförflyttning till låglöneländer och arbetskraftsmobilitet leder till osäkerhet, otrygghet och risk för marginalisering för de människor som omfattas av detta.²¹ Utgångspunkten synes vara att vinnare och förlorare är naturliga element i samhället samt att var och en är sin egen lyckas smed. En sådan människosyn är knappast ännu formulerad i läroplaner men har sannolikt ändå indirekta verkningar på det pedagogiska uppdraget genom utbildningspolitiska beslut: vilket kunskaps-, färdighets- och attitydinnehåll prioriteras, vilka medel används för att nå målen, vad förväntar sig lärare (och utbildningsanordnare) av olika elever (med varierande t.ex. socioekonomisk eller kulturell bakgrund), vilket utrymme har reflektionen och ifrågasättandet i ett samhälle styrt av ekonomiskt kalkylerande?²² Indirekt påverkar den neoliberalistiska samhälls- och människosynen således också det pedagogiska uppdraget med avseende på kunskaper, färdigheter och attityder.

Det medmänniskliga, existentiella uppdraget

De kunskaper, färdigheter och attityder som ingår i det pedagogiska uppdraget är således inte godtyckliga och medför heller ingen större valfrihet för läraren, även om lärarens tolkningsmöjligheter av t.ex. läroplaner och andra styrdokument finns. Det är värt att notera att finländska lärare arbetar autonomt och utan överordnad kontroll (i form av t.ex. nationella kunskapsmätningar eller inspektion av lärarens

²⁰ Komulainen 2006; Carling 2008; Biesta 2006a.

²¹ Ball 1994; 2006; Bauman 2002; Simons 2006.

²² Nordström-Lytz 2008.

verksamhet), om än givetvis bundna av lagar, läroplaner och styrdokument. Jonas Aspelin och Sven Persson påpekar att lärarens arbete handlar om att utveckla sådana kunskaper och färdigheter hos eleven som samhället (influerat av policyaktörer, så som t.ex. Lund och Sundberg ovan beskriver) betraktar som viktiga och därför formulerat dem i läroplaner – men de betonar samtidigt att lärarbetet är en mellanmännisklig och existentiell aktivitet.²³ Här visar Aspelin och Svensson på en dubbelhet i lärarens uppdrag: utvecklandet av färdigheter och kunskaper delar utrymme med mellanmänniskligt, existentiellt agerande i klassrummet. Strong, Ward och Grant noterade (se ovan) *sambandet* mellan goda kunskaper hos eleverna och lärarens omsorgsinriktade hållning. Kan man därav sluta sig till att det finns en dimension i det pedagogiska uppdraget vid sidan om utvecklandet av kunskaper, färdigheter och attityder – en dimension av med- och mellanmännisklighet?

Så resonerar åtminstone Andy Hargreaves, då han konstaterar att undersökningar av undervisande verksamhet visar att den inkluderar också annat än undervisning. Det pedagogiska uppdraget har enligt honom framför allt en moralisk dimension, som han formulerar i tre punkter. För det första bidrar läraren i sin yrkesutövning till formandet av en framtida generation, vilket medför ett moraliskt ansvar. För det andra är de många *små* beslut som läraren gör i kontakten med enskilda elever av anmärkningsvärd betydelse, vilket läraren bör betänka – här betonar Hargreaves således mötet mellan läraren och den enskilda eleven. För det tredje lyfter han fram moralens implicita karaktär som nödvändig för läraren att reflektera över i det att den är formad av vanor, konventioner, traditioner och historia men sällan granskad eller utvärderad.²⁴ Varför agerar läraren moraliskt som han eller hon gör? Vilken är värdegrunden i lärarens arbete, och i vilken mån har läraren reflekterat över den? Moral i form av kunskap, erfarenhet och omdömesförmåga behöver, som jag tolkar Hargreaves, vara ständigt beredd på den

²³ Aspelin & Persson 2011, 7.

²⁴ Hargreaves 1995, 9-16.

förändring och förnyelse som den uppmärksamma närvaron i nuet påkallar.

Det moraliska ansvaret hos läraren, inte enbart generellt utan också i ett konkret närvaroperspektiv, poängterar också Trygve Bergem då han begrundar lärarens yrkesetiska ansvar i boken *Läraren i etikens motljus*.²⁵ Bergem betonar hur aspekter som tillit, makt och ansvar inverkar på lärarens möte med eleverna. Det pedagogiska uppdraget kan således, utgående från det ovan nämnda, förväntas inkludera lärarens medmänskliga engagemang i sina elever. Rapporten *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*²⁶ utgörs av berättelser om hur lärare tillägnar sig, uppfattar och erfar sin professionalitet. I påfallande många av dem tydliggörs dubbelheten i lärarens uppdrag: att främja utvecklandet av kunskaper, färdigheter och attityder hos eleven men också att närvara medmänskligt i elevens lärandeprocess – samt hur svårt det senare uppdraget erfars vara. En studie av Catherine Furlong över lärarstuderandes ideal utgående från deras eleverfarenheter, *The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities*, identifierar på motsvarande vis respekt samt önskan att vara sedd och uppskattad som värdefulla drag i relationen lärare-elev, i samband med lärande och undervisning i den komplexa klassrumssituationen.²⁷ Så långt drar jag slutsatsen att det pedagogiska uppdraget inkluderar också en existentiell, med- och mellanmänsklig dimension.

Vad innebär det då att närvara medmänskligt som lärare med sina elever och att se lärararbete som en mellanmänsklig och existentiell aktivitet? Läraren kan, som Nel Noddings påpekar, vara en god instruktör och bidra till att åstadkomma goda studieresultat utan att ha etablerat någon relation till sina elever.²⁸ Det är dock nödvändigt att här konstatera att utbildning i ett historiskt perspektiv inte fäst större uppmärksamhet vid medmänskliga relationer, vilket Englund och Kivinen beskriver

²⁵ Bergem 2000.

²⁶ Connelly and Clandinin 1999.

²⁷ Furlong 2013, 68-83.

²⁸ Noddings 2010, vii.

utifrån en nordisk utbildningstradition.²⁹ Lynda Stone noterar, utgående från Noddings, att den starka tilltron till den vetenskapliga kunskapens möjligheter att lösa mänskliga problem som fattigdom, kriminalitet och marginalisering under efterkrigstiden naturligt format utbildningens fokus på kunskaper och goda resultat, snarare än på medmänskliga relationer.³⁰ Med de "rätta" och "viktiga" kunskaperna antas eleven inneha både förmåga och vilja att agera klokt och förnuftigt, utan att någon relation mellan läraren och eleven behöver etableras.

Men också en lärare med relationsambitioner kan missa sitt mänskliga uppdrag. I strävan efter att bemöta alla elever jämlikt och rättvist finns en risk för att den riktade omsorgen uteblir. Det partikulära; den enskilda elevens aktuella specifika uttryck, drunknar i det i sig goda universella; att alla ska behandlas lika. Mika Ojakangas påpekar att en sådan strävan efter neutralitet riskerar att bli det som hindrar läraren från att uppfylla sin egentliga uppgift: *att bry sig om*, vilket enligt Ojakangas är "all fostrans början och slut". Neutraliteten riskerar att resultera i om inte avståndstagande så kanske likgiltighet inför den elev som läraren möter.³¹ Att bygga relationer kan uppfattas som ett ytterligare krav för läraren som är didaktiskt fokuserad på att skapa möjligheter till lärande, vilket Torbjörn Sandén och Tom Wikman beskriver. Det ena (relationen) hänger dock samman med det andra (lärandet), konstaterar de, eftersom den relation som läraren lyckas bygga upp med sin elev har visat sig vara av avgörande betydelse för lärandet (se även t.ex. Strong, Ward och Grant ovan). En förtroendefull hållning från lärarens sida gentemot eleven signalerar att läraren är genuint intresserad av och har tilltro till elevens möjligheter att tillägna sig kunskaper, färdigheter och attityder – men också att läraren bryr sig om eleven som människa.³² Det senare är värt att betona. Det finns nämligen en risk för att läraren i det komplexa pedagogiska uppdraget ger upp inför den oöverkomliga uppgiften att finnas

²⁹ Englund 1986; Kivinen 1988.

³⁰ Stone 2006, 17-21.

³¹ Ojakangas 2001, 44-45.

³² Sandén & Wikman 2011, 259-279.

till för (alla) sina elever. För framför allt unga nyutexaminerade lärare är det pedagogiska uppdragets mångfald en utmaning, men Jessica Aspfors, Marina Bendtsen och Sven-Erik Hansén noterar dock att unga lärare i yrkesutövningens mångfald och krav ofta erfar mötet med eleverna som en kraftkälla.³³

Att som lärare gå in för att möta sin elev är onekligen ett utmanande uppdrag. Det finns ingen neutral pedagogisk situation, konstaterar Richard Shaul i förordet till Paulo Freires klassiker *Pedagogy of the Oppressed*.³⁴ Både lärare och elever bär med sig sin historia och sina sammanhang, präglade av bl.a. politiska, geografiska, socioekonomiska och kulturella omständigheter. Det behöver inte ens handla om människor som flyttat till en annan världsdel, även om begreppen mono-, mång- och interkulturalitet oftast används i ett migrationsperspektiv.³⁵ Pirjo Lahdenperä påpekar dock behovet av en interkulturell sensibilitet hos läraren specifikt för invandrarelevens behov av bearbetning av den frustration och de känslor som skolan och undervisningssituationen kan medföra.³⁶ Men även om läraren känner till elevens bakgrund är var och en lärare och elev en unik människa, som är omöjlig att förutse i den förhandenvarande situationen. Det innebär att samvaron mellan läraren och eleven i den pedagogiska situationen präglas av oförutsägbarhet och osäkerhet, vilket utmanar lärarens planering, struktur och kontroll. Dessa komponenter är de trygga grundbultarna i lärarens yrkeskunskap, så som en av respondenterna i Furlongs studie säger, och alls inte lätta att ens tillfälligt lämna åt sidan: "I think you really have to be a good planner... You lose control if you haven't got your plan. It leads to discipline problems and all that."³⁷ Henry McHenry påpekar dock att lärarens rutiner och system av strukturer inte alls är

³³ Aspfors, Bendtsen & Hansén 2011, 331-353.

³⁴ Shaul i förordet till Freire 2000, 34.

³⁵ Monokultur som begrepps-konstruktion motsvarar knappast någon verklighet. Det minsta lilla bysamhälle representerar i någon mening mångkultur i form av t.ex. klass- eller bildningsskillnad, skillnader i materiella tillgångar, maktbefogenheter mm. Begreppen mono-, mång-, inter- eller intrakultur används huvudsakligen i invandrings-diskussionen.

³⁶ Lahdenperä 2010, 15-39.

³⁷ Furlong 2013, 78.

felaktiga eller icke-nödvändiga, men att de *ensamma* är otillräckliga i den pedagogiska situationen.³⁸ Undervisning inkluderar också mycket annat än undervisning, vilket även Hargreaves ovan konstaterade. För att hantera det oförutsägbara lyfter McHenry fram det närvarande *mötet* mellan läraren och eleven som en tillgång och möjlighet i det pedagogiska uppdraget.

Med mötet i fokus

Förordet till en festskrift tillägnad professor Hannele Niemi vid Helsingfors Universitet inleds med frågan: "Mitä on ihmisen kasvattaminen?" (Vad är det att fostra en människa?) Svaret som följer utgår från en humanistisk människosyn, där det pedagogiska uppdraget beskrivs med att synliggöra och främja människan i dialog och gemenskap. En humanistisk människosyn utmanar, enligt författarna till förordet, den pedagogiska praxisen såväl horisonellt som vertikalt. På ett horisontellt plan handlar det för läraren om att uppmärksamma den närvarande människan, eleven, i den pedagogiska situationen, medan det vertikala perspektivet utmanar beslutsfattare att låta utbildningspolitik som helhet, från riksdagsbeslut till praktisk skolundervisning, genomsyras av denna människosyn.³⁹ Jag uppfattar att författarna till detta förord påminner oss om att det pedagogiska uppdraget består av två delar; att läraren främjar elevens kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling men också att läraren möter eleven.

I min avhandling undersöker jag hur Martin Bubers dialogfilosofi bidrar till att förstå det pedagogiska uppdraget med avseende på mötet mellan läraren och eleven. Utgående från begreppsparen Jag-Du och Jag-Det beskriver Buber en syn på tillvaron, som konkretiserar människans dubbla hållning till den omgivning hon lever i. Förenklat kan Jag-Det beskrivas som människans objektiva och distanserade förhållningssätt till omgivningen och medmänniskan, medan Jag-Du utgör den öppna, förbehållslösa och närvarande relationen med

³⁸ McHenry 1997, 349.

³⁹ Kallioniemi, Toom, Ubani, Linnansaari & Kumpulainen 2008, 7.

omgivningen. Vardera hållningen finns hos människan och vardera behövs för ett fullvärdigt mänskligt liv.⁴⁰ Denna dubbelhet beskriver i min förståelse den pedagogiska situationen, som präglas av inriktning både på kunskapsutveckling (Jag-Det) och närvarande medmännisklighet (Jag-Du), så som innehållet i det pedagogiska uppdraget ovan formulerats. Det är i ett lärarperspektiv inte tillräckligt att enbart tillgodose kunskaps-, färdighets- och attitydutvecklingen hos eleven – läraren innehar, som ovan konstaterats, också uppdraget att vara den närvarande medmänniskan. Dock kan läraren inte nöja sig med att *enbart* vara medmänniska och bortse från kunskaps- och färdighetsutvecklingen – båda är likvärdiga delar i det pedagogiska uppdraget.

I en tid präglad av effektivitets- och resultattänkande riskerar dock kunskapsutvecklingen att överväga på medmännisklighetens bekostnad, vilket diskuterats ovan. Paulo Freire har i ett politiskt-pedagogiskt perspektiv påtalat avhumaniseringen av människan ("a distortion of the vocation of becoming more fully human") som ett ofrånkomligt ärende för läraren. Freire talar för medvetandegörandet av människan, att ge henne röst i den mänskliga gemenskapen så att hon kan agera (politiskt).⁴¹ Nimrod Aloni framhåller betydelsen av en medveten kritisk hållning hos läraren, då han talar för en yrkesetik grundad i humanism och kritisk pedagogik. I den globala, föränderliga världen bör lärarens uppmärksamhet enligt Aloni riktas på elevens värde som människa i relation till t.ex. kapitalism, konsumtionskultur, teknologi och ett beräknande utyttjande. Utan medvetenhet i dessa frågor kan läraren svårigen utveckla sin yrkesetik.⁴² Risto Rinne, Anja Heikkinen och Petri Salo betonar tänkande, handlande och reflektion i gemenskap som pedagogikens huvuduppdrag i en tid präglad av effektivitet, lönsamhet och ekonomisk tillväxt.⁴³ Utifrån det ovanstående, med beaktande av det pedagogiska uppdragets båda sidor, ser

⁴⁰ Buber 1994.

⁴¹ Freire 2000, 43-45.

⁴² Aloni 2008, 357-375.

⁴³ Rinne, Heikkinen & Salo 2007.

jag det närvarande mötet mellan läraren och eleven värdefullt att undersöka.

En bakomliggande oro finns som grund för min studie. Det är oron för att människans mänsklighet försvinner i det pedagogiska sammanhanget, att den drunknar i den systematiska förståelsen, det rationella tänkandet och de generaliserande teorierna. Jag ansluter mig till det bekymmer som författarna till *No Education Without Relation* påpekar:

A fog of forgetfulness is looming over education. Forgotten in the fog is that education is about human beings. And as schools are places where human beings get together, we have also forgotten that education is primarily about human beings who are in relation with one another.⁴⁴

I någon mening är vårt sätt att betrakta en människa uttrycket för vår mänsklighet. Det gäller också lärarens möte med eleven. Att se de stora mönstren men inte den lilla människans säregenhet är att blunda för det mest grundläggande i människans vara (se närmare diskussionen kring människan som en filosofisk-antropologisk fråga i kap. 3.1). Varje lärare och elev, involverad i en undervisande-fostrande-lärande situation, är en "just denna gång just på detta sätt"-existerande varelse – för att i nästa pedagogiska situation visa sig på ett annat sätt. Lärarens öppenhet för den andras närvaro och uttryck är betydelsefull både som vägvisare i mänsklig samvaro och som sökljus för professionell utveckling, vilket enligt Noddings goda lärare alltid varit medvetna om.⁴⁵ Steget in i mötet kommer inte av sig självt, säger McHenry; det måste förberedas, även om det inte kan föreskrivas i läroplaner eller styrdokument.⁴⁶ En fördjupad medvetenhet om och insikt i relationens och mötets betydelse inverkar dock sannolikt på de pedagogiska val som läraren gör. Martin Bubers dialogfilosofi kan förväntas bidra till förståelsen av det möte mellan läraren och eleven, som av många pedagoger

⁴⁴ Bingham & Sidorkin 2010, 5. (A joint contribution by all authors.)

⁴⁵ Noddings 2010, vii.

⁴⁶ McHenry 1997, 349.

beskrivs med kluvenheten mellan att vara professionell yrkesutövare och medmänniska.

Läsanvisning

Avhandlingen omfattar sex kapitel. I introduktionen (kapitel 1) beskriver jag mitt intresseområde, mötet mellan läraren och eleven, och antyder den position som jag utgår ifrån. I kapitel 2 redovisas avhandlingens bakgrund, inramning och syfte. Kapitlet inleds med en redogörelse för bakgrunden till mötet som ett pedagogiskt begrepp, utgående från den tyska pedagogiska traditionen (kap. 2.1). Därefter beskriver jag hur jag, utgående från samma perspektiv, ser mötet som kärnan i den pedagogiska situationen (kap. 2.2) Syfte och forskningsfrågor samt begreppsdefinitioner redovisas i följande delkapitel (kap. 2.4). Det sista delkapitlet (2.4) ger i form av en biografisk skiss en bakgrund till framväxten av Bubers dialogfilosofi.

Kapitel 3, med rubriken *Vägval och källor*, presenterar mina metodologiska val och de källor jag använder mig av. De hermeneutiska utgångspunkterna (kap. 3.1) utifrån ett pedagogiskt-filosofiskt perspektiv innefattar diskussionen om människan i filosofisk-antropologisk mening samt vad det innebär att förklara och förstå. Mitt forskningsmaterial utgörs av texter från olika tidsepoker och ur olika kultur- och språkkontexter, varför frågan om tolkning av texter träder fram (kap. 3.2). Kapitlet avslutas med en redogörelse över mina val av källor: texter av Buber samt receptionen av dessa (kap. 3.3).

I kapitel 4, *Att leva med eller bredvid den andra*, undersöker jag Martin Bubers dialogfilosofi med avseende på mötet mellan människor. Dialogfilosofin belyser mötet mellan människor generellt och inte specifikt med avseende på den pedagogiska situationen. Först beskriver jag dialogfilosofins framväxt som en "ny ontologi" (kap. 4.1) och redogör därefter för det dialogiska förhållningssättet i Bubers dialogfilosofi (kap. 4.2). Den dialogiska principen klargör (i kap. 4.3) dialogfilosofin närmare genom att särskilja mellan skenbar och äkta dialog. Buber benämner dessa den till dialog förklädda monologen, den tekniska dialogen och den äkta dialogen. Kapitlet avslutas med en analys av människans dubbla hållning till omvärlden, som Jag

till Det och som Jag med Du (kap. 4.4). Växelverkan mellan dessa båda hållningar är uttryck för människans varseblivande av omvärlden och medmänniskorna samt hennes konkreta närvaro med dem. Båda hållningarna behövs för människans existens som människa, och frånvaron av någondera är förödande. Buber framhåller dock att Jag-Du-hållningen löper risk att undanträngas av Jag-Det.

Kapitel 5, *Närvarons pedagogik*, undersöker vad dialogfilosofin innebär för mötet mellan läraren och eleven, särskilt med avseende på det pedagogiska uppdraget. Först analyserar jag begreppet förbundenhet, som Buber använder för att förklara människans samhörighet med tillvaron och människorna i den. Begreppet motsvaras av Jag-Du, och Buber använder förbundenheten då han syftar på relationen mellan läraren och eleven (kap. 5.1). Här diskuterar jag den för den pedagogiska situationen problematiska ömsesidigheten samt närvaron och bortvändheten. Tid och tillit synes vara ofrånkomliga aspekter av mötet mellan läraren och eleven, och de influerar starkt lärarens pedagogiska uppdrag (kap. 5.2). Jag undersöker tillit som frö och som frukt, tillitens relation till ansvaret samt tillit i vår samtid. Slutligen begrundar jag (i kap. 5.3) begreppet förundran som ett begrepp som i min förståelse tydliggör den närvarande, öppna Jag-Du-hållning som mötet mellan läraren och eleven kännetecknas av, samtidigt som förundransbegreppet innefattar båda delarna i det pedagogiska uppdraget; kunskapsuppdraget och uppdraget att vara den närvarande medmänniskan.

Kapitel 6 sammanfattar avhandlingens tema och slutsatser.

Det pedagogiska uppdraget, så som tidigare och aktuell lärarprofessionslitteratur beskriver det, består av två delar. Dels handlar det om att främja elevens kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling i enlighet med i läroplaner föreskrivna målsättningar. Detta är ett tydligt och självklart läraruppdrag. Dels betonas även det etiskt-moraliska omsorgsperspektivet som en mera svårgripbar men ändå väsentlig del i lärarens pedagogiska uppdrag. Lärarens uppgift är med andra ord att undervisa men också att relatera på ett personligt sätt till eleven, att vara en närvarande medmänniska. Denna del av det pedagogiska uppdraget, som ovan också beskrivits som mötet mellan läraren och eleven, finner jag viktig att undersöka. Som objekt för min analys av det pedagogiska uppdraget, särskilt med fokus på mötet, har jag valt Martin Bubers dialogfilosofi. Dialogfilosofin beskriver människans dubbla hållning till omvärlden; som Jag till Det och som Jag med Du, där Jag-Det står för den distanserade, objektiva hållningen medan Jag-Du representerar det omedelbara, närvarande mötet. Denna dubbla hållning beskriver i min förförståelse dubbelheten i det pedagogiska uppdraget, som jag i denna avhandling kommer att undersöka.

*Det hela
startar med en bild
av något slag, åtföljt av
ett annat element, som får löpa
förhållandevis fritt, för att sedan
nå sitt mål eller fräntas just den rätten*

Robert Henrik Paetau

2. Bakgrund, syfte och forskningsfrågor

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens bakgrund, syfte och forskningsfrågor samt begreppsdefinitioner.

Martin Bubers dialogfilosofi står som objekt för min undersökning då jag analyserar det pedagogiska uppdraget, särskilt med avseende på mötet mellan läraren och eleven. I det samhälle där Buber levde fram till 1938 (se närmare beskrivning av Bubers bakgrund och liv i kap. 2.4) kom hans filosofi att få en märkbar betydelse för den tyska pedagogiken, framför allt efter det andra världskriget. Under efterkrigstiden spreds hans pedagogiska tankar och hans dialogfilosofi till USA och senare även till Norden; till Finland dock redan 1955 genom Matti Sainio. Mötet mellan läraren och eleven som ett pedagogiskt begrepp har, enligt Bollnow, sitt ursprung i Buber, och det var i den tyska pedagogiska traditionen som detta begrepp växte fram och utvecklades. Det är dock Bubers dialogfilosofi snarare än hans specifikt pedagogiska tankar som anses utgöra hans huvudsakliga pedagogiska bidrag, vilket framkommer senare i detta arbete.

Bakgrundskapitlet till min avhandling består av fyra delkapitel. Det första delkapitlet beskriver framväxten av mötet mellan läraren och eleven som ett pedagogiskt begrepp, explicit utgående från den tyska pedagogiska tradition i vilken Buber ingår. I det andra delkapitlet diskuterar jag, utgående från samma tradition, några varianter på uppfattningar av mötet mellan läraren och eleven och skisserar sedan en preliminär bild av det möte som jag i detta arbete strävar efter att fånga. Det tredje delkapitlet preciserar i form av två forskningsfrågor det syfte som antydde i början av avhandlingen och avslutas med

begreppsdefinitioner. Det fjärde och sista delkapitlet ger i form av en biografisk resumé en bakgrundsförståelse till Bubers filosofi. Efter en tids frånvaro inom vetenskapen väcker biografien som kunskapsform ett nytt intresse i dag, hävdar Bengt Kristensson Ugglå, i det den bidrar med kontextrikedom, synliggör okonventionella kunskapskällor och visar på dynamiska och föränderliga processer.⁴⁷ Buber har, enligt Günther Böhme, kritiserats av företrädare för den kritiska pedagogiken för att vara en världsfrånvänd och mystisk poet, som föga beaktar verklighetens villkor. Det är sant att hans texter präglas av ett poetiskt och aforistiskt språk, vilket kan uppfattas som uttryck för en individorienterad romantik eller mysticism. Bubers samhällsengagemang var dock påtagligt och hans livshistoria utspelade sig i en omvälvande tid, vilket redovisas närmare i detta kapitel.⁴⁸ Delkapitlet avser att utgöra den fond mot vilken Bubers dialogfilosofi och hans pedagogiska tänkande kan förstås, och jag relaterar senare i kapitel 4-7 i analysen av dialogfilosofin och det pedagogiska uppdraget till detta delkapitel.

2.1 Bakgrunden till mötet som ett pedagogiskt begrepp

Bakgrunden till mötet mellan läraren och eleven som ett pedagogiskt begrepp redogör jag för utgående från den tyska pedagogiska tradition i vilken Martin Buber ingår. Här framkommer det mellanmänniska i begreppen "den pedagogiska relationen" eller "det pedagogiska uppdraget".⁴⁹ Dessa begrepp har avhandlats teoretiskt-begreppsligt i tysk pedagogik under mellankrigstiden men framför allt efter det andra världskriget, vilket jag redovisar för här nedan.⁵⁰ Att den mellanmänniska dimensionen av den pedagogiska verksamheten betonades just då och i just denna tradition anses

⁴⁷ Kristensson Ugglå 2013, 97-103.

⁴⁸ Böhme 1989, 64-66. Företrädare för den kritiska pedagogiken, bl.a. Theodor Adorno, har anklagat Buber för att vara romantisk, religiös och mysticistisk, medan de pedagogiska systemtänkarna kritiserat honom för att han i dialogfilosofin enbart beaktar individen.

⁴⁹ Bollnow 1959; Klafki 1974; Giesecke 1997.

⁵⁰ Nohl 2002; Korczak 1973; Giesecke 1997; Bollnow 2001.

ha sin grund i den törn som den optimistiska, idealistiska människobilden fick i samband med krigshändelserna. Bollnow beskriver tiden efter 1945 som en riktningssändring i den tyska pedagogiken. Under åren efter 1918 präglades pedagogiken av entusiasm och framtidstro; genom reformpedagogisk fostran av kropp, själ och ande skulle de goda krafterna hos människan stärkas. Förvirringen var därför stor efter krigssammanbrottet 1945, också i pedagogiska kretsar, vilket Wolfgang Klafki senare diskuterat i *Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Nationalsozialismus*.⁵¹ Från en personlighetsdanande pedagogik övergick orienteringen nu snarare mot människans samexistens med andra. En sådan inriktning utgjorde den kritiska pedagogiken, influerad av bl.a. Theodor Adorno och Max Horkheimer i Frankfurt-skolan, som lyfte fram fostran till demokrati och politisk medvetenhet.⁵² En annan inriktning på människans samexistens betonar Bollnow, liksom senare också Juliane Jacobi, då dessa nämner Bubers vid denna tidpunkt redan några decennier gamla dialogfilosofiska grundtanke som en ledstjärna för pedagogiken: mötet mellan människor.⁵³ Jag redogör här för hur mötet mellan läraren och eleven uppstått som ett pedagogiskt begrepp, med utgångspunkt i den pedagogiska relationen.

Den pedagogiska relationen...

Der pädagogische Bezug (ung. det pedagogiska uppdraget) och *die pädagogische Beziehung* (den pedagogiska relationen) är begrepp som på olika sätt beskriver relationen lärare-elev. Hermann Giesecke utreder som grundläggande för denna relation för det första vad som kännetecknar barnet⁵⁴ och för det andra vad det innebär att verka professionellt som vuxen med barnet. Trots

⁵¹ Klafki 1996. Denna publikation utkom vid den Pedagogiska institutionen vid Åbo Akademi.

⁵² Siljander 2002; Hoffman 1978.

⁵³ Bollnow 1959, 9-11, 88-89; Jacobi 2005, 33. Stensmo 2011, 129-130 ser hos Bollnow en stark inspiration av Martin Bubers Jag-Du-tänkande.

⁵⁴ Giesecke 1997, 19-20 ger en inledande beskrivning av barnet i *Definitionen des Kindes in der pädagogischen Beziehung* och fördjupar sedan temat utgående från olika pedagoger från Rousseau till Nohl.

benämningarna "barn" och "vuxen" visar titeln på Bollnows verk att det är den pedagogiska relationen som en del av lärarprofessionaliteten som han undersöker och inte t.ex. relation barn-förälder.⁵⁵

Nohl, som beskriver relationen med begreppet *der pädagogische Bezug*, betonar den mogna lärarens hängivna hållning gentemot eleven som en människa i vardande.⁵⁶ Relationen bärs upp av två krafter som kommer till olika uttryck hos läraren och eleven. Hos läraren uttrycks relationen i kärlek och auktoritet och hos eleven i kärlek och lydnad.⁵⁷ Grunden för den pedagogiska relationen är den mogna lärarens emotionellt engagerade hållning gentemot eleven (den unga människan i vardande), där läraren å ena sidan riktar sig mot eleven sådan han/hon är men framför allt mot det ideal som han/hon förväntas bli som ett resultat av den pedagogiska verksamheten. Trots den förväntade lydnaden hos eleven skall relationen ändå inte präglas av rädsla utan eleven förutsätts frivilligt och gärna underkasta sig lärarens vilja med insikten att denne vet bättre.⁵⁸ Gunnar Stadius beskriver Nohl som en lärare som "skummade av genialisk kraft och ryckte sina studenter med sig" och som genom sin kraftfulla personlighet själv i sin undervisning levde upp till sina kategorier. Han grundade folkhögskolor, ägnade sig åt läkepedagogik, fångvård och kvinnofrågor. Under nazi-tiden avskedades han från sin pedagogiska professur p.g.a. sin liberala syn på fostran.⁵⁹

Werner Faber beskriver hur Theodor Litt ser relationen som en process av personligt överförande av livskunskap från läraren till eleven. Den pedagogiska relationen beskrivs därmed som redskapet genom vilket kunskapen och fostran ska nå eleven. Flitner lyfter fram varaktigheten som ett drag i den pedagogiska relationen som ställer specifika krav. Relationen pågår över tid och omfattar inte endast två (läraren och en elev) utan flera personer (läraren och många elever), vilket innebär särskilda

⁵⁵ Giesecke 1997: *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes.*

⁵⁶ Nohl 2002; Giesecke 1997, 217-242.

⁵⁷ Stadius 1967, 33.

⁵⁸ Giesecke 1997, 220-227.

⁵⁹ Stadius 1967.

krav på läraren i upprätthållandet av relationen.⁶⁰ Bollnow ser relationen som ett personligt riktat förhållningssätt från en lärare till en av situationen bestämd elev, där olika hållningar präglar relationen. Lärarens hållning präglas av tillit, fostrande kärlek, munterhet och godhet.⁶¹ Av eleven förväntas "das Gefühl des Morgendlichen", som Bollnow beskriver som det karakteristiska tillståndet hos en ung människa, som med förväntansfull framtidsinriktning vänder sig till den vuxna för att få kunskap och vägledning.⁶²

... övergår i mötet

Begreppet *Begegnung* (möte) blev småningom ett nyckelord för att närmare precisera det som sker när läraren och eleven kommer samman. Begreppet har enligt Bollnow sin grund i Martin Buber, även om Bollnow nämner andra pedagoger, filosofer och teologer som ungefär samtidigt, men sannolikt om varandra ovetande, utvecklade likartade tankar.⁶³ Den hos olika filosofer samtidiga men parallella betoningen på mötet bestyrks av Michael Theunissen och beskrivs ur det dialogfilosofiska perspektivet närmare i kap. 4.1.⁶⁴

Bollnow beskriver i *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstätige Formen der Erziehung*⁶⁵ uppkomsten och användningen av mötesbegreppet. Löwith använder år 1928 begreppet möte för att belysa hur en människa, till skillnad från ett livlöst ting, är den andra, konkreta människan given i ömsesidighet. Människan kan möta tingets motstånd, medan tinget inte svarar på människans tilltal. Endast mellan människor kan ömsesidighet erfaras. Guardini presenterar år 1935 en uppsats om människans möte, inte med andra konkreta människor men med bestämda situationer, som utmanar hennes ansvar och skapande förmåga. Mötesbegreppet hos Guardini syftade således inte med nödvändighet på ett möte med en

⁶⁰ Faber 1962, 113-114.

⁶¹ Bollnow 2001, 11-70.

⁶² Bollnow 2001, 29.

⁶³ Bollnow 1959, 88-89, 94.

⁶⁴ Theunissen 1986, 266-269.

⁶⁵ Bollnow 1959.

konkret närvarande människa, utan på mötet med varierande livssituationer, förgångna tider och kulturyttringar. Denna tanke utvecklades sedan till människans (eller människogrupper) möte med historien, med diktning och konst. Karl Barth var, enligt Bollnow, en av de första att i sin tolkning av mötet explicit betona den på ett existentiellt plan *ömsesidiga* närvaron av den andra människan. Han konkretiserade mötet med att vara tillsammans, se varandra i ögonen, tala med varandra, stå varandra bi och gärna göra det.⁶⁶ Där Dilthey uppmärksammade känslor och psykologins betydelse i lärarens möte med eleven⁶⁷ lyfte Barth fram det överraskande, tillfälliga och oförutsebara i mötet och beskrev det som en innerlig beröring av en annan människa.⁶⁸

Medan pedagogiska relationen hade betraktats som en begreppslig-rationell fråga blev mötet ett fenomen som uppfattades teoretiskt mera svåråtkomligt.⁶⁹ *Den pedagogiska atmosfären* myntades som ett nytt begrepp, där den känslomässiga hållningen och dygderna lyftes fram som förutsättningar för den pedagogiska relationen. Med detta begrepp beskriver Bollnow på vilket sätt känslomässiga villkor och mellanmänniska förhållningssätt utgör grund för en framgångsrik pedagogisk verksamhet. Han påpekar ömsesidigheten i förhållningssättet: lärarens tillit, tålmod och förhoppningar på eleven måste motsvaras av elevens förväntningar, kärlek och högaktning gentemot läraren. Dock kommer eleven till läraren inte som ett oskrivet blad utan med tidigare erfarenheter av mänsklig samvaro, och eleven måste därför enligt Bollnow eventuellt fostras in i en gynnsam pedagogisk atmosfär, såvida de tidigare erfarenheterna inte naturligt stöder denna. Här betonar Bollnow lärarens hållning som bör vara grundad i fostrande kärlek, och som kommer till

⁶⁶ Bollnow 1959, 95-97.

⁶⁷ Dilthey 1960, not på sidorna 173-174.

⁶⁸ Bollnow 1959, 95-96.

⁶⁹ Se t.ex. Giesecke 1997, som systematiserar definitionen på barnet i den pedagogiska relationen utgående från ett flertal europeiska och ryska pedagogiska filosofer samt Flitner 1997, 70-86 som begrundar begreppet `der pädagogische Bezug`.

uttryck i förväntningar, tålmod, hopp, munterhet, humor och godhet.⁷⁰

Romano Guardini beskriver mötet med "verkliga, levande människor" som kommer samman. Den konkreta människans gåtfullhet och oförutsägbarhet anas i hans filosofisk-poetiska beskrivning. Guardini betonar omöjligheten att med blotta viljan eller med en god planering "skapa" ett pedagogiskt möte. Han formulerar vissa karakteristika för mötet: det sker ansikte mot ansikte där blickar möts, det kännetecknas av tillit och vänskap, det väsensmässiga och det egenartade betonas – mötet kan ske då människan möter omvärlden i form av djur, natur, artefakter men framför allt andra människor. Han stannar dock vid det hemlighetsfulla och svårgripbara utan att närmare förhålla sig till det: mötet äger inte alltid rum, inte då vi vill det – "tiden måste vara gynnsam".⁷¹

Buber är, enligt Bollnow, dock den som på ett särskilt sätt lyfter fram mötets betydelse. Hans beskrivning av mötet liknar i sin poetiska utformning Guardinis, men ter sig i jämförelsen med dennes mera konkret och handfast. Mötet kännetecknas hos Buber av att människan närvarande och öppet vänder sig till den andra för att ta emot det som den andra i sin annanhet erbjuder. Den konkreta närvaron i den aktuella stunden betonas. Att vara människa är att ta de människor man möter på allvar, vilket enligt Buber utgör vars och ens mänskliga uppdrag i tillvaron. Den gynnsamma tiden behöver inte inväntas, den är ständigt här och nu. Varje situation är unik och nya möjligheter till möten uppstår varje gång människan med uppriktighet och närvaro vänder sig till den andra. Mötets startpunkt ligger i hänvändelsen till den andra och präglas i den meningen i den pedagogiska situationen, liksom i alla mellanmänskliga

⁷⁰ Bollnow 2001 hänvisar i sin beskrivning av relationen mellan läraren och eleven framför allt till Pestalozzi. Samma konkreta läraregenskaper för främjandet av det goda mötet lyfts fram även långt senare av bl.a. van Manen 1991 i begreppet pedagogisk takt, av Richardson och Fallona 2001 som beskriver vänlighet, humor, uppriktighet, mildhet, rättvisa som lärarens sätt att bemöta varje barn i enlighet med barnets unika behov samt av Skinnari 2005 i begreppet pedagogisk kärlek.

⁷¹ Guardini 1956, 9-24.

sammanhang, av ömsesidig hänvändelse.⁷² Om läraren vänder sig till eleven (eller vice versa) utan att möta något gen svar uppstår inget möte.

Buber var filosof snarare än pedagogisk teoretiker, han var praktiskt pedagogiskt verksam men formulerade sig endast sparsamt för det pedagogiska sammanhanget.⁷³ Hans inriktning på mötet mellan människor har ett allmänmänskligt perspektiv. Hermann Röhrs och Ernst Meyer betraktar i sin sammanställning av den fram till slutet av 1970-talet existerande tyska Buber-receptionen Bubers dialogfilosofi som ett väsentligt bidrag till analysen av mötet mellan läraren och eleven.⁷⁴ Matti Sainio, som introducerade Buber i den finländska pedagogiken 1955 (dock på tyska), påpekar Bubers betydelse i ett pedagogiskt-filosofiskt sammanhang, även om Sainio inte explicit noterar dialogfilosofins betydelse med avseende på mötet mellan läraren och eleven.⁷⁵ Även Peter Stöger, några årtionden senare, ser Martin Buber tillsammans med Paulo Freire som viktiga 1900-talsrepresentanter för den pedagogiska hållning som betonar den genuina dialogen mellan läraren och eleven.⁷⁶

2.2 Mötet som kärnan i den pedagogiska situationen

Möten uppstår i situationer där människor kommer samman – men människor kommer samman även utan att något möte äger rum. Att tidsligt samexistera medför inte med nödvändighet att människor möts. Vissa situationer är av pedagogisk karaktär, andra inte, och en pedagogisk – lika litet som någon annan – situation garanterar i sig att ett möte äger rum. Framväxten av mötet mellan läraren och eleven som ett specifikt pedagogiskt begrepp beskrivs i den tyska tradition som ovan redogjorts för.⁷⁷

⁷² Buber 1994; 1993b.

⁷³ Buber 1993b, *Om uppfostran*, är det enda till svenska översatta pedagogiska verket. En omfattande sammanställning av av Bubers pedagogiska texter utgör Buber 2005a, *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*.

⁷⁴ Röhrs & Meyer 1979.

⁷⁵ Sainio 1955.

⁷⁶ Stöger 2000, 156-159.

⁷⁷ Bollnow 1959; Faber 1962; Nohl 2002; Giesecke 1997.

I tysk pedagogik har mötet därefter avhandlats kontinuerligt in i vår egen tid, särskilt med avseende på Martin Bubers bidrag till det.⁷⁸ Det nordiska perspektivet på mötet mellan läraren och eleven, utgående från Bubers dialogfilosofi, har huvudsakligen vuxit fram sedan några decennier.⁷⁹ Matti Sainio introducerade dock Buber i finländsk pedagogik redan 1955.⁸⁰ Mötet lyfts fram även i aktuell angloamerikansk forskning.⁸¹ Den dialogfilosofiska och den pedagogiska receptionen presenteras utförligare i kapitel 3. Det är i den Buber-tolkande traditionen av mötet mellan läraren och eleven som min avhandling inordnar sig.

Mötet mellan läraren och eleven är inget entydigt begrepp. Jag redogör här, fortsättningsvis huvudsakligen utgående från den tyska pedagogiska traditionen, för några uppfattningar av mötet, för att därefter inringa vad jag preliminärt avser med den existentiella kvalitet som utgående från Bubers dialogfilosofi beskriver mötet.

Mötet som orten för kunskaps-, färdighets- och attityd-utveckling

Ett sätt att fånga mötet mellan läraren och eleven är att utgå från det som sker inom pedagogiska institutioner med fastställda styrdokument som läro- och kursplaner (se kap. 1 om kunskaps-, färdighets- och attitydperspektivet i det pedagogiska uppdraget). Det finns ett givet innehåll och en given målsättning, som läraren och eleven gemensamt fokuserar på. Här kan mötet, så som Giesecke formulerar det, uppfattas som det som sker inom lärarens uppgift (som den mera-vetande) att medvetet och metodiskt, med en professionell handlingsrepertoar, (hand)leda eleven (den mindre-vetande) fram till målen för kunskaper, färdigheter och attityder:

⁷⁸ Faber 1962; Röhrs & Meyer 1979; Licharz und Schmidt 1989; Maier 1992; Krone 1993; Vierheilig und Lanwer-Koppelin 1996; Bidlo 2006.

⁷⁹ Myhre 1979; Värri 1997; Björk 2000; Kristiansen 2003; Karlsen 2003; Aspelin 2005; Jons 2008; Saari 2009.

⁸⁰ Sainio 1955.

⁸¹ McHenry 1997; Bingham & Sidorkin 2010.

Was immer an Zielen der Erziehung und Unterrichtung und an dafür geeignetem methodischen Repertoire erdacht werden mag, - alles muß schließlich über diese Beziehung, also durch persönliche Vermittlung transportiert werden. Immer geht es darum, daß Menschen unmittelbar auf andere Menschen einwirken, um zu erreichen, was sie sich vorgenommen haben.⁸²

Detta motsvarar den bild av det pedagogiska uppdraget som Englund i sin historiska översikt beskrev som rådande fram till mitten av 1900-talet, där uppnåendet av kunskapsmål står i centrum.⁸³ De konkreta elever som är involverade i undervisningssituationen synes inte vara av större betydelse, även om citatet betonar lärarens inverkan på eleven. Giesecke talar om den "personliga förmedlingen" som en nödvändig didaktisk dimension, utan att notera andra möjliga verkningar av eller möjligheter i den. Man kunde säga att lärare och elever kommer och går men den pedagogiska verksamheten, undervisning och fostran, består. Mötet är i denna mening en term som beskriver lärarens och elevens samvaro i en pedagogisk situation med avsikten att åstadkomma lärande av kunskaper, färdigheter och attityder.⁸⁴

Mötet som växelverkan med omgivningen

Bollnow betecknar som möte också den växelverkan som sker mellan eleven och varierande livssituationer, kulturyttringar, generationer och historiska skeenden. Anmaningen till lärande hänger inte alltid samman med ett på förhand fastslaget syfte utan kan uppstå även spontant. Läraren, som aktiv kunskapshandledare eller fostrare, ersätts av händelser, artefakter, texter eller andra människor. I denna uppfattning om mötet är läraren som professionell yrkesutövare inte nödvändig för att ett pedagogiskt möte ska uppstå, utan vilka incitament

⁸² Giesecke 1997, 16. "Vad man än föreställer sig beträffande mål för fostran och undervisning och metodisk repertoar som främjar detta - allt måste sist och slutligen gå via relationen, alltså transporteras genom personlig förmedling. Det handlar alltid om detta, att människor omedelbart inverkar på andra människor för att uppnå vad de företagit sig." (min övers.)

⁸³ Englund 1986.

⁸⁴ Giesecke 1997 redogör utgående från ett antal centralgestalter ur den pedagogiska historien för hur relationen mellan lärare och elever gestaltar sig.

som helst kan utgöra en inbjudan till lärande för eleven. Den pedagogiska avsikten kan t.ex. utgöras av historiens anmaning, konstverkets tysta tilltal eller den mötande människans uppfordran.⁸⁵ Här kan man kanske snarare tala om bildningsmöten, där den enskilda eleven aktivt går in i en lärandeprocess, utan en konkret lärare. Sådana pedagogiska möten uppstår också utanför pedagogiska institutioner, utan en professionell lärare. Vilken vardagssituation som helst, där eleven möter någon eller något som uppfordrar till eftertanke och lärande och som eleven svarar på, kan i denna mening utgöra ett möte mellan "läraren" (i form av omgivningens tilltal) och eleven.

Mötet som närvarande samvaro

Ett kvalitativt annat synsätt på mötet mellan läraren och eleven representerar Buber då han utgår från relationen mellan deltagarna i en pedagogisk process, där vars och ens personliga närvaro är avgörande för mötets tillblivelse. Här ligger fokus på människans varande tillsammans med andra människor.⁸⁶ Förvärvandet av kunskaper, färdigheter och attityder utgör ramarna för mötet, för utan dessa skulle läraren och eleven knappast ha kommit samman. Sådan som läraren och eleven i den förhandenvarande pedagogiska situationen visar sig vara kommer dock att inverka på vad utfallet av undervisningen eller fostran blir. Elevens uttryck inverkar på lärarens undervisning, liksom lärarens uttryck inverkar på elevens lärande. Vad som blir resultat av det pedagogiska uppdraget är därmed en i viss mening öppen fråga. Fastställda kunskapsmål och -innehåll är delar av den pedagogiska avsikten som rimligen är möjliga att mäta, så som konstaterades i kapitel 1.⁸⁷ Den pedagogiska situationen inkluderar därutöver aspekter som är mera svårgripbara: att i den kunskaps-, färdighets- och attitydutvecklande pedagogiska situationen också uppfatta möjligheten och nödvändigheten av att främja det som i kapitel 1

⁸⁵ Bollnow 1956; 1959.

⁸⁶ Buber 1993b; 1994.

⁸⁷ Se Stronge, Ward and Grant 2011 och Schleicher 2011.

beskrevs som det existentiella, medmänskliga mötet genom att lyhört lyssna till, samtala med och närvara hos eleven.⁸⁸

Det perspektiv på mötet mellan läraren och eleven som jag undersöker i denna avhandling är det sistnämnda, där närvarande samvaro har ett utrymme i den pedagogiska situationen. De pedagogiska situationerna präglas av fastställda målsättningar och syften, de äger rum i en historisk-kulturell kontext och de kringgärdas av strukturer, system och politiska beslut. Ramarna för de pedagogiska situationerna är viktiga, eftersom de förhindrar godtycklighet i det pedagogiska arbetet. Som jag ser det föreligger det dock en risk för att det pedagogiska värvet begränsas till det påtagliga, till ramarna, utbildningsmålen, regelverken och ämneskunskaperna, medan det närvarande mötet mellan läraren och eleven hamnar i skymundan. Givetvis är det rätt och riktigt att lärare inom utbildningsinstitutioner undervisar och fostrar i enlighet med rådande styrdokument – men där de pedagogiska situationerna enbart präglas av kunskaps- och färdighetsutveckling, utan medveten inriktning på mellanmänsklighet (som kan äga rum *i* kunskapandet, *i* behandlingen av ämnesinnehållet), uppstår i Bubersk mening inga möten mellan lärare och elev. Där däremot *människan* i kunskapandet – läraren, eleven – ges och får mellanmänsklig, existentiell uppmärksamhet kan sådana möten uppstå, som med Hjalmar Gullbergs ord ”gör det lätt att gå”.

2.3 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka på vilket sätt Martin Bubers dialogfilosofi och receptionen av den bidrar till att förstå mötet mellan läraren och eleven som en del av det pedagogiska uppdraget. Dialogfilosofin presenterar en dubbelhet som inkluderar *både* den objektiva, undersökande och reflekterande hållningen *och* den konkreta närvaron, som står i ömsesidig växelverkan med varandra. Peter Stöger påpekar hur dubbelheten genomgående präglar Bubers filosofi: teori hör samman med praktik, till exempel så att erkännandet av den

⁸⁸ Hargreaves 1995; Bergem 2000; Connelly and Clandinin 1999; McHenry 1997.

andra hänger samman med hur den andra möts i konkret handling. Pedagogikens genomgående tema är människan med människa, säger Stöger, vilket inte kan fastställas i teorin utan att komma till uttryck i praktiken.⁸⁹ För mig som lärare och forskare representerar denna dubbelhet en begriplig hållning inte bara med avseende på pedagogiska situationer utan också till forskning. Vilken filosofisk kunskap om mötet kan jag som forskare nå? Och hur kan denna kunskap bidra till lärarens praxisvärld? Vad behöver läraren förstå, känna till och vara uppmärksam på för att kunna möta sin elev? Varför är lärarens möte med eleven viktigt och värdefullt?

Två forskningsfrågor framträder ur mitt syfte, där den andra frågan följer på den första:

- Hur framställer Martin Bubers dialogfilosofi mötet mellan människor?
- Vad innebär dialogfilosofin för mötet mellan läraren och eleven med avseende på det pedagogiska uppdraget?

Den första frågan analyserar jag i kapitel 4, för att därefter – utgående från de slutsatser jag drar om mötet mellan människor utgående från Bubers dialogfilosofi – i kapitel 5 undersöka vad dialogfilosofin innebär för det pedagogiska uppdraget, i mötet mellan läraren och eleven.

Begrepp och definitioner

Mötet mellan läraren och eleven som ett pedagogiskt begrepp är objektet för min undersökning. Det innebär att definitionen på mötet växer fram under studiens gång. Här ger jag en preliminär definition på mötet och presenterar kontexten där mötet äger rum: det pedagogiska sammanhanget, den pedagogiska situationen och den pedagogiska relationen. Jag ser det också nödvändigt att inringa det pedagogiska uppdraget, där jag formulerar vad som ankommer på läraren att göra. Det pedagogiska uppdraget är dock – på samma sätt som mötet – ett

⁸⁹ Stöger 2000, 157.

begrepp vars innebörd växer fram i avhandlingen. Begreppen lärare och elev, som är centrala i min studie, definieras också här.

Det pedagogiska sammanhanget är i min tolkning en vid kontext, som omfattar pedagogisk verksamhet från teori och praktik till pedagogisk filosofi och utbildningspolitik. Här inryms läroplansarbete på global, nationell och lokal nivå där mål och innehåll för utbildningsinstitutioners verksamhet begrundas, liksom utbildningspolitiska och -kritiska diskussioner om skolans roll i samhället (eller samhällets roll i skolan), bildningsfilosofiska överväganden, kollegiala pedagogiska samtal samt det praktisk-pedagogiska arbetet i klassrum och föreläsningssalar. Här inryms även den pedagogiska verksamhet som sker utanför utbildningsinstitutioner; fortbildning eller utbildning på arbetsplatser, undervisning och lärande i hem, föreningar och intressegrupper. I det pedagogiska sammanhanget inryms pedagogiska yttringar i ett historiskt, ett samtida och ett framtidsorienterat perspektiv. Det handlar om vetenskaplig och filosofisk förståelse av pedagogiska frågeställningar men också om praktiskt genomförda pedagogiska handlingar. Det är i detta sammanhang, omfamnat av strukturer, regelverk, idéer, politik och filosofi i ständig förändring, som de pedagogiska situationerna utformar sig.

Pedagogiska situationer är de tillfällen då undervisande, fostrande och lärande pågår, både inom och utanför pedagogiska institutioner. En pedagogisk situation kan vara en föreläsning eller en lektion, men också ett handledningssamtal eller ett vardagssamtal som antar en pedagogisk karaktär. I en pedagogisk situation ingår en *avsiktlighet*, en strävan efter att påverka i en bestämd riktning. Ett samtal mellan kolleger under kaffepausen eller mellan läraren och eleven under bussresan till muséet är inte en given pedagogisk situation, men kan anta den karaktären, såvida någondera samtalspartnern, antingen läraren eller eleven, riktar in sig på medveten avsiktlighet. Man kan även, åtminstone teoretiskt, föreställa sig en föreläsning eller en lektion inom en utbildningsinstitution som saknar avsikter och mål och därmed inte utgör någon pedagogisk situation. Avsiktligheten, den medvetna strävan efter påverkan i en bestämd riktning, bidrar till att en situation kan beskrivas som pedagogisk – men den räcker inte ensam. Därutöver behövs

också den ömsesidiga kommunikationen mellan läraren och eleverna (eller mellan eleverna), där den pedagogiska avsikten begrundas och bearbetas och kanske omformuleras eller ersätts av en annan.

Den pedagogiska relationen (die pädagogische Beziehung) definieras av Hermann Giesecke på följande sätt: som pedagogisk relation betecknas varje mänsklig relation som finns (eller bör finnas) mellan pedagoger och barn eller unga. Han frågar vidare: hur umgås lärare med sina elever och hur borde de egentligen umgås? De svar han ger på sina egna frågor utgår från hur läraren uppfattar barnet; t.ex. som en pedagogisk konstruktion (Rousseau), som ett Guds barn (Bosco), som en kollektivmedlem (Makarenko) eller som den självständiga, ständigt självförbättrande individen (den reformpedagogiska rörelsen).⁹⁰ Giesecke lyfter därmed fram hur både den enskilda lärarens och även samhällets syn på barnet påverkar den pedagogiska relationen. I likartade spår rör sig Jonas Aspelin då han beskriver – utan att explicit använda begreppet den pedagogiska relationen – vad som formar den. Han ser här tre linjer. Utifrån den första ses relationen styrd av samhälleliga (externa) faktorer som t.ex. läroplan, traditioner och normer. Den andra linjen utgår från att individuella (interna) faktorer som begåvning, motivation, självkänsla eller engagemang styr relationen. Den tredje linjen inkluderar i sig de båda övriga, men rör sig enligt Aspelin i sfären mellan samhälle och individ:

Den tar inte sin utgångspunkt i individens själsliv, ej heller i omständigheter runt detta, utan riktar fokus mot den problematiska åtskillnaden mellan individ och samhälle, mot "snedstreck" mellan polerna, mot "sprickorna i muren", där det finns en hel värld att utforska.⁹¹

Aspelin koncentrerar sig närmast på relationen i mellanrummet mellan individen och samhället, medan Giesecke fokuserar på lärare-elev-relationen. När jag i denna avhandling använder begreppet den pedagogiska relationen utgår jag från Gieseckes

⁹⁰ Giesecke 1997.

⁹¹ Aspelin 2012, 63-64.

inledande definition: den mänskliga relationen mellan läraren och eleven i en pedagogisk situation. I min preliminära förståelse kan möten uppstå i relationen, men det är ingen självklarhet att de gör det.

Mötet är de stunder i den pedagogiska situationen då läraren och eleven i det gemensamma kunskapandet ömsesidigt erfar den andras närvaro som betydelsefull. Det är korta ögonblick, där ena parten uppfattar den andras tilltal, med eller utan ord, och svarar på tilltalet, likaså med eller utan ord. Det kan handla om att uppfatta den andras utsatthet i situationen, den andras glädje över en förvärvad insikt, den andras stumma fråga om det innehåll som den pedagogiska situationen omfattar eller totala ointresse för temat. Formerna varierar, men kännetecknande för mötet är *ömsesidigheten* i erfandet: jag varseblir att du säger något och svarar på ditt tilltal. Ett möte äger inte rum där den ena parten, med ord, blickar eller gester, vänder sig till den andre utan att möta något gensvar. Där läraren talar för döva öron eller där eleven utan gensvar vädjar om lärarens uppmärksamhet uppstår inget pedagogiskt möte.

Mötet mellan läraren och eleven (eller också mellan elev och elev, även om jag inte i första hand fokuserar på detta i min avhandling) är för mig kärnan i den pedagogiska verksamheten. Jag vill hävda att det är i mötet som något genuint pedagogiskt sker, då elevens annanhet och unikhet bejakas, sådan som den är just nu, och därmed ges utrymme att utvecklas. Möten utgör snabbt förbiglidande men betydelsefulla stunder i pedagogiska situationer där eleven erfar att hans/hennes uppfattningar, erfarenheter och tankar betyder något och där lärarens närvaro och gensvar ger honom/henne en möjlighet att växa som människa och vidga sin värld. Mötet utgör därmed *en existentiell kvalitet* i den pedagogiska situationen. Där eleven i den pedagogiska situationen bemöts enbart som "den lärande" handlar det om informationsförmedling, kunskapsöverföring, undervisnings- och inlärningsteknik eller i värsta fall manipulering och propaganda. Informations- och kunskapsbearbetningen har sin naturliga och givna plats i den pedagogiska situationen, men utan glimtar av genuina möten förblir den en mekanisk akt.

Det pedagogiska uppdraget kännetecknas, som tidigare belysts i kapitel 1, av en dubbel uppgift. Terje Ogden och Jonas Aspelin beskriver två uppgifter för skolan (och därmed läraren) i det pedagogiska uppdraget: att bidra till elevens kunskapsutveckling (kunskapsförmedling) och att främja värden som ansvar, omsorg och respekt (social omsorg).⁹² Den finländska läroplanen beskriver det pedagogiska uppdraget i liknande ordalag med att, i nämnd ordning, fostra och undervisa.⁹³ Fostrandet har att göra med hanterandet av mänskliga relationer och utvecklandet av etisk-moralisk insikt och undervisandet med kunskaper, färdigheter och attityder. Som jag uppfattar dessa formuleringar finns det en otydlighet eller snarare en avsaknad av någonting i dem. Det är möjligt, som jag tidigare diskuterat, att neutralt och objektivt arbeta med kunskapsutveckling och även att svalt och sakligt uttrycka omsorg och respekt – men var finns *människan* i det pedagogiska uppdraget? Aspelin antyder en breddad syn då han talar om pedagogikens implicita syfte som "den oförmedlade inverkan som följer av lärarens personliga närvaro eller brist på densamma".⁹⁴ Samma dubbelhet i det pedagogiska uppdraget påpekade (i kapitel 1) bl.a. även Sandén och Wikman, Furlong samt McHenry,⁹⁵ då dessa påtalar nödvändigheten av lärarens medmänskliga engagemang i eleven.

Lärare och elev är de begrepp med vilka jag beskriver deltagarna i mötet. Det är inte ett självklart val. Lärare-elev-relationen betraktas ofta som en hierarkisk och statisk konstellation, bestämd av den status som ålder, kunskap och utbildning ger, liksom av de roller som den pedagogiska situationen tilldelar vardera agenten. Den lärare-elev-uppfattningen förhåller jag mig delvis tveksam till. Mina argument varför framkommer i kapitel 5 och här vill jag endast kort belysa hur jag använder begreppen. Läraren är i den pedagogiska situationen den ansvariga med uppdraget att verka för att den pedagogiska avsikten

⁹² Aspelin 2012, 64-66; Ogden 1993, 16.

⁹³ Utbildningsstyrelsen, Grunderna för den grundläggande utbildningen 2004.

⁹⁴ Aspelin 2012, 93.

⁹⁵ Sandén & Wikman 2011; Furlong 2013; McHenry 1997.

(läroplanens målsättning, kursinnehållet, kunskapen, färdigheten, attityden) förverkligas hos eleven – men ändå inte enbart så. Min förståelse av relationen lärare-elev inbegriper en växelverkan, där vardera parten ständigt lär av den andra. Det innebär att eleven, i den stund då han eller hon riktar sig till läraren med en medveten avsikt att påverka och förändra, i någon mening är läraren i relationen. Det innebär också att den lärare, som inte uppfattar sin möjlighet att i en pedagogisk situation samtidigt vara elev, har missat en pedagogisk poäng.

Begreppet elev använder jag oberoende av om undervisandet eller fostrandet riktar sig till barn eller vuxna. Ansvarigheten får olika tyngd beroende på elevens mognad och ålder, även om tilltagande ålder inte per se medför ett ökat ansvarigt agerande. Den generella avsikten med pedagogisk verksamhet är ju att öka elevens kapacitet att agera alltmera självständigt, vilket i ett buberskt perspektiv ter sig kontroversiellt, eftersom Buber inte ser den autonoma individen utan den-med-andra-förbundna som mål för en framgångsrik pedagogisk verksamhet. Detta diskuteras i kapitel 5. I aktuell pedagogisk litteratur används i stället för elev ofta begreppet den lärande, så varför väljer jag att använda det ålderdomligare begreppet elev? Gert Biesta problematiserar tyngdpunktsförskjutningen från *education* till *learning* och belyser de implikationer detta har för både läraren och eleven. *Learning* betonar den lärandes självständighet i kunskapandet; att lära är (att lära sig) att självständigt tillägna sig kunskaper, insikter och färdigheter. *Teaching* inkluderar en närvarande lärare som undervisar och fostrar sina elever.⁹⁶ Mycket av lärandet sker givetvis utan en konkret lärares närvaro och agerande, där läraren ersätts av t.ex. dagstidningar, konstverk, litteratur, internet eller samhällsdebatt. Här fokuserar jag dock på det som sker i pedagogiska situationer där konkreta människor möts och använder mig därför av begreppen lärare och elev.

⁹⁶ Biesta 2006a och 2006b.

2.4 Bubers liv med riktning mot dialogfilosofin

Bubers dialogfilosofi anses vara influerad av hans personliga livserfarenheter. Det kunde ses som ett onödigt påpekande, eftersom ingens tankar någonsin uppstår ur intet. När det gäller Buber betraktas dock sambandet mellan hans barndoms- och ungdomserfarenheter, de konkreta avgöranden han gjorde och de idéer han utvecklade, vara särdeles starkt. Det levda livets betydelse, genom de relationer som getts – och fått – utrymme i hans liv, är en väsentlig dimension för förståelsen av hans dialogfilosofiska tänkande, vilket bl.a. Smith, Runqvist, Israel och Stöger beskriver.⁹⁷ I sina självbiografiska texter, som är filosofiska reflektioner snarare än personliga livsberättelser, lyfter Buber fram den betydelse det konkreta levda livet haft för hans uppfattning om människan och hennes varande i världen. Flera av de senare texterna är utformade som reflektioner över synpunkter som läsare gett till hans texter och de utmynnar i såväl självkritik som en fördjupning av hans grundläggande idéer.⁹⁸ Detta delkapitel avser att fördjupa förståelsen av Bubers dialogfilosofi och den tolkning av det pedagogiska uppdraget som jag gör utgående från den.

Barndoms- och ungdomsåren

Martin Buber föddes i Wien 1878 in i en österrikisk-judisk godsägarsläkt. Föräldrarnas skilsmässa ledde till att han från tre års ålder fram till sitt fjortonde levnadsår uppfostrades hos sina farföräldrar i Lemberg (Lvov) i en multispråklig miljö. Farfadern Solomon Buber var forskare inom judisk traditionslitteratur och aktiv inom den judiska upplysningsrörelsen. Också farmodern Adele hade en litterär bildning. Buber uppfostrades i den centraleuropeiska judiska traditionen, där farföräldrarna representerade en mera liberal judisk kulturtradition i en omgivning som präglades av chassidisk fromhet. Förutom tyskan, som var hans fars och farföräldrars språk, talade han polska i skolan, hebreiska i den judiska församlingen, jiddish i de

⁹⁷ Smith 1966, 7-19; Runqvist 1998, 36-46; Israel 1998, 15-36; Stöger 2000, 21-57.

⁹⁸ Buber 1953a (*Einsichten. Aus den Schriften gesammelt*); 1960 (*Begegnung. Autobiografische Fragmente*); 1963 (*Antwort*).

judiska kvarteren, undervisades i franska och engelska av privatlärare och läste latin och grekiska i gymnasiet.⁹⁹ Det tyska språket fascinerade honom särskilt. I en självbiografisk text beskriver han sin förtjusning över tyskan, som mötte honom på ett nytt sätt då han som ung student i Wien så gott som dagligen besökte Burg-teatern. Han förundrades över de människor, som självklart och obehindrat hade det tyska språkets inre strukturer och dolda meningar klara för sig. Ord var inte bara skrivna ord utan också ljud, nyanser och tonfall, som gjorde språket samtidigt både mångtydigt och självklart.¹⁰⁰

Buber betraktades som brådmogen i intellektuellt avseende men snarare som handfallen i praktisk livserfarenhet; det senare något som av forskare ofta hänförs till den moderseparation som han utsattes för vid föräldrarnas skilsmässa och som reparerades först under hans vuxenliv. Modern Elise lämnade hemmet och orsaken till detta framkommer inte i källorna. Kontakten med henne återtogs först 20 år senare, då Buber själv hade bildat familj. Under han uppväxt talades det aldrig om skilsmässan eller moderns frånvaro. Återseendet med modern beskriver Buber som *Vergegnung*, som ett icke-möte, i motsatsen till mötet, *Begegnung*. Modersfrånvaron antas ha varit en påtaglig drivkraft för Bubers sökande efter en hållning som bygger på äkthet och närvaro i relationen. I tonåren flyttade Martin till sin far Carl, som då var för andra gången frånskild. Fadern, till yrket agronom, beskrivs som en god berättare med intresse för människor. Det ovan nämnda sammantaget, men också det ofta goda förhållande mellan lärare och studenter som rådde under Bubers studietid, antas ha bidragit till hans inriktning på det mellanmänskliga. År 1899 träffade han i Zürich sin blivande hustru Paula Winkler, tysk officersdotter, universitetsstuderande och sedermera också författare (under pseudonymen Georg Munk). Paret fick två barn, Rafael och Eva.¹⁰¹

⁹⁹ Buber 1965, 12; Smith 1992, 10-11; Pietilä 1993, 7; Runqvist 1998, 38; Illman 2001, 31-32; Mendes-Flohr 2002, 12-15; Björk 2004, 438.

¹⁰⁰ Buber 1965, 13-14; Mendes-Flohr 2002, 14.

¹⁰¹ Pietilä 1993, 7-9; Runqvist 1998, 36-40; Illman 2001, 32.

Vetenskapen och livet

I tonåren studerade Buber västerländsk filosofi, bl.a. Kant, Dilthey, Nietzsche och Kierkegaard.¹⁰² Vid sin *bar mitzva*, det judiska religiösa myndighetsförklarandet, höll han sitt tal utgående från en text av Schiller och inte, som traditionen bjöd, om en judisk religiös text.¹⁰³ Vid 18 års ålder inledde han universitetsstudier i Wien i filosofi, germanistik, konsthistoria och klassisk filologi. Studietiden var en omvälvande tid fylld av intryck och impulser, där nyromantiken blomstrade och livet var lättamt för en kulturellt bevandrad och ekonomiskt välbärgad yngling.¹⁰⁴ Han studerade senare även i Berlin, Leipzig och Zürich, bl.a. nationalekonomi och psykiatri. Till de lärare, som enligt honom själv betytt mest för hans tänkande, räknar han Wilhelm Dilthey och Georg Simmel. Diltheys distinktion mellan *Erlebnis* och *Erfahrung*, mellan den inre svårbeskrivbara upplevelsen och den yttre sinneserfarenheten, anses ha haft betydelse för den dialogfilosofi, som Buber utvecklat.¹⁰⁵ Inflytandet från Simmel framkommer i Bubers beskrivning av det mellanmännliga. För Simmel är växelverkan grunden för socialisationen, men där han betonar samhället sätter Buber i stället fokus på det mellanmännliga.¹⁰⁶ Ferdinand Tönnies begrepp *Gesellschaft* och *Gemeinschaft* torde ha bidragit till Bubers utveckling av det dubbla förhållningssättet till omvärlden; som Jag till Det och Jag med Du.¹⁰⁷ Under ungdoms- och studietiden intresserade sig Buber inte nämnvärt för den judiska traditionen utan fördjupade sig i västerländsk filosofi och kristen, senare även österländsk, mystik. År 1904 disputerade han i Wien med

¹⁰² Walters 2003, 1-11.

¹⁰³ Illman 2001, 32.

¹⁰⁴ Runqvist 1998, 38-39.

¹⁰⁵ Illman 2001, 33; Mendes-Flohr 2002, 15-18.

¹⁰⁶ Gemensamheten men framför allt särskildheterna i Simmel och Bubers tänkande presenteras i Mendes-Flohrs avhandling 1989. Se även Israel 1998, 21 och Illman 2001, 33.

¹⁰⁷ Israel 1998, 24-25; Björk 2004, 437.

en avhandling om individblivandet i texter av två medeltida kristna mystiker; Nicolas av Cusa och Jacob Böhme.¹⁰⁸

Martin Buber levde mellan åren 1878 och 1965. Hans långa liv utspelades i en tid i världshistorien som präglades av stora och skakande omvälvningar, både samhällspolitiska och tekniska. Han var verksam som professor i religionsvetenskap och etik vid universitetet i Frankfurt från 1924 fram till år 1933, då den nazistiska regimen fråntog honom hans ämbete. Under denna tid verkade Theodor Adorno, Erich Fromm, Max Horkheimer och Herbert Marcuse, aktiva inom Frankfurtskolan, vid samma universitet, men det är inte känt att Buber skulle ha samarbetat med dessa. Buber varken fängslades eller landsförvisades under början av nazitiden, möjligen för att han redan då var internationellt erkänd, utan bodde kvar i Tyskland i den lilla staden Heppenheim fram till 1938. Han var en samlade kraft för den då framväxande judiska kulturrörelsen, där han stödde den kultursionistiska tanken snarare än den politiska, och han var en aktiv förespråkare för dialog och samarbete mellan araber och judar. År 1938 fråntogs han all rätt att föreläsa offentligt, varvid han flyttade till Palestina.¹⁰⁹

Bubers pacifistiska hållning utvecklades vid tiden före det första världskriget, då han, från att ha understött och propagerat för beslutsamhet och vilja att göra en insats i kriget, ändrade inställning, förmodligen under påverkan från vännen Gustav Landauer. Denna hållning, präglad av humanism och respekt för människan oberoende av hennes livssyn, religiösa hemvist eller politiska hållning, genomsyrar därefter genomgående Bubers skrifter.¹¹⁰ Ett förslag om fredligt samarbete mellan araber och judar i en binationell stat framförde Buber vid den tolfte

¹⁰⁸ Pietilä 1993, 7. Den opublicerade avhandlingen *Zur Geschichte des Individuationsproblems* finns bevarad i Martin Buber Archive i det judiska national- och universitetsbiblioteket i Jerusalem; Buber 1904.

¹⁰⁹ Smith 1966, 16-17; Pietilä 1993, 10-11; Israel 1998, 27-36 ; Runqvist 1998, 43-44; Illman 2001, 33-36; Hankamäki 2008, 47-50. Här kan också noteras att Klafki 1996 undersökte de tyska vetenskapliga pedagogernas förhållningssätt (samt följderna av det) till nationalsocialismen.

¹¹⁰ I Schaefer 1972 finns delar av brevväxlingen mellan Buber och Landauer bevarad, där Landauer beskriver Buber som en krigshetsare. Se även Israel 1998, 27-32.

sionistiska kongressen 1921, vilket varken då eller senare mottogs särskilt väl. Han betraktade det som en av de svåraste utmaningarna i såväl politiskt som pedagogiskt perspektiv att judar och araber aldrig hade levt på samma landområde *med* varandra, endast *bredvid* varandra.¹¹¹ Han var aktivt med i bildandet av Ihud-rörelsen 1942, som verkade för grundandet av ett binationellt Palestina. Ihud upphörde 1964, men det fredliga samarbetet mellan judar och araber stod Buber nära under hela hans liv. Som ett offentligt erkännande för hans strävan lade arabiska studenter ner en krans på hans grav vid hans begravning 1965.¹¹² Strävandet efter fred engagerade Buber under större delen av hans liv och tillsammans med Albert Schweitzer författade han bl.a. åtskilliga vädjanden för att förhindra spridningen av kärnvapen.¹¹³

Som 60-åring, år 1938, flyttade han till Jerusalem, där han åtog sig en professur i sociologi och socialfilosofi vid det hebreiska universitetet. Han erbjöds en pedagogisk professur, men tackade nej till den med motiveringen att området intresserade honom praktiskt mera än teoretiskt. Efter 1951 var han verksam huvudsakligen inom vuxenutbildningen i Israel, där han ledde det vuxenutbildningsinstitut som han själv grundat. Samtidigt var han en flitigt engagerad föreläsare i Europa och USA.¹¹⁴

Buber var känd i de nordiska länderna, framför allt i Sverige, långt innan hans texter översatts till svenska. Förutom kontakter med teologer som Marcus Ehrenpreis och Hugo Bergman träffade och brevväxlade Buber med bl.a. Dag Hammarskjöld, Poul Bjerre och Ellen Key.¹¹⁵ Hammarskjöld påbörjade, men hann före sin plötsliga död inte slutföra, översättningen av *Ich und Du* till svenska. I *Nachlese* finns det tal som Buber skrev för de svenska radiolyssnarna 1962 efter Hammarskjölds död.¹¹⁶

¹¹¹ Cohen 1983, 177-202, presenterar en utförlig sammanfattning av Bubers ställvis mycket konkreta tankar om samarbetet mellan judar och araber i kapitlet *The Attitude towards the Arabs as the Central Problem of Jewish Education*.

¹¹² Pietilä 1993, 8-12.

¹¹³ Pietilä 1993, 12.

¹¹⁴ Simon 1974, 38; Pietilä 1993, 11.

¹¹⁵ Bengtsson 1991, 137-139; Israel 1998, 23, 171-178.

¹¹⁶ Buber 1965, 33-36: *Erinnerung an Hammarskjöld. Rede für den Schwedischen Rundfunk*.

Psykiatern Bjerre deltog bl.a. i ett av Buber sammankallat möte i Potsdam 1914, där en grupp europeiska intellektuella hade samlats för att avvärja krigshotet och skapa grunden för ett "europeiskt broderskap"; ett företag som dock inte lyckades i intentionerna.¹¹⁷ Ellen Key brevväxlade flitigt med Buber och bidrar med en artikel om kvinnorörelsen i *Die Gesellschaft*, ett samlingsverk som Buber redigerade.¹¹⁸ Matti Sainio, finländsk pedagog som på 1950-talet vid Jyväskylä universitet uppmärksammade Bubers pedagogiska tänkande, träffade också och brevväxlade med Buber.¹¹⁹ Sainio var sedermera verksam som professor vid Åbo Akademi och grundare av den pedagogiska institutionen vid akademien.

Författaren och översättaren

Buber var en produktiv författare, som formulerat sina tankar i en mängd skrifter, av vilka *Jag och Du* (tyskt original: *Ich und Du*), som utkom 1923, betraktas som den grundläggande. De filosofiska, religionsvetenskapliga, antropologiska och pedagogiska skrifter som utkommit efteråt betecknas av honom själv liksom av buberforskare som kommentarer eller klargöranden av *Jag och Du*.¹²⁰ Hans texter behandlar flera olika områden: konst, filosofi, pedagogik, sociologi, teologi, österländska vishetsläror och judiska chassidiska legender.¹²¹ De är sällan omfattande till omfånget. Buber yttrade i ett samtal med Ronald Gregor Smith att en bok inte bör vara tjockare än 120 sidor; en synpunkt som han själv levde upp till.¹²² Bubers omfattande brevväxling under sju decennier av hans liv finns dokumenterad i ett samlingsverk.¹²³

Det är anmärkningsvärt att Buber först 1932, vid 54 års ålder, publicerade sin första akademiska monografi efter närmare 450 essäer och böcker. Monografin tillkom antagligen i syfte att

¹¹⁷ Mendes-Flohr 1989, 92; Sällströms efterord i Buber 1993, 123-124.

¹¹⁸ Buber 1906-1912; Mendes-Flohr 1989, 86-88.

¹¹⁹ Sainio 1955.

¹²⁰ Efterskriften från 1957 till *Jag och Du* i Buber 1994, 159-174; Runqvist 1998, 43; Sällströms förord i Buber 2005b, 7-9.

¹²¹ Se utförlig biografi över Bubers författarskap i Friedman 2002, 367-379.

¹²² Smith 1992, 7.

¹²³ Samlingsverket är redigerat av Grete Schaeder 1972.

fungera som *Habilitationsschrift*, dvs. för att förvärva en docentur, och är skriven i ett för Buber ovanligt utförande, där en fjärdedel av boken utgörs av noter och referenser. Titeln är *Der Kommende: Untersuchungen zur Entstehungsgeschichte des messianischen Glaubens, I: Königstum Gottes*. Det för Buber typiska poetiska språket lyser i denna text med sin frånvaro. Avhandlingen gavs ut i Berlin 1932.¹²⁴ Någon docentur erhöll han aldrig, eftersom han i likhet med många andra judar fråntogs sina akademiska rättigheter följande år.¹²⁵ Senare tilldelades han flera litterära erkännanden; bl.a. Goethe-priset i Frankfurt 1951, den tyska bokhandelns fredspris 1953 och Erasmus-priset i Amsterdam 1961.¹²⁶ I Israel mottog han 1961 Bialik-priset, landets dåvarande högsta litterära utmärkelse, vilket han speciellt uppskattade.¹²⁷ Han var föreslagen av Hermann Hesse för Nobels litteraturpris 1949 och av Dag Hammarskjöld för fredspriset 1959, men erhöll ingetdera.¹²⁸ Däremot finns han publicerad med en egen utgåva, tillägnad hans livsverk, i den Nobel-prisbelönda serien *Library of Living Philosophers*.¹²⁹

Han fungerade som redaktör och utgivare av olika tidskrifter, ofta med samband till de samtalsforum som han organiserade tillsammans med vänner och studenter. De förlag som han valde – och som valde honom – var öppna för en ideologi som ifrågasatte den filosofiska idealismen och förhöll sig positiva till det dialogfilosofiska tänkande, där fokus stod på mycket praktiska frågeställningar: hur kan vi leva med skillnader i tänkande och förståelse beträffande bl.a. kvinnofrågan, olika traditioner, religioner eller etniciteter.¹³⁰ Uppmärksammandet av kvinnans roll, inte enbart i familjen utan också i samhället, som

¹²⁴ Buber 1932. Verket finns översatt till engelska av Richard Scheimann med titeln *Kingship of God*, utgivet i New York 1967.

¹²⁵ Mendes-Flohr 2002, 1-2.

¹²⁶ Pietilä 1993, 11-12; Illman 2001, 36; Friedman 2002, 10-11.

¹²⁷ Pietilä 1993, 12.

¹²⁸ Pietilä 1993, 15, 19; Hankamäki 2008, 49. Hermann Hesse var en av Bubers goda vänner; Bubers tal till honom på hans 80-årsdag finns publicerat i Buber 1965, 51-63.

¹²⁹ Schilpp und Friedman (Hrsg) 1963: *Martin Buber. The Library of Living Philosophers*.

¹³⁰ Friedman 2002, xi-xxiii; Mendes-Flohr 2002, 10; Björk 2004, 435; Hankamäki 2008, 47-50.

dryftades på 1880-90-talen och resulterade i grundandet av olika kvinno-organisationer, engagerade också Buber. Tillsammans med hustrun Paula Winkler-Buber, också hon författare, argumenterade han för kvinnofrigörelsen och jämställdheten mellan könen.¹³¹

Det mytiska språket stod Buber nära; han fördjupade sig i den chassidiska judiska berättartraditionen, nationella folkliga legender och österländsk filosofi, bl.a. taoism.¹³² I myten fann Buber det poetiska språkets allegorier och liknelser med en mimetisk innebörd. Det mimetiska skall här förstås som ett sätt att begripa sig själv, medmänniskorna och omvärlden. Det är ett sätt som inte "säger hur det är" men som öppnar för otaliga möjligheter att känna igen det mänskligt meningsfulla och för det oförutsebara nyskapandet.¹³³ Myten visar enligt Buber på tillvarons mening och uttrycker det som är gemensamt för människor, oberoende av tid, rum och kultur. Styrkan i myten ligger i dess möjlighet att ge rum för erkännandet av de villkor och erfarenheter som människor under alla tider delar.¹³⁴ Bubers intresse för myter från olika kultursfärer ledde till en nyöversättning av den finska folklegenden Kalevala till tyska.¹³⁵ Också andra översättningsprojekt bär Bubers namn. År 1895 utkom den första delen av Nietzsches *Also sprach Zarathustra* på polska¹³⁶ och före sin död slutförde Buber det bibelöversättningsprojekt till tyska, som han påbörjat tillsammans med Franz Rosenzweig.¹³⁷

Efter krigsslutet var Buber en anlitad föreläsare både inom och utanför universitetsvärlden i Europa och USA, trots att hans socialistiska framtoning i vissa kretsar uppfattades politiskt kontroversiell.¹³⁸ Många av hans tal och föreläsningar finns publicerade i olika samlingsverk. Hans texter präglas av en egen

¹³¹ Walters 2003, 67-69.

¹³² Faber 1962, 27-35; Werblowsky 2002, 167-173.

¹³³ Jfr Kemps och Kristenssons inledning till Ricoeur 1988, 21-23.

¹³⁴ Mendes-Flohr 2002, 18; Walters 2003, 13-19.

¹³⁵ Kalevala 1914.

¹³⁶ Mendes-Flohr 1989, 15.

¹³⁷ Buber/Rosenzweig 1954, 1956, 1958, 1962.

¹³⁸ Runqvist 1998, 45-46.

specifik stil och ett uttryckssätt som är kortfattat, poetiskt och aforistiskt. Han tillmäter språket stor betydelse och har samtidigt en stark tilltro till läsarens kapacitet att finna och följa hans tankegångar.¹³⁹ Texterna saknar ofta direkta referenser, även om hänvisningarna till filosofiska gestalter är uppenbar. Ett undantag härvidlag är *Människans väsen*,¹⁴⁰ som utgör en serie föreläsningar riktade till universitetsstudierande, där han redovisar för sin syn på människan i relation till en rad västerländska filosofer från Aristoteles och Kant till Heidegger och Kierkegaard.

Det är främst de skrifter som inriktar sig på det mellanmänniska som översatts till svenska, medan andra verk är tillgängliga på tyska, hebreiska och, till en del, på engelska. Några vitt skilda exempel på Bubers författarskap är t.ex. *Pfade in Utopia* (1950), som behandlar socialismen och kibbutzidén utgående från bl.a. Marx, Engels och Lenin, *Zwei Glaubensweisen* (1950) som särskiljer mellan den hebreiska tillitsbetonade tron (*emunah*) och det kristna för-sant-hållandet (*pistis*), *Bilder von Gut und Böse* (1952) som beskriver gott och ont i det judiska tänkandet i ljuset av några persiska myter samt *Gottesfinsternis* (1952) där Buber kommenterar Kants, Kierkegaards och Jungs religionsfilosofiska uppfattningar. Maurice Friedmans bibliografi över Bubers författarskap ger en rätt uttömmande bild av hans författarskap på tyska, engelska och hebreiska.¹⁴¹

Buber och pedagogiken

Det var umgänget med människan som intresserade Buber. Han uppfattade sig som lärare och fostrare, men kände sig inte hemma i den systematisk-vetenskapliga pedagogiken – även om han i sin dialogfilosofi formulerade en egen "agogik" för umgänget med människan. Sainio betraktar dock Buber som värdefull för den pedagogiska filosofin:

¹³⁹ Mendes-Flohr 2002, 1-24.

¹⁴⁰ Buber 2005b.

¹⁴¹ Pietilä 1993, 17-21; Friedman 2002.

Wenn man es sich zur Aufgabe macht, Martin Bubers pädagogisches Denken zu erforschen, muss man ganz auf den Versuch verzichten, daraus irgendein "System" oder irgendeine "Theorie der Erziehung" zu rekonstruieren, noch weniger eine praktische Erziehungslehre. Trotz all dem lohnt der Versuch die Mühe, denn der Grundgedanke von Bubers Denken ist ein fruchtbarer Ausgangspunkt für die Philosophie der Erziehung, denn die Erziehung bildet eine der Grundbeziehungen zwischen Menschen.¹⁴²

Här förenar jag mig med Sainios tanke. Han ser den pedagogiska relationen - relationen mellan läraren och eleven - vara en mellanmänsklig relation av grundläggande betydelse och betraktar därför Bubers filosofi som viktig för det pedagogiska sammanhanget.

Bubers intresse för den praktiska pedagogiska verksamheten liksom hans kultursionistiska förankring förde honom vid tiden kring det första världskriget samman med den gryende folkbildningsrörelsen i Tyskland. Jacobi beskriver tre områden, där Buber aktivt bidrog med pedagogiska influenser: *Jugendbewegung* (den tyska ungdomsrörelsen), vuxenutbildningen (inom vilken han senare i Israel huvudsakligen verkade) och hans dialogfilosofi så som den formuleras i *Jag och Du*. I det omfattande samlingsverket *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung* finns dessa områden företrädna och de presenteras av Jacobi i inledningen till verket.¹⁴³

I sin samtid röntes Bubers filosofi dock ingen större uppmärksamhet i den tyska pedagogiken. Det är känt att pedagoger såsom Flitner, Litt och Weniger förde samtal med honom, men kontakterna resulterade inte i någon synlighet för Buber i de akademiska sammanhangen. Att så inte skedde beror

¹⁴² Sainio 1955, 9. "Om man tar som sin uppgift att utforska Martin Bubers pedagogiska tänkande måste man avstå från alla försök att ur det rekonstruera något `system` eller någon `pedagogisk teori`, än mindre en undervisningslära. Trots allt får man lön för mödan, för grundtanken hos Buber är en fruktbar utgångspunkt för den pedagogiska filosofin, eftersom pedagogik utgör en grundrelation mellan människor." (min övers.)

¹⁴³ Jacobi 2005, 12-15.

enligt Juliane Jacobi troligen på flera faktorer. Bubers socialistiska orientering passade illa in i efterkrigstidens Västtyskland och i DDR uppfattades hans kultursionism och religiositet som olämpliga. Den kritiska eran inom den tyska pedagogiken från 1968 betraktade hans religiösa socialism som oförenlig med det (ny)marxistiska paradigmet. Eventuella antisemitiska tendenser kan också ha bidragit.¹⁴⁴ Jacobi påpekar att Bubers inflytande varit begränsat också inom den judiska pedagogiken. I det unga självständiga Israel kunde den sekulära majoritetsbefolkningen inte acceptera hans religiöst-kulturella sionism och hans judisk-arabiska dialogsträvanden, medan den ortodoxt-religiösa minoriteten betraktade hans socialistiska samhällssyn som oacceptabel. Inom vissa kibbutzkretsar fann Buber dock samtalspartners för pedagogisk utveckling.¹⁴⁵ För Buber kvarstod alltså det internationella rummet, där hans dialogfilosofiska tankar har bidragit såväl till det pedagogisk-filosofiska området som till den praktiska pedagogiken. Det är intressant att notera att den amerikanska receptionen varit och är förhållandevis omfattande.

Buber grundade själv inga skolor; varken på det akademiska området eller det praktiskt-pedagogiska.¹⁴⁶ Det förra är begripligt utgående från hans motvilja mot att konstruera system och strukturer; han upprepar i sina texter att han inte presenterar någon teori utan endast visar på livet.¹⁴⁷ Det senare kan förstås utifrån hans filosofiska hållning som inte tycktes passa in, oberoende av vilket politiskt paradigm som var rådande. I dag finns det dock Martin Buber-skolor i några länder; i Tyskland (Heppenheim, Dortmund, Berlin), Österrike (Alkoven) och Argentina (Buenos Aires).¹⁴⁸ I Israel finns dock inga Buber-skolor, trots talrika skolor med andra namnepitet såsom t.ex. Theodor Herzl- och Ben Gurion-skolor.¹⁴⁹

¹⁴⁴ Jacobi 2005, 71-76.

¹⁴⁵ Jacobi 2005, 67.

¹⁴⁶ Jacobi 2005, 67.

¹⁴⁷ Sainio 1955, 9-10.

¹⁴⁸ Se <http://www.buber-gesellschaft.de/>

¹⁴⁹ Bruen 1989, 46.

Kap. 2 har presenterat bakgrund, syfte, forskningsfrågor och begreppsdefinitioner. Jag har utrett framväxten av mötet som pedagogiskt begrepp i den tyska pedagogiska tradition i vilken Buber ingår, och därefter argumenterat för en preliminär förståelse av mötet mellan läraren och eleven – en förståelse som förväntas utvecklas under arbetets gång. Det övergripande syftet, att undersöka på vilket sätt Martin Bubers dialogfilosofi bidrar till förståelsen av mötet mellan läraren och eleven som en del av det pedagogiska uppdraget, har formulerats i två forskningsfrågor, där den andra frågan följer på den första: Hur framställer Martin Bubers dialogfilosofi mötet mellan människor? Vad innebär dialogfilosofin för mötet mellan läraren och eleven, särskilt med avseende på det pedagogiska uppdraget? Det sista delkapitlet har redogjort för olika skeenden i Bubers liv, som i Buber-forskning anses ha varit av betydelse i utformandet av dialogfilosofin. Till detta delkapitel relaterar jag senare i kap. 4 och 5.

*Att skriva är att läsa in det ännu oskrivna
Att läsa är att läsa också det oskrivna*

*För författaren är det viktigt att låta bli att skriva
För läsaren gäller det att läsa också det som
aldrig skrevs*

*Säg att du menar vad jag skriver!
Naturligtvis menar jag vad du läser!*

*Kärlek är att utsätta sig för språkets och tystnadens
dödliga innebörder*

Claes Andersson

3. Vägval och källor

I fokus för min studie står Bubers dialogfilosofi, som beskriver människans dubbla hållning till omvärlden; som Jag med Du (Jag-Du) och som Jag till Det (Jag-Det). Först undersöker jag dialogfilosofins innebörd generellt, inte med särskild avsikt på relationen lärare-elev (kapitel 4). Därefter analyserar jag dialogfilosofins möjliga betydelse med avseende på det pedagogiska uppdraget (kapitel 5). Det pedagogiska uppdraget beskrivs i lärarprofessionslitteratur som ett dubbelt uppdrag. Dels handlar det om att främja elevens kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling och dels innefattar det pedagogiska uppdraget lärarens etiska och moraliska ansvar, vilket kan beskrivas som ett mellanmänniskt, existentiellt agerande. För det senare använder jag i min text begreppet *mötet* mellan läraren och eleven. I min avhandling väljer jag att söka insikter och begriplighet för mötet i filosofin snarare än i den pedagogiska empirin, eftersom filosofin för mig öppnar för en djupare förståelse av klassrumsskeendet. Samtidigt är det givetvis min önskan att filosofin också vidgar praxis och bidrar till en medveten hållning hos läraren i den praktiska pedagogiska

situationen. Således eftersträvar jag en växelverkan mellan filosofin och den pedagogiska praktiken.

Mitt forskningsmaterial är texter som bearbetar mellanmännsliga, existentiella frågeställningar: människan i samverkan med andra, så som dialogfilosofin betraktar henne, och läraren och eleven sådana de visar sig i den pedagogiska situationen. I delkapitel 3.1 reflekterar jag över mina hermeneutiska utgångspunkter utifrån ett filosofiskt-pedagogiskt perspektiv. Vad betyder det att förklara och förstå då människan är objekt för undersökning? Vad innebär det att tolka och förstå sig själv och andra? Vad definierar i filosofisk-antropologisk mening människan? Eftersom mitt forskningsmaterial utgörs av texter ur olika språk-, tids- och kulturkontexterna är språk och förståelse ett genomgående ärende i mitt arbete. Här inkluderas klassiska hermeneutiska frågor kring hur text kan förstås i relation till författarens liv och samtid, vilket relaterar till kapitlet om Bubers liv och verksamhet (kap. 2.4) samt till frågor kring relationen mellan Bubers egna texter och receptionen av dem. I delkapitel 3.2 diskuterar jag tolkning och förståelse av språk och texter. I delkapitel 3.3 redogör jag för mina val av källor.

3.1 Hermeneutiska utgångspunkter

Hermeneutik är tolkning; ursprungligen av skrifttexter men senare inkluderande alla mänskliga uttryck. Enligt Torben Hangaard Rasmussen har begreppet tre grundläggande betydelser: att utsäga, framsäga eller uttrycka något, att förstå, utlägga eller förklara något samt slutligen att översätta något.¹⁵⁰ Den tidiga hermeneutiken började på 1800-talet med Friedrich Schleiermacher, i vars spår bl.a. Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger och Georg Gadamer fortsatt.¹⁵¹ Hermeneutikens uppgift finns enligt Gadamer i mellanrummet mellan det som är välkänt och det som är främmande, mellan förtrogenhet och

¹⁵⁰ Hangaard Rasmussen 2006, 14.

¹⁵¹ Kjørup 1996, 247-262.

främlingskap.¹⁵² Målet med tolkningen (hermeneutiken) är inte en harmonisk syntes mellan det kända (vem jag är och var jag står) och okända (det som mötet med forskningsobjektet tillför). Den får inte stanna vid det välbekanta, eftersom den vidgas i mötet med det för det egna forskningsperspektivet disparata eller avvikande. Det innebär att jag som forskare utmanas att överskrida mina erfarenheter (av möten med elever, av tidigare texttolkningar) då jag utsätter mig för mitt textmaterial.

Perspektivmedvetenhet

I all hermeneutisk forskning är forskarens egen person en aktiv tolkare av det han eller hon undersöker. Min bakgrund, erfarenhet, kultur och miljö präglar mig och leder mig att tolka sammanhang på vissa bestämda sätt. Att redovisa de egna utgångspunkterna betraktas som en del av en hermeneutisk forskningsansats och utgör samtidigt, enligt Staffan Larsson, ett kvalitetskrav i forskningen.¹⁵³ Detta är eftersträvansvärt men dock inte till alla delar möjligt. Larsson ger tre förklaringar till detta. Den ena är att forskaren har en syn på forskning som inte hör hemma inom hermeneutikens ramar (såsom att vetenskaplig forskning är en neutral och objektiv verksamhet, oberoende av den enskilda forskarens uppfattningar). Den andra är att forskaren är oförmögen att se sitt eget perspektiv, vilket visar (både individuellt och generellt) på människans ofullkomlighet och oförmåga. Den tredje är att forskaren av en eller annan anledning medvetet döljer sitt perspektiv för att ge sin tolkning en allmän status.¹⁵⁴ Illman noterar att de värderingar och utgångslägen med vilka forskaren går in i sitt arbete inte till alla delar nödvändigtvis är "ädla och hedervärda" och att forskaren därför gärna omformulerar dem. Det får ändå inte utgöra skäl till att utesluta reflektionen över dem.¹⁵⁵

¹⁵² Gadamer 2002, 142.

¹⁵³ Larsson 1994, 164-172.

¹⁵⁴ Larsson 1994, 166.

¹⁵⁵ Illman 2004, 34.

Min förförståelse och min utgångsposition har jag, så långt det varit mig möjligt, beskrivit i kapitel 1 och 2. Jag har redovisat för mina utgångsantaganden då jag närmar mig ämnet. Jag har avgränsat mitt område och redogjort för skäl till detta samt redovisar för tidigare forskning på området.¹⁵⁶

Att förklara och förstå

Bengt Kristensson Ugglå påpekar nödvändigheten av att tolka och omtolka den mångtydiga verkligheten för att vara kapabel att leva i den.¹⁵⁷ Tolkningen har, i enlighet med Ricoeur, en epistemologisk, en ontologisk och även en etisk dimension, där den fruktbara dialektiken mellan vetandet och varandet bygger på konflikten mellan dem snarare än på det eklektiska.¹⁵⁸ Det förstår jag så att spänningen mellan (åtminstone till synes) oförenliga element kan få kvarstå. Hermeneutikens möjlighet ligger i att förena det vi (tror att vi) förstår och det som står utanför vår förståelse. Vad betyder då detta i min strävan att tolka dialogfilosofin och dess betydelse för det pedagogiska uppdraget, där mötet mellan läraren och eleven är ett väsentligt element? Jag börjar med att analysera skillnader och samband mellan att förklara och förstå.

Diltheys distinktion mellan att *förklara* (naturvetenskapen) och *förstå* (humanvetenskapen) möjliggjorde ett sätt att se och förstå människan som ett väsen som övergår naturens begriplighet.¹⁵⁹ Denna förståelse utecklades senare av Hans-Georg Gadamer till den *annorlunda förståelsen*, där min förståelse är en annan än din utan att någondersas med nödvändighet är bättre (eller sämre):

Verklig förståelse är ingen bättre förståelse, varken i betydelsen av sakligt bättre förståelse genom klargjorda begrepp, eller i betydelsen av att medvetenheten skulle vara överlägsen den omedvetna produktionen. Det räcker

¹⁵⁶ Jfr Larssons beskrivning av perspektivmedvetenhet som ett kvalitetskrav i hermeneutisk forskning; Larsson 1994, 164-172.

¹⁵⁷ Kristensson Ugglå 2002, kap. 5.

¹⁵⁸ Ricoeur 1988, 67-70. Se även introduktionen till samma verk av Kemp och Kristensson, ss 11-27.

¹⁵⁹ Kjørup 1996, 254-255.

att säga att man förstår *annorlunda*, i den mån man överhuvudtaget förstår.¹⁶⁰

Att förstå är enligt Gadamer en översättningsfråga; jag måste beskriva det andra med mitt språk och min terminologi, men på ett sådant sätt att innebörden i det *annorlunda* inte går förlorad. Jag går till mitt forskningsmaterial för att tolka, översätta och möjligen förstå dialogfilosofins innebörd och mening för det pedagogiska uppdraget. Samtidigt stannar jag ödmjukt inför formuleringen "i den mån man överhuvudtaget förstår". Att avgöra om innebörden finns kvar är sedan en krävande uppgift för den eftertänksamma, kvardröjande dialogen.¹⁶¹ Ambitionen är inte att finna den ultimata förståelsen utan att övervinna den egna begränsningen genom att berikas av andra(s) perspektiv – att se det filosofiska uppdraget som en gemensam verksamhet i kommunikation. Forskaren som arbetar med tolkandet av texter kommunicerar med textförfattaren i en i praktiken ändlös dialog, där varje tolkning av författarens texter kan förändras vid en ny genomläsning. Kristensson Uggla använder Jaspers svåröversättbara begrepp *symphilosophieren* för det gemensamma filosoferandet som textförfattaren och läsaren (eller läsarna tillsammans, då det t.ex. gäller receptionen av en författares texter) delar.¹⁶² Det är sedan en delikat uppgift att avgöra när – eller om – en mättnad i förståelse uppnåtts.

Kristensson Uggla beskriver hur den kritiska hermeneutiken, utvecklad av bl.a. Gadamer och Paul Ricoeur, överbryggat den diltheyska distinktionen genom att etablera möjligheten för förklaringen och förståelsen att möta och befrukta varandra.¹⁶³ Ricoeur begrundar hur dessa två olika former av insikt förhåller sig till varandra:

¹⁶⁰ Gadamer 2002, 143.

¹⁶¹ Gadamer 2002, 11-12, 121-136.

¹⁶² Kristensson Uggla 1999, 80-86. Den grekiska förleden *sym.* (*sy*□-) står för sam- eller tillsammans. Norstedts Akademiska förlag 2010.

¹⁶³ Kristensson Uggla 2002, kap. 5.

På ett epistemologiskt plan skulle jag vilja påstå: Det finns inte två metoder – en för förklaring och en för förståelse. Strängt taget är det bara förklaringen som är metodisk. Förståelsen är snarare det icke-metodiska momentet, som i de tolkande vetenskaperna går samman med förklaringens metodiska moment. Detta moment (förståelsen) föregår, ledsagar, avslutar och *innesluter* på så vis förklaringen.¹⁶⁴

Ricoeur avfärdar här förståelsen som en *metod*, men tillskriver den samtidigt en överordnad roll i det den "föregår, ledsagar och innesluter" förklaringen. Betydelsen av och meningen i de erfarenheter som människan gör är inte omedelbart given, varken för henne själv eller för hennes artfränder, utan kräver en tolkning, där kommunikationen med andra ger betydelse åt förståelsen. Det förstår jag så att den upprepade läsningen av en text kan få en ny innebörd genom läsningen av olika receptioner. Ricoeur betonar framför allt kommunikationen med det annorlunda och avvikande, det som inte självklart öppnar sig för tolkning – eller det som i sin självklarhet är svårförståeligt. Det är där olikheterna möter och konfronterar varandra som mötet är verkligt betydelsefullt.¹⁶⁵ Det ser jag som en metodisk utmaning; bekvämlighetszonen (att stanna i det kända) är svår att överskrida.

Gadamer uppfattar att Schleiermacher skiljer mellan den mekaniska och den spontana förståelsen; mellan jämförelsen med det redan kända och den "divinatoriska" intuitiva gissningen eller inlevelsen.¹⁶⁶ Den spontana inlevelsen, som Gadamer beskriver som en "psykologisk interpretation",¹⁶⁷ ser jag som en hållning av förundran, där människan möter något för henne okänt eller obegripligt som hon drabbas av, något som hon inte avvisar utan kvardröjande och eftertänksamt stannar inför. Denna hållning vill jag knyta till Martin Heideggers

¹⁶⁴ Ricoeur 1988, 96. Samma tanke lyfter Hankamäki 2008 fram.

¹⁶⁵ Kristensson Uggla 1999, 96-100.

¹⁶⁶ Gadamer 2002, 121-136.

¹⁶⁷ Gadamer 2002, 124.

beskrivning av förståelsen inte som en kunskapsform utan som "en form av vara", ett uttryck för människans existens i tillvaron:

Med termer förstående åsyftar vi en fundamental existential, och varken någon bestämd *art av utrönande* – att skilja från exempelvis förklaring eller begreppsligt fattande – eller överhuvudtaget något utrönande (Erkennen) i bemärkelsen tematiskt uppfattande.¹⁶⁸

Förståelsen är, som jag här begriper Heidegger, ett grundläggande förhållningssätt (en existential) som ger människan tillgång till tillvaron. Att förstå är i den meningen att *upptäcka en existentiell möjlighet* snarare än att fastställa kunskap om den. Det textmaterial som denna avhandling bygger på erbjuder rika möjligheter till detta.

Att förstå sig själv och att förstå (det) andra

En pedagogisk situation är ett tillfälle där kunskap ges möjlighet att utvecklas – och där *människor* kommit samman i detta syfte. Forskning är därmed också en pedagogisk situation, om än en tidvis ensam sådan. McHenry säger: "Shared knowledge is at least as much a matter of sharing as it is of the knowledge."¹⁶⁹ Det förutsätter öppenhet inför det annorlunda, för andras annorlunda förståelse men också för de människor som deltar i kunskapsprocessen..

En annan människa är i sin annanhet främmande, liksom jag i många avseenden även är främmande för mig själv.¹⁷⁰ Att förstå sig själv i relation till en annan människa eller att förstå andra människors inbördes relationer är att begrunda något främmande – samtidigt som det är i mötet med andra människor som både min självförståelse och förståelse av andra blir till. Det unika i den enskilda människans människovarande torde per definition förbli förborgat såväl för hennes omgivning som för henne själv. Det är omöjligt att föreställa sig en människa som

¹⁶⁸ Heidegger 2004, 128. Se även Kristensson Ugglå 1999, 235.

¹⁶⁹ McHenry 1997, 341.

¹⁷⁰ jfr vardagligt språkbruk: "jag förstår inte hur jag kunde handla/säga så", "det hade jag aldrig trott om mig själv".

s.a.s. är färdig med sin självförståelse, som har en komplett insikt i sin egen person, redan i det avseendet att en människa ständigt förändras under sin levnad. Illman betraktar beredskapen till öppenhet inför den egna ständiga förändringen som en del av den enskilda människans bildningsprocess, samtidigt som den pågående förändringen utgör grunden för hennes mänskliga existens. Den jag är i dag är inte den jag var i går. Att tro sig förstå och känna sig själv är således att bedra sig själv.¹⁷¹

Det är möjligt att missförstå andra men också att (om än på annat sätt) missförstå sig själv. Peter Winch betonar relationen mellan förståelse och handling. Att *tala om* (eller i forskarens perspektiv: att *skriva om*) en handling är ett sätt att skapa förståelse. Den andras uppfattning om mitt handlande överensstämmer dock inte alltid med min egen förståelse av den – sålunda kan läsaren av denna avhandling dra helt andra slutsatser av den än dem jag avsett. Genom att dela de olika uppfattningarna om handlingen kan förståelsen växa – genom andra är det möjligt att bättre förstå sig själv. Varken ord eller handling har dock en överordnad position. Det jag säger skapar förståelse för det jag gör, och det jag gör ger orden innebörd. Där den andra människan uppfattar en konflikt mellan mina ord och min handling kan dialogen – i form av ord och/eller handling – bidra till min fördjupade förståelse.¹⁷²

Var och en talar och agerar utgående från sin egen horisont, som är formad av tid, plats, kultur, tradition och personliga erfarenheter, säger Gadamer. För människan ändrar horisonten utseende och läge. Den förskjuts, den glider samman med andra horisonter för att igen söka en annan riktning. Människans självmedvetande kan aldrig inkludera en total självförståelse, inte heller kan förståelsen av den andra innebära någon horisonternas sammansmältning.¹⁷³ I bästa fall (eller kanske rent av i alldeles vanliga fall) sker en *vidgning* av horisonten; en

¹⁷¹ Illman 2004, kap. 2.1, lyfter fram det problematiska i självförståelsen liksom i förståelsen av andra hänvisande till bl.a. Winch 1997 och Herzberg 2002.

¹⁷² Winch 1997, 193-204.

¹⁷³ Gadamer 2002, 151-155.

vidgad förståelse av såväl sig själv som av den andra. Det handlar dock ständigt om "förståelsens inneboende provisoriska karaktär".¹⁷⁴ Målsättningen för den vetenskapliga tolkningen bör enligt Carina From och Jörgen Holmgren vara att *fördröja* horisontsammansmältningen så länge som möjligt, inte att försnabba processen.¹⁷⁵ Där jag tror mig ha förstått finns risken att jag missförstått. Där forskaren skyndar för att nå resultat riskerar hans/hennes förståelse av det undersökta bli ytlig (vilket inte per automatik medför att en lång forskningsprocess resulterar i en djup förståelse). Förståelse är inte enbart en forskningsmetod eller en teknik utan ett sätt att orientera sig i tillvaron, så som Illman formulerar.¹⁷⁶ Jag uppfattar att en sådan hållning inkluderar en etisk dimension. Det handlar om en strävan efter inlevelse, om *vilja* till förståelse snarare än om förmåga. Göran Torrkulla betonar hur människans självförståelse i ett etiskt perspektiv hänger samman med hennes förståelse av andra människor:

Att bortse från hur en annan människa ser på sig själv och det hon gör, vilken mening livet har just för henne, innebär att hon förblir osynlig eller överklig för oss, vilket samtidigt är en bristande självförståelse – en form av självblindhet.¹⁷⁷

Hur läraren förstår sig själv är således inte fristående från hur han eller hon förstår eleven, och elevernas uppfattning om sig själva och världen bidrar till lärarens självförståelse. Samma gäller för forskaren i relation till hans/hennes forskningsmaterial och forskaromgivning. Delaktigheten i ett gemensamt liv präglar dock självförståelsen endast i den grad var och en låter andras uppfattningar om tillvaron och livet tala till en själv, vilket kan vara ett mödosamt uppdrag. Förutom att det rent konkret kan vara mycket svårt att begripa andras annorlunda uppfattningar är det också möjligt att blunda för dem.

¹⁷⁴ Gadamer 2002, 128.

¹⁷⁵ From & Holmgren 2000, 222.

¹⁷⁶ Illman 2004.

¹⁷⁷ Torrkulla 2002.

Mitt huvudsakliga textmaterial kommer från den tyska språkkontexten och härstammar till största delen från en annan tidsepok än vår egen. I min analys kommunicerar jag dessa texter med samtida nordiska och angloamerikanska författares texter, representerande även andra vetenskapliga discipliner än pedagogiken och filosofin. Det är ofrånkomligt att jag missförstår och att jag applicerar min samtida kontextuella förståelse på materialet – och att jag sannolikt, om än omedvetet, tillåter min preliminära förståelse begränsa ett vidgat vetande. Denna problematik diskuterar jag närmare i kap. 3.2.

Människan som en filosofisk-antropologisk fråga

I utforskandet av mötet som en existentiell kvalitet av den pedagogiska situationen framstår vetandet om människan som viktigt men samtidigt också svåråtkomligt. Vad är en människa? Vad kan jag veta om henne? Och vilken slags kunskap, som Illman och Nynäs frågar sig, behöver vi i och för *mötet* med människan?¹⁷⁸ Vilka aspekter av människan – i min text: läraren och eleven – är möjliga att utforska och vad går bortom möjligheternas gräns? Och hur talar vi om det som är svårgripbart?

Simone Weil säger att det svårgripbara inte är obegripligt utan endast svårare att komma underfund med, framför allt om man i undersökandet av det använder sig av en "dålig forskningsmetod".¹⁷⁹ Här antyder Weil en möjlighet att intuitivt eller reflekterande nå en insikt om något, som man p.g.a otålighet, ovilja eller aspektblindhet tidigare inte uppfattat. Att enbart stanna vid det som är iakttagbart tillgängligt, det som låter sig begripas och inordnas i redan fastställda kategorier, kan medföra att vi blundar för andra också viktiga, men mera svårtillgängliga, aspekter av människan. Hur beskriver man t.ex atmosfären i det klassrum man stiger in i, den goda eller

¹⁷⁸ Illman & Nynäs 2010, 60-62. Deras fråga gäller kunskap i kulturmöten, men jag finner den relevant också för mötet mellan läraren och eleven.

¹⁷⁹ Weil 1978, 161. Kapitlet, som har rubriken *Uppmärksamheten och viljan*, inleds med orden: "Inte att begripa nya saker, men genom tålmod, möda och metod komma därhän, att man med hela sin varelse fattar de obestridliga sanningarna."

motbjudande närvaron av en människa (lärare eller elev), längtan eller vänskapens väsen? Hur uppfattar och uttrycker man det som endast vagt låter sig anas eller skönjas? Genom att rikta uppmärksamheten och öppenheten mot det svårgripbara är det måhända möjligt att närma sig det. Weil använder uttrycket "fasan för tomrummet"¹⁸⁰ då hon beskriver hur viljan att finna något, kombinerad med rädslan för att misslyckas, riskerar resultera i undvikande av frågeställningar som ter sig svårhanterliga. Hon betonar i stället "den begärlösa mödan";¹⁸¹ varsamheten i efterforskandet, den avvaktande men öppna hållningen.

Vad är då en människa? En lärare och en elev i en pedagogisk situation? Utgående från en dualistisk omvärldsuppfattning är människan kropp och själ, utsagor om henne är fakta eller fiktion, hennes existens är ande eller materia. Den kantska distinktionen skiljer mellan fakta och värden, mellan vetenskap och tro, mellan saker sådana som de är och saker sådana vi uppfattar dem vara. Sanningen skiljer kunskapen från åsikten, och endast den ena av två motsatta ståndpunkter kan vara sann. Förnuft eller känsla, vetenskap eller tro, rationalism eller empirism, objektiv verklighet eller subjektiv uppfattning utgör några av de grundprinciper som vår omvärlds- och självuppfattning är grundad på. Georg Henrik von Wright kopplar det dualistiska tänkandet samman med vårt grekisk-judiskt-kristna arv. Det judiskt-kristna tänkandet hindrar oss från att likt antikens greker med tankens kraft och utan (övernaturliga) auktoritetens stöd begripa meningen i tillvaron. Utgående från judisk-kristen tradition kan världen och människan inte förklaras eller förstås enbart tankemässigt rationellt – det finns en sfär också bortom det rationella. Det grekiska arvet i oss begränsar däremot olika överheters anspråk på auktoritet, vilket innebär att tillvaron och människan i den inte kan förklaras utifrån t.ex. magi, religion eller någon ideologisk omvärldsuppfattning.¹⁸² Hur vi förstår människans

¹⁸⁰ Weil 1978, 163.

¹⁸¹ Weil 1978, 163.

¹⁸² G. H. von Wright 1986 och 1993.

existens beror, utifrån dessa positioner, på vilken filosofisk, religiös, vetenskaplig eller existentiell omvärldssyn som vi omfattar. Det innebär att frågan "vad är en människa" får en mängd olika svar, beroende på var svararen startar, och det innebär också att det inte finns något "rätt" svar. Vetenskaplig forskning kräver dock hållbara argument för det svar som ges, vilket det än är.

Medan rationalitet närmast förknippas med kunskap kan förnuft ses kopplat till vishet: det som är förnuftigt är ofta rationellt, men det som är rationellt är inte med nödvändighet alltid förnuftigt, säger Israel.¹⁸³ Göran Torrkulla konstaterar att en vetenskapare kan kritiseras för att inte leva i enlighet med de kategorier han eller hon uppställer, men han eller hon kan lika väl kritiseras för att inte förmå eller ens vilja tänka i de kategorier han eller hon de facto lever i.¹⁸⁴ Här pekar Torrkulla på den rationella vetenskapens begränsning, framför allt då människan är objekt för undersökning. Lev Sjestov, en rysk-judisk filosof som av Buber beskrevs som en "representativ tänkare för vår tid",¹⁸⁵ beskrev det teoretiserande förnuftet som den destruktiva kraft som fått tiden att gå ur led. Inte så, att han skulle ha förkastat förnuftet, utan så att han förkastade förnuftets anspråk på att vara den *allennarådande* måttstocken för allt tänkande.¹⁸⁶ Han utgår från den bibliska myten om människan i lustgården, som ställdes inför möjligheten att äta frukter både från kunskapens träd och livets träd. Torrkulla beskriver detta:

För det upplysta förnuftet framstår frukterna från kunskapens träd alltså *inte* som ett hot mot frukterna från livets träd, utan de förra ses snarare som en förutsättning och en tillgång som (småningom) skall leda oss fram till ett *regnum hominis* – ett människans rike. Men där den upplysta förnuftsmänniskan ser ett uppvaknande ser

¹⁸³ Israel i förordet till Arendt 1998, 20.

¹⁸⁴ Torrkulla 2003, 76, där han jämför Kierkegaards och Sjestovs kritik av förnufts- och kunskapssyn.

¹⁸⁵ Buber 1965, 37.

¹⁸⁶ Torrkulla 2003. Detta synsätt kan jämföras med romantikens protester mot den objektiva och värdeneutrala naturvetenskapen under 1800-talet; se Mansikka 2007, 116-122.

Sjestov istället ett insomnande - inte så att förnuftet tillfälligt slumrat till, utan en dvala eller sömn som framspringer ur det utanförskap eller förfrämligande som människan försattes i genom ätandet av frukterna från kunskapens träd. Det är ett *uppvaknande* ur denna dvala eller sömn som hela hans (således Sjestovs; min anmärkning) filosofi eftersträvar...¹⁸⁷

Människan strävar efter kunskap och insikt. Hon söker sanningen, hon går fel, hon misstar sig och söker oförtrutet vidare. Det förnuftiga kunskapssökandet skall inte kritiseras eller undervärderas, men Sjestov uppmanar till att *också* värdera frukterna från livets träd. Det innebär ett antropologiskt förhållningssätt, som tar *hela* människan på allvar, som strävar efter att förena tanke och liv. Sjestov synes mena att kunskap kan leda till alienation, såvida det konkreta levda livet drunknar i den begreppsliga kunskapen. Den tanken påminner om den finländska pedagogen Juha A. Hollos ord, då han betonar pedagogikens särart som vetenskap i det att den riktar in sig på livet som helhet och därmed omfattar livets alla uttrycksformer.¹⁸⁸

G. H. von Wright betraktar kunskapssökandet som det drag hos människan där hennes mänsklighet tydligast kommer till uttryck, samtidigt som han kritiserar de krav på fullkomlighet som förväntas av kunskapen. Kunskap är *en* sida av människovaret, som inte får kopplas bort från t.ex. de skyldigheter som människor har mot varandra. Kunskap kan brukas både för goda och fördärliga ändamål. Därför hör det moraliska ansvaret samman med kunskapsförvärvandet; människan ansvarar inför sig själv och inför sina medmänniskor för sitt kunskapsbruk och sin kunskapsförkovran.¹⁸⁹

Det är dags att återgå till frågorna som inledde kapitlet. Vad är en människa? Vad kan jag veta om henne? Och vilken slags

¹⁸⁷ Torrkulla 2003, 83.

¹⁸⁸ Hollo 1927, 10-44. Hollo utvecklade dock inte den filosofisk-antropologiska frågan vidare.

¹⁸⁹ G. H. von Wright 1978, 58-63.

kunskap behöver vi i och för *mötet* med människan? Sällström konstaterar att en filosofisk antropologi aldrig kan utgöra en vetenskap i strikt mening eftersom den präglas av mångtydighet, osäkerhet och otydlighet. Människan är ständigt föränderlig i relationen till sin omgivning. Den filosofiska antropologin kan därmed endast *väcka frågan* om vad det är att vara människa. Enligt Buber räcker det för den filosofiska antropologen inte med att sätta sig själv som objekt för kunskapen. Endast genom att lämna positionen som en oberörd iakttagare (som ställer sin subjektivitet åt sidan) och gå in i livet med människorna, fullt ut, som en livsakt, kan människan nå insikter i människans vara.¹⁹⁰

3.2 Språk och texter, tolkning och förståelse

Språk är de sagda eller skrivna orden. Mångtydigheten ser vi i synonymordbäckernas uppslagsord och förklaringar. Ord får sin innebörd utgående från den kontext de befinner sig i, men varje människas uppfattning av kontexten varierar. Att förstå något bokstavligt är därför sällan möjligt ens när det gäller de mest enkla fenomen; vars och ens erfarenhet avgränsar förståelsen. En utsaga kan aldrig slutgiltigt fixera ett ords innebörd.¹⁹¹ Samtidigt är språk mera än de sagda eller skrivna orden. Språket antyder det som endast bristfälligt – eller kanske inte alls – kan sägas. Det är, enligt Buber, just mångtydigheten och inte entydigheten som konstituerar det levande språket.¹⁹² Det vetenskapliga språkets krav på klarhet, stringens och tydlighet synes därmed stå i konflikt med "det levande språket". De texter som utgör mitt forskningsmaterial hör hemma i olika språk-, tids- och kulturkontexter. Här diskuterar jag svårigheter och möjligheter att förstå olika språkliga uttryck och deras mening. Jag begrundar också hur texter kan förstås i relation till författarens liv och samtid.

¹⁹⁰ Buber 2005b, 22-23. Se även Sällströms efterord i samma verk, ss 157-161.

¹⁹¹ Kristensson Ugglå 1999, 385-389.

¹⁹² Buber 1995, 19.

Mytens och poesins språk

De stora berättelserna, myterna och poesin ger mening och igenkännande åt mänskliga fenomenen: kärlek, lycka, liv, död, hämnd, orättvisa, utkastadheten i tillvaron, längtan efter något okänt, svårigheten att leva som människa bland människor. Det formulerar Buber, hänvisande till Herakleitos, så att det i ordets substans inneboende varats mening är gemensam för alla människor.¹⁹³ Mytens och poesins språk använder ord och begrepp som är kända för läsaren. De välkända orden ger dock utrymme för något som går utöver ordens konkreta (eller abstrakta) betydelse i det att de framkallar en erinring av något som läsaren själv erfarit eller en föraning om något ännu obekant, som de mytiska eller poetiska begreppen pekar på. Det konkreta igenkännandet eller den förundrande föreningen kan beskrivas med det aristoteliska begreppet *mimesis*, som Peter Kemp beskriver som den kreativa imitationen, det som händer med och i oss då vi följer med det som hänt verkliga eller fiktiva andra (i historien, i myten, i poesin). Den mimetiska imitationen innebär inte ett efterapande av mytens eller poesins lösningar på mänskliga problem, men den öppnar för ett sätt att betrakta världen som gör det möjligt att vistas i den.¹⁹⁴ Jag är inte ensam; detta har erfarits förr.

Myten och poesin öppnar för vägar att hantera det svårhanterliga. Dessa berättelser har länge utgjort ett gemensamt kulturgods, ur vilket människor hämtat metaforer, bilder och symboler för att begripliggöra olika mänskliga fenomen och processer. Författaren Kerstin Ekman har påpekat vikten av den gemensamma litterära referensramen,¹⁹⁵ som möjliggör eller åtminstone underlättar förståelsen av vår existens i världen. G. H. von Wright betonar den visdom om människans villkor, som står att finna i klassiska verk av t.ex. Homeros, Dante och

¹⁹³ Buber 1995, 37-42.

¹⁹⁴ Ricoeur 1988, 87-89; Kemp 2005, 161-188; Kemp 2006, 171-184.

¹⁹⁵ Med litterär referensram avses här inte någon formulerad kanon, utan snarare en allmän kännedom om det bildspråk som präglar t.ex. Bibelns berättelser eller den grekiska eller fornnordiska mytologin.

Goethe.¹⁹⁶ Myten går, enligt Ricoeur, utöver den konkreta berättelsens ytsemantik. Mytens funktion är djupsemantiken: att peka på skeenden som är universella i människors liv, som t.ex. födelse, död, förlust, svek, lycka och tillhörighet i världen. Det mytiska tänkandet kretsar kring tillvarons gåtfullheter och ger människan redskap att leva med de motsättningar som livet utgör.¹⁹⁷ Bubers texter, som utgör mitt grundmaterial, är präglade av mytens uttryckssätt; han var själv förtrogen med västerländskt, judiskt och österländskt mytspråk (se kap. 2.4). För en läsare som är hemmastadd i mytens språkbruk torde svårigheterna att tillägna sig Bubers texter vara överkomliga, men för den som saknar hemhörighet i denna diskurs är det en utmaning att "översätta" dem.

Språkliga diskurser

Bengt Kristensson Uggla beskriver språkliga diskurser utgående från Ricoeur: vardagsspråkets direkta kommunikation, det vetenskapliga språkets formaliserade begrepp och det poetiska språkets mångtydighet och "överskott av mening".¹⁹⁸ Varje diskurs har sitt givna utrymme men diskurserna kan också mötas i en produktiv samverkan. Medan den vetenskapliga språkbruket strävar efter ett möjligast entydigt språkbruk kännetecknas det poetiska språkbruket av mångtydighet, lekfullhet, motsägelser och "logiska absurditeter".¹⁹⁹

Till egenarten hos den poetiska diskursstrategin hör att den i stället för att bekämpa ordens mångtydighet och kontextuella beroende söker göra något produktivt av ordens brist på entydighet och kontextuella beroende. Det faktum att enskilda ord kan betyda mer än en sak söker den poetiska språkanvändningen nämligen inte reducera bort, utan tvärtom förstärka och utnyttja innovativt.²⁰⁰

¹⁹⁶ G.H. von Wright 1993, 18-23.

¹⁹⁷ Ricoeur 1988, 57-60. Här för Ricoeur en diskussion kring myten, utgående från Lévi-Strauss.

¹⁹⁸ Kristensson Uggla 1999, 390.

¹⁹⁹ Kristensson Uggla 1999, 391-392.

²⁰⁰ Kristensson Uggla 1999, 390.

Här beskriver Kristensson Ugglas en mångtydighet i det poetiska språket, som blir produktiv först då språket verkligen används, vilket innebär både samtal *om* och samtal *med* en text. Samtalets ofrånkomlighet betonar Buber med att ordet "inte vill stanna hos den som uttalar det". Han hävdar vidare, i samma anda som Kristensson Ugglas ovan, att det inte är ordets entydighet utan snarare dess mångtydighet som konstituerar det levande språket.²⁰¹

Släktskapet mellan de olika språkliga diskurserna ter sig enligt Kristensson Ugglas störst mellan vardagsspråket och det poetiska språket, mellan samtal och dikt, medan det vetenskapliga språkbruket med sina krav på exakthet, entydighet och systematisk struktur beskriver en annan verklighet. Han påpekar dock att mångtydigheten och överskottet av mening i poesins och mytens språk är en resurs som det vetenskapliga språket kunde göra bruk av. Svår- eller mångbegripligheten kan frigöra den metaforiska fantasin; "ju mer motsättning som språket förmår härbärgera, desto rikare blir produktionen av mening".²⁰² Jag utmanas i positiv mening av mångtydigheten i Bubers texter, men erfar svårigheter i det vetenskapliga systematiserandet av textinnehållet. Den tyska pedagogiska receptionen (se kap. 3.3) synes hantera systematiserandet mödolöst, medan jag där erfar en förlust av just mångtydigheten.

Vetenskapande är ett verkande i världen; av människor, med människor och (inom många vetenskapliga discipliner) om människor. Knud Eiler Løgstrup beskriver öppenheten mot världen som en motsats till orienteringen i den – en hållning som i min tolkning anknyter till Bubers Jag-Det- och Jag-Du. Mytiskt och poetiskt språk erbjuder – för den som är hemmastadd i språket – en förtrogenhet med tingen i världen, där vardagsspråket eller den vetenskapliga diskursen saknar ord. Poesin och myten talar från den värld där människan redan

²⁰¹ Buber 1995, 13.

²⁰² Kristensson Ugglas 1999, 392-393.

befinner sig, den beskriver inte något för människan främmande:²⁰³

Men den värld, den natur och de ting som omger honom och som han är inblandad i genom sinnen och förståndets orientering, i beräkning och teknik, blir närvarande på ett nytt och annat sätt. Den motsägelse i vår existens, som diktningens ljus faller på, är att vi lever blinda och döva för den värld vi är innanför.²⁰⁴

Myten och poesin förenar det genuint allmänmänskliga med det personliga. Det samtal som öppnas mellan myten/poesin och läsaren/människan är livslångt pågående, och vid olika livshändelser dyker det upp i form av minne eller erinring, "dunkelt eller klart, förr eller senare, på gott och ont", och bistår människan i hennes egen livsorientering.²⁰⁵ Att i det vetenskapliga hantverket liksom i de praktiska pedagogiska situationerna ge rum för mytens och poesins språk kan öppna för oanade utsiktspunkter i mötet mellan läraren och eleven. Jag ser det därför, utgående från det ovan nämnda, som en uppgift både för forskaren och för den professionella läraren att främja mytens "literacy"; läs- och lyssnarfärdigheten att omfatta mytens språk.

Språkets tre existensformer

Buber beskriver tre existensformer för språk: språkets nuvarande förekomst, dess potentiella omfattning och dess omedelbara uttryck. *Den nuvarande förekomsten* avser det utsägbara inom ett bestämt språkområde under en bestämd tidsperiod och bestäms av den gemenskap som utgörs av alla som talar (med varandra) inom detta språkområde. Den finlandssvenska språkkontexten just nu kunde vara ett exempel på detta, liksom den aktuella pedagogiska Buber-receptionen. *Den potentiella omfattningen* är allt som någonsin yttrats inom ett bestämt språkområde, i den mån det är möjligt för människan att förstå det. Så är det t.ex. möjligt att inom vårt finlandssvenska språk läsa om sysslor eller

²⁰³ Løgstrup 1994, 223-236.

²⁰⁴ Løgstrup 1994, 236.

²⁰⁵ Jfr Brodskys Nobel-föreläsning 1997, 47-59.

redskap som inte längre är i bruk, men vars innebörd ändå står klar för oss. Dessa ingår då i språkets potentiella omfattning, medan andra kanske urgamla begrepp eller föremål, som varken vi själva eller någon annan inom vårt språkområde mera känner till, faller utanför den potentiella omfattningen. I anslutning till mitt forskningsmaterial kan alla Bubers texter liksom all reception av dem innefattas i den potentiella omfattningen. *Språkets omedelbara uttryck* grundar sig på att ordet talas. Förutsättningen är en vilja till kommunikation, att människor vänder sig till varandra i akt och mening att förstå och förstås. Det omedelbara uttrycket är ständigt nytt; ett samtal är aldrig identiskt med ett tidigare, men är alltid influerat av både den nuvarande förekomsten och den potentiella omfattningen. Ingen talar enbart utgående från sin egen tid och sin egen erfarenhet, alla bär med sig omgivningen och det förflutna.²⁰⁶ För mitt forskningsperspektiv förstår jag det omedelbara uttrycket så att det begränsas till de konkreta "samtal", muntliga eller skriftliga, som jag för med andra (forskare, lärare, studerande) kring Bubers dialogfilosofi och dess innebörd för det pedagogiska uppdraget.

Språkets tre existensformer i relation till mitt forskningsmaterial ser jag på följande sätt. Den nuvarande förekomsten är det som i dag sägs och skrivs om dialogfilosofi och det pedagogiska uppdraget. Textförfattarna kommer från olika språkliga, kulturella och vetenskapliga kontexter, vilken kan medföra en språklig oenighet och därmed en begränsning av förståelsen. Vad avses med ett "möte" i en finländsk, nordisk, amerikansk eller tysk pedagogisk kontext? Vad avser den pedagogiska filosofen, didaktikern, utbildningsplaneraren eller läraren med begreppet? Så kan t.ex. en kritisk pedagog och en språkpedagog använda för varandra helt okända begrepp då de samtalas om mötet – eller alternativt samma begrepp som vardera lägger olika betydelse i. Här framstår tydlighet i begreppsanalysen som nödvändig.

²⁰⁶ Buber 1995, 7-33.

Det pedagogiska språkets potentiella omfattning kan vålla större besvär: vad står begrepp i äldre pedagogisk litteratur *egentligen* för? Det finns en risk för – och kanske även en ofrånkomlighet i – att vi applicerar vår samtida och individuella förståelse på begrepp, som i sitt ursprungssammanhang stått för något helt annat. Det utgör en typisk hermeneutisk problematik. Ett exempel är pedagogisk kärlek; ett begrepp som går århundraden tillbaka i tiden och som ingalunda är entydigt. En tänkbar innebörd, som träder fram i läsningen av äldre pedagogiska texter, är ett patriarkaliskt omhändertagande, ett "veta-bättre-för", som är asymmetriskt till sin natur.²⁰⁷ Eftersom jag älskar dig vet jag, med min vidare livserfarenhet, vad som är bäst för dig som står i början av livet. Janusz Korczaks klassiker *Hur man älskar ett barn*, som utkom för snart 90 år sedan, visar däremot en oväntat modern syn på den vuxnas kärlek till barnet.²⁰⁸ Ytterligare en betydelse framträder i det feministiska omsorgsperspektivet, som i sig också *kan* vara asymmetrisk: jag tar i bästa välmening hand om dig på det sätt som jag avgör är bäst, utan att nödvändigtvis ta reda på vilken din egen önskan är.²⁰⁹ Begreppet pedagogisk kärlek kunde utgöra ett eget avhandlingstema och jag diskuterar det inte närmare i detta arbete, annat än som ett exempel på över tid varierande innebörder av begrepp och svårigheten i att "översätta" dem.

Språkets omedelbara uttryck mellan närvarande, nulevande människor är ett verktyg med vilket vi formulerar vår

²⁰⁷ Bollnow 2001, 52-54 beskriver den fostrande kärleken (*die erzieherische Liebe*); Stadius 1967, 30-37 skriver om Nohls uppfattning om kärleken i den pedagogiska relationen.

²⁰⁸ Korczak 2003 presenterar på sid. 42-43 sitt Magna Carta Libertatis, sin syn på barnets rättigheter i tre punkter: Barnets rätt till sin egen död (sic!), Barnets rätt till den dag som är samt Barnets rätt att vara som det är. Vidare reflekterar Korczak kring dessa: "Det hade då ännu inte gått upp för mig och inte heller bestyrkts, att barnets främsta och oantastliga rättighet är rätten att uttrycka sina tankar, att aktivt delta i de bedömningar och domslut som gäller dem själva. När vi mognar till att känna respekt och förtroende för barnen, när de fått förtroende för oss vuxna och själva framför vad de tycker om sina egna rättigheter – då kommer antalet problem att minska och misstagen blir färre."

²⁰⁹ Skinnari 2004 analyserar kärleken i pedagogiska sammanhang i boken *Pedagoginen rakkaus*; Noddings 2005 diskuterar det feministiska omsorgsperspektivet i *The challenge to care in schools*.

uppfattning om språkets existensformer, samtidigt som vi bidrar till dem. Språk, i form av det talade ordet, är enligt Buber något som händer *mellan* deltagarna i samtalet, inte enbart inom dem, var och en, eller uttryckt som summan av deltagarnas yttranden. Han påpekar risken med att glömma bort att något händer inte bara *med* eller *i* oss då vi samtalar, utan samtidigt och i högsta grad också *mellan* oss.²¹⁰ Det är inte enbart så att *jag* förändras av det *du* säger (och vice versa), utan även så att det sker någonting i mellanrummet mellan oss; något som inte kunde ske utan varderas insats och närvaro, men som går utöver samtalsparterna och som inverkar på dem – så som Theunissen beskriver mellanvarats ontologi (se kap. 4.1).²¹¹

Av det ovanstående kring tolkning av språk och texter drar jag slutsatsen att det hermeneutiska forskandet i skrivet material är ett styckverk och en "never-ending story". Det är möjligt att *preliminärt* utsäga något om det undersökta, med förbehållet att objektet sett ur ett annat perspektiv, belyst med andra källor, undersökt av en annan forskare ur en annan språklig, tidslig, kulturell eller vetenskaplig kontext skulle framsäga något annat. Därför är det ständigt pågående samtalet, med Jaspers begrepp samfilosofierandet, av yttersta vikt i en hermeneutisk forskning. Att ständigt förstå litet mera är ett mål gott nog. Hangaard Rasmussen poängterar *strävvan* efter förståelsen för den andras (läsarens, lärar- eller forskarkollegans, författarens) perspektiv – "uden at det dog altid lykkes".²¹²

Språkets nuvarande förekomst, de ord och begrepp vi använder och vilken betydelse dessa ges, är beroende av den tid och den plats där vi befinner oss. Så är också de ordlösa språken tids- och kulturbundna. Den potentiella omfattningen av språket både formar och formas av tiden och rummet. I detta böljande hav lever det omedelbara uttrycket, bundet av tiden och rummet, av det närvarande och det förgångna, men samtidigt med en möjlighet att överskrida dessa. De texter som utgör källmaterial

²¹⁰ Buber 1993a; 2000a.

²¹¹ Theunissen 1986, 257-265.

²¹² Hangaard Rasmussen 2006, 14-15.

för min avhandling härstammar från olika tidsepoker och olika språk- och kulturkontexter. Bubers texter, som utgör mitt basmaterial, präglas av ett poetiskt språk som kännetecknas av mångtydighet. Min strävan är inte att uppnå någon entydighet i förståelsen av mötet mellan läraren och eleven. Däremot hoppas jag att mångtydigheten kan bidra med begriplighetsdimensioner som för läsaren öppnar fönster mot en bredare förståelse av mötet.

3.3 Val av källor

Mitt huvudsakliga källmaterial är den del av Martin Bubers litterära produktion som hänför sig till dialogfilosofin samt den framför allt tyska men också nordiska och angloamerikanska receptionen av denna. Detta material analyseras främst i kapitel 4, som undersöker dialogfilosofins innebörd för mötet mellan människor generellt. I kapitel 5, där fokus står på mötet mellan läraren och eleven som en del av det pedagogiska uppdraget, tillkommer även icke-Buber-relaterad forskning av främst filosofisk och pedagogisk art, som bidrar till att klargöra omständigheter för det pedagogiska uppdraget. Jag redogör och argumenterar här enbart för det Buber-källmaterial jag valt.

Under arbetet med denna studie hade jag tillfälle att vistas en tid vid Philipps-Universität Marburg med tillgång till äldre och mera svåråtkomliga verk av Buber. Här kunde jag också fördjupa mig i den omfattande tyska pedagogiska Buber-receptionen²¹³ och fann därmed inriktningen på denna studie. Det tyska Buber-sällskapet, Martin Buber-Gesellschaft,²¹⁴ har bidragit med värdefulla kontakter och sakkunskap. Under arbetet med denna avhandling utkom ett större pedagogiskt samlingsverk på tyska med många av Bubers dittills opublicerade artiklar, som gett en bredare ram till Bubers pedagogiska insatser. Här framkommer Bubers engagemang i judisk utbildning i Tyskland före det andra

²¹³ Se bl.a. Bollnow 1959; Faber 1962; Gerner 1974; Maier 1992; Krone 1993; Baumgärtner 1995; Vierheilig und Lanwer-Koppelin 1996; Bidlo 2006.

²¹⁴ <http://www.buber-gesellschaft.de/>

världskriget, hans insatser för vuxenutbildningen i Israel och hans internationella inriktning (se mera kring detta i kap. 2.4).²¹⁵ Den tidigaste nordiska pedagogiska Buber-receptionen var finländsk. Matti Sainio införde Bubers pedagogiska tänkande i Finland 1955, dock på tyska och inte på finska, vilket kan vara anledningen till att den finländska receptionen i övrigt lät vänta på sig. Den senare nordiska pedagogiska receptionen växte fram kort innan mitt eget avhandlingsarbete började och jag har haft ett gott stöd i det nordiska pedagogiska Buber-nätverket.²¹⁶ Buber är en av få tyskspråkiga författare, som efter det andra världskriget översatts till engelska och nått spridning bland pedagoger, såväl praktiker som teoretiker, i USA.²¹⁷ I forskarnätverket *Silence and Education*²¹⁸ har professor Paul Mendes-Flohr bidragit med kontakter till den senare amerikanska Buber-forskningen.

Jag har för denna avhandling huvudsakligen valt Buber-texter som fokuserar på dialogfilosofin och den dialogiska principen, vilka undersöks i kapitel 4. Begreppsparen Jag-Du och Jag-Det formulerar människans dubbla hållning till omvärlden och medmänniskorna; som Jag till Det och som Jag med Du. Denna hållning motsvarar i min förståelse dubbelheten i det pedagogiska uppdraget; att främja elevens kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling samt att närvara medmänskligt med eleven i den pedagogiska situationen. I kapitel 5 fokuserar jag på den ena delen av det pedagogiska uppdraget, mötet mellan läraren och eleven, och undersöker på vilket sätt dialogfilosofin bidrar till en fördjupad förståelse av detta möte.

²¹⁵ Buber 2005a: Werkausgabe 8.

²¹⁶ Nätverket, som varit verksamt under början av 2000-talet, består av en liten informell grupp forskare, knutna till NFPF (Nordisk förening för pedagogisk forskning).

²¹⁷ Jacobi i Buber 2005, 1. Cohen 1983 och Mendes-Flohr 2002 presenterar Buber ur ett pedagogisk-filosofiskt perspektiv.

²¹⁸ Nätverket utgörs av en internationell, tvärvetenskaplig grupp forskare med ett gemensamt filosofiskt intresse för tystnaden. Publikationen *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*, med Fiskå Hägg & Kristiansen som redaktörer, utkom 2013.

Verk av Buber

Bubers dialogfilosofi har under snart ett århundrade väckt intresse främst inom human-, samhälls- och religionsvetenskaperna inom Europa, framför allt i den tysktalande delen, men också i USA och Norden, även innan översättningar av hans böcker till andra språk gjorts. Bubers grundläggande verk *Ich und Du*, som utgör grunden för hans dialogfilosofi och om vilket han själv sagt att hans övriga skrifter endast är klargöranden av, utkom 1923.²¹⁹ Den, liksom övriga Buber-skrifter, har framför allt under de senaste årtiondena översatts till ett flertal språk.²²⁰ Den första engelskspråkiga översättningen, *I and Thou*,²²¹ utkom i England 1937. Därefter har drygt 40 av Bubers verk översatts till engelska i USA.²²² Den svenska översättningen påbörjades av Dag Hammarskjöld 1961, som inte hann slutföra den före sin plötsliga död. *Jag och Du*, den svenska version som jag huvudsakligen hänvisar till i min avhandling, utkom året därpå. Översättningen slutfördes av Margit och Curt Norell, och dedicerades på Bubers önskan till minnet av Hammarskjöld.²²³ Jukka Pietilä står bakom den finska översättningen *Minä ja Sinä* som utkom först 1993.²²⁴

För att undersöka Jag-Du-relationen använder jag mig förutom av *Jag och Du* huvudsakligen av *Dialogens väsen*,²²⁵ *Distans och relation*,²²⁶ *Det mellanmänniska*²²⁷ samt de tyska och engelska samlingsverken *Das dialogische Prinzip*²²⁸ och *Between Man and Man*²²⁹. Dessa dialogfilosofiska verk fördjupar olika aspekter av

²¹⁹ Buber 1923.

²²⁰ Jacobi 2005, 75.

²²¹ Smith 1992, 30.

²²² Friedman 2002, xi-xxiii, presenterar en utförlig Buber-bibliografi framför allt med avseende på Buber-utgåvor på engelska.

²²³ Verket finns i nyutgåva på Dualis förlag; Buber 1994. Jag använder mig av denna utgåva. Filosofen Mats Furberg betraktar dock denna översättning som "otillförlitlig"; se Furberg 1998, 284.

²²⁴ Buber 1993d.

²²⁵ Buber 1993a.

²²⁶ Buber 1997.

²²⁷ Buber 2000a.

²²⁸ Buber 2002a.

²²⁹ Buber 2002b.

det mellanmännsliga. Här beskrivs människans dubbla förhållningssätt till världen, som Jag med Du och Jag till Det, och dialogens betydelse för människans varande som människa tillsammans med andra människor. Även om Buber här inte talar specifikt för den pedagogiska situationen ser jag verken viktiga för förståelsen av mötet mellan läraren och eleven. De ovan nämnda svenska utgåvorna är försedda med omfattande förord och kommentarer av översättaren Pehr Sällström, docent i fysik.

Bubers pedagogiska texter finns i ringa omfattning översatta till svenska. I *Om uppföstran*²³⁰ finns de föreläsningar som ofta relateras till, framför allt i Norden, då Buber nämns i pedagogiska sammanhang. Dessa texter uppfattar jag dock delvis stå i konflikt med hans grundläggande verk *Jag och Du*, eftersom Buber här gör ett förbehåll för de mänskliga relationerna i pedagogiska situationer. Kring detta resonerar jag närmare i kapitel 5. Under arbetet med denna avhandling utkom ett större samlingsverk på tyska med många av Bubers dittills opublicerade pedagogiska artiklar. Samlingsverket *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*²³¹ presenterar ett rikt material av Bubers föreläsningar och artiklar med anknytning dialogfilosofin, till den judiska ungdomsrörelsen i Tyskland och till vuxenutbildningen. Verket är försett med omfattande förord och kommentarer av Juliane Jacobi.

För förståelsen av Bubers filosofisk-antropologiska syn har jag använt mig av *Människans väsen*,²³² den tyska versionen *Das Problem des Menschen*²³³ och den engelska utgåvan *What is man*.²³⁴ Här ges läsaren en bild av Bubers antropologi bl.a. i relation till ett antal västerländska filosofer från Aristoteles till Scheler; se även kap. 3.1, där människan som en filosofisk-antropologisk fråga undersöktes.

²³⁰ Buber 1993b.

²³¹ Buber 2005a: Werkausgabe 8.

²³² Buber 2005b.

²³³ Buber 2001.

²³⁴ Buber 2002b, 140-248 (i *Between Man and Man*).

Buber-receptionen

Buber-receptionen kan betraktas indelad i tre områden som delvis överlappar varandra: det filosofiska, det terapeutiska och det pedagogiska området.²³⁵ Till det filosofiska området räknas här också religions- och samhällsfilosofi. Forskning inom dessa områden har pågått och pågår åtminstone i Tyskland (och i närliggande tyskspråkiga områden), Israel, USA och de nordiska länderna. Jag redogör här för Buber-receptionen, de texter jag använt och deras betydelse i mitt arbete.

Den tyskspråkiga receptionen

Den tyskspråkiga receptionen är omfattande och jag begränsar mig här huvudsakligen till det pedagogiska området. Jag redogör här för de källor jag använt ur den tyska receptionen, medan användningen av dem framträder i kapitel 4 och 5. Presentationen som följer är kronologisk.

Som nämndes i kap. 2.1 väcktes intresset för Bubers filosofi i den tyska pedagogiken efter det andra världskriget. Otto Friedrich Bollnow är en av de första pedagogerna, som explicit lyfter fram Bubers bidrag till pedagogiken.²³⁶ Bollnow kan betraktas som en av de stora tyska pedagogerna, som visat ett speciellt intresse för det som sker mellan läraren och eleven i undervisnings-situationen. Han följs sedan av Werner Faber, som på 1960-talet analyserar den dialogiska principen och dess betydelse för det pedagogiska sammanhanget, bl.a. utgående från begreppen tillit och misstroende.²³⁷ Filosofen Michael Theunissen analyserar Bubers dialogfilosofi 1965. Hans verk *Der Andere: Studien zur Sozialontologi der Gegenwart* översattes till engelska första gången 1984.²³⁸

²³⁵ Konferenser och seminarier arrangeras regelbundet av Buber-sällskapet inom dessa tre områden; ofta i Bubers tidigare hem i Heppenheim. Se <http://www.buber-gesellschaft.de/>

²³⁶ Bollnow 1956; 1959.

²³⁷ Faber 1962.

²³⁸ Uppgifterna om utgivningsårtalet nämner Fred A. Dallmayr i introduktionen, sid. xi, i Theunissen 1986.

Ett av de första pedagogiska samlingsverken kring Bubers dialogfilosofi är Berthold Gerners *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk*, som utkom 1974.²³⁹ Bland de författare som här bidrar med artiklar använder jag mig av Wolfgang Klafki²⁴⁰ och Ernst Simon.²⁴¹ Klafki representerar ett teoretiskt-analytiskt perspektiv och Simon ett filosofiskt-historiskt. Ett annat, större samlingsverk, redigerat av Werner Licharz och Heinz Schmidt, utkom 1989: *Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Band 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten*.²⁴² Här har jag haft nytta av pedagogerna Hanan Bruens²⁴³ och Günther Böhmes²⁴⁴ texter, som båda rör det praktiska lärarbetet. Ytterligare ett pedagogiskt samlingsverk utkom 1996, med Jutta Vierheilig och Willehad Lanwer-Koppelin som redaktörer: *Martin Buber – Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Mit Beiträgen von Martin Buber und Eugen Rosenstock-Huussy*.²⁴⁵ Utöver detta samlingsverk representeras 1990-talets tyska, mera praktisk-konkreta, pedagogiska tolkningar av Bubers dialogfilosofi i min text av Wolfgang Krone²⁴⁶ och Robert Maier.²⁴⁷ Till den färskare tyska receptionen på 2000-talet hör Oliver Bidlo, som undersöker Bubers betydelse inom området kommunikationsvetenskap.²⁴⁸ Hans Buber-tolkning är av intresse i ett samtida pedagogiskt sammanhang, som alltmera präglas av digital kommunikation. Peter Stöger har pedagogiskt-filosofiskt undersökt Bubers dialogfilosofi och är därför viktig med avseende på den första forskningsfrågan: vad innebär Martin Bubers dialogfilosofi med avseende på mötet mellan människor?²⁴⁹

²³⁹ Gerner 1974.

²⁴⁰ Klafki 1974

²⁴¹ Simon 1974.

²⁴² Licharz und Schmidt 1989.

²⁴³ Bruen 1989.

²⁴⁴ Böhme 1989.

²⁴⁵ Vierheilig und Willehad 1996.

²⁴⁶ Krone 1993.

²⁴⁷ Maier 1992.

²⁴⁸ Bidlo 2006.

²⁴⁹ Stöger 2000.

Den nordiska receptionen

I Norden finns Buber-forskning företrädd inom religionsvetenskap och teologi, samhällsvetenskaper, filosofi och pedagogik. Matti Sainio introducerade, som redan nämnts, Buber i finländsk pedagogik 1955,²⁵⁰ då han analyserade Bubers pedagogiska tänkande med dennes människosyn och religiösa syn som grund (se närmare i kap.4). Den senare finländska receptionen lät vänta på sig, möjligen för att Bubers Jag-Du översattes till finska av Jukka Pietilä först 1993.²⁵¹ Teologen Karl-Johan Illman²⁵² och religionsvetaren Ruth Illman²⁵³ är bland de första som i början av 2000-talet ingående presenterar Bubers filosofi i Finland. Den förra redogör, också i min text, för Bubers biografi. Ruth Illman undersöker främst kulturmöten, men hennes rön finner jag tillämpbara också på det pedagogiska området.²⁵⁴ Det pedagogiska perspektivet på Bubers dialogfilosofi introduceras år 1997 av Veli-Matti Värri i avhandlingen *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*.²⁵⁵ Motsvarande inriktning, med fokus på Bubers betydelse både för pedagogisk praxis och teori, har senare följts av flera andra finländska pedagoger, som i min text representeras av Göran Björk²⁵⁶ och Kirsti Saari²⁵⁷. Filosofen Jukka Hankamäki beskriver Bubers andel i framväxten av dialogfilosofin i boken *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*.²⁵⁸

Den svenska receptionen har funnits sedan 1930-talet främst bland teologer och religionsvetare; således redan före hans texter översatts till svenska. Från 1980-talet breddades läsekretsen till att omfatta också filosofer, idéhistoriker och samhällsvetare, vilket John Cullberg, Joacim Israel och Jan Bengtsson redogör

²⁵⁰ Sainio 1955.

²⁵¹ Buber 1993d: Jukka Pietiläs översättning av Jag och Du: *Minä ja Sinä*.

²⁵² Illman 2001.

²⁵³ Illman 2004.

²⁵⁴ Illman 2006; 2010 (den senare har Peter Nynäs som medförfattare).

²⁵⁵ Värri 1997.

²⁵⁶ Björk 2000; 2004.

²⁵⁷ Saari 2009.

²⁵⁸ Hankamäki 2008.

för.²⁵⁹ De två förstnämnda bidrar i min text dels med biografisk sakkunskap och dels med beskrivning av dialogfilosofins framväxt med fokus på Bubers speciella betydelse i den. Christina Runqvist²⁶⁰ analyserar Bubers dialogfilosofi ur ett teologiskt perspektiv och bidrar i min text främst biografiskt. Sociologen och pedagogen Jonas Aspelins bok *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*²⁶¹ har varit en inspirerande källa i utforskandet av det pedagogiska mötet, liksom även Aspelins övriga Buberrelaterade verk.²⁶² Lotta Jons behandlar i sin avhandling, utgående från Buber, begreppen tilltal och ansvar i den pedagogiska situationen.²⁶³

Pedagogerna Aslaug Kristiansen och Geir Karlsen utgör de norska bidragen i min text. Kristiansen jämför i ett pedagogiskt perspektiv hur olika filosofer, bland dem Buber, begrundar begreppet tillit.²⁶⁴ Karlsens avhandling presenterar ett alternativt lärarideal, utgående från de etiska och estetiska perspektiv som Buber i hans förståelse erbjuder.²⁶⁵

Den engelskspråkiga receptionen

Professor Ronald Gregor Smith, Glasgow, betraktas som den som introducerat Bubers liv och tänkande på det engelska språkområdet.²⁶⁶ Som tidigare nämndes är Buber en av få tyskspråkiga författare, som efter det andra världskriget översatts till engelska och nått spridning också inom pedagogikens område i USA.²⁶⁷ Juliane Jacobi ger exempel på amerikanska pedagoger som strävat efter att utveckla didaktiska modeller utgående från Bubers dialogfilosofi; t.ex. J. R. Scudder

²⁵⁹ Cullberg 1933; Bengtsson 1991, 272-280; Israel 1998, 171-188.

²⁶⁰ Runqvist 1998.

²⁶¹ Aspelin 2005.

²⁶² Aspelin & Persson 2011; Aspelin 2012.

²⁶³ Jons 2008.

²⁶⁴ Kristiansen 2003.

²⁶⁵ Karlsen 2003.

²⁶⁶ Smith 1966.

²⁶⁷ I introduktionen till Theunissen 1986, vii, påtalar Thomas McCarthy bristen på översättningar till engelska av tysk filosofi under efterkrigstiden.

som utvecklat en bubersk-didaktisk modell och H. Gordon & J. Demarest som utarbetat fredssamarbetsmetoder utgående från Bubers filosofi.²⁶⁸ Dessa i sig intressanta modeller faller dock utanför mitt fokusområde dialogfilosofin och dess betydelse för det pedagogiska uppdraget. Paul Mendes-Flohr och Adir Cohen representerar sedan flera decennier den amerikanska samhälls-, pedagogisk- och politisk-filosofiska receptionen. I denna text använder jag Cohens *The Educational Philosophy of Martin Buber*²⁶⁹ och Mendes-Flohrs *From Mysticism to Dialogue. Martin Buber's Transformation of German Social Thought* samt *Martin Buber. A Contemporary Perspective*.²⁷⁰ Mendes-Flohrs sociologiska inriktning anknyter till dialogfilosofin, men visar framför allt bredden i den angloamerikanska receptionen. Den senare amerikanska receptionen representeras i min text av James W. Walters,²⁷¹ som analyserar Buber i ett feministiskt-etiskt perspektiv, och Henry McHenry,²⁷² som diskuterar mötets betydelse i det pedagogiska uppdraget. Paulo Freires kritisk-dialogiska pedagogik, ursprungligen författad på portugisiska men tidigt översatt till engelska, står Bubers dialogfilosofi nära (och är försedd med många Buber-citat).²⁷³ Freire betraktas av Peter Stöger som en av det förra århundradets mest betydelsefulla dialoginriktade pedagoger vid sidan om Buber.²⁷⁴

I USA pågår i dag en mångvetenskaplig Buber-relaterad forskning inom filosofi, kunskapsteori, antropologi, psykoterapi, religions- och politisk filosofi samt pedagogik.²⁷⁵ En central gestalt är Maurice Friedman, som mångsidigt och omfattande översatt, sammanfattat och kritiskt reflekterat över Bubers verk.

²⁶⁸ Jacobi 2005a, 75. I fotnoten finns ett antal didaktiska verk nämnda. Dessa verk tar jag inte upp i denna avhandling.

²⁶⁹ Cohen 1983.

²⁷⁰ Mendes-Flohr 1989; 2002.

²⁷¹ Walters 2003.

²⁷² McHenry 1997.

²⁷³ Freire 2000.

²⁷⁴ Stöger 2000.

²⁷⁵ Friedman 2002, xi-xxiii.

Jag använder mig här av Friedmans samlingsverk om dialogen inklusive hans reflektioner; *Martin Buber: The Life of Dialogue*.²⁷⁶

Som ovan redovisats för har Bubers dialogfilosofi undersökts inom olika vetenskapliga discipliner, ur olika perspektiv och med varierande fokus under rubriker som dialogisk pedagogik,²⁷⁷ filosofi,²⁷⁸ teologi,²⁷⁹ feminism²⁸⁰ eller under existentiella begrepp som tillit och ansvar.²⁸¹ Bubers dialogfilosofi har beforskats²⁸² liksom hans pedagogiska tänkande.²⁸³ I detta arbete undersöker jag, med avseende på min första forskningsfråga, hur dialogfilosofin framställer mötet mellan människor, utgående från Bubers egna texter samt de tolkningar av dialogfilosofins betydelse som receptionen av den visar. Min andra forskningsfråga, om dialogfilosofins innebörd för mötet mellan läraren och eleven som en del av det pedagogiska uppdraget, analyserar jag därefter med hjälp av de resultat som den första forskningsfrågan bidrar med samt med stöd i pedagogisk och filosofisk forskning som på olika sätt belyser det pedagogiska uppdraget.

²⁷⁶ Friedman 2002.

²⁷⁷ Baumgärtner 1995; Bruen 1989; Böhme 1989; Klafki 1996; Lanwer-Koppelin 1996; Maier 1992.

²⁷⁸ Cohen 1983; McHenry 1997; Mendes-Flohr 1989, 2013; Pfuetze 1954; Sainio 1955.

²⁷⁹ Runqvist 1998; Schaefer 1973; Illman 2001.

²⁸⁰ Walters 2003.

²⁸¹ Faber 1989; Krone 1993; Licharz und Schmidt 1989; Illman 2001; Jons 2008; Kristiansen 2003.

²⁸² Theunissen 1986; Israel 1998.

²⁸³ Värri 1997; Aspelin 2005; Faber 1962; Gerner 1974; Jacobi 2005; Simon 1974.

I detta kapitel har jag redogjort för vägval och källor. Jag har redovisat för mina hermeneutiska utgångspunkter utifrån ett pedagogiskt-filosofiskt perspektiv. För analysen av dialog-filosofins innebörd i det pedagogiska mötet framträder några frågor som centrala och jag har redovisat för hur jag metodiskt hanterat dessa. Vad betyder det att förklara och förstå då människan är objekt för undersökning? Vad innebär det att tolka och förstå sig själv och andra? Vad definierar i filosofisk-antropologisk mening människan? Tolkning och förståelse av språk och texter är ett genomgående ärende i mitt arbete. Frågor kring hur text kan förstås i relation till författarens liv och samtidigt relaterar till delkapitlet om Bubers liv och verksamhet (kap. 2.4) samt till frågor kring relationen mellan Bubers egna texter och receptionen av dem. Jag har lyft fram olika språkliga diskurser, där jag – särskilt med avseende på de texter som utgör mitt forskningsmaterial – lyfter fram mytens och poesins språk som en källa till förståelse av mänskliga existentiella frågor. Slutligen har jag redovisat för mina val av källor: Buber-texter samt receptionen av dessa, samt visat i vilken mening mitt arbete bidrar till forskningsområdet.

*Ihminen tarvitsee ihmistä
ollakseen ihminen ihmiselle,
ollakseen itse ihminen.
Lämpimin peitto on toisen iho,
toisen ilo on parasta ruokaa.
Emme ole tähtiä, taivoaan lintuja,
olemme ihmisiä, osa pitkää haavaa.
Ihminen tarvitsee ihmistä.
Ihminen ilman ihmistä
on vähemmän ihminen ihmisille,
vähemmän kuin ihminen voi olla.
Ihminen tarvitsee ihmistä.²⁸⁴*

Tommy Taberman

4. Att leva med eller bredvid den andra

I min avhandling undersöker jag Bubers dialogfilosofi med avseende på mötet mellan läraren och eleven. Dialogfilosofin, den dialogiska principen och den dubbla hållningen till omvärlden, som Jag till Det och som Jag med Du, är inte en filosofi som uttalar sig explicit för det pedagogiska sammanhanget, även om den nått uppmärksamhet även där. Den forskningsfråga som detta kapitel undersöker är hur Bubers dialogfilosofi framställer mötet mellan människor generellt – inte specifikt mötet mellan läraren och eleven. De exempel som jag

²⁸⁴ "Människan behöver en människa för att vara människa för människan, för att själv vara människa. Det varmaste täcket är den andras hud, den andras glädje är den bästa födan. Vi är inte stjärnor eller fåglar under himmelen, vi är människor, delar av ett långt sår. Människan behöver en människa. Människan utan människa är mindre människa för människan, mindre än människan kan vara. Människan behöver en människa." (min övers.)

konkretiserar dialogfilosofin med hämtas dock ofta från det pedagogiska sammanhanget, eftersom det är den värld där jag levt och verkat.

Jag inleder i kap. 4.1 med att teckna dialogfilosofins framväxt som en "ny ontologi", med rötter några hundra år tillbaka i tiden och i och med Buber formulerad som en egen filosofi. Sedan redogör jag i kap. 4.2 för Bubers dialogiska förhållningssätt, som innefattar dialog i livet med naturen, med människan och med den andliga världen. I kap. 4.3 undersöker jag den dialogiska principen, enligt vilken människan förhåller sig till omgivningen antingen via den till monolog förklädda dialogen, den tekniska dialogen eller den äkta dialogen. Kap. 4.4, med rubriken Att varsebli den andra, analyserar kärnan i Bubers dialogfilosofi, nämligen den dubbla hållningen till omvärlden: som Jag till Det eller som Jag med Du samt växelverkan mellan de båda hållningarna.

4.1 Dialogfilosofins framväxt

Dialogfilosofin beskriver en existentiell kvalitet, som är av relationell och etisk karaktär. Grunden för det dialogfilosofiska tänkandet kan enligt Jukka Hankamäki sökas dels i den sokratiske filosofiska dialogen och dels i fenomenologin. Den sokratiske maieutiken syftar i dialogen till att samtalspartnerns ögon öppnas för hur världen är beskaffad och hur vi bör leva våra liv i den. Den sokratiske dialogen är uppbyggd kring retorikens tre klassiska element: *logos*, *pathos* och *ethos* – kunskap, engagemang och strävan efter det bästa för den andra.²⁸⁵ Joachim Israel uppfattar att den sokratiske dialogen har en normativ karaktär, där syftet är erinran av de eviga sanningarna.²⁸⁶

Den andra roten till dialogfilosofin hittas enligt Hankamäki i fenomenologin. Det är den filosofiska tradition som sedan slutet

²⁸⁵ Hankamäki 2008, 17-32.

²⁸⁶ Israel 1998, 125-126. Dialogen *Menon* mellan Sokrates och slavgossen i Platon 2001, 15-64, visar återerinringen av geometriska kunskaper hos den olärde slavgossen.

av 1800-talet utformats som en strävan att förstå hur vetenskap, mänskligt tänkande och mänskligt varande framträder för människans medvetande. I denna tradition formas dialogfilosofin; dels som en kritik mot idealismen och subjektfilosofin, dels i betonandet av den närvarande historiska människan som ett filosofiskt utgångsläge och dels som en protest mot uppfattningen av förnuftet som överordnad instans för människan. Dialogfilosofin förkastar inte förnuftet, men betraktar enligt Hankamäki och Israel detta underordnat de etiska krav som faktiska situationer ställer människan inför. Sådana situationer bygger på den språkliga, ömsesidiga relationen mellan närvarande människor, vilket betonar språkets roll i dialogfilosofin.²⁸⁷

Dialogfilosofin som en "ny ontologi"

Från till dialogfilosofi kan skönjas från slutet av 1700-talet och under 1800-talet hos bl.a. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Heinrich Jacobi, Wilhelm von Humboldt och Ludwig Feuerbach, som lyfte fram betydelsen av människan-med-en-annan-människa vid sidan om människan som singular individ eller mänskligheten som kollektiv.²⁸⁸ Den egentliga dialogfilosofin växte dock fram kring tiden för det första världskriget hos Gabriel Marcel, Ferdinand Ebner, Franz Rosenzweig och Martin Buber, vilka enligt Cullberg och Hankamäki ungefär samtidigt utvecklade tanken om dialogförhållandet som grundläggande för människans väsen.²⁸⁹ Michael Theunissen har närmare undersökt sambanden mellan Marcel, Ebner, Rosenzweig, Griesebach och Buber och drar slutsatsen att de synbarligen, så långt historiska texter visat, utvecklat sina dialogfilosofiska tankar tämligen oberoende av varandra. Buber är, enligt Theunissen, dock den som presenterar den mest radikala dialogiska positionen, i det han betraktar människan-med-

²⁸⁷ Hankamäki 2008, 17-32, 43-45; Israel 1998, 125-134.

²⁸⁸ Fichte 1971, 39-40; Israel 1998, 75-78; Buber 2002a, 301-320.

²⁸⁹ Cullberg 1933; Hankamäki 2008, 47-50; Buber 2002a, 301-320; Buber 2002b, 249-264.

människa, således inte den enskilda individen, som den grundläggande ontologiska enheten.²⁹⁰

Dialogfilosofin beskrivs av John Cullberg som en ny ontologi, som föds i en tid då ontologiskt tänkande generellt tappat mark i och med framväxten av olika specialvetenskaper, som fragmentariserade människan.²⁹¹ Också Theunissen betraktar dialogfilosofin som en ny ontologisk tanke och beskriver den med begreppet mellanvarats ontologi (*the Ontology of the "Between"*).²⁹² Han uppfattar den som en kritik mot det drag i idealismen, som betonar det autonoma subjektet. Människan uppfattas dialogfilosofiskt inte som en från andra människor fristående varelse utan som grundläggande sammanhörande med andra. Theunissen betonar att Buber i sina begrepp Jag-Du och Jag-Det riktar uppmärksamheten inte mot det ena eller det andra jaget eller duet/detet utan mot mellanvarat mellan dem.²⁹³ Där, enligt Fred R. Dallmayr, den transcendentalfilosofiska traditionen utgår från antagandet att ett automomt jag (intersubjektivt) konstruerar andra jag så ser den dialogfilosofiska positionen jaget starta från mellanvarat i mötet med den andra.²⁹⁴ Theunissen noterar att Buber ringar in det svårbeskrivbara mellanvarat genom att peka på vad det *inte* utgörs av.

Accordingly, the between is not to be found "in the I", that is, neither in the (psychic) interiority of the subjective pole of intentionality nor in the noematic objectivity of a horizontally comprehended world, orientated upon the I, and dependent upon it. --- the between is just as little to be found in the Other, neither in his act-center nor in me nor in the remaining entities as his objects.²⁹⁵

Mellanvarats locus finns således inte hos någondera dialogpartnern, det utgörs heller inte av bägge tillsammans och existerar inte som en åtskiljare mellan dem. Det är, menar

²⁹⁰ Theunissen 1986, 257-269.

²⁹¹ Cullberg 1933, III-V.

²⁹² Theunissen 1986, 257-265.

²⁹³ Theunissen 1986, b 271-272.

²⁹⁴ Dallmayr 1986, xi.

²⁹⁵ Theunissen 1986, 276.

Theunissen, ett "faktum", men ett metafysiskt sådant, bortom det fysiska varat. Mellanvarat "lever" hos dem som är involverade i dialogen.²⁹⁶ Detta betonar även Stöger i det han framhåller hur tätt sammanvävda teori och praktik, tanke och handling lever i dialogfilosofin, som således inte kan betraktas enbart som ett tankemönster.²⁹⁷ Dialogfilosofin kan därmed uppfattas som ett sätt att förhålla sig till verkligheten, som framför allt inriktar sig på livet med människan, där jag-med-du är förutsättningen för den mänskliga existensen.²⁹⁸ Man kan notera att tvåsamheten, *dualis*, finns som ett eget numerus tillsammans med singular och plural i äldre indo-europeiska språk, t.ex. sanskrit och fornnordiska, men finns endast sparsamt bevarad i moderna språk.²⁹⁹ Vi kan därmed anta att en filosofi som utgår från relationen mellan två människor, Jag med Du, har anor långt tillbaka i tiden i människans föreställningsvärld.

I sin översikt över den pedagogiska vetenskapens historia i Finland nämner Paavo Päivänsalo inte explicit dialogfilosofin. Han påpekar att den pedagogiska filosofin generellt levde ett undanskymt liv på 1950-talet. Där lyfter han dock fram Matti Sainios forskning om Martin Buber som ett undantag. Bubers filosofi är, enligt Päivänsalo, inte direkt pedagogiskt fördjupande, men den ansluter sig till ständigt aktuella pedagogiska frågeställningar och problem och han ser den därför vara ett rikt och givande forskningsområde.³⁰⁰ I sin korta översikt över den allmänna pedagogikens historia i Finland nämner Michael Uljens Matti Sainios Buber-relaterade pedagogiska tänkande och konstaterar att den fortsatta Buber-receptionen följde först efter några decennier.³⁰¹

Hankamäki beskriver dialogfilosofin som en oppositionell filosofisk deldisciplin i motsats till mera etablerade och traditionellt vetenskapligt organiserade sådana, som analytisk

²⁹⁶ Theunissen 1986, 277.

²⁹⁷ Stöger 2000, 156-157.

²⁹⁸ Runqvist 1998, 46-66.

²⁹⁹ Sällström i efterordet till Buber 1993a, 129-130.

³⁰⁰ Päivänsalo 1971, 323.

³⁰¹ Uljens 2000, 21.

filosofi, kunskapsteori och existensfilosofi. Han betonar särskilt dialogfilosofins anspråk i mötet med det som är annorlunda, marginaliserat eller osynliggjort, där dialogfilosofins bidrag är att visa på utsiktspunkter, synsätt och hållningar, som ger möjligheter att tolka och omtolka förutsättningarna för människors möten.³⁰² Betoningen på lyhördheten och uppmärksamheten inför den andra (och därmed det annorlunda) som kärnan i dialogfilosofin pekar också Freire på:

How can I dialogue if I always project ignorance onto others and never perceive my own? How can I dialogue if I regard myself as a case apart from others – mere “its” in whom I cannot recognize other “I’s”? How can I dialogue if I consider myself a member of the in-group of “pure” men, the owners of truth and knowledge, for whom all non-members are “these people” or “the great unwashed”?³⁰³

Den kunskap som dialogfilosofin bidrar till är, som all annan vetenskaplig kunskap, med Arne Melbergs ord ”rörlig, utvecklingsbar, aldrig slutgiltig”³⁰⁴ – det kan alltid vara på ett annat sätt. Dialogfilosofin förutsätter vid sidan av ett objektivet, distanserat iakttagande, beskrivande och kategoriserande av det andra eller annorlunda också den personligt närvarande och öppna hållningen. Dialogfilosofin kan förväntas bidra till en fruktbar dialog mellan dessa; inte genom att överbrygga eller finna en syntes mellan det vetbara och det svårgripbara, utan genom att acceptera annanheten samt erkänna och bekräfta både osäkerheten och möjligheterna som finns i klyftan mellan perspektiv som kanske är grundläggande olika. ”Mind the gap!” är rubriken för en artikel av Gert Biesta i artikelsamlingen *No Education Without Relation*.³⁰⁵ Utan att här närmare relatera till texten lånar jag hans rubrik för en dialogfilosofisk reflektion. Rubriken kan tolkas på två sätt: ”Akta er för klyftan!” eller ”Bry

³⁰² Hankamäki 2008, 17-32.

³⁰³ Freire 2000, 90.

³⁰⁴ Melbergs förord i Gadamer 2002, 8: ”Den sanning som filosofin söker är rörlig, utvecklingsbar, aldrig slutgiltig.”

³⁰⁵ Biesta 2010, 11-22 skriver om mellanrummet eller relationen mellan läraren och eleven som locus för pedagogiken.

er om - värna om - klyftan!" Att akta sig för klyftan kan innebära att ignorera olikheterna i perspektiven genom att snabbt och kanske slarvigt bygga en bro över den. Att värna om klyftan kan utgöra det uppmärksamma begrundandet av annanheten i ett främmande perspektiv.

4.2 Bubers dialogfilosofi

Med följande ord inleder Buber efterordet till *Das dialogische Prinzip*, där han beskriver sin väg till dialogfilosofin:

Zu allen Zeiten wohl ist gehnt worden, daß die gegenzeitige Wesensbeziehung zwischen zwei Wesen eine Urchance des Seins bedeutet, und zwar eine, die dadurch in die Erscheinung trat, daß es den Menschen gibt.³⁰⁶

Aningen antyder att ömsesidigheten i relationen med den (eller det) andra har en särskild betydelse för människan. Som en av dem som lyft fram denna aning ser Buber filosofen Friedrich Heinrich Jacobi, som - om än utan att närmare precisera sina tankar - i slutet av 1700-talet beskriver "med-varandet" (*Mitsein*) och omöjligheten att vara ett jag utan ett du. Ett halvt århundrade senare formulerar Ludwig Feuerbach den "nödvändighetens hemlighet, som duet är för jaget".³⁰⁷ En som enligt Buber anat relationen, men inte fullföljt sin aning, är Søren Kierkegaard. Buber ser det väsentliga för Kierkegaard vara förhållandet till Gud, som - om det är helhjärtat och hängivet - förutsätter att människan ger avkall på sina relationer till ting och människor. Den uppfattningen delas inte av Buber, som snarare ser helhjärtadheten som människans möjlighet till dialog med *allt* som existerar i världen.³⁰⁸

³⁰⁶ Buber 2002a, 301: I alla tider har man väl anat, att den ömsesidiga relationen mellan två väsen utgör en speciell möjlighet för varat, just en sådan som uppbarar att människan är till. (min övers.).

³⁰⁷ Buber 2002a, 301-302: ... *das Geheimnis der Notwendigkeit des Du für das Ich*. Se även Baumgärtner 1995, 32-33; Saari 2009, 82.

³⁰⁸ Buber 2002a, 303-304; 2002b, 46-97; 2005b, 109-113.

Gott will daß wir durch die Reginen, die er erschaffen hat,
und nicht durch die Lossagung von ihnen zu ihm
kommen.³⁰⁹

Människans uppdrag att vara människa genomförs för Buber inte genom att avstå från relationer utan genom att ingå i dem. Buber nämner även nykantianen Hermann Cohen, sin senare medarbetare Franz Rosenzweig och folkskolläraren Ferdinand Ebner som tänkare i det dialogfilosofiska spår, som fokuserar på duets nödvändighet för jagets existens.³¹⁰ Samtida med Buber var Theodor Litt, Karl Löwith, Eberhard Grisebach och Karl Jaspers, vilkas tänkande också rör relationen och duets betydelse. Svensken John Cullberg utreder 1933 likheterna med och skillnaderna mellan dessa formare av det dialogfilosofiska tänkande, som han beskriver som en ny ontologi.³¹¹ Oberoende av varandra utarbetade de ovan nämnda tänkarna en filosofi, där dialogförhållandet är grundläggande för att jaget skall komma till sitt rätta uttryck. I denna tradition representerar Buber en mera radikal uppfattning, då han hävdar relationens primära karaktär, där Jag-Du-relationen föregår jagets existens – utan Du finns inget Jag.

I tidiga ungdomsår studerade Buber ingående Kants *Prolegomena*, och han skriver senare att boken räddade honom från självmordstankar och filosofiska grubblerier (se kap. 2.4).³¹² Frön till Bubers dialogfilosofi kan ha sin grund hos Kant, även om Buber hos Kant uppfattar en distans inför tillvaron. *Das Ding für mich* träder inte in i en omedelbar relation till jaget utan betraktas ur ett utanför-perspektiv, medan *das Ding an sich* står bortom människans kontaktmöjligheter. Skillnaden mellan Buber och Kant ligger, enligt James W. Walters, främst i Bubers betoning på att det endast är i det konkreta levda livet som Jag-Du-relationen kan finnas – inte i en teoretisk beskrivning.³¹³ Buber anser att

³⁰⁹ Buber 2002a, 218: "Gud vill att vi kommer till honom genom de Reginor som han skapat, inte genom att avsäga oss dem." (min övers.)

³¹⁰ Buber 2002a, 304-309.

³¹¹ Cullberg 1933; Buber 2002a, 311-320.

³¹² Runqvist 1998, 30 (se fotnot); Kant 2002.

³¹³ Walters 2003, 1-7.

människan som helhet – trots goda avsikter – inte ryms in Kants antropologi. Frågan om människans väsen förblir obesvarad:

Det räcker inte att sätta in sig själv som *objekt* för kunskapen. Personens *helhet*, och genom den *människans* helhet, kan antropologen endast erfara om han inte förblir en oberörd iakttagare som lämnar sin *subjektivitet* utanför. Han måste verkligen och fullständigt gå in i självbesinningens akt, för att nå insikt om den mänskliga helheten. Med andra ord: han måste ta steget in i denna egenartade dimension fullt ut, som *livsakt*, utan att i förväg säkra sig filosofiskt. Han måste kort sagt utsätta sig för allt det som kan hända en när man verkligen lever.³¹⁴

Bubers tänkande utgör en organisk helhet, där tankarna, filosofin och idéerna ingår i det egna livet och är omöjliga att skilja från den person som tänker dem – och från den omvärld och de människor som han står i relation till. Att objektivt, i ett utifrånsperspektiv, betrakta omvärlden är för Buber inte eftersträvansvärt, vilket hans filosofisk-antropologiska uppfattning klargör (se kap. 3.1). I stället pekar han på människans *relation* till den värld hon lever och verkar i som något grundläggande för människans vara. Sainio beskriver Bubers tänkande med begreppet relationsfilosofi.³¹⁵

Det dialogiska förhållningssättet

Dialog är möjligheten till möten inom och mellan språk, folkgrupper, politiska och religiösa grupper, i naturen, med djur och mellan människor. Buber lyfter fram tre sfärer där dialogen kommer till uttryck; i livet med *naturen*, i livet med *människan* och i livet med *den andliga världen*. Det handlar om hur människan förhåller sig till världen omkring henne och tingen i den, till människorna hon möter både som enskilda personer och som kollektiv, och till den andliga världen som beskrivs som "varats obeskrivbara hemlighet".³¹⁶ Den andliga världen genomsyrar i någon mening både naturen och människorna, och

³¹⁴ Buber 2005b, 22-23.

³¹⁵ Sainio 1955, 9-10.

³¹⁶ Buber 1994, 11, 133-135; 2005b, 109-113.

den behöver enligt min uppfattning inte förstås i en strikt religiös mening:

Det är den hemlighet, som filosoferna kallar det absoluta och de troende kallar Gud, och som även för dem som förkastar båda benämningarna, likväl inte kan uteslutas ur dennes faktiska situation.³¹⁷

Varats obeskrivbara hemlighet handlar i min förståelse om något som går utöver det rationellt begripliga, men som erfars som en närvaro i tillvaron. I mötet med naturen och i mötet med människorna finns den svårgripbara dimensionen, som inte kan formuleras enbart med psykologiska teorier eller kausala förklaringar. Att befinna sig ute till havs i en storm kan framkalla känslor av rädsla, utsatthet, övermod eller berusning, men utgör också något utöver känslan: det är ett möte med något stort och svårgripbart. Mötet med en annan människa kan väcka avsky, motvilja, kärlek eller omtanke, men också förundran eller stanna som ett utropstecken. Det är inte lätt att inringa och i ord formulera vad stormen eller den andra människan säger, betyder eller framkallar, även om erfarenheten för den närvarande människan är märkbar. Människa kan öppna sig för sådana erfarenheter, men också blunda för dem eller förneka dess existens:

På den uppmärksamme ställs sålunda kravet, att han ståndaktigt möter den pågående skapelsen. Den pågår som tal, inte ett över huvudena frambrusande tal, utan ett tal riktat till just honom; och om den ene skulle fråga den andre, om även han hörde det, och få ett jakande svar, så vore de överens endast om att något erfarits, inte om själva erfarenheten.³¹⁸

Utgående från detta uppfattar jag Buber mena att människan *väljer* hur hon förhåller sig till naturen, människorna och det svårgripbara. Hon väljer om hon låter sig tilltalas eller inte. Ett tekniskt-sakligt förhållningssätt begränsas till det som låter sig förklaras, kategoriseras och överblickas. Ett sådant

³¹⁷ Buber 2005b, 109.

³¹⁸ Buber 1993a, 51.

förhållningssätt utgår uteslutande från den egna uppfattningen och erfarenheten. Ett dialogiskt förhållningssätt inkluderar öppenheten för att *den/det andra* talar till den närvarande människan och tillför henne något som berör. Då begränsas det som människan möter inte till det hon kan känna igen, det som passar in i hennes uppfattning om omvärlden eller det som hon utgående från tidigare erfarenheter har en beredskap att placera in i sin världsbild. Det andra går utöver detta. Det andra i form av ett stycke musik, ett bildkonstverk, en bok, en tanke eller en människa rubbar, om än så litet, grundvalarna för människans uppfattning om tillvaron.

Det dialogiska förhållningssättet kommer till uttryck då människan svarar på tilltalet genom att träda in i relationen med *det/den andra*, vilket samtidigt innebär att hon är beredd att låta sig rubbas. Det kan betyda att hon är villig att ge upp föreställningar, hållningar eller idéer som är henne kära och oantastliga för något som i den närvarande stunden säger henne något. Att gå in i ett dialogiskt förhållningssätt är således att vara öppen för förändring – den som kommer ut ur en dialog likadan som han eller hon gick in i den var egentligen aldrig där. Var och en förändras dock på sitt eget sätt och ingens förändring är den andras lik.

Att förhålla sig dialogiskt till naturen

Det dialogiska förhållningssättet rör människans liv med naturen, med människorna och med det svårgripbara i tillvaron. Till Bubers mera originella dialogtänkar hör beskrivningarna av människan i sann dialog med naturen. Jag väljer att här redogöra också för denna dialogiska relation, även om mitt fokus står på relationen mellan människor. Det gör jag för att jag uppfattar att Bubers allomfattande dialogicitet är en kärnpunkt i förståelsen av hans dialogfilosofi – och för att jag, vilket framkommer i kapitel 5, ser dialogen med omvärldens alla dimensioner ha en specifik pedagogisk betydelse.

Många människor med husdjur kan troligen instämma i beskrivningen av den äkta dialogen mellan en människa och en katt, där katten vänder sig till människan och människan svarar

på kattens tilltal, eller vice versa. Djuret saknar språk i form av ord, men kan med sin blick och sin kroppshållning tala till människan:

Djurets ögon har förmågan att tala ett väsentligt språk. Självständigt – och starkast när blicken helt vilar i sig själv – uttalar de, utan att behöva använda sig av ljud och åtbörder, livets hemlighet i dess naturgivna instängdhet, i dess bävan inför tillblivelsen. Detta hemlighetens stadium känner bara djuret till, det kan ensamt visa det för oss – ty det låter sig bara påvisas, inte uppenbaras. Det språk på vilket det sker, är vad det uttrycker: bävan – livsytringen hos den skapade varelsen mellan växtlivets trygghet och det andliga vågspelet. Detta språk är naturens stammande vid andens första beröring, innan den hänger sig åt anden i det kosmiska vågstycke som vi kallar människa.³¹⁹

I en senare efterskrift till *Jag och Du*, författad 40 år efter bokens tillkomst, konstaterar Buber att ömsesidigheten i dialogen med djur inte hör till våra begreppsmässiga föreställningar – men hävdar sedan att erfarenheten dock ger belägg för en "tillvarons egen reciprocitet, en som endast är".³²⁰ I *Distans och relation* påpekar han dock en skillnad mellan djurets och människans förmåga till varseblivning:

Djuret befinner sig inom sin varseblivnings horisont, som fruktkärnan i skalet. Människan befinner sig i världen, eller har i varje fall möjlighet att göra det, som en hyresgäst i en enorm byggnad, vilken ständigt utvidgas genom tillbyggnader, och vars gränser hon aldrig förmår ta till sig sig fram till[...].³²¹

De domesticerade djurens reaktioner på samvaron med människan i form av sorg, ömhetsbetygelser eller kränkthet tror jag många känner igen. Husdjur antas i någon mening kunna komplettera mänskliga relationer i terapeutiska och vårdande sammanhang, men också de vilda djuren kan uttrycka ett tilltal, som människan erfar sig berörd av – det vet den som ute i

³¹⁹ Buber 1994, 127.

³²⁰ Buber 1994, 159-167.

³²¹ Buber 1997, 12-13.

naturen mött en älg, räv eller varg öga mot öga. Människans dialogiska relation till djuret är därmed åtminstone till en del begriplig. Däremot kan dialogen med ett träd te sig konfunderande:

Men det kan också ske, genom vilja och nåd på samma gång, att jag i det jag betraktar trädet blir innesluten i relationen till det, och nu är trädet inte något Det längre. Makten hos det som på en gång innesluter och utesluter har gripit mig. Därtill behövs inte, att jag avstår från något av mina betraktelsesätt. Det finns ingenting från vilket jag skulle behöva bortse för att se, och ingen kunskap som jag skulle behöva glömma. --- Trädet är inte något intryck, ingen lek av min föreställning, inte något stämningvärde, utan det finns där i sin verklighet som min motpart och har att göra med mig liksom jag med det - bara på ett annat sätt ³²²

Veli-Matti Värrri hävdar att naturen i föga mening är dialogpart för nutidsmänniskan. Den betraktas antingen som ett föremål för nyttjande, som ett passivt kunskapsobjekt eller som ett idealistiskt besjälat väsen.³²³ Jag ger några exempel. Människan avverkar eller planterar skog för sin nyttas skull, förvärvar kunskap om trädens ekonomiska eller ekologiska betydelse eller beaktar mytiska traditioner, t.ex. seden att plantera en lind för en nyfödd flicka eller en ek för en gosse. Ett träd är dock ett träd som vilket annat; möjligt att ersätta med ett annat träd. Att i dialogisk mening jämföra trädet med en människa är knappast möjligt. Trädet betraktas inte som ett unikum, som lämnar ett tomrum efter sig då det dör eller huggs ner.

Filosofen Mats Furberg avfärdar den buberska dialogen med trädet som en omöjlighet, hänvisande till varseblivningen och växelhandlingen. Människan varsebli trädet, medan trädet inte har möjlighet att varsebli människan. Furberg använder begreppet "känning" för att karakterisera mötet: känningen uppstår (eller uppstår inte) i mötet ansikte mot ansikte, där den ena människan riktar sig till den andra. Trädet kan däremot inte

³²² Buber 1994, 12-13.

³²³ Värrri 1997, 84.

rikta sig mot människan, vilket gör den ömsesidiga dialogen omöjlig. Att inte vilja känning med människor borde ge samvetsqual, säger Furberg – medan den människa som uppger sig sakna vilja till känning med ett träd eller en fluga ger anledning till oro.³²⁴ Furberg tar avstånd från det drag av mystik som präglar Bubers filosofi, där Buber betraktar trädets riktadhet som fullt möjlig, om än annorlunda än människans. Furberg påpekar här en avgörande skillnad mellan människans relationer till andra *människor* och hennes relationer till omgivningen generellt.

Chassidiska dialoginfluenser

Det dialogiska förhållningssättet bär med sig chassidismens ödmjuka och samtidigt finurliga svar på livsfrågorna, så som de framställs i äldre och nyare judiska legender, där frågeställaren i svaret ofta finner sig ställd inför en ny och livsviktigare fråga som öppnar dörrar mot nya dimensioner, där den ursprungliga frågan ofta förlorar sin meningsfullhet. Chassidismen är en religiös rörelse, som uppstod bland östeuropeiska judar på 1700-talet. Den beskrivs av Stöger, Faber, Smith och Andersson vara dels inriktad på mystik och dels på folklig tradition. Rörelsens storhetstid var förbi då Buber stiftade bekantskap med den, men berättelserna och framför allt livshållningen till omvärlden levde kvar (se kap. 2.4). Chassidismen kännetecknas av livsglädje och världstillvändhet snarare än andlig kult och världsfrånvändhet. Den presenterar egentligen ingen lära utan förespråkar en hållning präglad av nyfikenhet och engagemang, där människans värde bestäms mindre av hennes vetande och mera av intentionerna i hennes handlingar.³²⁵

Chassidismens kunskapsuppfattning har en hebreisk grund. Det hebreiska ordet *yeda* betyder kunskap, men enligt Cohen inte i en för oss västerländsk vedertagen mening. Där västerlandet ser kunskap som en neutral, objektiv och verifierbar observation av

³²⁴ Furberg 1998, 173-200.

³²⁵ Stöger 2000, 61-117; Faber 1962, 34-35; Smith 1992, 24-28; Andersson 2008, 158-166.

omvärlden står *yeda* för en kunskapshållning som innebär att gå in i en relation med omvärlden, att involvera sig i den.³²⁶ Kunskap på en kognitiv nivå betraktas inte som kunskap förrän den kommit till uttryck i handling. Matti Sainio lyfter fram ett annat chassidiskt begrepp; *schechina*. Det betyder ungefär "inneboende" (*Einwohnung*) och syftar på den gudomliga närvaron i tillvaron, som uppmanar människan att i sina dagliga gärningar (således även i kunskapandet) rikta sig mot det goda.³²⁷ Cohen och Krone beskriver hur dessa uppfattningar om kunskap kommer till uttryck i Bubers tvåfaldiga förhållningssätt till omvärlden. Han är traditionellt västerländskt-vetenskapligt bevandrad och tillmäter den verifierade vetenskapliga kunskapen ett stort värde, men lyfter samtidigt fram betydelsen av att stå i relation till det sammanhang där den systematiska kunskapen lever och verkar. Det inkluderar ett etiskt perspektiv som framkommer i anmaningen till lyhördhet för den andra.³²⁸ I de vardagliga sammanhang där människan lever sitt liv nås hon av tilltal från omvärlden som hon uppmanas att svara på: kattens blick, grannens tystnad, bokens anmaning, elevens obstinata beteende, kollegans irritation. Tilltalet kan människan svara på eller sluta sina ögon och öron inför. Enligt Buber säger den distanserade hållningen att detta inte angår just mig, att det är någon annans sak att bry sig eller rentav ingens.³²⁹

Var och en av oss är innesluten i ett pansar, vars uppgift det är att avvärja tecknen. Tecknen drabbar oss oavlatligt – att leva är att bli tilltalad. Vi skulle bara behöva ställa upp, bara göra oss mottagliga. Men det vågstycket förefaller oss alltför skrämmande. --- Hela vår vetenskap försäkrar oss: "Var lugn, allt sker just så som det måste ske. Till dig är ingenting riktat, det är bara 'världen'. Du kan uppleva den som du behagar, vad du än i och med det månede påbörja inom dig själv utgår från dig allena. Det krävs inget av dig. Du är inte tilltalad, allt är tyst."

³²⁶ Cohen 1983, 11-12.

³²⁷ Sainio 1955, 16.

³²⁸ Cohen 1983, 12; Krone 1993, 37.

³²⁹ Buber 1953a, 21.

Var och en av oss är innesluten i ett pansar, som vi snart av vana inte längre märker.³³⁰

Den chassidiska hållningen förespråkar engagemang. Mitt svar – eller brist på gensvar – på tilltalet har betydelse för den som tilltalar mig men också för mig själv. Att lyssna till tillvarons tilltal och att uppriktigt svara utifrån den plats där människan just då befinner sig är ett genomgående drag i de chassidiska legenderna. Buber har insamlat och översatt flera av dem till tyska³³¹ och några av dem finns i svensk språkdräkt i *Människans väg*.³³² Det förhållningssätt som legenderna beskriver är dialogiskt. Sökaren efter svar möter nya frågor och vid berättelsens slut är svaret ännu inte givet, eftersom det ständigt finns möjligheter till nya möten, som ger nya svar och andra frågor. Däremot antyds vägen eller hållningen, som kan hjälpa sökaren att i dialog med omvärlden antingen finna ett för tillfället giltigt svar eller ändra sin frågeställning.

Förutom av chassidismen är Buber också influerad av österländskt vishetstänkande, särskilt av buddhism och taoism (se kap. 2.4), och han anses enligt Faber och Werblowsky förena östligt och västligt tänkande i en fruktbar syntes, där "klarheten i det västerländska förnuftet förenas med djupet i den österländska själen".³³³ Som en följd därav ses hans strävan att överbrygga dikotomier; människan liksom världen är inte ett antingen-eller utan en enhet. Werner Faber visar, utgående från Buber, på kluvenheten i det västliga tänkandet mellan det som *är* (vetenskapen) och det som *bör vara* (rätten, etiken, moralen). Det västliga tänkandet omfattar också distinktionen mellan det som är möjligt att veta (vetenskap) och det obegripliga (metafysik). Det östliga tänkandet, uttryckt som *vägen* (tao), visar sig hos människan i en strävan efter enhet och överbryggande av vad

³³⁰ Buber 1993a, 35.

³³¹ Buber 1928; 1952a.

³³² Buber 1993c.

³³³ Faber 1962, 27; Werblowsky 2002.

som till synes verkar vara oförenligheter.³³⁴ Bubers uppfattning om människans dubbla hållning till omvärlden, som Jag till Det och som Jag till Du, är hans gensvar på denna strävan till enhet. Människan innehar i sig inte antingen det ena eller det andra förhållningssättet, utan hon bär dem båda i sitt väsen. Däremot finns det en risk för att det ena förhållningssättet dominerar på det andras bekostnad. Då uppstår som en konsekvens en obalans i människans varande.

4.3 Den dialogiska principen

Den dialogiska principen är ett bärande drag i Bubers tänkande. Människan kan antingen förhålla sig dialogiskt till den omgivande världen eller avstå från dialogen och förbli begränsad till sig själv. Hon kan vända sig till den andra eller att dra sig undan den andra. Dialog är således en *möjlighet* för människan. Buber framhåller att den dialogiska principen inte är något intellektuellt privilegium eller filosofiskt hårklyveri utan helt enkelt ett sätt för människor att förhålla sig till varandra.³³⁵ Denna mycket enkla och grundläggande anmärkning är samtidigt något av det mest svårgripbara hos Buber. Det dialogiska utgörs inte, varken enbart eller nödvändigtvis, av människors umgänge med varandra. Det är möjligt för människor att s.a.s. ha mycket med varandra att göra, utan att en dialog fördenskull uppstår:

Dialogiskt liv är inte ett liv i vilket man har mycket med människor att göra, utan ett i vilket man verkligen har att göra med de människor med vilka man har att göra.³³⁶

Att leva i dialog är enligt Buber att leva *med* den andra människan, inte att leva *bredvid* henne. Människan lever dagligen *bredvid* andra människor som föga eller inte alls berör henne. Att leva *med* den andra innebär att den andra har betydelse för

³³⁴ Faber 1962, 27-28; Buber 1994 och 1995 hänvisar till Tao och Upanishaderna. Se även Zembylas & Michaelides 2004, 196-200 om skillnaden mellan östligt och västligt tänkande.

³³⁵ Buber 1993a, 27-28.

³³⁶ Buber 1993a, 62.

människan, att en ömsesidig delaktighet uppstår. Det handlar här inte om att se och omfatta den andra i meningen att förstå den andra, att begripa sig på henne, utan snarare om ta emot den andra just sådan hon i detta ögonblick visar sig.³³⁷ Buber betonar beredskapen till delaktighet, även om beredskapen ännu inte utgör handling:

I och med att vi uppfattar vår delaktighet, är vår hållning likväl inte avgjord. Fortfarande kan vi alltid svepa in oss i tigandets mantel [...]³³⁸

Att avstå från med-levandet och nöja sig med bredvid-skapet är att välja bort en mänsklig möjlighet. Buber synes inkludera *viljan* – även om han inte explicit använder det begreppet – hos människan att se den andra och att själv låta sig bli sedd, sådan hon just i stunden är, utan att spela en (av någon) förväntad roll eller iklä sig någon mask. Den dialogiska principen innebär att vara genuint intresserad av att vistas i närvaron av den andra; en närvaro vars innehåll och utformning inte kan förutses. Den konstitueras inte av koder för socialt umgänge, som Johan Asplund beskriver både roligt och träffande med begreppen social responsivitet och asocial responslöshet.³³⁹ Vi kan umgås korrekt och sakligt (och även "trevligt") med varandra, utan att låta oss involveras i varandra.

Furberg betraktar denna tanke om människors möten som Bubers märkligaste bidrag till filosofin och kritiserar honom för att vara en religiös mystiker. Enligt Furberg möts människor dagligen, utan större konstigheter. Dock utesluter Furberg inte möten av en specifik karaktär. Det mänskligt betydelsefulla

³³⁷ Buber 2002a, 29-37.

³³⁸ Buber 1993a, 52.

³³⁹ Asplund 1987. Asplund beskriver i boken *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet* människors sätt att kommunicera med varandra, om meningen i kommunikationen och behovet av kooperation. Han hävdar att det i allt mänskligt umgänge råder en genuin osäkerhet – "meningen med det jag säger beror på det som du säger – liksom meningen med det du säger beror på det som jag säger". Dock uppfattar vi inte alltid varandra "så som den andra vill bli uppfattad". Vi är mer eller mindre lyhörda, mer eller mindre självupptagna, mer eller mindre socialt responsiva eller asocialt responslösa. Asplund avhandlar dock inte vad det i bubersk mening innebär "ta den andra på allvar".

mötet med den andra beskriver han med begreppet "epifanier" – det är möten som är överväldigande, chockartade och omvälvande. De drabbar människan och står utanför hennes möjligheter att planera eller bädda för. I Furbergs förståelse är de omvälvande mötena undantag snarare än regel. De överraskar och överrumplar människan, de sker explosionsartat – och de beror enligt Furberg, i motsats till vad Buber avser, alls inte på människans öppenhet eller vilja:

En epifani är stor. Jag kan bereda mig på den men inte ställa till med den. Infinner den sig *drabbar* den. Och välver om: jag ruskar inte av mig. Jag försöker inte. Gjorde jag det, vore det ingen uppenbarelse. Själva försöket *aborterar* epifanin.³⁴⁰

Furbergs uppfattning om mötet ger en bild av människans utlämnadhet till omständigheterna, till att bli drabbad av mötet, där dialogen och ömsesidigheten inte betonas. Han ger ingen annan förklaring till mötet än just begreppet epifani. Buber överlåter, trots påminnelser om att mötets tillblivelse inte alls är självklar, en del av ansvaret för mötet till den enskilda människan. Den andra delen av ansvaret ligger hos den andra människan.

Hur förverkligas då den dialogiska principen? Vad är det som sker då människor vänder sig till varandra i öppenhet och närvaro? Vad innebär det att kommunicera dialogiskt med varandra? Buber särskiljer mellan tre slag av dialog, där de två första närmast beskriver en skendialog eller icke-dialog (som han på vissa ställen i sina texter benämner det monologiska livet) medan den tredje motsvarar den buberska dialogiska principen. Jag presenterar här *den till dialog förklädda monologen, den tekniska dialogen och den äkta dialogen*.³⁴¹

³⁴⁰ Furberg 1998, 182.

³⁴¹ Buber 1993a, 59-66.

Den till dialog förklädda monologen

Den till dialog förklädda monologen äger rum mellan människor, som visserligen kroppsligen och rumsligen kommit samman, men som inte har något genuint intresse av att möta den andra utan snarare "talar med sig själva". Detta kan exemplifieras med en debatt, där vardera talaren gör sitt bästa för att träffsäkert argumentera. Talarens mål är i detta fall inte att möta, acceptera eller förstå motpartens argumentation utan att överglänsa den. Motpartens inlägg är betydelsefulla i den mån de stärker eller belyser de egna synpunkterna, i övrigt saknar de betydelse. Motparten som person är inte intressant i denna skendialog.³⁴² Ett exempel som Buber ger på denna form av dialog är, intressant nog, ett kärlekssamtal mellan två innerligt förälskade, som vardera "njuter av den egna härliga själen och dess kostbara upplevelse"³⁴³. Att göra intryck på den andra eller att njuta av den egna härliga känslan är en form av självupptagenhet, snarare än en inriktning på den andra. Att vara driven av den egna pedagogiska agendan, målsättningen med den pedagogiska situationen eller entusiasmen för det undervisade innehållet kan utgöra lärarens självupptagenhet och reducerar eleven till en lärande. Värri beskriver också sådana pedagogiska situationer som monologiska, där läraren bemöter eleven som om han eller hon vore den som läraren förväntar sig – m.a.o. inte som den han eller hon de facto just nu är.³⁴⁴

Pedagogiska situationer kan således vara monologiska. Egentligen är, enligt Värri, alla pedagogiska situationer, där läraren antingen är ointresserad av sina elever eller saknar praktiska möjligheter att gå in i en dialog, av monologisk karaktär.³⁴⁵ Aspelin nämner föreläsningssammanhang med stora elevgrupper, där antalet elever försvårar dialogen. Han menar att det inte är möjligt att se, uppfatta och förhålla sig närvarande

³⁴² Buber 1993a, 59-66; Friedman 2002, 103: "The monological man is not aware of the otherness of the other, but instead tries to incorporate the other into himself."

³⁴³ Buber 1993a, 62.

³⁴⁴ Värri 1997, 83.

³⁴⁵ Värri 1997, 82-84.

och uppmärksamt till många människor samtidigt.³⁴⁶ Bruen beskriver ett medvetet undervisningskoncept (*lehrerdicht*), standardiserat så att undervisningen inte på något sätt påverkas av läraren – som om ett sådant vore möjligt. Filosofin bakom konceptet är en undervisning, som är planerad i detalj och därför kan genomföras av i princip vem som helst. Undervisningen präglas av förutsägbarhet, distans, saklighet och avsaknad av känslor. Det kan finnas dialog i en sådan pedagogisk situation, men den begränsas till sakfrågor. Den enskilda elevens liksom lärarens personliga uppfattningar eller invändningar är varken intressanta eller nödvändiga.³⁴⁷ En sådan dialog är snarast en monolog, där de närvarande aktörerna, läraren och eleverna, talar *till* men inte *med* varandra i den pedagogiska situationen.

Den tekniska dialogen

Den tekniska dialogen kommer till uttryck i sammanhang där det är nödvändigt att nå en gemensam förståelse i sak. Praktiska frågeställningar som sakligt diskuteras på en arbetsplats eller de många samtal vi dagligen involveras i t.ex. i butiken, i bussen, på arbetsplatsen eller vid någon offentlig instans är exempel på en teknisk dialog. Fokus står på det sakliga innehållet, medan de personer som ingår i samtalet är mindre vidkommande. Det är, menar Buber, den form av dialog som är vanligast bland människor och som är oundgänglig i ett samhälle.³⁴⁸ Människor förhåller sig sakligt och även vänligt till varandra, utan att ändå låta sig involveras i varandra. Den tekniska dialogen innefattar förmågan att ställa begripliga frågor om fenomen som oftast har en praktisk relevans: Det är varmt, tycker du vi ska öppna fönstret? Hur förstår du innebörden av dethär begreppet? Föds man med musikalisk talang eller utvecklas den under uppväxten? Till den tekniska dialogen hör också förmågan att kunna besvara frågorna på ett begripligt sätt: Ja, öppna fönstret, du! Jag har ingen aning om begreppets betydelse men jag kan

³⁴⁶ Aspelin 2005, 120.

³⁴⁷ Bruen 1989, 44 lyfter fram det amerikanska konceptet *lehrerdicht* (teacher-proof) som ett exempel på en standardiserad undervisning, i kontrast till Bubers dialogiska princip.

³⁴⁸ Buber 1993a, 59-66.

undersöka saken. Tja, musikalisk talang kan betraktas ur olika perspektiv. Pedagogiska situationer syftar givetvis också till att utveckla denna form av kompetens hos eleverna.

Aspelin beskriver den tekniska dialogen som den vanligaste dialogformen i pedagogiska situationer. Utgående från ramfaktorer, som långt bestämmer hur den pedagogiska verksamheten utformas, utvecklas den tekniska dialogens domäner. Läroplaner fastställer innehåll och målsättning för undervisningen, medan ekonomi och fysiska förutsättningar bestämmer hur undervisandet organiseras. Inom dessa områden har enskilda elevers intressen, uppfattningar och hållningar ringa betydelse; det är sakinnehållet som räknas.³⁴⁹ Lärarens samtal med eleven i klassrumssituationer eller lärarens individuella handledning är sakinriktad: den pedagogiska avsikten är kunskapsutvecklingen. Den tekniska dialogen är en självklar dialogform i pedagogiska situationer, men är i bubersk mening inte ett uttryck för en äkta dialog.

Aspelin konstaterar dock att utbildningsinstitutioner i Skandinavien (frånsett den högre utbildningen) alltmera frångått föreläsningundervisandet och övergått till klassrumssamtal och gruppundervisning. Det innebär mindre monolog och mera samtal i undervisningen, vilket dock inte automatiskt medför att ett monologiskt perspektiv skulle ha ersatts av ett dialogiskt.³⁵⁰ I min förståelse är det dock fullt möjligt att en föreläsning har dialogiska inslag, såvida läraren eller eleven ställer uppriktiga frågor och får genuina svar som har betydelse för den fortsatta undervisningen. En föreläsning kan i den meningen inkludera element av en äkta dialog. Men det är likaså möjligt att ett grupparbete eller ett undervisningssamtal innehåller en mängd meningsutbyte, utan att den äkta dialogiska dimensionen finns med – det som den andra säger är ord utan geunin riktning och betydelse för de närvarande. Sådana samtal representerar den tekniska dialogen och är viktiga och värdefulla i sig. Vi kan i pedagogiska situationer givetvis inte ständigt inrikta oss på

³⁴⁹ Aspelin 2005, 112-113.

³⁵⁰ Aspelin 2005, 120-122.

lyhördhet och öppenhet för den andra. Om den andras synpunkter dock inte i något skede tas på allvar, om lyhördheten för det som den andra säger (eller försöker säga) helt och hållet saknas, eller om läraren och eleverna ständigt är likgiltiga för varandra finns ingen äkta dialog. Utifrån sett är det dock omöjligt att avgöra om en pedagogisk situation är av monologisk, teknisk eller dialogisk karaktär. Det kan endast deltagarna som varit med i situationen avgöra.

Kunde man anta att aktivare kommunikation i pedagogiska situationer gynnar det dialogiska perspektivet? Jag förhåller mig tveksam till det antagandet, även om jag förenar mig med behovet av en vidgad kommunikativ kompetens inom olika utbildningsinstitutioner. Mera kommunikation i pedagogiska situationer ger en förbättrad kommunikativ förmåga och en vidgad social kompetens, vilket är viktigt och behövt. Det är dock inte med nödvändighet mera *talande* som behövs för att upphäva det monologiska perspektivet, utan snarare mera *lyssnande*, hävdar Bruen, som beskriver det lyhörda lyssnandet som ett centrum i pedagogisk verksamhet.³⁵¹ Talandet riskerar att förstärka det monologiska, medan lyssnandet kan öppna för det dialogiska perspektivet. Att framföra sin egen åsikt är inte alltid ett lika krävande projekt som att närvarande och med genuint intresse ta del av den andras. Att lyssna till den andra är något annat än att förstrött höra den andras synpunkter. I en pedagogisk situation ser jag lyssnandet som en utmanande uppgift både för läraren och eleven.

Den äkta dialogen

De båda ovan nämnda formerna av dialog, monologen och den tekniska dialogen, går in i varandra och de är oundgängliga i vardagliga pedagogiska situationer. Läraren ställer frågor och förväntar sig svar, och den dialog som uppstår kan kanske te sig sokratisk: läraren strävar efter att väcka insikt och öka

³⁵¹ Bruen 1989, 43: Tillsammans med färdigheterna att läsa, skriva och tala är det hebreiska begreppet *haasana*, som betyder att aktivt och närvarande lyssna, en målsättning i den israeliska läroplanen.

kunskapen hos den eleven. Däremot är läraren inte alltid genuint intresserad av de svar som eleven ger – liksom heller inte eleven är ständigt intresserad av lärarens frågor eller förklaringar. Den tekniska dialogen är frekvent i den pedagogiska praktiken, där många praktiska problem kräver en konkret, enkel dialog eller ett längre sakligt samtal. Får jag låna en penna? Lyssna medan jag berättar! Kan du svara på min fråga? Vill du förklara hur du menar? Den tekniska dialogen uttrycks många gånger utan ord. Ett höjt ögonbryn, en frågande blick och en nick som svar kan vara tillräckligt för att komma till rätta med enkla problem.

Under en pågående teknisk dialog, liksom också under en monolog, kan dock inriktningen hos läraren eller eleven byta fokus så att uppmärksamheten riktas mot *den andra* och den andra svarar på tilltalet. Då ges utrymme för en äkta dialog. Den äkta dialogen kommer till uttryck i ord men den kan lika väl vara ordlös.³⁵² Det avgörande är den genuina hänvändelsen till den andra. Här är dialogpartnern, den-som-just-nu-står-inför-mig, av avgörande betydelse. Inte så, att jag söker efter en lämplig dialogpartner, utan så att den som möter mig blir min partner. Lotta Jons beskriver hur den andras närvaro eller tilltal riktar sig till mig och det ankommer på mig att svara på tilltalet; att svara.³⁵³ Buber pekar på nödvändigheten av en annan dimension i dialogen, som kompletterar den sakinriktade. Det sker då den sakliga inriktningen tillfälligt bryts och en ömsesidig, på den andra människan inriktad dialog uppstår:

Det hindrar inte att verklig dialog döljer sig i allehanda vrår, för att vid lämpligt tillfälle, på otillbörligt vis, överraskande och otidsenligt dyka fram – fortfarande väl oftare överlägset fördragen än uppfattad som direkt anstötlig – kanske i en järnvägs-konduktörs tonfall, en gammal tidningsförsäljerskas blick, sotarens småleende.³⁵⁴

³⁵² Björk 2004, 439.

³⁵³ Jons 2008 fokuserar på till-talet och an-svaret som de bärande pelarna i Bubers tänkande, då hon utgående från dem konstruerar en pedagogisk hållning.

³⁵⁴ Buber 1993a, 60-61.

Vad kunde detta innebära i en pedagogisk situation? Den äkta dialogen är svår att konkret sätta fingret på i den pedagogiska situationen, vilket Buber också möter kritik för. Robert Maier anser att Buber här försöker presentera en "verklighet" som i pedagogiskt avseende inte är begreppsligt hanterlig. Hur kan man veta något om ett så vagt begrepp som den äkta dialogen, och vilken betydelse har i ett pedagogiskt sammanhang ett begrepp som saknar en hanterlig definition?³⁵⁵ Wolfgang Klafki övervinner det svårhanterliga genom att placera in Bubers tänkande i en dialektisk tradition. Den äkta, om än svårgripbara, dialogen uppfattas av honom som en tankemetod att övervinna eller försona motsatta positioner i ett ömsesidigt erkännande. I den dialogiska strukturen finns, i Klafkis förståelse, betydelsemöjligheter som filosofiskt underlättar förståelsen av det dialektiska i det pedagogiska sammanhanget. Han påpekar att Bubers dialogiska princip haft starka efterverkningar på pedagogiskt tänkande efter 1945 både inom och utanför Tyskland, och beskriver Bubers bidrag som den grundligaste reflektionen över relationen mellan lärare och elev efter Herman Nohl.³⁵⁶

Men problemet kvarstår: vad utgör den äkta dialogen i pedagogiska situationer? Ett försök är att formulera egenskaper eller sannolika förutsättningar för dialogen. Kirsti Saari sammanfattar några förutsättningar för en äkta dialog: lyhörddheten inför den andra, medvetenheten om elevens behov, pedagogiska situationer där läraren är på tumanhand med eleven, det villkorlösa erkännandet av den andra, det ömsesidiga forandet av identitet och verksamhetsformer, lärarens beredskap att ge eleven redskap att språkligt hantera dialogen, empati, det inlevande lyssnandet.³⁵⁷ Allt detta är möjliga ingredienser i en äkta dialog, men deras förekomst garanterar ännu inte en äkta dialog. Hur kan man då beskriva den äkta dialogen?

³⁵⁵ Maier 1992, 135.

³⁵⁶ Klafki 1974, 74-91.

³⁵⁷ Saari 2009, 72-77.

Den äkta dialogen är inte begränsad till synliga tecken såsom ord eller gester, även om dessa kan ingå i den. Den kommer enligt Buber därför inte med nödvändighet till synes då man utifrån betraktar hur människor umgås med varandra. Den äkta dialogen är dock ett sätt hos människor att förhålla sig till varandra som *kan* synas i deras umgänge.³⁵⁸ Buber talar om att "gå ut till den andre, nå fram till den andre, förbli hos den andre".³⁵⁹ Detta citat ska inte i första hand uppfattas som en uppmaning till engagemang. Den dialogiska principen är inte en altruistisk sådan – det är möjligt att vara oändligt engagerad i altruistiska projekt utan att någonsin gå in i en äkta dialog³⁶⁰ – utan snarare en beskrivning av ett mänskligt förhållningssätt som lyhört uppfattar och accepterar en annan person i dennes annanhet.

Jag ställer inga krav. Jag försöker bara tala om att något finns och antyda hur detta något är beskaffat. Att ingå i en dialogrelation kan ingen åläggas. Svaret är icke något man skall, det är något man kan.³⁶¹

Så som jag förstår detta citat visar Buber på en väg. Den stillsamma anmaningen ser jag som en nyckel till förståelsen av den äkta dialogen. Den anger en inriktning mot handlande, agerande, verkande: det pågående, det oavslutade. Försöken till beskrivningar av den äkta dialogen utgår från det kartlagda, det redan-verkade: det avslutade, resultatet av mödan. Den äkta dialogen är möjlig att antyda – men inte att beskriva – i substantiv. Verbformen ger andra möjligheter, som inkluderar osäkerheten och öppenheten: ingen kan på förhand säga vad det "blir" av den äkta dialogen. Karlens formulerar detta väl:

³⁵⁸ Buber 1993a, 27-28.

³⁵⁹ Buber 1993a, 65.

³⁶⁰ Buber 1993a, 64.

³⁶¹ Buber 1993a, 104.

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.³⁶²

Det väsentliga i den äkta dialogen synes inte vara resultatet av den, utan den pågående handlingen med inriktningen på den andre. Den pedagogiska situationen består i regel av en grupp elever och en lärare. Det är svårt att i en sådan situation, som kräver strukturer och system för att alls kunna upprätthållas, föreställa sig det äkta dialogens oförutsägbarhet och okontrollerbarhet liksom inriktningen mot och öppenheten för den andra. Werner Faber lyfter dock fram den pedagogiska betydelsen av den äkta dialogen, där mötet med den andra ger eleven möjlighet att växa som människa. Den som just var en bredvid-människa, en vem-som-helst, är i stunden av den äkta dialogen en med-människa. För dialogen ska äga rum krävs engagemang och handling, men själva skeendet beskriver Faber, utgående från Buber, med begreppet "nåd". Det är ingenting som människan kan framkalla, räkna med eller göra sig förtjänt av. Hon kan s.a.s. ställa sig till förfogande, men sedan beror dialogens tillblivelse också på den andra.³⁶³

Den pedagogiska situationen är inte unik; samma skörhet och svårgripbarhet präglar alla mänskliga möten. Den i bubersk mening äkta dialogen har dock ett pedagogiskt värde, som gör den eftersträvansvärd. Ernst Simon påpekar hur den chassidiska människosynen med inriktning på det goda genomsyrar det pedagogiskt fostrande, med-levande ideal (se kap. 2.4 och kap. 4.2), som Buber presenterar:³⁶⁴ "Frommsein habe ich lieber als Klugsein, aber lieber als Klug- und Frommsein habe ich Gutsein."³⁶⁵ Att inbjuda till en äkta dialog, som människa och som lärare, eller att tacka ja till att ingå i den, är ingenting som

³⁶² Karlsen 2003, 537.

³⁶³ Faber 1962, 67.

³⁶⁴ Simon 1974, 39.

³⁶⁵ Buber 1952a i *Die chassidische Botschaft*: "Att vara from uppskattar jag mera än att vara klok, men mera än att vara klok och from uppskattar jag det att vara god." (min övers.)

kan avkrävas någon, men som hos Buber lyfts fram som en handling i det godas riktning.

4.4 Att varsebli den andra

Att "se" en annan människa innebär i bubersk mening att omfatta, bekräfta och bejaka henne. Buber skiljer mellan tre sätt att varsebli en annan människa; att iaktta, betrakta och bli delaktig, och han lägger in en specifik innebörd i dessa begrepp. *Iakttagaren* noterar, genomsöker och upptecknar så många drag som möjligt hos den människa som han eller hon iakttar i avsikt att erhålla så mycken kunskap som möjligt om henne. Mitt exempel för den pedagogiska situationen är läraren som iakttagande samlar intryck, information och kunskap om eleven, framför allt då det handlar om en för läraren ny och okänd elev. *Betraktaren* "ser föremålet i frihet", noterandet av enskildheter hos den andra är inte tvångsmässigt, men den betraktade är möjlig att begrunda just genom att han eller hon är ett från betraktaren avskilt föremål. I mitt exempel för den pedagogiska situationen befinner sig läraren som betraktare inte mera i samlarstadiet. Han eller hon betraktar eleven som en person, vars uttryck kan variera men som är begripliga utgående från den information som insamlats (eller som möjligen kan införskaffas senare). För den som *blir delaktig* handlar det däremot om att människan, i en mottaglig stund i livet, möter en annan människa, som säger henne något direkt in i hennes eget liv, som riktar sig till henne och som hon i den närvarande stunden inte uppfattar – eller ens är inställd på att uppfatta – objektivt, men som hon svarar på.³⁶⁶ I den pedagogiska situationen blir läraren delaktig i elevens värld genom att lyhört lyssna och svara på elevens tilltal.

Iakttagaren och betraktaren representerar båda ett objektivt, distanserat sätt att förhålla sig till omgivningen, om än i olika grad: iakttagaren fjärrar sig i högre grad än betraktaren från sitt föremål. För båda gäller dock att den varseblivna människan är

³⁶⁶ Buber 1993a, 29-34.

möjligt att kartlägga, fastställa och dra konklusioner om. Hon eller han har vissa karaktärsdrag, uppvisar uttryck som varierar beroende på situationen och hon eller han betar sig på ett noterbart sätt. Det är möjligt att insamla information på olika områden och vid olika tidpunkter, för att på sikt nå en så omfattande kunskap som möjligt om "föremålet", dvs. den andra människan. Den människa som blir delaktig i en annan människa möter däremot den andra förbehållslöst; inte så att hon planerat att göra det utan för att det "blir så". Eleven visar helt plötsligt något av sitt jag för läraren (eller läraren ser just nu ett tidigare osett jag hos eleven). Man kan också se det omvänt: den människa som möter en annan människa blir förbehållslöst delaktig i hennes liv.

Buber konkretiserar inte delaktigheten, utan vädjar i stället till läsarens livserfarenhet. Hans bild av att varsebli den andra är ingen teori om "hur det kunde vara" utan en påminnelse om någonting som var och en av oss av egen livserfarenhet vet;³⁶⁷ "de levande varelsena finns runt omkring dig och vilken av dem du än närmar dig, möter du alltid tillvarons väsen".³⁶⁸ Bubers dialogfilosofi saknar dock den stringens som t.ex. Axel Honneths³⁶⁹ erkännandefilosofi har. Även om båda behandlar samma tematik; att bli erkänd och sedd eller att förvägras detta, så rör de sig i olika sfärer: Buber i det livsfilosofiska och Honneth i den kritiska samhällsteorin. Buber ger ingen ledtråd till vad det är som anmanar människan att bli delaktig - varför stannar varseblivningen ibland vid iakttagande eller betraktande? Vad är det som väcker människans vilja och beredskap till att svara på den andras tilltal?

Emmanuel Lévinas pekar på det moraliska perspektivet, på den enskildas ansvar i mötet med en annan människa. Han hävdar att den visuella varseblivningen av den andres ansikte är tillräcklig för att väcka det moraliska kravet på engagemang;³⁷⁰

³⁶⁷ Buber 2000a, 13.

³⁶⁸ Buber 1994, 23.

³⁶⁹ Honneth 2003.

³⁷⁰ Lévinas 2003, 85-92.

den andres ansikte är en ständig uppfordran till mig. Lévinas inkluderar därmed inte den ömsesidiga delaktighet som Buber synes räkna med. Denna oenighet med Buber beträffande ömsesidigheten utreder Lévinas i texten *The Proximity of the Other*.³⁷¹ Likaså avvisar Lévinas den då han i samtal med Philippe Nemo får frågan om det inte också är den andres ansvar att se *mitt* ansikte: "Det är hans sak. Inte din."³⁷² Knud Ejler Løgstrup beskriver i likhet med Lévinas det outtalade, ensidigt radikala krav, som var och en ställs inför i mötet med en annan människa: att ta hand om den andras liv.³⁷³ I detta radikala krav förutsätts heller inte ömsesidighet. Begreppet känning är Furbergs uttryck för det som föregår och väcker varseblivningen. Han pekar på viljan; människan har möjlighet att blunda för den andres ansikte – jag har *inte* känning emedan jag inte vill.³⁷⁴

Att bli delaktig är, som jag tolkar Buber, att bli tilltalad av en annan människa och svara på detta tilltal. Det sker något som inte är möjligt att uppfatta objektivt men som "säger mig något"; inte i den betydelsen att det säger mig något om vem denna människa är eller vad hon vill mig rent konkret, utan i betydelsen av att denna människa riktar sig till mig och jag erfar tilltalet. "Sägandet" är inte med nödvändighet en konkret talakt, det kan utgöras av ord, gester eller ansiktsuttryck, men är ett "sägande" som talar. När två människor möts, t.ex. flyktigt som publik på samma konsert eller som delaktiga i en pedagogisk situation, kan det handla om ett ögonblick av delaktigt möte, "ett knappt märkbart men likväl elementärt dialogiskt förhållande".³⁷⁵ Samma erfarenhet kan göras bland människor som lever nära varandra, t.ex. bland familjemedlemmar eller i skolklasser som samma lärare undervisat i flera år. Det vardagliga umgänget medför dock inte automatiskt ett dialogiskt möte. Ansvaret i ömsesidigheten, och därmed den

³⁷¹ Lévinas 1999, 97-109.

³⁷² Lévinas 2003, 98: *Ph. N.: But is not the Other also responsible in my regard? E.L.: Perhaps, but that is his affair.*

³⁷³ Løgstrup 1994, 75-77.

³⁷⁴ Furberg 1998, 178-187.

³⁷⁵ Buber 2005b, 152.

enda och verkliga förutsättningen för det dialogiska mötet, är att bejaka den människa man står inför och rikta den egna närvaron med största allvar till just henne.

Buber beskriver denna erfarenhet som "något ontiskt".³⁷⁶ Två människor möts i en tillfällig gemensam livssituation. Deras möte (med ord eller ordlöst, med blickar, gester eller enbart med en stum närvaro) försvinner nästan i samma stund som det uppenbarar sig, men förmedlar under den korta delaktigheten ett bekräftande och bejakande av den andras existens. Det handlar inte om känslomässiga eller psykologiska motiv i dessa erfarenheter, även om känslor kan följa det dialogiska, äkta mötet:

Alltifrån de ringaste tilldragelser, som dessa, vilka försvinner i samma stund som de framträder, till det patos som kännetecknar den oåterkalleliga tragiken, när två till sin karaktär motsatta människor, insnärjda i en gemensam livssituation, stumt och otvetydigt uppenbarar en tillvarons oförsonliga motsägelse för varandra, är den dialogiska situationen nöjaktigt fattbar endast ontologiskt. Och då icke utifrån den personliga existensens ontik, och inte heller från detta något som, transcenderande dem, uppstår emellan dem. I dialogens mäktigaste stunder blir det obestridligen tydligt, att varken det individuella eller det sociala, utan ett tredje trollspö sluter cirkeln kring skeendet. Bortom det subjektiva, hitom det objektiva, på den smala kam, på vilken du och jag möts, där är mellanvarats rike.³⁷⁷

Det dialogiska mötet verkar vara ett svårgripbart fenomen. Det kan erfaras av enskilda människor, men det är flyktigt och undanglidande. Mötet kan inte beskrivas objektivt, eftersom det grundar sig på närvaron i stunden. Så snart någon strävar efter att gripa det pågående mötet distanserar han eller hon sig samtidigt från det - han eller hon lämnar delaktigheten för att iakta och betrakta. Den dialogiska principen erbjuder heller ingen teori för begripliggörandet av mötet. Det som erbjuds oss

³⁷⁶ Buber 2005b, 152.

³⁷⁷ Buber 2005b, 152-153.

är möjligheten att gå in i mötet som personer, liksom att gå in tankar som mötet väckt hos andra. Att gå in i stråvan att förstå mötets innebörd innebär att låta sig utsättas för allt som kan tänkas erfaras när man lever, utan att på förhand kunna säkra sig, varken vetenskapligt, personligt eller moraliskt.

Människans tvåfaldiga hållning till omvärlden

Utgående från den dialogiska principen och beskrivningen av människors kommunikation kan vi hos Buber utläsa två kvalitativt olika förhållningssätt till omvärlden. Han beskriver detta som människans dubbla hållning till omvärlden:

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 ordpar.

Det ena grundordet är ord-paret Jag-Du. Det andra grundordet är ordparet 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 Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det.³⁷⁸

Här visar sig det grundläggande elementet i Bubers filosofi. Människan är en enhet, oberoende av hur hon förhåller sig till omvärlden – och i denna enhet människan finns den dubbla hållningen; som Jag till Det eller som Jag med Du. Inledningsvis kan Jag-Det karakteriseras som det organiserade och strukturerade, medan Jag-Du är det förbehållslösa och närvarande – dessa begrepp utreds närmare nedan. Buber betonar samhörigheten, mellanvarat, mellan Jaget och Det eller Du – det finns i hans filosofi inget fristående Jag:

³⁷⁸ Buber 1994, 7. Med dessa ord inleder Buber boken *Jag och Du*.

Det finns inte något Jag för sig, utan endast Jaget i grundordet Jag-Du och Jaget i grundordet Jag-Det.

När människan säger Jag, menar hon ettdera av dessa båda. Det Jag hon menar finns där, när hon säger Jag. Också när hon säger Du eller Det, finns det ena eller andra grundordets Jag där.³⁷⁹

När människan säger Det brukar hon sitt människovarande till att med distans iaktta, notera och strukturera omvärlden. När hon säger Du går hon in i en närvarande, engagerad relation med omvärlden. Här redogör jag först för den dubbla hållningen för att sedan visa på (den ständiga) växlingen mellan Det och Du hos människan.

Den andra som ett Det

Att möta omvärlden som ett Det är den ena sidan av den dubbla grundhållningen till omgivningen som Buber beskriver. Att möta omvärlden som ett Det är att betrakta den på avstånd, att granska, känna igen, inordna i det redan kända, ta ställning för eller emot och förhålla sig till. Det är en hållning som enligt Buber är oundgänglig för människan. Hon behöver tillförlitligheten och beständigheten i tillvaron. Hon iakttar, strukturerar, kategoriserar, drar slutsatser och planerar, vilket är möjligt för henne just genom Jag-Det-hållningen. Människans vardag och arbetsliv i ett modernt samhälle förutsätter en god kapacitet till Det, men också redan människans existens som sådan kräver en omfattande Jag-Det-kapacitet för att livet ska kunna hanteras.³⁸⁰ Kännetecknande för ett barns naturliga utveckling är, säger Sainio, att vidga Det-världen, att lära sig hur omvärlden är uppbyggd och hur den fungerar samt att lära sig att orientera sig i den. Utan sådana kunskaper går barnet under – men med enbart de kunskaperna kan barnet heller inte leva.³⁸¹

Människan intar Jag-Det-hållning också till andra människor. Med avstamp i Bubers Jag-Det-hållning gör jag här några

³⁷⁹ Buber 1994, 8.

³⁸⁰ Buber 1994, 49-97.

³⁸¹ Sainio 1955, 38-39.

reflektioner med avseende på den pedagogiska situationen. Det är möjligt (och också nödvändigt) att dra slutsatser om hurdan en elev är och hur han eller hon eventuellt kommer att agera i en bestämd situation, utgående från de kunskaper läraren har (samlad) om eleven. Ifall dessa kunskaper visar sig vara bristfälliga, dvs. om de inte är tillämpbara i realiteten (t.ex. så att eleven förstår mer eller mindre än förväntat av undervisningen eller eleven beter sig på ett oväntat sätt), strävar läraren efter att vidga och fördjupa dem genom att ytterligare iakttä och betrakta eleven. Läraren drar sedan i den pedagogiska situationen sina konklusioner och förväntar sig vissa reaktionsmönster av eleven. Eleven blir arg i vissa situationer, tröttnar fort i andra, är likgiltig inför vissa uttryck och reagerar starkt på andra. När eleven agerar oförutsägbart bryts de etablerade kategorierna sönder och läraren strukturerar nya. Det är också möjligt att medvetet eller omedvetet att hantera eller manipulera eleven, dvs. att dra nytta av de kunskaper om honom eller henne som läraren har. Samma möjligheter har givetvis också eleven, som på motsvarande vis skaffat sig kunskaper om läraren. Det går att lotsa läraren (eller eleven) förbi ett vredesutbrott eller att tillförsäkra sig någon ynnest, om eleven (eller läraren) agerar på ett för situationen adekvat sätt. Den andra människan är ett föremål för Jaget, om än inte lika lätthanterligt som en stol eller en kruka. Dessa exempel är måhända förenklade eller överdrivna men beskriver alldeles vardagliga fenomen. Det är möjligt att känna igen sig i hur jag som förälder agerar mot mitt barn eller vice versa, hur en underordnad agerar inför sin chef eller tvärtom, hur läraren bemöter sin elev eller hur eleven bemöter läraren. Människomöten är sällan fria från förhandsuppfattningar, kategoriseringar och förgivet-tagna slutsatser.

Jag-Det-förhållningssättet karakteriseras av inriktning på erfarenhet, reflektion och användande:

Människans grundförhållande till Det-världen omfattar den erfarenhet som ständigt på nytt konstituerar den och den användning av Det-världen som har till mångfaldigt syfte att uppehålla, underlätta och utforma människolivet. Med Det-världens omfång måste också förmågan att lära känna och begagna den öka. Den enskilda människan kan

visserligen ersätta alltmer av omedelbar erfarenhet med indirekt sådan, nämligen "förvärvandet av kunskaper"; hon kan alltmer inskränka bruket till specialiserat "nyttjande".³⁸²

Det-världen kan således beskrivas som den epistemologiska världen, kunskaps- och erfarenhetsvärlden, som i hög grad är pedagogikens hemvist. Jag uppfattar Det-världen vara överväldigande i den pedagogiska kontexten. Läroplaner presenterar lärostoff, kunskapskomplex, färdigheter och attityder: lär dig vett och etikett, argumentation, lydnad för lag och ordning, sökmaskiner på Internet, nyttiga marknadsstarka språk, utveckla din individualitet, samarbeta med andra, visa empati och förståelse för det främmande. Utvärderingsinstrument undersöker sedan de aspekter av kunskaper, färdigheter och eventuellt attityder som är mätbara, avgränsade och jämförbara, och bidrar därmed till att ytterligare förmera Det-världens innehåll. I kunskaps- och informationssamhället är Det-världen oändlig redan i ett snävt pedagogiskt perspektiv.

Jaget i Jag-Det-hållningen beskriver Buber som en individ, som är medveten om sig själv som ett subjekt som lär känna och begagnar, ett subjekt med ett avhängigt objekt.³⁸³ Willehad Lanwer-Koppelin hävdar att människan som låter sig nöjas med enbart ting (i vid bemärkelse), sådant som hon erfar och brukar, lever i det förflutna och "hennes ögonblick är utan närvaro".³⁸⁴ Det hon noterar och fäster uppmärksamhet vid har redan inträffat och hon har kategoriserat och inordnat det i sin världsbild. Hennes verklighet är det förflutna medan nuet går henne förbi.³⁸⁵ Det är en sak att säga "Peter har sagt si och så" och en helt annan sak att fråga "Peter, vad menar du då du säger så?". Föremålet, tinget, objektet (Peter och hans ord) är fixerat, beräkningsbart, stillastående, medan närvaron i en ömsesidig

³⁸² Buber 1994, 50-51.

³⁸³ Buber 1994, 41-43.

³⁸⁴ Lanwer-Koppelin 1996, 103: "... sein Augenblick ist ohne Präsenz."

³⁸⁵ Lanwer-Koppelin 1996, 102-104.

dialog (med Peter kring hans ord) är rörlig, föränderlig, oförutsebar.

Mina slutsatser är att iakttagandet och betraktandet är viktiga element i lärarens hållning. Läraren noterar, erfar, strukturerar, reflekterar och använder sin samlade kunskap. Det är viktigt att poängtera att detta är en naturlig och nödvändig hållning också i en pedagogisk situation. Sällström påpekar att Buber på intet sätt strävade efter att förringa Det-världen.³⁸⁶ Ingen människa kan leva utan Det-världens erfarenheter och strukturer. Våra enklaste handlingar som att köra bil, laga mat eller läsa en bok vore hopplöst svåra för oss att genomföra utan Det-världens samlade erfarenhet. På samma sätt utgör rutinerna, reglerna, inlärningsteorierna och kunskapandet i den pedagogiska kontexten viktiga byggstenar för den lärandes utveckling och mognad. För att förstå den dialogiska principen måste dock den dubbla hållningen betonas. Det ena (Jag-Det) är inte bättre eller viktigare än det andra (Jag-Du), men det enas frånvaro kan ha förödande följder för människan.

Den andra som Du

Där Det-världen består av sammanhang och begriplighet har Du-världen, enligt Buber, inget sammanhang, varken i tid eller rum. Att möta den andra - eller det andra, eftersom allt i omvärlden inkluderas, inte enbart människor - som ett Du är att förbehållslöst, närvarande och med uppriktighet öppna sig för omvärlden.³⁸⁷ Jag urskiljer här några aspekter i människans hållning som viktiga för tillblivelsen av Du-möten: äktheten, omedelbarheten och öppenheten.

Äktheten förklarar Buber genom att särskilja mellan två slag av mänsklig existens; väsenstillvaron och bildtillvaron. Båda existerar tätt tillsammans, sammanlänkade i varandra, i samma människa. Bildmänniskan lever utgående från hurdan hon själv

³⁸⁶ Detta betonar Sällström i efterskriften till *Människans väsen*. Buber 2005b, 182-183.

³⁸⁷ Buber 1994, 7-48.

tror sig vara, hurdan hon skulle vilja vara och hurdan andra (enligt hennes uppfattning) tror henne vara. Väsenmänniskan lever utifrån den hon i stunden är; utan medveten falskhet, utan behov att göra intryck men erbjudande den andra att dela hennes tillvaro, sådan den just nu visar sig. Väsenmänniskan är äkta. Begreppet äkthet innebär för Buber inte någon innersta kärna i människan som avslöjar hennes verkliga jag, utan snarare människans *strävan* efter att i den närvarande stunden visa sig sådan hon just då är, utan medvetet sken och utan försök att förstå sig.³⁸⁸ Väsenmänniskans äkthet synes vara flyktig och undanglidande medan den sociala anpassningen i bildmänniskan sannolikt är mera framträdande. Det är knappast möjligt för en människa att avgöra huruvida hon själv eller den andra i stunden är äkta. Jag uppfattar det så att poängen snarare är *strävan* efter äkthet än den uppnådda eller verifierade äktheten.

Relationen till Duet är omedelbar, skriver Buber.³⁸⁹ *Omedelbarheten* innebär att det förflutna liksom framtiden saknar betydelse i stunden av Jag-Du-mötet. Mötet är i nuet. Det spelar ingen roll vem Du är, vilken livshållning Du har eller vart Du strävar. Du kan vara en vän, fiende eller främling. Det betyder inte att kunskap eller information om den andra utplånas, men att den i den närvarande stunden saknar betydelse. Att acceptera den andres annanhet är något annat än att dissekera den andra i små bitar, sortera dem i olika kategorier för att vartefter mer eller mindre godkänna eller förkasta dem. Att avse och mena just den människa som står inför mig är, enligt Friedmans Buber-tolkning, att omfatta henne helt och hållet sådan hon just nu visar sig, att acceptera henne inte som en tänkt annan eller som en av mig önskad annan, utan hela hennes väsen som något fullständigt annat än jag.³⁹⁰ Att på detta sätt omfatta den andra

³⁸⁸ Buber 2002a, 29-37.

³⁸⁹ Buber 1994, 18.

³⁹⁰ Friedman 2002, 104 beskriver annanheten: "... to recognize... that other persons have not only a different way of thinking, but a different perception of the world, a different recognition and order of meaning, a different touch from the regions of existence, a different faith, a different soil."

inkluderar en respekt för den andras intimsfär, där hemligheter inte behöver avslöjas. Det handlar inte om delarna av den andras person, utan om hela hennes väsen:

- Vad lär man alltså känna av Duet?
- Ingenting alls. Ty man kan inte lära känna det.
- Vad vet man alltså om Duet?
- Bara allt. Ty man vet inte längre något enskilt om det.³⁹¹

Öppenheten i Jag-Du-mötet präglas av såväl obetingad inklusivitet som obetingad exklusivitet. Inklusiviteten innebär att ingen människa någonsin kan vara utesluten ur ett presumtivist Jag-Du-möte.³⁹² Faber påpekar, utgående från sin förståelse av detta element i Bubers tänkande, att accepterandet och omfattandet av den andra inte handlar om att välja ut någon speciell som mötes- eller dialogpartner. Det handlar inte om sympati, eftersom också det helt främmande, motbjudande, motsträviga och annorlunda kan mötas.³⁹³ Min slutsats är därför att det inte är möjligt att på förhand sortera ut någon som en otänkbar Du-partner, annat än genom att väja för Duets tilltal – men även då finns möjligheten att den andra överraskar eller överrumplar mig. Exklusiviteten ligger i att Jag-Du-mötet endast och enbart omfattar den relation som just nu pågår mellan två parter, dit ingen annan just för stunden har tillträde.

Allt genuint mänskligt har sin grund i Jag-Du-relationen, menar Buber. Det som uppstår där kan inte förklaras med psykologiska begrepp. Det är något existentiellt grundläggande, samtidigt som Jag-Du-mötet är oväntat, ögonblickligt och förbigående.³⁹⁴

Mötet mellan Jag och Du sker i nuet och när nuet har passerat har också mötet förpassats till Det-världen:

Det-världen har sammanhang i rummet och i tiden. Du-världen har intet sammanhang i tid och rum. Varje särskilt Du *måste*, när relationsförloppet är över, bli till ett

³⁹¹ Buber 1994, 17.

³⁹² Buber 1994, 102-104.

³⁹³ Faber 1962, 76-77.

³⁹⁴ Värri 1997, 74-75.

Det. Varje särskilt Det *kan*, genom att träda in i relationsförloppet, bli till ett Du. Detta är Det-världens två grundprivilegier. De förmår människan att anse Det-världen som den värld, i vilken man har att leva och i vilken man också kan leva, ja, som står en till tjänst med allehanda eggelser och sensationer, sysselsättningar och kunskaper. Du-momenten uppträder i detta fasta och nyttiga tidsmönster som underliga, lyrisk-dramatiska episoder, visserligen av förförande tjuvningskraft, men farliga i sin ytterlighetsorientering, upplösande det beprövade sammanhanget, mer efterlämnande fråga än tillfredsställelse, hotande säkerheten – just både kusliga och outhärliga.³⁹⁵

Det ovan citerade stycket beskriver Det-världens mångfald och Du-mötets kortvariga avbrott i den. Jag-Du-möten är oförutsägbara ögonblicksskeenden, som å ena sidan uppstår "av nåd".³⁹⁶ Det är inte möjligt att tilltvinga sig Jag-Du-möten, människan kan inte göra sig förtjänt av dem eller ta dem för givna – men mötet är ändå, å andra sidan, beroende av Jagets öppenhet för Duets tilltal. Det fordras engagemang och handling av människan. Lotta Jons beskriver tilltalet och svaret på det (med hennes begrepp: an-svar) som det sätt varpå hela tillvaron är konstituerad. Allt som människan möter i omvärlden utgör ett tilltal, som har en existentiell betydelse för henne såvida hon svarar på det. Jons betonar, utgående från Buber, tilltalets och svarets situering i själva relationen och inte i de personer som ingår i den.³⁹⁷ Det står inte i människans makt att skapa mötet, men dock att inbjuda till det och ställa sig till förfogande i det.

Faber beskriver Bubers Jag-Du-möte så, att det förgångna liksom förväntningarna på framtiden är irrelevanta *i stunden för mötet*. I stället träder omedelbarheten, bekräftelsen och bejakandet av Duet in. Ingenting hindrande finns mellan Jag och Du, ingen begreppslighet, ingen förkunskap, fantasi, begär eller mål, ingen tanke på vad detta leder till eller ur vad detta möte uppstått och

³⁹⁵ Buber 1994, 46-47.

³⁹⁶ Buber 1994, 17: "Duet möter mig av nåd – genom sökande låter det sig inte finna."

³⁹⁷ Jons 2008, 49-50.

ingen känslomhet vidlåder mötet.³⁹⁸ Detta betyder inte att kunskapen om den andra skulle utplånas, vilket vore en omöjlighet, utan endast att kunskapen om den andra i detta närvarande ögonblick saknar betydelse. Så snart den andra betraktas och bedöms utifrån förväntningar, tidigare kunskaper eller insikter har Du-mötet övergått i Jag-Det.

Buber skrev *Jag och Du* på tyska. Paul Mendes-Flohr noterar det radikala anslag och den intimitet som Du-sägandet, åtminstone i den tidsera då texten blev till, innebar i det tyska språkbruket. Att säga "du" till en människa, eller att låta sig bli tilltalad med "du", var i det tyska språksammanhanget, åtminstone under tiden för textens tillblivelse, ett uttryck för en närhet och tillgänglighet utöver ett gängse socialt umgänge.³⁹⁹

Växlingen mellan Det och Du

Som framgått står Jag-Det och Jag-Du i ständig växelverkan med varandra. I den omfattande Det-världen uppstår korta Du-möten, där människan med äkthet, i öppenhet och närvaro vänder sig till omvärlden och människorna i den. Så snart Du-mötet passerat ingår det som erfarenhet i Det-världen, där människan kan begrunda och reflektera över det erfarna.

Buber exemplifierar det dubbla förhållningssättet med två vänner eller två älskande som möts. Jag-Du-mötena växlar ständigt med Jag-Det-erfarenheten. Att uppleva sig tilltalad i sitt innersta av den andra, att erfara och svara på detta tilltal, är en stund av absolut närvaro med den andra, en alltuppslukande momentan tillvaro. Sedan upphör den andra att vara ett Du för Jaget och relationen övergår i Jag-Det, så att det t.ex. är möjligt att reflektera över sin erfarenhet, att erinra sig det som var, att sortera och kategorisera sina erfarenheter.⁴⁰⁰ Det är inte möjligt att leva i en konstant öppenhet mot ett Du, eftersom en sådan

³⁹⁸ Faber 1962, 76-81.

³⁹⁹ Denna kommentar om Bubers användning av *Du* framförde professor Paul Mendes-Flohr vid ett seminarium i Kristiansand 2009.

⁴⁰⁰ Buber 1965, 603.

närvaro "skulle förtära en"⁴⁰¹. En ständig, hudlös öppenhet gentemot den/det Andra kan således betecknas som patologisk. För jämvikten i sitt vara behöver människan dra sig tillbaka, vända sig bort från närvaron, sortera sina intryck och reflektera.

Människan lever sitt dagliga liv i en överväldigande Det-dominerad värld. Buber påpekar att människor i högre eller lägre grad eftersträvar Jag-Du-möten. Det råder en konflikt inom människan mellan längtan efter ett närvarande Du och det distanserade Det. Å ena sidan finns den medfödda, grundläggande längtan hos människan efter gemenskap och dialog, å andra sidan finns en rädsla för det okända som mötet öppnar för. Människan växlar mellan engagemang i Det-världen och Du-världen. Ju större inflytande Det-världen har på människan, desto mera överklighet präglar livet.⁴⁰²

Vad är då ägget och vad är hönan i denna värld av Det och Du? Vilketdera utgör förutsättningen för det andra – eller är frågan alls relevant? För Matti Sainio är Det-världen den självklara bas från vilken Du-möten kan utforma sig, även om också han starkt betonar människan i relationen och påpekar att pedagogikens primära uppgift är att öppna Du-världen för människan.⁴⁰³ Adir Cohen betonar att Bubers bidrag till pedagogiken – även om Buber högaktade vetenskaplig kunskap – är att flytta fokus från kunskap och vetande, från människans intresse för ting, till människan som en existentiell varelse.⁴⁰⁴ Veli-Matti Värri påpekar att Det-världen givetvis inte är överklig, utan överkligheten består i missuppfattningen att tillvaron skulle vara förutsebar och överskådlig. I den distanserade objektifieringen av omvärlden förlorar människan kontakten med den egna mänskligheten. Den kontakten växer endast där människan möter den/det andra i ett genuint Jag-Du-möte; det möte som samtidigt ger människan insikter i omvärlden. Värri ser därför Jag-Du-mötet utgöra inte enbart den etiska utan också den

⁴⁰¹ Buber 1994, 48.

⁴⁰² Buber 1994.

⁴⁰³ Sainio 1955, 25-26, 38.

⁴⁰⁴ Cohen 1983, 11-13.

kunskapsteoretiska grunden för människans uppfattning om omvärlden och tillvaron.⁴⁰⁵

Buber framhåller att människan inte kan leva utan Det, men att den som lever enbart av Det är inte en hel människa. En ensidig Jag-Det-hållning beskriver den kunskapande, expanderande delen av människan, medan Jag-Du, enligt Björks tolkning, utgör den moraliska handlingsorienteringen.⁴⁰⁶ Den dubbla hållningen inkluderar Jag-Det och Jag-Du i växelverkan. Jag förstår dubbelheten i Bubers filosofi på följande sätt. En människa utan system, orientering och insikt i de strukturer som hon lever i, utan Jag-Det, går förlorad i vansinne och oförmåga att hantera ett vardagligt liv. Om, å andra sidan, Jag-Du-möten är det enda hon är kapabel till kommer hon att förtäras av närheten och omedelbarheten. Men också en människa som saknar förmåga till Jag-Du-möten går i någon mening under; bristen på med-människor gör att hon tappar kontakten med sin egen innersta mänsklighet. Den dubbla hållningen visar på ett friskt förhållningssätt till omvärlden, medan en brist på antingen Det eller Du kan betecknas som patologisk. Aspelin och Persson formulerar avsaknad av Jag-Du som alienation från det mänskliga varat. Människan hindras (eller hindrar sig själv) från delaktighet med andra; alienationen innebär Du-frånvaro.⁴⁰⁷ Gränsen mellan Jag-Det och Jag-Du är knivskarp och möjlig att uppfatta endast för de människor som delar ett Jag-Du-möte. Också i det systematiska, organiserade, förutsägbara finns Jag-Du-mötets möjligheter. Detta beskriver, som jag ser det, den pedagogiska situationen, där inriktningen på kunskaper, färdigheter och attityder delar utrymme med det mellanmänniska mötet.

Att leva sitt liv huvudsakligen i Det-världen definierar Faber med att leva som en bredvid-människa, att undandra sig närvaron och delaktigheten i den andra. Att öppna sitt Jag för Du-mötet är att leva som en med-människa, där mitt ansvar

⁴⁰⁵ Värri 1997, 77-81.

⁴⁰⁶ Björk 2004, 440-441.

⁴⁰⁷ Aspelin & Persson 2011, 145-146.

möter den andres tilltal. Den som just var en bredvid-människa blir i stunden av öppen och mottaglig närvaro en med-människa utan gränser, fogar och grannar – och vice versa: Jag-Du-mötet övergår i nästa ögonblick till Jag-Det, då människan reflekterar över sin erfarenhet.⁴⁰⁸

Jag inledde detta kapitel med en redogörelse över dialogfilosofins framväxt och dess relevans som en ny ontologi – som mellanvarats ontologi, så som Cullberg, Theunissen och Hankamäki beskriver den. Dialogfilosofin betraktas som en reaktion mot det drag i idealismen som betonar det autonoma subjektet. Dialogfilosofin ser människans jag utgå från relationen och bland dialogfilosoferna representerar Buber den mest radikala positionen. Dialogfilosofin fäster uppmärksamheten på mellanvarats betydelse i relationen mellan människan och andra människor samt mellan människan och omvärlden.

I detta kapitel undersökte jag Bubers dialogfilosofi: det dialogiska förhållningssättet och den dialogiska principen. Sedan analyserade jag människans dubbla hållning till omvärlden; som Jag till Det och som Jag med Du samt växlingen mellan dessa båda hållningar. Jag-Det representerar den iakttagande, användande och reflekterande hållningen, där människan drar slutsatser, kategoriserar och planerar. Jag-Du är svårare att beskriva och står bortom det tydligt definierbara. Mötet mellan Jag och Du kännetecknas av förbehållslöshet, närvaro och uppriktighet, där kunskapen om och erfarenheten av den andra i stunden saknar betydelse. Människans dubbla hållning till omvärlden inkluderar Jag-Det och Jag-Du, som växelverkar med varandra. Båda behövs för ett fullvärdigt mänskligt liv, och avsaknaden av någondera är skadlig för människan. Buber betonar dock risken för att Jag-Du drunknar i Jag-Det-mångfalden, varför han framhåller vikten av att påminna om Jag-Du-mötets betydelse.

⁴⁰⁸ Faber 1962, 72-73.

*Din kärlek och min
ser inte ut på samma vis
Från skilda håll
mot samma strand
vi kommer simmande. Ibland*

*Det du ser är inte det
jag ser och det jag får
är inte det du ger
när du stiger iland
Men det sker. Ibland*

*Din kärlek och min
kan mötas som nu. Jag vet
varifrån du kom
och att du är här
Vi vet att det bär.*

Göran Tunström

5. Närvarons pedagogik

I föregående kapitel undersökte jag hur Martin Bubers dialogfilosofi framställer mötet mellan människor. Dialogfilosofin är formulerad med avseende på med- och mellanmänskliga relationer generellt, inte särskilt med avseende på pedagogiska relationer. I dialogfilosofin framträder den dialogiska principen, som är grundad i människans dubbla varseblivning av omvärlden och människorna i den: som Jag till Det och som Jag med Du. I detta kapitel undersöker jag vad dialogfilosofin innebär för mötet mellan läraren och eleven, vilket i enlighet med bl.a. Hargreaves, Bergem, Ojakangas och McHenry⁴⁰⁹ (se kap. 1) utgör en del i det pedagogiska uppdraget, vid sidan om främjandet av kunskaps-, färdighets och attitydutvecklingen hos eleven. Varför och på vilket sätt är lärarens möte med eleven nödvändigt och viktigt? Vad behöver

⁴⁰⁹ Hargreaves 1995; Bergem 2000; Ojakangas 2001; McHenry 1997.

läraren känna till och vara uppmärksam på för att kunna möta sin elev? Vilket är dialogfilosofins bidrag till förståelsen av mötet mellan läraren och eleven?

Buber ser människan som en varelse i relation med omgivningen. Människan är i hans mening inte människa i solitär ensamhet. Denna förenadhet med omgivningen, med medmänniskorna, kräver dock den enskilda människans aktiva riktadhet mot den andra. Det finns således en dubbelhet i att dels stå i en grundläggande relation med och dels samtidigt rikta sig mot den andra. Detta är enligt Buber fundamentet i människans liv. I framför allt sina pedagogiska texter använder han begreppet förbundenhet för att belysa relationen mellan (framför allt, men inte enbart) läraren och eleven.

I kap. 5.1 undersöker jag förbundenhetens dimensioner med avseende på mötet mellan läraren och eleven. Där framkommer den problematiska ömsesidigheten i relationen, där läraren är vuxen och eleven (oftast, men inte alltid) ett barn. Jag diskuterar sedan vad som i ett förbundenhetsperspektiv är det pedagogiskt eftersträvansvärda; dvs. vad det pedagogiska uppdraget borde omfatta. Slutligen kontrasteras mötet med icke-mötet i begreppen närvaron och bortvändheten. För mötets tillblivelse och för närvaron mellan läraren och eleven synes tid och tillit vara väsentliga ingredienser. Detta undersöker jag i kap. 5.2. Jag diskuterar tillitens ursprung och utfall under rubriken tillit som frö och frukt. Tilliten mellan läraren och eleven hör samman med ansvar och med en över tid närvarande medmänniska. Även om Jag-Du-mötets tillblivelse inte i sig förutsätter en långvarig relation synes den pedagogiska relationen med avseende på tilliten kräva tid. Samtiden synes inte främja den tid som tilliten behöver för att utvecklas, vilket jag diskuterar utifrån sociologisk och pedagogisk samtidskritik. Slutligen reflekterar jag över några aktuella men svårgripbara fenomen med avseende på närvarons pedagogik: den urbaniserade kulturen och det digitaliserade mötet.

I kap. 5.3 försöker jag förstå den öppna och närvarande hållningen mellan läraren och eleven med begreppet förundran – ett begrepp som inte har sitt ursprung hos Buber, men som enligt mitt förmenande väl speglar närvaron, tilliten och

förbundenheten i Jag-Du-mötet. Jag startar med begreppets ursprung för att sedan relatera det till lärar-elev-relationen och det pedagogiska uppdraget: frågor i relation till förundran, förundran som en hållning gentemot omvärlden och tystnaden som förundrans ort.

5.1 Förbundenheten

Dialogfilosofin betraktar relationen mellan människor som den grundläggande ontologiska enheten – jag-tillsammans-med-du kommer före jag. Dallmayr och Runqvist ser därmed dialogfilosofin utgöra en motreaktion till den tradition, från Platon via Descartes fram till den tyska idealismen, som sätter jaget och dess autonomi i centrum.⁴¹⁰ Det är inte Jag som konstituerar Dig, utgående från de erfarenheter och kunskaper jag kan förvärva, utan Jag-med-Du är grunden från vilken jaget formas. Buber formulerar detta i *Jag och Du*:

I begynnelsen är relationen; som det mänskligas kategori, som beredskap, mötande form, själslig urform; relationens a priori; *det medfödda Duet*.⁴¹¹

Varifrån härstammar då denna tanke? Judiskt mytspråk säger att människan vid födelsen har en kunskap om allt och en samhörighet med tillvaron som hon vid födelsen glömmer (se kap. 2.4 samt 4.2 om chassidiska influenser),⁴¹² vilket anknyter till Platons idélära om återerinnringen av de eviga sanningarna.⁴¹³ Därför finns längtan efter förbundenheten hos människan – längtan efter förbundenhet med medmänniskorna, naturen och världsalltet. Dock inte så som i Platons idélära att människan skulle längta tillbaka till något som var, utan så att hon sträcker sig mot det andra, den andra, i vissheten om att detta andra är något som angår henne och som hon är delaktig av, att det andra är något som fattas henne i hennes ensamhet och avskildhet.⁴¹⁴

⁴¹⁰ Dallmayr 1986, xvii; Runqvist 1998, 59-60.

⁴¹¹ Buber 1994, 39.

⁴¹² Buber 1994, 35-40.

⁴¹³ Jfr Menon-dialogen i Platon 2001.

⁴¹⁴ Buber 1994, 35-40.

Förbundenheten är därmed startpunkten i människans existens. Människan "är" i förbundenhet med sin omgivning – hon "är" inte ett singulärt, fristående jag. Theunissen gör en jämförelse mellan Heideggers och Bubers jag:

While, according to Heidegger, the self can only come to itself in a voluntary separation of itself from the other self, according to Buber, it has its being solely in the relation.⁴¹⁵

Björk stöder Dallmayrs och Runqvists konklusioner ovan att Buber i tanken om förbundenhet tar avstånd från idealismens syn på frihet som subjektets (jagets) autonomi.⁴¹⁶ Israel förstår Bubers Jag-Du som en enhet, där den ena delen inte är möjlig utan den andras existens. Båda är förenade med varandra samtidigt som vardera har sin egen identitet, den identitet som samtidigt blir till i mötet.⁴¹⁷ Denna dubbelhet – att relationen är förutsättningen för Jagets existens samtidigt som jaget bejaktar Duet i relationen – diskuterar Buber i *Distans och relation*.⁴¹⁸ Där återkommer han till människans dubbla hållning till omvärlden: distansen ingår i relationen samtidigt som relationen är en förutsättning för distans.

Distans

Ordet distans ger flera associationer. Något befinner sig på en viss distans; dvs. på ett visst avstånd. En viss distans eller sträcka avverkas inom en idrottsgren. Människor som förhåller sig distanserat uppfattas kanske som högdragna, sig själva nog eller enbart ointresserade av andra. Med en viss tidsmässig distans betraktar vi en erfarenhet vi gjort eller ett fenomen vi tagit del av. Vid första anblicken kan Bubers Jag-Det-förhållningssätt ses som det självklara uttrycket för distans, medan Jag-Du representerar relationen. Så är dock inte fallet. Buber använder i den tyska originalutgåvan begreppet *Urdistanz*,⁴¹⁹ som översatts till svenska

⁴¹⁵ Theunissen 1986, 284.

⁴¹⁶ Björk 2004, 445.

⁴¹⁷ Israel 1988, 95.

⁴¹⁸ Buber 1997.

⁴¹⁹ Buber 1951: *Urdistanz und Beziehung*. Texten publicerades ursprungligen i en schweizisk filosofisk tidsskrift, *Studia Philosophica*, Vol. X, 1950. Se Sällström 1997, 45-72.

med ordet distans, vilket kan leda läsaren in på fel spår. Den innebörd Buber lägger i begreppet går enligt Sällström tillbaka till det latinska ordet *distare*, som betyder "vara åtskild" eller "stå inför och skild från någon eller något".⁴²⁰ Människan har, till skillnad från djuren, förmågan att varsebli omgivningen som något från henne själv avskilt.⁴²¹ Det handlar inte om en attityd av iakttagande eller reflekterande, utan snarare om en upplevelse eller medvetenhet om att leva i en värld som går bortom den egna horisonten.⁴²² Det finns något utöver mig, något som står avskilt från mig, men som jag är förbunden med.

Distansen hos Buber, *Urdistanz*, uppfattar Israel som människans förmåga att erfara det annorlunda. Att uppfatta den andra som en helt annan person än den jag själv är, att överhuvudtaget se någon som ett Du, är en förutsättning för Jag-Du-mötet. Samtidigt måste relationen mellan Jag och Du finnas för att Jag ska se det annorlunda som Du utgör och inte enbart stanna vid de egenskaper hos Dig som Jag känner igen. Det annorlunda uppmanar och utmanar således människan: se och öppna dig för den värld som omger dig. Du lever i världen – se att du är förbunden med den, uppfatta dess tilltal och svara på det.⁴²³

Förbundenheten formulerades spontant i förmoderna och mytiska språk, som inriktade sig på pågående, oavslutade handlingar, knutna till relationer, menar Buber. Moderna språk är snarare inriktade på beskrivningar av föremål och avslutade handlingar. Där vi säger "långt borta" sade zulun "där, varest någon ropar: o moder, jag är förlorad!" och eldsländaren använde ett sjustavigt satsord, som kan översättas "man ser på varandra, var och en väntande, att den andra skall erbjuda sig att göra vad båda önskar men inte vill göra".⁴²⁴ Karlsen tydliggjorde (i kap. 4.3) denna skillnad genom att beskriva det avslutade i

⁴²⁰ Sällström 1997, 62.

⁴²¹ Skillnaden mellan människans och djurens sätt att förhålla sig till sin omgivning beskrivs i Buber 1997, 7-20 och Buber 1998, 49-54. Etologin i dag har säkert invändningar. Här för jag dock inte den diskussion som slutsatserna från 1951, då *Urdistanz und Beziehung* utkom, kunde föranleda.

⁴²² Buber 1963, 594; Sällström 1997, 67-68.

⁴²³ Israel 1998, 96.

⁴²⁴ Buber 1994, 26-27.

subjekt och det pågående med verb; så är t.ex. "leken" det avslutade eller objektet för betraktande medan "leka" uttrycker något pågående och närvarande.

Frihet och tvång

Utifrån ett autonomt subjektsperspektiv är förbundenheten, relationen, något som är möjligt att välja eller avstå från. Vi uppfattar det måhända som primitivt och omoget att vara utlämnade åt förbundenheten, men betraktar knappast oss själva utlämnade åt självständigheten och friheten. I bubersk mening är frihet från bindningar dock inte ett ideal utan ett hårt öde för människan, vilket han beskriver något tillspetsat:

Att bli fri från en bindning är ett öde; det bär man som ett kors, inte som en kokard. Låt oss göra klart för oss vad det verkligen innebär att bli fri från en bindning. Det innebär att axla ett helt och hållet personligt ansvar i stället för ett ansvar som man delat med många släktled. Ett fritt liv i den meningen är något man har att ansvara för individuellt – eller också är det en patetisk fars.⁴²⁵

Buber formulerar här en skarp tudelning mellan frihet och bindning, mellan det individuella och det gemensamt delade. Frihet är ett traditionellt hyllat begrepp i den västerländska världen och beskrivs ofta som motsatsen till tvång. För Buber är motpolen till tvång dock inte frihet, utan förbundenhet. Han beskriver tvånget som den negativa verkligheten och förbundenheten som den positiva. Motpolen till att bli tvingad av människor, makter, ödet, gudarna eller naturen är *inte* att vara fri från dem. Det är i stället att vara förbunden med dem.⁴²⁶ Samma tanke lyfter hjärnforskaren Matti Bergström fram, då han beskriver en från värden och ansvar befriad människa som en slav och således alls inte fri.⁴²⁷ Förbundenhet är, som jag förstår Buber, att se människorna, den omgivande naturen, tingen som *bundsförvanter* i ett gemensamt liv, där vi möts i ansvar, ömsesidighet och öppenhet. Det utesluter inte konflikter eller divergerande uppfattningar; snarare är det kanske så att det är

⁴²⁵ Buber 1993b, 41.

⁴²⁶ Buber 1993b, 36-38.

⁴²⁷ Bergström 1991.

just motsättningarna, de annorlunda uppfattningarna eller rentav aggressionerna som öppnar för Jag-Du-möten. Så länge våra uppfattningar och hållningar är likartade är det andra osynligt för oss. Förbundenheten utgår från att vi i våra olikheter och annorlundaskap trots allt hör samman och inkluderar viljan att möta den/det Andra i öppenhet och närvaro.

Förbundenheten i den pedagogiska situationen

Hur ser Buber då på förbundenheten i den pedagogiska situationen? Innan vi kommer till den frågan ska vi granska hur Buber ser på det pedagogiska uppdraget. Det finns två i grunden olika sätt att inverka på människor, skriver han. Det ena är att påtvinga den andra sin egen insikt eller åsikt, helst på ett sådant sätt att den andra tror att insikten är hans eller hennes egen. Det andra är att lyhört igenkänna, ta vara på och stöda något som den andra synes ha "anlag" till, något som för honom eller henne verkar vara sant och riktigt. För att detta "anlag" ska kunna gro behövs egentligen endast ett gensvar.⁴²⁸ Den pedagogiska verksamheten kan inte bygga på tvång, eftersom det då inte mera handlar om pedagogik utan om manipulation eller propaganda. Freire beskriver, utgående från Buber, manipulation i pedagogiska sammanhang som en anti-dialogisk handling, där läraren enväldigt styr undervisningen utgående från en given ideologi.⁴²⁹ Buber använder begreppet propaganda:

Propagandisten angår överhuvudtaget inte den människa, han vill inverka på, som person. Eventuella individuella egenskaper tillmäter han vikt, endast i den mån han behöver lära känna och utnyttja dem för att vinna den andre. ---- Pedagogen tror på den ursprungskraft i tillvaron som utsatt sig bland alla människoväsen och i vart och ett av dem växer och utbildas till egenartad gestalt. Han litar på att detta växande endast behöver hjälp av ett personligt möte då och då, en hjälp som bland andra just han är kallad att ge.⁴³⁰

⁴²⁸ Buber 2000a, 53-58.

⁴²⁹ Freire 2000, 147-152.

⁴³⁰ Buber 2000a, 54-56.

Här faller det sig naturligt att jämföra med den pedagogiska trädgårdsmästarmetaforen; det är endast vatten, gödsel och ansning som behövs för att plantan ska blomstra. Denna metafor säger dock föga om *relationen* mellan trädgårdsmästaren och plantan. Buber betonar att pedagogik handlar om att frigöra inneboende resurser, att väcka latenta förmågor hos eleven, att främja upphovsmannadriften och lusten att skapa.⁴³¹ Utvecklandet av barnets skapande krafter är temat i *Om det pedagogiska*, som Buber föreläste över vid den tredje internationella pedagogiska konferensen i Heidelberg 1925. Denna text andas influenser från den samtida reformpedagogikens optimism och framtidstro:

Här har vi tiotusen själar som ännu inte tagit form men är beredda att göra det – en skapelse, om något, en "nyelse" (ty. Neuerung), som plötsligt visat sig, en potential av urkraft. Denna strömmande möjlighet, som är ousinlig, hur mycket av den som än förlösas, det är "barnet" som möjlighet.⁴³²

Buber stannar dock inte vid barnets oanade möjligheter till utvecklande av sig själv, omvärlden och framtiden genom skapande. Han påpekar att främjandet av enbart denna aspekt inte är gott nog i lärarens pedagogiska uppdrag:

En uppfostran som tar sikte enbart på att utveckla upphovsmannadriften skulle lägga grunden till en ny, synnerligen smärtsam isolering.⁴³³

Här antyder han kärnan i dialogfilosofin med avseende på det pedagogiska uppdraget: relationen mellan människor, mötet mellan läraren och eleven. Pedagogik handlar inte enbart om att utveckla den skapande förmågan. En ensam skapande människa är en ömklig varelse. Pedagogik är enligt Buber också att visa på värden, insikter och kunskaper från en generation till en annan – att belysa att människan hör samman med andra människor i ett

⁴³¹ Buber 1993b, 13-28. Här beskriver Buber bl.a. en konsert som han åhört i Prag, där en barnkör bestående av gravt handikappade barn under dirigenten Bakules ledning framfört ett hisnande program.

⁴³² Buber 1993b, 14.

⁴³³ Buber 1993b, 27.

historiskt-tidsligt perspektiv.⁴³⁴ Det uppdraget är ännu inte utfört genom att undervisa t.ex. utgående från läroplanens värdegrund (även om läraren som tjänsteman är förpliktad att göra det). Buber ger ett exempel:

Jag försöker förklara att det är otillständigt att slå en svagare, och strax ser jag ett undertryckt leende i de starkares mungipor. Jag försöker förklara att lögn fördärvar livet, och något fruktansvärt inträffar: den värste vanelögnaren i min klass skriver en strålande uppsats om lögnens fördärvbringande makt. Jag har då begått det fatala misstaget att *undervisa* i etiskt beteende, och det som jag har sagt har av eleverna uppfattats som gångbart kunskapsmynt; ingenting av det förvandlas till substans som bygger upp karaktären.⁴³⁵

Pedagogen måste ha ett mål med sin verksamhet men han eller hon måste också en utgångspunkt för den.⁴³⁶ Det tolkar jag så att Buber betonar nödvändigheten av att läraren lever som en hel människa med eleven i den pedagogiska situationen. Det är inte tillräckligt att neutralt undervisa det föreskrivna lärostoffet; läraren måste också personligen *närvara* med eleverna och utöva förbundenhet. Det innebär att läraren tar ställning, förhåller sig och ingriper utifrån de grundvärden som präglar honom eller henne, dock samtidigt respekterande elevens värderingar. Upphovsmannadriften är, menar Sainio i sin tolkning av Buber, underställd driften till förbundenhet. Det grundläggande (och därmed det viktigaste) för eleven är att öva medlevandet i relationer. Detta sker *i* den pedagogiska situationen, i skapandet av kunskaper och artefakter.⁴³⁷

Tvång i pedagogiska situationer beskriver Buber som brist på förbundenhet. Människan protesterar mot tvång t.ex. med uppror eller hukande, medan förbundenheten uttrycks i öppenhet och delaktighet. Frihet i pedagogiska situationer är *viljan* till förbundenhet.⁴³⁸ För den pedagogiska situationen

⁴³⁴ Buber 1993b, 13-14.

⁴³⁵ Buber 1993b, 106.

⁴³⁶ Buber 1993b, 81.

⁴³⁷ Sainio 1955, 38.

⁴³⁸ Buber 1993b, 13-38.

förstår jag, utgående från Buber, friheten som uppriktigheten i samvaron mellan läraren och eleven. En neutral hållning, där läraren undviker att relatera på ett personligt plan till eleven, kan enligt min mening beskrivas som ett tvång både för läraren och eleven, nämligen tvånget att avstå från den egna autenticiteten. Det finns givetvis även andra slag av tvång, där läraren föreskriver eleven kunskaper, färdigheter och attityder.

Den problematiska ömsesidigheten

Bubers *Om uppfostran* utgör de enda till svenska översatta texter, som explicit talar för det pedagogiska sammanhanget. Därför utgör de ofta det huvudsakliga materialet för pedagoger, som fördjupat sig i Bubers pedagogiska tänkande. Sainio, som skrev sin Buber-pedagogiska presentation i Finland på tyska, är härvid ett undantag, då han använder sig av ett bredare tyskspråkigt Buber-texturval. Bubers pedagogiska texter hänför sig till tre olika stadier av hans liv och författarskap (se vidare kring Buber och pedagogiken i kap. 2.4). De berör pedagogiskt arbete med barn men också med vuxna och är skrivna för olika pedagogiska konferenser under åren 1919-1939. Den första, presenterad delvis första gången 1919 och senare i publicerad version 1925, med titeln *Om det pedagogiska*, handlar om utvecklandet av de skapande krafterna hos barnet. Den andra, *Bildning och världsåskådning*, presenterades 1935 och berör de spänningar mellan folkgrupper som frammanades av Hitler. I den tredje och sista texten i denna samling, *Om karaktärsfostran*, lyfter Buber fram, som det primära i den pedagogiska situationen, betydelsen av att beakta hela människan.⁴³⁹ I den förstnämnda texten, *Om det pedagogiska*, finns formuleringar som enligt min uppfattning talar emot den dialogiska princip som finns formulerad i *Jag och Du*. Ett sådant avsnitt är t.ex. detta:

Men hur mycket fostraren/läraren än i övrigt må vara förenad med sin elev i en förtroendefull ömsesidighet av givande och tagande, så kan omfattandet här inte vara ömsesidigt. Han upplever hur det känns för eleven att vara föremål för fostran och undervisning, men denne å sin sida kan inte uppleva hur det känns för den som

⁴³⁹ Buber 1993b.

fostrar och lär ut något. Pedagogen befinner sig i båda ändarna av den givna situationen, eleven bara i den ena.⁴⁴⁰

Buber pekar här ut ett särdrag för den pedagogiska situationen, som enligt honom utgör en begränsning av Jag-Du. Jag-Du-mötet kännetecknas av ömsesidighet, förbehållslöshet och närvaro. Att de olika aspekterna av den andres annanhet i *mötets ögonblick* är upphävda betonas genomgående i Bubers texter om det dialogiska mötet,⁴⁴¹ medan Buber här påtalar en frånvaro av ömsesidighet just i relationen mellan läraren och eleven. Här synes elevens annanhet utgöra objekt för lärarens reflektion (också i stunden av möte), och läraren intar en överordnad position i relation till eleven, då han eller hon förutsätts kunna försätta sig i elevens situation. Eleven kan på motsvarande vis inte kan göra detsamma, eftersom han eller hon, utgående från citatet ovan, saknar erfarenhet av vad det är att vara vuxen. Buber kallar detta (i *Om det pedagogiska*) för den ensidiga erfarenheten av motsidan, omfattningen eller partnerupplevelsen.⁴⁴² Han hävdar att läraren, som har som yrke att påverka unga människor, hela tiden måste uppleva sina handlingar "från motsidan". Trots att undervisningssituationen är *en och samma situation* för läraren och eleven handlar det om att den ena blir undervisad/fostrad och den andra utför undervisningen/fostran. Den ena, dvs. läraren, är ansvarig i den pedagogiska situationen. Det gäller för läraren att t.ex. uppmärksamma hur eleven upplever lärarens agerande, så att läraren vid behov kan korrigera sig. Buber konstaterar att så snart eleven också förmår sätta sig in i lärarens position "sprängs det fostrande förhållandet eller förvandlas till vänskap".⁴⁴³ Lärarens och elevens positioner är, såsom Buber formulerar sig i *Om det pedagogiska*, därmed i grunden icke-ömsesidiga.

Det hör givetvis till lärarens pedagogiska uppdrag att ständigt uppmärksamma elevens reaktioner och sträva efter att förstå

⁴⁴⁰ Buber 1993b, 67-68.

⁴⁴¹ Buber 1994 (*Jag och Du*); 1993a (*Dialogens väsen*); 1997 (*Distans och relation*); 2000a (*Det mellanmänskliga*).

⁴⁴² Buber 1993b, 52-59.

⁴⁴³ Buber 1993b, 64-68.

elevens tankar och bearbetning av det som läraren framlägger, men det som Buber här pekar på är enligt min förståelse karakteristika för Jag-Det (se kap 4.4). I essän *Påtvunga eller frigöra*, där Buber vidare undersöker pedagogens uppgifter, beskriver han dock det mellanmännsliga mötet mellan läraren och eleven utan begränsningar:

En människa existerar i antropologisk mening icke i sin isolering, utan endast i fullständigheten av relationen mellan den ene och den andre. Först beaktandet av denna ömsesidighet gör det möjligt att uttömmande förstå vad det vill säga att vara människa. För det mellanmännsligas bestånd fordras, som vi sett, att intet fördärvligt sken insmyger sig i relationen mellan två personer. Det fordras vidare att var och en av dem vänder sig till och menar den andre som person och just sådan han är. Den tredje förutsättningen kan vi nu slutligen ange: ingendera av parterna får vilja påtvunga den andre något av sitt eget eller sig själv.⁴⁴⁴

I min läsning av Buber uppfattar jag en klivenhet. Å ena sidan karakteriseras Jag-Du-mötet generellt och utan begränsningar av ömsesidighet, öppenhet och närvaro. Å andra sidan synes Buber mena att detta dock inte gäller pedagogiska relationer och mötet mellan läraren och eleven? Vad avser Buber och hur kan hans dialogfilosofi förstås för pedagogiska situationer?

Flera pedagoger förenar sig med Bubers tanke om begränsningen av Jag-Du i explicit pedagogiska situationer. Värri tolkar Bubers begränsning av ömsesidigheten så att asymmetrin gäller det kognitiva området och barnets intellektuella förmåga, således inte elevens människoskap.⁴⁴⁵ Även Sainio hävdar att den pedagogiska situationen utgör en säraspekt där symmetrin begränsas – läraren har livserfarenheter som eleven saknar.⁴⁴⁶ Jag instämmer med Värri och Sainio – läraren dels som den vuxna och dels i uppdraget som lärare (se kapitel 1) bör inneha kunskaper och livserfarenhet för att kunna verka i sitt värv. Också Björk väljer en tolkning som – explicit för den

⁴⁴⁴ Buber 2000, 59-60.

⁴⁴⁵ Värri 1997, 91-95.

⁴⁴⁶ Sainio 1955, 41-42.

pedagogiska situationen – stöder den från lärarens sida ensidiga omfattningen i stället för ömsesidigheten.⁴⁴⁷ Aspelin pekar på omständigheter som begränsar den ömsesidiga omfattningen i den pedagogiska situationen:⁴⁴⁸

Lärare-elev-relationen har en struktur "med specifika mått och gränser". För att verkligen lära känna en elev, komma underfund med honom och bistå honom i hans mänskliga mognad, måste läraren möta honom utifrån både sin egen och elevens position. Men om relationen blir dubbelsidig och fullständigt jämlik, det vill säga om eleven börjar förhålla sig till läraren på samma sätt som läraren förhåller sig till honom, då har vi inte längre att göra med en pedagogisk process. Lärarens möjligheter att vägleda eleven i dennes aktuella väsen och potentiella framsteg förstörs om eleven slutar se honom som vägvisare och sig själv som en person som ska visas väg.⁴⁴⁹

Jag förstår tankegången, men förenar mig ändå inte med uppfattningen att den pedagogiska relationen skulle stå utanför möjligheten till ömsesidighet i Jag-Du-mötet. Givetvis är det lärarens uppgift att så grundligt som möjligt utreda premisserna för elevens lärande och att känna till det som hindrar och det som främjar den enskilda elevens läroprocess. Det är en del av lärarens pedagogiska uppdrag. Och givetvis bör eleven och läraren ha spelreglerna klara, känna till varandras institutionella roller och veta vem som ansvarar för vad. Detta är dock typiska exempel på Det-världen, medan Jag-Du-mötena utgör de momentana ögonblick som bryter igenom Det-världens struktur. Det specifika för Jag-Du-möten är ju att de saknar historia och framtid – de är i nuet. I den av rutiner, strukturer och system fastställda pedagogiska situationen finns alltid möjligheten till spontana Jag-Du-möten, där lärare och elever kan mötas i ögonblick av "having nothing",⁴⁵⁰ där erfarenheterna, kunskapen och vetandet just i den närvarande stunden saknar

⁴⁴⁷ Björk 2004, 448-449.

⁴⁴⁸ Aspelin 2005, 141-142.

⁴⁴⁹ Aspelin 2005, 142.

⁴⁵⁰ Uttrycket används av McHenry, 1997, då han beskriver Jag-Du-mötets avsaknad av historia. Ingången i mötet kännetecknas av *having nothing*.

betydelse. Dessa stunder är präglade av momentan ömsesidighet och symmetri, och i dem är såväl lärarens som elevens förkunskaper om den andra eller om den tematik som just då undervisas utan betydelse.

En sådan stund beskriver Henry McHenry. Han sitter vid skrivbordet, fördjupad i "cartesianskt tänkande", då han hör ett upphetsat skrik utanför fönstret. Han dröjer en stund kvar i sin tankevärld, men skriket lockar honom ut ur den och han stiger upp och tittar ut genom fönstret. Där springer hans lille son runt, runt i regnet, jublande av fröjd. McHenry går ut på gården, fångar sonen och svänger runt med honom. Sonen, dyblöt, ler över hela ansiktet och säger andfått: Jag vet inte vad som kom över mig, jag bara sprang och sprang som tokig på gräsmattan... Jag vet, svarar fadern. Vad då, frågar sonen andlöst. *Rainrunning happiness*, svarar fadern. Sonens ansikte spricker upp i ett ännu större leende, och fadern erfar i sonens ögon den ömsesidiga delaktigheten i en gemensam hemlighet, *rainrunning happiness*. – McHenry beskriver detta ögonblick av ömsesidig närvaro i delandet av "having nothing" som en gåva som inte hade varit möjlig utan varderas öppenhet och närvaro i stunden – således ett Jag-Du-möte.⁴⁵¹

Jag hävdar att de pedagogiska situationerna ger sådana möjligheter till ömsesidig närvaro i Jag-Du-möten, utan att läraren överger strukturerna och rutinerna i Jag-Det. Fadern i exemplet med *rainrunning happiness* ger knappast avkall på sitt ansvar som förälder eller på den kunskap och erfarenhet som han som vuxen besitter då han delar stunden med sonen. Jag vill påstå att Buber i sin begränsning av ömsesidigheten i pedagogiska situationer är otydlig beträffande innebörden av den dialogiska principen. Möjligen kommer sig denna otydlighet av att den text som påtalar den ensidiga omfattningen (*Om det pedagogiska*) tillkom före (1919, med bearbetning 1925) Bubers grundverk *Jag och Du* (1923), som står som grund för den dialogiska hållningen.

⁴⁵¹ McHenry 1997. Begreppet *rainrunning happiness*, liksom *having nothing*, avstår jag från att försöka översätta till svenska.

Jag vill betona ännu några aspekter som stöder ömsesidigheten i mötet mellan läraren och eleven. För det första gör läraren väl i att förhålla sig med respekt inför barnets unika erfarenheter och sin egen (glömda eller förträngda) barndom och inte tro sig vara kapabel att uppleva ur barnets perspektiv (se kapitel 1). Jag hävdar inte att Buber skulle påstå det – han för i samma text (*Om det pedagogiska*) en liten men viktig diskussion kring maktbegär och övermod hos pedagogen (som jag inte går in i här) – men anmaningen till ödmjukhet inför barnet är värd att påtala, t.ex. med stöd i FN-deklarationen om barnets rättigheter. För det andra, vilket är mitt huvudargument, går Jag-Du-möten – i enlighet med Bubers dialogiska princip – bortom Jag-Det-världens erfarenheter.

Det finns även ett annat sammanhang vid sidan om det pedagogiska där Buber begränsar ömsesidigheten, nämligen det terapeutiska. För dessa båda sammanhang ser Buber ömsesidigheten begränsad av den ena partens (lärarens, terapeutens) målmedvetna påverkan av den andra.⁴⁵² Det synes som om Buber genom att starkt betona ansvarspositionen hos läraren/terapeuten begränsar Jag-Du-mötets möjligheter just i pedagogiska och terapeutiska situationer. Det är intressant att notera att psykoterapeuten Carl C. Rogers i ett samtal med Buber kring mötet mellan läkare och patient i terapeutiska situationer visar sig i någon mening vara mer bubersk än Buber själv; dvs. Rogers påtalar den ömsesidighet som Buber tycks avvärja och hävdar att även terapeutiska situationer kan "drabbas" av momentana Jag-Du-möten.⁴⁵³ I samtalet medger sedan Buber ömsesidighetens möjlighet. Aspelin beskriver dessa glimtar av ömsesidiga möten som "mirakulösa tillfällen när både läraren och eleven spränger bundenheten vid de egna jagen och uppgår i en gemensam verklighet".⁴⁵⁴ Det ser jag som en god beskrivning av Jag-Du-mötets karaktär.

⁴⁵² Buber 1994, 167-170 (efterskrift till *Jag och Du*); Friedman 2002, 216-232.

⁴⁵³ Buber 1998, 156-174: *Dialogue between Martin Buber and Carl C. Rogers on April 18, 1957*.

⁴⁵⁴ Aspelin 2005, 143-145.

Günther Böhme betraktar den pedagogiska relationen som vilken som helst mänsklig relation och betonar vikten av att se eleven som en jämlike, oberoende av kunskaper, tilldelade roller eller andra ojämlikhetsfaktorer:

Das pädagogische Verhältnis ist wie jede menschliche Beziehung eines, das nur möglich ist bei Menschen grundsätzlich gleichen Ranges, besser noch: bei Anerkennung der Gleichrangigkeit in wechselseitigen Beziehungen, wenn auch beide Polen in der pädagogische Beziehung unterschiedliches Gewicht zukommt. Insofern gilt die pädagogische Form der dialogischen Beziehung ebenso dort, wo es um Kindern geht, wie dort, wo Erwachsene angesprochen sind.⁴⁵⁵

Även om vardera parten i en pedagogisk situation innehar olika roller och besitter olika kunskap betonar Böhme ömsesidigheten i initiativtagande och lärande. Jag uppfattar att Böhmes tolkning stöder Bubers grundtanke i den dialogiska principen och ger utrymme för ömsesidiga Jag-Du-möten också i pedagogiska situationer. Böhme betonar att den asymmetri som finns p.g.a. ålder, kunskap eller roll som lärare eller elev upphävs i det ögonblickliga möte, då "varats avgrunder anropar varandra" i ömsesidighet. *Det betyder inte att asymmetrin försvinner men att den i stunden saknar betydelse.* Detta är betydelsefullt framför allt då det handlar om lärarens möte med ett barn, där asymmetrin traditionellt är given.⁴⁵⁶ Den goda läraren kännetecknas, enligt Wolfgang Krone, i detta perspektiv inte i första hand av en hög grad av reflektivitet eller ämneskunskap (även om dessa kvaliteter är oundgängliga i lärarens arbete – så som det pedagogiska uppdraget förutsätter; se kap. 1), utan av sin dialogiska grundhållning och sin öppenhet för tilltalet i

⁴⁵⁵ Böhme 1989, 55: "Den pedagogiska relationen är som vilken som helst mänsklig relation möjligt endast mellan människor som i en grundläggande mening är av samma rang, eller tydligare: genom att erkänna jämbördigheten i den ömsesidiga relationen, även då båda polerna i den pedagogiska relationen tillmäts olika vikt. I den meningen gäller den pedagogiska formen av den dialogiska relationen också där det handlar om barn liksom där det handlar om vuxna." (min övers.)

⁴⁵⁶ Böhme 1989, 55.

situationen, sin öppenhet inför eleven och sin medvetenhet om vad allt detta innebär för elevens varande som människa.⁴⁵⁷

Den pedagogiska historien synes dock inte gärna vidkännas möjligheten till ömsesidighet i relationen mellan läraren och eleven. Den patriarkala traditionen föreskriver den självklara auktoritet, som under lång tid präglat det västerländska samhället (se kap. 2.2). Detta kommer till synes i t.ex. Hermann Gieseckes för övrigt utmärkta redovisning av den pedagogiska professionaliteten och barnets emancipation, utgående från ett tiotal (manliga) pedagoger,⁴⁵⁸ i Gunnar Stadius beskrivning av Herman Nohls bildningsteori⁴⁵⁹ och i Tapio Puolimatkas ingående diskussion kring relationen mellan fostran och auktoritet.⁴⁶⁰ Lärarens auktoritet är i traditionell mening självklar och ifrågasätts inte. Barnet uppfattas som underordnat den vuxne och lärarens uppdrag är att införa barnet i vuxenvärlden. Faber beskriver, utgående från pedagogiska tänkare som Nohl, Litt, Flitner och Bollnow, relationen mellan läraren och eleven, där läraren är den som s.a.s vet bättre för barnet,⁴⁶¹ vilket medfört att barnets röst inte behövt höras. I dag ser vi förhoppningsvis annorlunda på den vuxnas relation med barnet.

Det pedagogiskt eftersträvansvärda

Buber förhåller sig i *Om uppfostran* kritiskt både till den "gamla" auktoritära fostran och den "nya" reformpedagogiska frihetsidéen, som båda, var på sitt sätt, i hans tolkning gör eleven till ett föremål för sig.⁴⁶² Adir Cohen förtydligar dessa tankar hos Buber: Auktoritära lärare stöder sig på traditioner och nedärvda värden och hämtar fullmakt för sitt värv i historien. Det redan fastställda, som står som grund för lärarens arbete, gör att han eller hon riskerar att missa sina elever sådana de just nu står inför honom eller henne, och i stället fokuserar på dem sådana de förväntas bli, som resultat av undervisning och fostran. Det

⁴⁵⁷ Krone 1993, 155.

⁴⁵⁸ Giesecke 1997.

⁴⁵⁹ Stadius 1967.

⁴⁶⁰ Puolimatka 1999, 221-259.

⁴⁶¹ Faber 1962, 114-115.

⁴⁶² Jacobi 2005, 31-43.

pedagogiska värvet är föreskrivet och förutbestämt, oberoende av vem som utsätts för det. Den reformpedagogiska läraren hämtar sin entusiasm från idén om det fria barnets oändliga förmågor eller från den egna alltöverskuggande kärleken till barnet (som idé eller begrepp) och riskerar likaså, om än på annat vis, att missa den enskilda eleven som härvarande konkret människa. Det pedagogiska värvet grundar sig på det fria skapandets eller kärlekens idé, där idén utgör det bärande elementet snarare än den elev som läraren möter.⁴⁶³

Dessa förhållningssätt utgör klassiska uppfattningar om pedagogikens syfte och uppgift: att forma barnet utgående från ett givet ideal (*machen*) eller att se barnets bildande som resultat av det fria växandet (*wachsen lassen*).⁴⁶⁴ Det ena förhållningssättet sätter sin tyngdpunkt på läraren och hans/hennes insats för att forma barnet. Det andra förhållningssättet fokuserar på barnet som den aktiva i bildningsprocessen. Buber ser ett tredje perspektiv som centralt för pedagogiken. Han pekar på mötet: lärarens möte med eleven.⁴⁶⁵ Tradition och auktoritet ger inte den fasta grunden att stöda sig på (även om traditionen givetvis har format både läraren och eleverna) och det finns inget givet ideal att hänvisa till (även om lärarens människosyn och samhällets värdegrund, formulerad i läroplaner, sannolikt är grundade på vissa ideal). Det finns endast de närvarande människornas uppriktighet där de just nu står i sina liv.⁴⁶⁶

Förbundenheten utgår från det sammanhang där läraren och eleven möts: den pedagogiska situationen. Det är ingen "fri" situation. Ingendera parten kan s.a.s. välja den andra; en pedagogisk situation har sina givna deltagare. Däremot kan vardera parten välja – eller välja bort – förbundenheten som sitt förhållningssätt. Jag angår Dig och Du angår Mig – eller så inte. Förbundenheten är Jag-Du-hållningen: att ta den andra på allvar och att lyhört närvara i mötet. Som den huvudsakliga avsikten med pedagogisk verksamhet betraktar Buber främjandet av

⁴⁶³ Cohen 1983, 32-34; Buber 1993b.

⁴⁶⁴ Bollnow 1959, 11-17.

⁴⁶⁵ Cohen 1983, 38-39.

⁴⁶⁶ Buber 1993b, 73-74.

förbundenheten. För att den ska leva och näras behövs mötet – det momentana ögonblicket av Jag-Du i den pedagogiska verksamhetens omfattande Jag-Det:

Pedagogiskt fruktbar är inte den pedagogiska ansträngningen utan det pedagogiska mötet.⁴⁶⁷

Den personliga, närvarande kontakten, som det kommer an på läraren att främja, är därför enligt Buber huvudprioriteringen i de pedagogiska situationerna. Att möta är att skapa en mellanmänsklig relation, skriver Illman.⁴⁶⁸ Det uppfattar jag i pedagogiskt hänseende inte så att mål eller innehåll för den pedagogiska verksamheten försummas, men så, att närvaron med den andra kontinuerligt uppmärksammas i de olika moment som den pedagogiska situationen omfattar.

Kontakt ist das Grundwort der Erziehung. Es bedeutet, daß der Lehrer den Schülern nicht von Gehirn zu Gehirnen, von entwickeltem Gehirn zu unfertigen, sondern von Wesen zu Wesen, von gereiften zu werdenden Wesen gegenüberstehen soll, wirklich gegenüber, das heißt nicht in einer Richtung von oben nach unten, von Lehrstuhl auf Lehrbänke hin wirkend, sondern in echter Wechselwirkung, im Austausch von Erfahrungen, Erfahrungen eines erfüllten Lebens mit denen unerfüllter, die aber nicht weniger wichtig sind, nicht bloß Auskunftsuchen von unten und Auskunftgeben von oben, auch nicht bloß Fragen und Antworten hinüber und herüber, sondern echtes Wechselgespräch, das der Lehrer zwar leiten und beherrschen, in das er aber eben doch auch mit seiner eigenen Person unmittelbar und unbefangen eintreten muß.⁴⁶⁹

⁴⁶⁷ Buber 1993b, 112-113.

⁴⁶⁸ Illman 2006, 32.

⁴⁶⁹ Buber 2005a, 359 (Über den Kontakt. Aus Jerusalemer pädagogischen Radio-Reden): *Kontakt är pedagogikens grundord. Det betyder att läraren skall möta eleven inte från hjärna till hjärna, från en utvecklad hjärna till en outvecklad, utan från väsen till väsen, från ett moget väsen till ett väsen i vardande, så att de verkligen står mitt emot varandra, inte i riktningen uppifrån neråt, från katedern till elevbänken, utan i äkta växelverkan i utbytet av erfarenheter, där erfarenheter från ett fullt liv möter erfarenheter från ett ännu inte fullt liv, vilka inte alls är av mindre värde, inte bara ett nedifrånsökande av information och ett uppifrångrävande av den, inte heller bara frågor*

Kontakt och äkta dialog betonas här som grund för pedagogiken. Här lyfter Buber fram den ömsesidighet som jag saknar i hans beskrivning av den pedagogiska relationens särart. Lärarens och elevens möte – således det momentana Jag-Du-mötet, inte den kontinuerliga Jag-Det-utvecklingen av kunskaper, färdigheter och attityder – sker inte på en intellektuell, kognitiv nivå (i riktning från en utvecklad hjärna till en outvecklad), i riktning uppifrån-neråt, utan tar form i ett uppriktigt (om än ögonblickligt kort) ömsesidigt möte, där läraren träder in i en äkta växelverkan med eleven och där läraren och eleven delger varandra tankar och erfarenheter från den plats där var och en just nu står.

Faber betonar omedelbarheten i den pedagogiska situationen – utan omedelbarhet etableras ingen kontakt och inget möte blir till. Motsatsen till omedelbarhet beskriver Faber med det starka och kanske oväntade begreppet lögn. Lögn i den pedagogiska situationen är att begränsa sin närvaro eller ge en skenbild av sig själv inför den andra. Det är då läraren (eller eleven) i den pedagogiska situationen förställer sig; dvs. ger en bild av sig själv så som läraren (eller eleven) vill att den andra skall uppfatta honom/henne. Lögn kan också beskrivas som att medvetet hålla tillbaka den egna autenticiteten – att inte helhjärtat vara den man just i den momentana stunden är.⁴⁷⁰ Jag uppfattar här att Faber ställer orimliga krav på läraren (och eleven) och att han glömmer att den pedagogiska situationen också utgör en social spelarena, där såväl läraren som eleverna har att göra med varandra i ett komplext umgängesmonster. Faber är dock väl bevandrad i Bubers dubbla hållning och medveten om Jag-Det-världens uttryck i den pedagogiska situationen, så jag antar att han riktar sin uppmärksamhet på *behovet av* omedelbarhet för de momentana Jag-Du-mötena. Omedelbarheten innebär inte ett gränslöst och ohejdat utrymme för de egna känslorna och spontana behoven, utan en förbundenhetens växelverkan där ditt svar på mina uttryck kan fungera som vägvisare, broms eller

och svar hit och dit, utan ett äkta ömsesidigt samtal, som visserligen leds och behärskas av läraren, men som läraren själv måste träda in i med hela sin person. (min övers.)

⁴⁷⁰ Faber 1962, 79-81.

uppmuntran eller som en ny frågeställning, som jag inte själv, just då, utan dig, hade kunnat se.⁴⁷¹

Kontakten mellan de närvarande parterna i den pedagogiska situationen, läraren och eleven, är en förutsättning för förbundenheten. Kontakten bygger enligt Buber på två element, som det ankommer på läraren att beakta: ödmjukhet och tillit.⁴⁷² Ödmjukheten uppstår ur lärarens insikt om att han eller hon bara är en faktor bland många andra som influerar eleven, att hans eller hennes kunskap, vishet och insikt är begränsad samt att han eller hon har ett personligt ansvar inför var och en av sina elever. Tilliten grundas i *den befriande insikten att det finns en mänsklig sanning, den mänskliga existensens sanning*.⁴⁷³ Sanningsbegreppet har här, liksom också i övrigt hos Buber, en chassidisk grund (se kap. 2.4 och 4.2): sanningen kommer till uttryck i handlingen. Sainio beskriver sanningen inte som en filosofi eller ett konstverk, inte som en idé eller som en gestalt, utan som uppriktig handling i gemenskap.⁴⁷⁴ Det innebär att eleven erfar läraren som en hel, närvarande och uppriktig person, som är engagerad i elevens liv:

Vad än ordet "sanning" betyder i andra sammanhang – på det mellanmänniskliga området betyder sanning att människor meddelar sig med varandra sådana de är.⁴⁷⁵

Läraren tar eleven men också sig själv, på allvar i det att han eller hon strävar efter uppriktighet i den närvarande stunden. Det är, som jag ser det, ett uppdrag som är värt att beakta men som knappast är möjligt att förverkliga annat än momentant.

⁴⁷¹ Jfr Schaffar 2008, 43: insikten att *jag* kan förorsaka något – vilket kan relateras till Bubers antropologiska människosyn: människan blir uppmärksamgjord på vad det är att vara människa först då hon träder in i en aktiv relation med andra människor.

⁴⁷² Jag väljer här att använda begreppet *tillit*. De tyskspråkiga referenserna använder *Vertrauen*, som kan översättas både med tillit och förtroende.

⁴⁷³ Buber 1993b, 110-111.

⁴⁷⁴ Sainio 1955, 17.

⁴⁷⁵ Buber 2000a, 33.

Närvaron och bortvändheten

Förbundenheten med omvärlden är, som vi sett i detta och tidigare kapitel, en grundläggande tanke i chassidismen och även i Bubers tänkande. Människan hör samman med naturen, djuren, tingen och människorna i sin omgivning. Det betyder inte att omgivningen ges magiska drag, utan endast att närvaron i tillvaron är betydelsefull. Utgående från människans tvåfaldiga hållning till omvärlden, som Jag till Det och Jag med Du, synes *närvaron* vara ett avgörande drag i Jag-Du-mötet. Det handlar inte bara om att i någon mening vara medveten om sin förbundenhet med omvärlden, det handlar minst lika mycket om att konkret närvara i denna förbundenhet. Den citerade texten är hämtad ur en chassidisk berättelse:

Baalschem lär att inget möte med en levande varelse eller ett ting i vårt liv är utan hemlig betydelse. De människor vi träffar av och till eller lever tillsammans med, djuren som hjälper oss i vårt arbete, marken som vi odlar, materialet vi bearbetar, redskapen vi använder, allt har en hemlig själssubstans som är beroende av oss för att få sin verkliga gestalt och fulländning. Försummar vi den själssubstansen som kommer i vår väg och bara tänker på vilken nytta vi kan få ut utan att utveckla en verklig relation till det levande och till tingen, vilkas existens vi delar liksom de delar vår – då försummar vi vår egen existens uppfyllelse och verklighet.⁴⁷⁶

Citatet väcker reflektioner som anknyter det pedagogiska uppdraget: att inte enbart att lära känna världen, tingen och människorna i den utan också att möta dem, som anmanar till möte. Dessa anrop finns ständigt i vår omgivning, men vi väljer ofta att stänga våra sinnen för dem – vi vänder oss bort från dem.

Var och en av oss är innesluten i ett pansar, vars uppgift det är att avvärja tecknen. Tecknen drabbar oss oavslåligt – att leva är att bli tilltalad. Vi skulle bara behöva ställa

⁴⁷⁶ Buber 1993c, 74-75. Baalschem betyder ung, mästare; namnet står för den chassidiska rörelsens grundare rabbi Israel ben Elieser, som levde under 1700-talets första hälft.

upp, bara göra oss mottagliga. Men det vågtstycket förefaller oss alltför skrämmande.⁴⁷⁷

Vår samtid erbjuder ett överflöd av ting, människor och skeenden som anropar oss: många dagliga människomöten (också i pedagogiska sammanhang), ett pågående medieflöde, det outtalade kravet på ständig närbarhet. Ett vanligt förekommande sätt att hantera det som möter är att reflektera. Läraren, liksom eleven, förutsätts välja vad han eller hon reflekterar över – och måste avstå från reflektion över många (lockande) fenomen. Reflektionen är en form av avbortvändhet från nuet, då objektet för reflektion görs statiskt: den iakttagna elevens ord, gester, beteende "fryses" och begrundas. Närvaron förutsätter däremot att reflektionen sätts åt sidan. Närvaron kräver helhjärtad uppmärksamhet, utan att någon del av den egna existensen drar sig tillbaka för att iakttas och begrunda. Det är sedan en helt annan sak att reflektionen ofta uppträder efter momenten av närvaro, som en ganska självklar följd av den. Då övergår Jag-Du i Jag-Det.⁴⁷⁸ Närvaron och bortvändheten växlar i människans förhållningssätt. Att rikta sin uppmärksamhet mot ett givet föremål, en människa eller ett fenomen är att styra sin närvaro i en viss riktning – och samtidigt att vända sig bort från allt det övriga. Människan gör ständigt dessa val mellan närvaro och bortvändhet. Närvaron skall dock inte förväxlas med den förströdda uppmärksamheten, som saknar det genuina intresset för den/det andra. Närvaron präglas av en helhjärtadhet i form av kroppens och själens samtidiga "härvaro".

Jag förstår närvaron och bortvändheten i Bubers tankar på följande sätt. Närvaron inkluderar öppenheten för att något oförutsett kan uppenbara sig. Konstverket jag betraktar, människan jag byter några ord med i busskön, råvarorna jag bearbetar för att göra en måltid av, eleven som ger mig en outgrundlig blick, hunden som söker mitt sällskap, gräset under mina bara fötter – alla "säger mig" något och med dem alla är jag

⁴⁷⁷ Buber 1993a, 35.

⁴⁷⁸ *Mindfulness*, en meditationsform med buddhistiska rötter, beskrivs som ett sätt att öva närvaro i nuet. Utan att vara närmare insatt i denna övning antar jag att Buber skulle ha invändningar mot att göra en systematiserad metod eller teknik av närvaron.

förbunden, såvida mitt förhållningssätt är närvaro och inte bortvändhet. Bortvändheten kan innebära att konstverket betraktas (enbart) utifrån sakkunskap om konstformen, konstnärens tidigare arbeten eller iakttagarens förutfattade meningar, att människan i busskön (enbart) bemöts på ett socialt vedertaget sätt, att råvarorna till middagen tillreds (enbart) mekaniskt, att elevens reaktion (enbart) noteras, att hunden (enbart) får en förströdd klapp, att gräset under fötterna (enbart) konstateras vara vått och kyligt. Vad närvaron i dessa stunder kan erbjuda är inte möjligt att förutse – annat än att tinget, djuret, människan, eleven i någon mening antas säga mig något, som i stunden har betydelse och som jag svarar på. I bubersk mening är sådana ögonblick av grundläggande betydelse för människans existens.

Stöger använder Bubers begrepp *Vergegnung* (icke-möte, i motsats till *Begegnung*) för att beskriva bortvändheten. Ett icke-möte är ett förfelande av mötet, som i Stögers tolkning har konsekvenser utöver de pedagogisk-antropologiska. Han lyfter fram umgänget med invandrare och flyktingar i pedagogiska situationer, där icke-mötet kan ha förödande följder i form av isolering och utanförskap. Att i sin annanhet inte bli sedd är en existentiellt mänsklig men samtidigt också en politisk fråga, menar Stöger, vars konsekvenser sträcker sig från det mikrosociala sammanhanget (t.ex. den pedagogiska situationen) till det regionala, nationella och globala samhället (se även kapitel 1).⁴⁷⁹ Freire betonar, likaså med den politiska innebörden i blickfånget, ödmjukheten och öppenheten för den andras perspektiv i den pedagogiska situationen:

Dialogue, as the encounter of those addressed to the common task of learning and acting, is broken if the parties (or one of them) lack humility. How can I dialogue if I always project ignorance onto others and never perceive my own? How can I dialogue if I regard myself as a case apart from others – mere “its” in whom I cannot recognize other “I”s?⁴⁸⁰

⁴⁷⁹ Stöger 2000, 182-183.

⁴⁸⁰ Freire 2000, 90.

Bortvändheten som här kommer till uttryck i avsaknad av lyssnande och lyhördhet (som *Vergegnung* eller icke-möte) kan bero på ointresse, likgiltighet eller direkt avståndstagande. Oberoende av skäl har bortvändheten i den pedagogiska situationen följer för eleverna. Närvaron synes krävande – rentav alltför krävande för att ingå i lärarens pedagogiska uppdrag.

Min uppfattning är att beskaffenheten i den pedagogiska situationen inte självklart främjar närvaron.⁴⁸¹ Aspelin och Persson beskriver hur läraren i den kunskapseffektiva skolan erfar yrkesmässiga och samhälleliga krav på att fungera effektivt och fullfölja läroplanens intentioner.⁴⁸² Kraven från utbildningsanordnare och föräldrar upplevs ofta höga; Bergem, Aspors, Bendtsen och Hansén pekar på hur lärarens handlingsrum är pressat av krav från samhället, eleverna, föräldrarna och skolkulturen.⁴⁸³ Tallberg Broman, Aloni samt Rinne, Heikkinen och Salo konstaterar att skolan påverkas av de generella samhällsförändringarna och därför i dag vid sidan om demokratisering kännetecknas också av individualisering, internationalisering och marknadisering.⁴⁸⁴ En standardinvändning hos lärare då t.ex. nya läroplaner med nya undervisningsformer eller nytt stoff introduceras är att *tid* saknas; tid för reflektera, sortera intryck, välja, rata och godta.

Lärare upplever således en brist på tid för Jag-Det – för att då ännu inte alls tala om tid för Jag-Du. Bingham och Sidorkin beskriver hur lärare erfar klyftan mellan rollen som kunskapsvägledare och närvarande medmänniska. Det förra vägs och mäts, medan det senare mera sällan får offentlig uppmärksamhet, annat än då det radikalt misslyckas (t.ex. då elevens existentiella illamående kommer till uttryck).⁴⁸⁵ Jag-Du, det närvarande mötet i den pedagogiska situationen, upplevs nödvändigt men riskerar att drunkna i den vardagliga

⁴⁸¹ Nordström-Lytz 2013b, 139-152.

⁴⁸² Aspelin & Persson 2011, 25-40.

⁴⁸³ Bergem 2000, 83-111; Aspors, Bendtsen & Hansén 2011, 331-353.

⁴⁸⁴ Tallberg Broman 2011, 9-10; Aloni 2008, 357-375; Rinne, Heikkinen & Salo 2007.

⁴⁸⁵ Bingham & Sidorkin 2010, 5-7.

pedagogiska verksamheten som är fylld till bristningsgränsen av Jag-Det. Faber och Hargreaves påvisar hur de pedagogiskvetenskapliga teorierna nog ger läraren en god reflektionsram, men tenderar att försakliga de mänskliga relationerna i den pedagogiska situationen. Relationen med eleven begrundas om inte enbart så åtminstone i första hand utgående från pedagogiska teorier och samhälleliga strukturer.⁴⁸⁶ Stöger beskriver bortvändheten med ett mekaniskt lärande och ett förtingligande av människan.⁴⁸⁷ Birgit Schaffar diskuterar hur neutralitet som ett i sig gott och föreskrivet undervisningsideal inte får hindra läraren från att närvarande och engagerat förhålla sig till frågeställningar som undervisningen ger anledning till.⁴⁸⁸ En neutral eller opersonlig hållning riskerar leda till ett förfrämligande; eleven och läraren alieneras från varandra och deras umgänge kommer att präglas av kylig saklighet och distans snarare än närvaro, konstaterar Bingham och Sidorkin samt Aspelin och Persson.⁴⁸⁹ I bubersk mening innebär detta att Jag-Det-världen ockuperar Jag-Du-mötet - eller att bortvändheten undantränger närvaron.

En undervisningssituation där enbart planeringen, innehållet eller det förväntade målet står i fokus löper risk att bli en bortvändhetens undervisning med avseende på eleverna, hävdar McHenry. Den kan bli en situation där de närvarande människorna är bifigurer i stället för huvudpersoner.⁴⁹⁰ Att vara närvarande är dock krävande. Hur kan en lärare närvara - "härvara" - med varje enskild elev i en grupp? Och hur kan läraren skapa utrymme för Jag-Du-möten där elever möter varandra, läraren, sakinnehållet, den pedagogiska omgivningen och omvärlden på ett sådant sätt att de växer som människor och upptäcker sin förbundenhet med omvärlden? Christian Caselmann beskriver utgående från sin läsning av Buber hur Jag-Det och Jag-Du går hand i hand i den pedagogiska situationen. Läraren undervisar, reflekterar, iakttar, noterar, förändrar sitt

⁴⁸⁶ Faber 1989, 16; Hargreaves 1998.

⁴⁸⁷ Stöger 2000, 184-185.

⁴⁸⁸ Schaffar 2013, 153-173. Se även Nordström-Lytz 2013a, 139-152.

⁴⁸⁹ Bingham & Sidorkin 2010; Aspelin & Persson 2011, 135-149.

⁴⁹⁰ McHenry 1997, 347-348.

agerande - men läraren är också närvarande i konkret mellanmänsklighet. Caselmann hävdar dock att det primärt inte är lärarens uppgift att välja stoff och undervisa väl, så att undervisningen motsvarar elevens utvecklingsnivå och möjligheter. I stället beskriver han det pedagogiska uppdraget med att i Jag-Du-mötets omedelbarhet *erbjuda* detta stoff och denna undervisning som en möjlighet för eleven att lära sig att leva som människa.⁴⁹¹ Jag förstår Caselmann så att det läroplansföreskrivna kunskaps-, färdighets- och attitydstoffet utgör lärarens arbetsredskap i främjandet av Jag-Du-möten. Kunskapandet och medlevandet går hand i hand. Lärarens uppgift är att *i* det kunskapande sammanhanget, i Jag-Du-världen, erbjuda eleven närvarande Jag-Du-möten.

5.2 Tid och tillit

Läraren och eleven i den pedagogiska situationen är inga neutrala mänskliga subjekt; var och en är influerad av sin historia, sin kontext, sin läggning och sina tidigare erfarenheter av möten med människor. Tillsammans ska läraren och eleven på något vis förhålla sig till varandra, bemöta varandra, lyssna till och ta del av varandra. Det är knappast möjligt utan tillit, som kan betraktas som en hörnsten i människors gemensamma liv. För Løgstrup är tilliten en grundläggande del av människans väsen, eftersom vi tenderar förhålla oss tillitsfullt också i mötet med främlingar.⁴⁹² Är det så? Eller är tilliten något vi förvärvar? För mötet mellan läraren och eleven är tilliten värd att undersökas. Vad innebär tillit - eller brist på den - i mötet mellan läraren och eleven? Hur kan läraren utföra sitt pedagogiska uppdrag om tillit saknas - och hur kan läraren främja tilliten?

Detta kapitel inleds med en inringning av begreppet och antyder vad som är grunden till och följden av tillit. Därefter presenteras Bubers betoning på sambandet mellan ansvar och tillit för relationen mellan läraren och eleven. Alla dessa delar betonar,

⁴⁹¹ Caselmann 1974, 119.

⁴⁹² Løgstrup 1994, 41.

om än implicit, tidens betydelse för tilliten. Slutligen diskuterar jag två "tidsenliga" områden som också är beroende av tilliten; den urbaniserade kulturen och det digitaliserade mötet.

Tillit som frö och frukt

Tilliten är beroende av hur människan, från den första början av sitt liv, bemöts av andra människor, omhändertas och får sina grundbehov tillgodosedda. Tilliten hör samman med frågan om vad det är att vara människa med andra människor. Filosoferna Lars Herzberg och Olli Lagerspetz konstaterar att tillit är ett begrepp som undersökts filosofiskt i rätt sparsam grad.⁴⁹³ Adam B. Seligman ser roten till tillit ligga i behovet av stabila, universella strukturer i sociala relationer och begreppet är hos honom av en strukturell karaktär.⁴⁹⁴ För denna avhandling söker jag snarare efter en existentiell förståelse av tilliten. Løgstrup inringar det existentiella perspektivet då han beskriver tilliten som ett grundförhållande i samexistensen mellan människor. Tillsammans med andra är vi utlämnade och kan endast hoppas på ett gott bemötande av den andra.⁴⁹⁵ Det tangerar öppenheten och osäkerheten i Bubers Jag-Du. I bubersk mening kan den medfödda förbundenheten beskrivas som fröet till tillit; människan är från början av sitt liv förbunden med andra människor, naturen och tillvaron.⁴⁹⁶ Barnets tillit till sina föräldrar eller andra vuxna som älskar och vårdar det, den troende människans tillit till Gud som ytterst tar hand om henne eller den grundtrygga människans tillit till att allt nog ordnar sig inkluderar en outtalad övertygelse: du (vem du än är) finns till för mig, jag är inte ensam. Tilliten som en del av förbundenheten är inte en personlig egenskap eller en känsla, utan den placerar sig i mellanrummet mellan människor.

Løgstrup beskriver tilliten som ett villkor för mänskligt liv och han ser det omöjligt att växa och utvecklas som människa utan visad och erfaren mänsklig tillit.⁴⁹⁷ Att hysa tillit till en annan

⁴⁹³ Herzberg 1988; Lagerspetz 1996.

⁴⁹⁴ Seligman 1997, 13-16.

⁴⁹⁵ Løgstrup 1994, 41-54.

⁴⁹⁶ Buber 1994.

⁴⁹⁷ Løgstrup 1994, 41-49.

människa är att räkna med den andras fortgående närvaro, säger Lagerspetz. Här kommer tidsfaktorn in – tiden har betydelse för tillitsfrukten, om än inte för fröet. Varaktigheten i relationen kan enligt honom ändå inte sättas som ett villkor för tilliten, för hur långt den kan sträcka sig eller under vilka omständigheter den kan existera. Det finns en oförutsägbarhet i tilliten.⁴⁹⁸ Myhre ser olika nyanser av tillit i mänskligt förhållningssätt: från det avgränsat situationsbundna (du klarar dethär!) över en mera omfattande tilltro till hela människan, fram till en grundläggande livsoptimism eller tillit till det godas förmåga i människors liv.⁴⁹⁹ I Kristiansens liksom i Herzbergs tolkning visar sig tillit närmast som en livshållning, som präglas av öppenhet och generositet.⁵⁰⁰

Även om tilliten kan betraktas som en grundsten i mänsklig samvaro är världen inte präglad av tillit. Buber talade år 1953, då han mottog den tyska bokhandelns fredspris, om det universella misstroendet som en förödande sjukdom för vår tid.⁵⁰¹ Eftersom misstroendet finns är uppdraget att värna om och främja tilliten så viktigt. Lögstrup och Herzberg påvisar hur förödande det kan vara att i ett tidigt skede av sitt liv ha "blivit utan" tillit. Den som saknar tillit i tillvaron har blivit allvarligt skadad i kontakten med andra människor. Svek har kvävt den medfödda tilliten till omvärlden och gjort människan osäker och ängslig. Det kan handla om krig eller politiska oroligheter, förtryck eller maktmissbruk lika väl som avsaknad av närvarande och medlevande människor.⁵⁰² Den som fått sin medfödda tillit skadad i ett tidigt skede av sitt liv kommer sannolikt att för sig själv sätta upp ramar för den tillit, som han eller hon kan tillåta sig att visa eller ta emot. Däremot kan den människa, vars grundläggande tillit byggts på under åren, tillåta vidare ramar och färre begränsningar för sin tillit. Hennes livserfarenhet har förstärkt den fundamentala tilliten i hennes mänskliga vara; den säger henne att tilliten är hållbar. För den mellanmänniska

⁴⁹⁸ Lagerspetz 1996.

⁴⁹⁹ Myhre 1979.

⁵⁰⁰ Herzberg 1988; Kristiansen 2003, 185-191.

⁵⁰¹ Faber 1989, 121.

⁵⁰² Lögstrup 1994, 41-42; Herzberg 2002.

samvaron är tilliten ett *a priori*. Den dialogiska människan hyser tillit till den andra redan innan hon mött honom/henne.

Tilliten mellan läraren och eleven

Tillit mellan läraren och eleven byggs inte upp i en handvändning. Kristiansen betonar hur delaktighet, omedelbarhet och uppriktig uppmärksamhet skapar frön av tillit. En stabil organisation och stabila relationer bygger upp tilliten och "gör den avslappnad" – tillit behöver tid för att gro.⁵⁰³ Det är inte möjligt att kräva tillit, säger Faber och Herzberg, den blir en skänkt som en gåva.⁵⁰⁴ Närvaron, öppenheten och omedelbarheten i Jag-Du-mötet är förutsättningen för men också följden av tillit. Även om man inte kan kräva tillit kan man göra sig förtjänt av den genom att ta den andras tilltal på allvar i den pedagogiska situationen, säger Faber. Lärarens samvaro med eleven är elementärt beroende av om den genomsyras av lärarens tillitsfulla hållning till eleven. Tillit skapar tillit. Grunden för tilliten finns inte att söka i förnuft, insikter eller nytta.⁵⁰⁵ Den utgörs enligt Lagerspetz av en intuitiv, existentiell hållning, som inkluderar sårbarhet och risk, och den saknar alla drag av beräkande nyttokalkyl.⁵⁰⁶ Lärarens tillitsfulla hållning kan således inte ha några biavsikter (t.ex. villkoret att jag litar på dig om du visar dig värd min tillit) om hållningen skall kunna beskrivas som tillit.

Tilliten är ett vågspel; det är möjligt att eleven förkastar lärarens tillitsfulla bemötande (liksom läraren förkastar elevens). För läraren finns det, enligt Bollnow, ändå inget alternativ till tillit. Varje misstroende som visas en människa förändrar denna människa till att bli just en sådan individ som misstroendet förväntar. Men också det omvända gäller: varje tillitsfullt bemötande förvandlar på ett positivt sätt den människa, som möts av tilliten. Läraren måste våga risken; ett förkastande från elevens sida av lärarens visade tillit får inte hindra läraren från

⁵⁰³ Kristiansen 2003, 185-191.

⁵⁰⁴ Faber 1962, 144; Herzberg 1988, 315-316.

⁵⁰⁵ Faber 1962, 144-146.

⁵⁰⁶ Lagerspetz 1996, 32-37.

att på nytt och på nytt visa tillit.⁵⁰⁷ Maier betonar att elevens förkastande av lärarens visade tillit ger läraren möjligheten att bejaka det annorlunda, att se och svara på elevens avståndstagande. Om lärarens bejakande av elevens negativa respons faller bort finns det risk för att distans mellan läraren och eleven uppstår. En risk består i likgiltighet hos läraren: du angår mig inte, det spelar ingen roll för mig hur du agerar eller reagerar. Jag är inte intresserad av dina egenheter eller din annanhet. Läraren ingorerar eleven och vänder sig bort. En annan risk ligger i lärarens eventuella strävan efter att övervinna distansen med en distanslös enighet i form av ett veta-bättre-förhållningssätt: ja, jag vet hur du tänker, och just därför behöver jag inte notera din negativa respons. I en sådan "oäkta enighet" saknas respekten för den grundläggande annanhet, som eleven står för.⁵⁰⁸

Ansvar och tillit

För Buber är tillit inte blåögd naivism utan ett ansvarsfullt uppdrag. Hans människosyn omfattar tilltron till det goda, till potentialen, till möjligheten hos var och en – och framför allt hos barnet. Det ankommer på läraren att allvarsamt och med ansvar bemöta sina elever så, att det oförutsägbara goda ges utrymme. Barnets verkliga väsen öppnar sig bara för den som bryr sig om, säger Puolimatka, och omvänt: den som är likgiltig inför barnet ser det heller inte "i dess rätta ljus".⁵⁰⁹ Det ankommer på läraren att sträva efter att se barnet i detta ljus:

Jag har aldrig träffat någon ung människa som jag upplevt som hopplöst fördärvad. Ju äldre en människa blir desto svårare är det förvisso att bryta igenom det allt segare skal som omhöljer väsendet, därför får man intryck av en ofrånkomlig "egenskap". Intrycket är falskt; utan

⁵⁰⁷ Bollnow 2001, 48-51.

⁵⁰⁸ Maier 1992, 128.

⁵⁰⁹ Puolimatka 1999, 106.

bedrar. Människan, som människa, är alltid möjlig att förlösa.⁵¹⁰

Att ge utrymme för det goda innebär dock att möta den andra sådan han/hon är och inte sådan man kanske gärna skulle se honom/henne. Det innebär att se också det mörka, svåra och grymma, vilket Friedman beskriver med begreppet realistisk tillit.⁵¹¹ I de pedagogiska situationerna behövs den realistiska tilliten; de är inte alltid (eller ens ofta) präglade av gemyt, samförstånd och god vilja. Livet med andra människor inkluderar också missförstånd, sårande, kränkning, hot, utsatthet och illvilja – handlingar utförda i obetänksamhet eller med avsikt. Vi får inte bortse från att också de pedagogiska situationerna kan inkludera ondska. Kant beskriver ondska som människans dåliga användning av sin frihet och Ricoeur betraktar ondskan som en absurditet som inte kan förklaras med logik, vilket är teoretiska förklaringar som inte tröstar den elev (i första hand; det kan även vara en lärare) som är utsatt för den. Människan besitter uppenbart förmågan att göra det onda och att härbärgera viljan och handlingskraften till det.⁵¹²

Kant ser det onda varken som substans eller subjekt.⁵¹³ Kanske vi kan placera ondskan i mellanrummets locus, i det som sker mellan människor och som utgår från och är beroende av den hållning de närvarande människorna antar. En öppen hållning ger människan möjlighet att i mötet med den andra erfara ondskans effekter, medan en sluten hållning kan skärma av dem. Pedagogik i praktiken har med skuld att göra, menar Faber, skuldbegreppet finns med i all mänsklig samvaro. Att leva tillsammans med andra människor är att erfara den egna otillräckligheten inför den andras behov. Det är också att erfara vad det både för mig själv och den andra medför att såra eller på annat sätt kränka den andra. Att "lära hur man hanterar skuld" kräver enligt Faber ett närvarande ansvarstagande av läraren.

⁵¹⁰ Buber 2000a, 36. Friedman 2002, 101 formulerar: *There is no human situation which is so rotten and God-forsaken that the meeting with the otherness cannot take place within it.*

⁵¹¹ Friedman 2002, 113.

⁵¹² Kristensson Uggla 1999, 200-207.

⁵¹³ Kristensson Uggla 1999, 202-203.

Det handlar mindre om undervisning i moral och etik och mera om närvaro, deltagande och medlevande i svåra situationer, där tilliten är väsentlig. Vad som i grunden *är* det goda, sanna och rätta visar sig i medlevandet, där mina handlingar möts av dina reaktioner och vice versa. I den pedagogiska situationen är det lärarens ansvar att med-leva det svåra och onda, inte att betrakta det från handledar- eller sakkunnigplats. Faber pekar på hur den tillitsfulla närvaron i de pedagogiska situationerna kan skingra mörkret i svåra skuldtyngda situationer. Den vågar identifiera skulden och den skyldiga och den utgör ett ja till att återställa ordningen, inklusive de handlingar som återställandet kan medföra.⁵¹⁴ Därmed växer tilliten mellan läraren och eleven samt mellan eleverna.

Den vuxnes relation till barnet är enligt Løgstrup den plats där "den ene i den mest vidsträckta och ödesdiga mening är utlämnad åt den andra".⁵¹⁵ I ansvaret ingår insikten att vi angår varandra, att vi ingår i varandras liv och att jag – just jag, som lärare – håller något av elevens liv i mina hand just nu i just denna pedagogiska situation. Faber beskriver detta som ett dialogiskt ansvar, där människan och den närvarande stunden avgör hur ansvaret gestaltar sig – vilket ändå inte betyder att svaret är godtyckligt.⁵¹⁶ Buber skriver:

Begreppet ansvar måste hämtas tillbaka in i det 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.⁵¹⁷

Buber antyder här en skillnad mellan kunskapen om ansvar (etiken) och det förverkligade ansvaret (moralen). Att ansvara existentiellt är att närvara och agera utgående från den

⁵¹⁴ Faber 1962, 148-152. Buber 1998, 111-138 samt Buber 2000b belyser skuld och skuldkänsla ur ett explicit psykoterapeutiskt perspektiv, som enligt min förståelse inte är relevant i den pedagogiska situationen. I Buber 1952b begrundas frågor om gott och ont ur ett existentiellt perspektiv, utgående från faktiska livssammanhang. Dessa texter är p.g.a. deras existentiella karaktär meningsfulla också för det pedagogiska sammanhanget.

⁵¹⁵ Løgstrup 1994, 48.

⁵¹⁶ Faber 1962, 92.

⁵¹⁷ Buber 1993a, 49-50.

närvarande stunden. Ansvar är handling, snarare än kunskap, och något som människan aktivt väljer (eller avstår från att inkludera) i sitt liv. I *Gut und Böse* beskriver Buber det onda som riktningslöshet, skenbeslut och oöverlagda handlingar som utgår från ett kaotiskt själstillstånd. Det goda beskrivs som riktning, överväganden, ändrad riktning och som en ansträngning som kräver ständig reflektion.⁵¹⁸ Ansvar kan således förstås som att göra det goda – och att göra det goda är att ta sitt mänskliga ansvar. Det innebär i den pedagogiska situationen inte att läraren (eller eleven) alltid handlar på bästa sätt – men det innebär att läraren (eller eleven) tar ansvar för sina ord och handlingar, och därmed ger tilliten rum att växa. På samma vis som Faber betraktar Jons ansvaret som en respons på ett konkret tilltal – och med tilltal avser Jons en bred repertoar av uttryck; ord, gester, tysta vädjanden. Den personliga ansvarigheten är ett existentiellt ansvar, som kommer till uttryck i tjänande eller ett kärleksfullt ledande av den andra.⁵¹⁹ Det är därmed vars och ens ansvar att förutom att svara på tilltalet också *uppmärksamma* den andras tilltal. Där ansvaret och lyssnandet saknas tappar också tilliten mark.

I ett dialogfilosofiskt perspektiv är frågan om det goda aldrig avslutad, eftersom svaret är kontinuerligt beroende av den andres tilltal och mitt an-svar på detta – den pedagogiska processen är således livslång. Faber belyser två begrepp: självansvaret (mitt ansvar för mig själv) och det sociala ansvaret (mitt ansvar för den andra), som båda utgör perspektiv, där det åtminstone i teorin är möjligt att fastställa vars och ens ansvar, vilket i ett Det-perspektiv finns fastställt t.ex. i lagar och sociala konventioner. Det dialogiska ansvaret är däremot ett personligt ansvar, som är beroende av den aktuella situationen och de personer som ingår i den, och det dialogiska ansvaret kan därför aldrig fastställas konkret.⁵²⁰ James W. Walters skriver:

Because each situation is a special one requiring a special solution, and because God's demand is never fully

⁵¹⁸ Buber 1952b, 107.

⁵¹⁹ Jons 2008, 188-189.

⁵²⁰ Faber 1962, 92-94.

realized, humans have no guarantee as to the absolute correctness of their decisions. No person can have the luxury of being able to point to the Hebrew law – or any code – and say, See, I did the right action in that situation.⁵²¹

Walters avvisar inte rättssystem eller etiska koder, men han betonar den unika människans ansvar i den förhandenvarande situationen. Varje situation där människor möts är unik och utmanar människan på ständigt nya sätt till ansvar. För läraren i den pedagogiska situationen kan det betraktas som ett närapå omöjligt uppdrag, eftersom läraren möter många elever, var och en med sitt specifika tilltal. Trots att läraren kan fungera korrekt och i enlighet med yrkesetiska föreskrifter är det möjligt att läraren missar sitt medmänskliga ansvar. Här uppfattar jag dock att den goda viljan till lyhördhet och uppmärksamhet är nog – och, framför allt, att läraren kan leva med sin bristfällighet och sin oförmåga att ständigt göra det rätta. Cris Mayo uppmanar pedagogen i texten *Relations are difficult*⁵²² att engagera sig och inte undfly det svåra:

Rather than work to make education about difficult issues easier, we do better to maintain anti-bias education as unsettling but necessary relational. These processes, like all engagements with learning what we find difficult, are uncomfortable.⁵²³

Mayo poängterar att det svåra i att vara lärare är just det att läraren är *medmänniskan* tillsammans med sina elever. Mänskliga relationer är svårhanterliga, svårbegripliga och oförutsägbara. För tillitens del är det dock tillräckligt att närvara, att uppmärksamma tilltal och att ansvara för sina egna ord och handlingar. Ingen lärare är fullkomlig i detta uppdrag, skriver Böhme – men läraren måste våga ge sig in i mötet, utan möjligheter att på förhand säkra sig. Lärarens kunskaper och erfarenheter – lärarens Det-värld – utgör en god hjälp i uppdraget men de måste kompletteras med den lyhörda,

⁵²¹ Walters 2003, 47.

⁵²² Mayo 2010, 121-135.

⁵²³ Mayo 2010, 134.

ansvarsfulla, tillitsskapande närvaron.⁵²⁴ Sainio påpekar i bubersk mening att läraren har anförtrotts ett livsområde som han eller hon bär ansvar för, inte enbart kunskapsmässigt utan också medmänskligt.⁵²⁵ Jag citerar Buber:

Att diktera vad som i största allmänhet är gott och vad som är ont är inte hans sak, men att ge ett svar, att svara på en konkret fråga, tala om vad han anser vara rätt och fel i en viss bestämd situation, det är hans sak. Och detta kan, som sagt, ske endast i en förtroendefull atmosfär. Förtroende vinner man självfallet inte genom någon målmedveten ansträngning utan genom att på ett direkt och otvunget sätt delta i de människors liv som man umgås med, i detta fall alltså elevernas liv, och ta på sig det ansvar som därav följer.⁵²⁶

Det finns således enligt Buber ingen neutral mark för läraren att ställa sig på i umgänget med eleverna i de pedagogiska situationerna. Läraren utmanas att reflektera över sina egna ståndpunkter i den aktuella situationen, utgående från elevens tilltal, och svara ärligt och uppriktigt. Djupast handlar frågan om det goda om vad det är att vara människa – och framför allt *hur* människa jag som lärare personligen vill vara. Biesta hävdar att den frågan kan inte besvaras på förhand, utan den får sitt svar i det närvarande mötet med eleven, i den konkreta pedagogiska situationen.⁵²⁷

Eftersom denna människa finns...

Det tar tid att bygga upp en i Friedmans mening realistisk tillit, som också inkluderar de mörka dragen i människans väsen. Den skuldtyngda – eller om sin skuld omedvetna – människan (eleven, barnet) måste upprepade gånger erfara ögonblick av tillit för att växa som människa och erfara att det är möjligt att leva. Det sker i den öppna hållningen som tar emot fenomen, beteenden och attityder hos människor sådana de är (och inte

⁵²⁴ Böhme 1989, 53-54.

⁵²⁵ Sainio 1955, 42.

⁵²⁶ Buber 1993b, 112.

⁵²⁷ Biesta 2006a, 9: *...sees the question of the humanity of the human being as a radically open question, a question that can only be answered by engaging in education rather than as a question that needs to be answered before we can engage in education.*

sådana de enligt den egna eller den vedertagna moraluppfattningen borde vara) och genom att erfara hur dessa fenomen, beteenden och attityder berör andra människor. För att eleven skall få sådana erfarenheter behöver förbundenheten frigöras i upprepade Jag-Du-möten. Den realistiska tilliten betraktar världen med öppna och inte halvslutna ögon, den ser människan och tillvaron sådan den i uppriktighet och omedelbarhet visar sig. I en sådan hållning kan människan leva tillsammans med andra människor i ett ömsesidigt givande och tagande. Det låter måhända som en filosofisk lösning, fjärran från den pedagogiska vardagen. Rent praktiskt tänker jag att detta sker varje dag, i olika pedagogiska situationer. En elev kränker en annan och tilliten får en hård törn. Det gjorda är inte möjligt att få ogjort. Däremot har läraren (och eleverna) möjligheten och ansvaret att lyfta fram det skedda, att tala om det, att lyssna till de erfarenheter som handlingen resulterat i, att samtala, att låta både "gärningsmannen" och "offret" ge uttryck för sina känslor och tankar. Det är inte alltid möjligt att nå en försoning – men *tilliten* kan växa i det att det erfarna lyfts fram i ljuset. Det är möjligt att samtala. Jag kan tänka mig att lyssna till dig. Vi kan fortsätta samtalet i morgon. Vi finns, tillsammans.

Tilliten är en således en grundpelare i den pedagogiska relationen. Utan tillit är dialogen i den pedagogiska situationen en fars och förfaller till manipulation, säger Freire.⁵²⁸ Många barn är enligt Buber grundade i tilliten; deras dialogiska förhållande till omvärlden är ständigt pågående. De är inneslutna i "tillitens silverne pansarskjorta". De har erfart närvaron av en medlevande människa, inte vem som helst, utan någon som tagit dem på allvar. Eftersom denna människa finns, som *verkliga* varit närvarande (och inte endast kroppsligen och rumsligen) och barnet fått erfara sig förbunden med just denna människa och därmed med hela verkligheten, är tillvaron en plats av hemhörighet. Det betyder inte att denna människa ständigt måste finns närvarande för barnet och oupphörligt syssla med det. När dialogen en gång har grundats fortgår den, dold med

⁵²⁸ Freire 2006, 90.

oavbruten – en ömsesidigt verkande i mellanrummet mellan Jag och Du.⁵²⁹

Alla elever i de pedagogiska situationerna har i ett tillitsperspektiv inte samma utgångsläge. Någon behöver sannolikt i högre grad än andra lärarens personliga, tillitsskapande närvaro. Andra klarar sig i sin välgrundade tillit rätt bra på egen hand. Det kan vara trösterikt för läraren att veta.

Samtiden, tilliten och mötet

I kapitlet om bakgrunden till det pedagogiska mötet (kap. 2.2) nämndes hur händelserna under det andra världskriget frammanade inriktningen på mellanmänsklighet och samexistens i den tyska pedagogiken. Jag uppfattar att en liknande pessimism som präglade efterkrigstiden aktualiseras av sociologer och filosofer i vår egen tid, då de beskriver den rotlöshet, vilshenhet, ytlighet och främlingskap som människan tycks erfara i mötet både med världen hon lever i och med det egna varat.⁵³⁰ Enligt min uppfattning utgör människans utsatthet i en starkt marknadsekonomiskt orienterad värld ett argument som talar för behovet av Jag-Du-möten – och då avser jag explicit mötet mellan läraren och eleven i de pedagogiska situationerna.

Zygmunt Bauman ser vår tid präglad av ett ekonomiskt tänkande baserat på globala marknader, vilket medför ett förändrat synsätt på människan, som betraktas som en mobil produktionsenhet. Företag flyttar sin produktion kontinuerligt beroende på arbetsmarknadskonjunkturer och den enskilda arbetstagaren förväntas anpassa sig genom att flytta eller söka sig en annan utkomstkälla.⁵³¹ Enskilda nationer förändras i riktning mot kunskapsbaserade ekonomier, vilket även förändrar uppfattningen om pedagogikens roll. Aspelin och Persson beskriver, utgående från Daniel Bells och Manuel Castells uppfattningar om kunskap och ICT som drivkrafter i resursomvandling, den kunskapseffektiva skolan som prioriterar

⁵²⁹ Buber 1993b, 59-62.

⁵³⁰ Beck 1986; Bauman 2002; Giddens 1990.

⁵³¹ Bauman 2002.

mätbar framgång och internationell konkurrens. Normer och värden som präglar marknaden tenderar att överföras också till skolan.⁵³² Rinne, Heikkinen och Salo påpekar att pedagogiken, både som utbildningspraxis och som vetenskap, riskerar att bli ett redskap primärt för den ekonomiska tillväxten stället för att främja tänkande, handlande och reflektion i gemenskap.⁵³³ "Den ekonomiska nödvändigheten" har, enligt Gert Biesta, blivit det argument med vilket också olika pedagogiska åtgärder motiveras.⁵³⁴ Termer som lönsamhet, sparprogram, strukturomvandling, upphandling och tröskelvärden osynliggör den människa som på olika sätt är involverad i, drabbad av eller engagerad i dessa aktiviteter. Relationen undermineras då individen möter marknaden. Solidariteten, den gemensamma strävan efter ett gott liv och det ömsesidiga beroendet betonas inte i det livslånga lärande som i första hand strävar efter att göra individen lönsam. Relationen med en annan människa - i betydelsen bundenheten till och beroendet av den andra - tappar mark på det individuella lärandets bekostnad, där varje individ förutsätts vara sin egen lyckas smed, kapabel att självständigt hantera sitt liv.

Samtidigt vacklar tilltron till vetenskapens och förnuftets möjligheter att lösa mänsklighetens problem i en tid fylld av politisk, ekologisk, ekonomisk och militär osäkerhet. Denna osäkerhet kommer också till uttryck i de pedagogiska situationerna, där läraren och eleverna processar kunskapsämnen som miljö- och naturkunskap, historia, religion, etik och samhällskunskap. Vad kan vi veta? Vad kan vi göra? Hur ser framtiden ut? Georg Henrik von Wright beskrev för några decennier sedan denna tidsanda ur ett filosofiskt-vetenskapligt perspektiv:

På den kritiska reflektionens nivå manifesterar sig denna oro som en problematisering av den klassiska modernitetens idéer om frigörelse, emancipation, och som förlorad tro på de framsteg vilka menades följa på deras förverkligande. Jag vill kalla denna tidsanda för

⁵³² Aspelin & Persson 2011, 26-33. Se även Bell 1973 och Castells 2000.

⁵³³ Rinne 2006; The Kok Report 2004; Rinne, Heikkinen & Salo 2007.

⁵³⁴ Biesta 2006b.

senmodernitet. [...] En kris för en storslagen tanke som föddes under upplysningens epok, som svävade över västerlandets civilisation i ett och ett halvt århundrade, och som nu självkritiskt vänder sig mot sina enga antaganden och löften.⁵³⁵

Det är givetvis ingenting nytt som von Wright presenterar. Kulturer har inträtt på världens arena, de har under tider av framgång gått in i tillstånd av hybris och under kriser och konfrontationer varit tvungna att omvärdera sin egen existens eller (ofta) gå under.⁵³⁶ I den meningen motsvarar människans vilshenhet i dag tillstånd som existerat också tidigare, då tilliten till omvärlden, omständigheterna och medmänniskorna brister. Däremot är de konkreta frågor, som vilshenheten och misströstan kommer till uttryck i, specifika för varje tid och i varje samhällsform.

Samtalet som arena för mötet

Werner Faber beskrev i slutet av 1980-talet hur de konkreta livsfrågorna alltmera fjärmats från de pedagogiska sammanhangen och hur det fostrande, medlevande anspråket ersatts av prestation och vetenskaplig saklighet.⁵³⁷ Jag tror inte att förhållandena sedan dess har förändrats – livsfrågorna äger fortfarande relevans men utrymmet för dem är begränsat i de pedagogiska situationerna. Det är inte livsfrågor som i första hand präglar läroplansgrunderna. Unga ställer frågor som: Vad är klokt, lönsamt eller meningsfullt att utbilda sig till? Vad är meningen med livet? Finns Gud? Vilka existensmöjligheter har mina eventuella barnbarn på den här planeten? Har jag något ansvar för andra? Kommer någon att ta hand om mig? Sådana frågor har inga enkla svar, men de har sin plats i de pedagogiska situationerna och jag ser det viktigt att läraren tar sig an dem – i öppen, ärlig och ömsesidig dialog. Man kan dock fråga sig vilka möjligheter läraren har för detta. Den pedagogiska situationen pågår i ett klassrum med många aktörer. Å ena sidan bör varje

⁵³⁵ G. H. von Wright 1993.

⁵³⁶ Jfr Spenglers Västerlandets undergång 1996 och 1997.

⁵³⁷ Faber 1989, 16. Samma frågor problematiseras i ett utbildningskritiskt perspektiv av Kallo & Rinne 2006 och Rinne, Heikkinen & Salo 2007.

elev ha en möjlighet att kommat till uttryck och å andra sidan bör eleverna fungera som en grupp. Balansen mellan det individuella och det kollektiva behövs. Om det kollektiva dominerar över det individuella kringskärs individens frihet och hon tvingas till underkastelse, menar Kurkiala. Om däremot det individuella dominerar på bekostnad av det kollektiva förlorar individen lätt det sammanhang, som enligt honom är avgörande för att livet ska framstå som meningsfullt.⁵³⁸ Jag ser det ur det dialogfilosofiska perspektivet värdefullt och viktigt att läraren tillsammans med eleverna samtalar om just de livsfrågor som framträder i det gemensamma levda livet.

Hannah Arendt beskriver hur tillverkning och arbete, *vita activa*, under betingelser av fortskridande industrialisering har fått en sådan social dominans att de hotar att fullständigt tränga åt sidan den offentliga överläggningens och kommunikationens frihetsskapande praxis. Arbetsaktiviteten kväver handlingsaktiviteten och produktionen dränker människans överväganden om vad som är väsentligt och vad som inte är det.⁵³⁹ Enligt Arendt inskränks den handlingssfär, *vita contemplativa*, där det är möjligt för individen att genom tanke, vilja och reflektion utveckla ett förtroendefullt förhållande till sig själv, sina medmänniskor och till omvärlden. Utrymmet för människans utvecklande av sin egen mänsklighet, i dialog med andra människor, begränsas. Man kan även uttrycka det så, att människans möjligheter att se och skapa mening i sitt liv begränsas. Aspelin beskriver lärarens alienation som en avsaknad av rum för relationer, där orsakerna är både yttre strukturer och inre begränsningar. De yttre, sociala strukturerna binder och sätter gränser för lärarens möjligheter att möta eleven, men också de inre föreställningarna och känslorna begränsar. Samma krympande förutsättningar påpekade också Aloni samt Connelly och Clandinin. Möjligheten för läraren att i den pedagogiska situationen hitta ett frirum för reflektion är små och

⁵³⁸ Kurkiala 2005, 52-53.

⁵³⁹ Arendt 1998.

orken att bygga relationen riskerar sina. Läraren alieneras från sitt egentliga uppdrag.⁵⁴⁰

Där Arendt beskrev teknikens segertåg som ett bidrag till den tilltagande alienationen ser Ball, Simons, Carling, Rinne, Heikkinen och Salo i dag snarare ekonomismens framgångssaga (även om den i skrivande stund börjat blekna), där profittänkande och tillväxt har en överordnad position i förhållande till människans mänsklighet. Livet som det högsta goda har synes ha ersatts av vinsten. Den enskilda människans möjligheter att förhålla sig och ta ställning till för henne livsviktiga frågor begränsas av den rörliga marknadens flexibla former, vilket leder till alienation.⁵⁴¹ En naturlig följd av alienationen är totalitarismen, säger Robert Jay Lifton. Där människan i ett rasande tempo rusar framåt i arbete och även i underhållning, förvirrad, osäker och oförmögen att formulera sitt tappade sammanhang, finns ideologer, politiker, religiösa proklamerare eller marknadsprofitörer redo att "förklara" sammanhangen.⁵⁴² Det betyder att främjandet av reflektion, eftertanke och gemensamt samtal är ett synnerligen viktigt ärende i fostran och utbildning.

Det offentliga rummet för kommunikation, agoran, finns någonstans mellan det kollektiva och det individuella. Arendt formulerar fyndigt att det offentliga rummet, i motsats till massamhället, får människor att församlas samtidigt som det förhindrar att de faller in i varandra.⁵⁴³ Människan i dag har dock föga tid för reell förhandling – till skillnad från skenförhandlingen, där människor samtalar utan att yppa sina innersta skäl. Så skrev Buber 1931 och jag erfar uttalandet lika aktuellt i dag. Det (sen)moderna samhället synes inte främja agoran. Det konkreta med-varandet förhindras av kvantitet och organisation och människornas kopplingar till varandra är strikt sakliga.⁵⁴⁴ Individerna i massamhället angår inte varandra. De

⁵⁴⁰ Aspelin 2005,58-59; Aloni 2008, 357-375; Connelly och Clandinin 1999.

⁵⁴¹ Ball 1994; Simons 2006; Carling 2008; Rinne, Heikkinen och Salo 2008.

⁵⁴² Lifton

⁵⁴³ Arendt 1998, 85.

⁵⁴⁴ Buber 1965, 78.

pedagogiska situationerna kunde utgöra den agora där kunskapen och insikten om det goda kan utvecklas genom samtal och handling.

Paulo Freire ser reflektion och handling, i en ständig växelverkan, som konstitutiva element för dialogen. Om det ena saknas lider det andra. För att fungera måste den gemensamma dialogen präglas av respekt, både för omständigheterna och för dialogparten.⁵⁴⁵

Dialogue does not impose, does not manipulate, does not domesticate, does not "sloganize". This does not mean, however, that the theory of dialogic action leads nowhere; nor does it mean that the dialogical human does not have a clear idea of what she wants, or of the objectives to which she is committed.⁵⁴⁶

Freire betonar uppriktigheten och lyhördheten inför dialogpartnern, vilket motsvarar Bubers Jag-Du-hållning. Freires betoning på *ramarna* för den pedagogiska situationen - att läraren har en klar uppfattning om styrdokument och sitt professionella uppdrag - ger en rättvisande bild av lärarens möjligheter att skapa samtalsarenor. Läraren och eleven är p.g.a situationens natur hänvisade till varandra och tilldelade olika positioner. Det är ett viktigt men också möjligt uppdrag att i de pedagogiska situationerna främja det goda, öppna samtalet, där olika hållningar får komma till tals och - framför allt - där eleven erfar att hans eller hennes synpunkter får gehör i en uppriktigt lyssnande närvaro. Det är likaså nödvändigt att lära sig lyssna till andras kanske starkt divergerande uppfattningar. Lärarens uppgift är att öppna för också de svåra diskussionerna (om död, hat, kärlek, främlingsfientlighet, fattigdom, orättvisor, fred, samförstånd) och fungera som en katalysator i lotsandet av eleverna fram till lyhördheten inför den/det andra. Sådana samtal kan kontinuerligt dyka upp i den pågående undervisningen, där läraren fångar de tysta eller uttalade livsfrågor som ämnet, lärostoffet eller situationen påkallar.

⁵⁴⁵ Freire 2000, 87-89.

⁵⁴⁶ Freire 2000, 168.

Den urbaniserade kulturen och det digitaliserade mötet

Vår tid präglas av expertvetande och mänsklighetens samlade kunskap är i kvantitativ bemärkelse mera omfattande i dag än någonsin förr. För en enskild vetenskaplig forskare är det i dag en omöjlighet att vara insatt i alla aspekter av ens det egna forskningsområdet, för att inte tala om att forskaren skulle avkrävas en tvärvetenskaplig allmänbildning. Den inom ett givet område mycket insiktsfulla är inom ett annat område hjälplös; experten i astrofysik kan ha föga insikter i det egna landets historia och ekonomen kan sakna beredskap att delta i ett filosofiskt samtal. Dagens elever vet i kunskapshänseende ofta mera än sina lärare inom vissa specifika områden. Den mänskliga förmågan att överskrida gränserna för det egna vetandet kombinerad med ett högt tempo i kunskapsproduktionen ger dock föga utrymme för långsamheten och den djupa reflektionen, för visheten. Mängden kunskap eller information gör det svårt för den enskilda individen att sovra. Mikael Kurkiala beskriver träffande denna övermättnad för sitt eget intresseområde, indiankulturer:

Bland mina favoriter på Internet ligger en webbsida med över 80.000 bilder från den mycket gamla amerikanska västern. Jag orkar inte titta på dem. Det är för mycket.⁵⁴⁷

Mängden information för människan att hantera är i dag enorm. Det finns i dag i de pedagogiska sammanhangen föga tid för att främja det betydelsskapande som kräver tid för att komma underfund med och få insikter i vad det är att vara människa, att främja tillit i samtiden och inför framtiden. De pedagogiska filosoferna Michalinos Zembylas och Pavlos Michaelides samt Angelo Caranfa lyfter fram bristen på eftertänksamhet, ro och tystnad i de pedagogiska situationerna.⁵⁴⁸ Jag vill inte påstå att kvaliteten (på informationen och kunskapen) skulle drunkna i kvantiteten, men jag vill hävda att den senmoderna människan kan ha svårigheter med att uppfatta nyanser och skiftningar; sådana skillnader som kunde vara väsentliga för hennes

⁵⁴⁷ Kurkiala 2005, 77.

⁵⁴⁸ Zembylas & Michaelides 2004; Caranfa 2004.

förståelse av omvärlden, sig själv och den andra människan. Mångfalden som kunde vara en tillgång blir en snårskog eftersom det finns föga tid för fördjupning – hur kunde det ens vara möjligt att fördjupa sig i 80.000 bilder (se citatet ovan)? Framför allt faller frågor av existentiell art utanför och finner plats varken i det offentliga eller det privata samtalet.⁵⁴⁹ Sådana frågor kräver långsamhetens eftertanke, reflektion och dialog. De pedagogiska situationerna är präglade av omfattande kunskapsmängder, mätbara resultatkrav och ofta även av stress och är därför inte självklart gynnsamma för Jag-Du-mötets öppenhet, närvaro och tillitsskapande.

Wolfgang Krone hävdar att tendenser i den samtida kulturen försvårar elevens beredskap att gå in i Jag-Du-mötet. Tempot i elevens liv är högt och eleven lever ett heterogent bredvid-liv tillsammans med många olika människor i daghem, skola, organiserad fritidsverksamhet, förmiddags- och eftermiddagsvård, på nätet och i sociala medier, i hemmet och bland vänner och grannar. Många olika och varierande informationsflöden gör varseblivningen förströdd och gynnar flyktighet, också i den meningen att hjärnan inte klarar av att hantera det massiva inflödet.⁵⁵⁰ Den förändrade barndomen ställer enligt Tallberg Broman krav på ett kommunikativt och självreflekterande men också självansvarigt barn.⁵⁵¹ Det självständiga jaget betonas, som är kapabelt att kommunicera och umgås med andra utan att vara beroende av dem – således det rakt motsatta till den buberska förbundenheten.

Det är problematiskt för vuxna att vara närvarande i barnens liv, hävdade Krone redan 1993, inte för att föräldrar och lärare inte skulle vilja vara närvarande, utan för att gestaltningen av närvaron försvåras av samhällliga processer. Innehållet i vardagen delas sällan av föräldrar och barn, därför att vardagen utspelas på olika fysiska (och digitala) platser. Delaktigheten och meningen i de dagliga sysslorna minskar, liksom den gemensamma tiden tillsammans. Barn, elever, har *sin* verklighet, som

⁵⁴⁹ jfr Kurkiala 2005; Wikström 2001.

⁵⁵⁰ Krone 1993, 23-30.

⁵⁵¹ Tallberg Broman 2011, 10-14.

inte korrelerar med den verklighet som den vuxne eller läraren känner till. Media eller subgrupper är större auktoriteter i barnens liv än lärare och föräldrar och det gemensamt gestaltade livsrummet har till en del krympt. Detta betyder inte att barndomen försvinner utan att den omvandlas, vilket ställer nya krav på lärarna och pedagogiken. Framför allt utmanas lärarna att begrunda frågan om hur gestaltandet av att vara människa med andra människor ska utformas i denna nya värld.⁵⁵² Aspelin och Persson konstaterar att det för läraren i dag inte handlar om när, hur eller om läraren ska gå in i en relation med eleven, eftersom både lärare och elever i dag lever i en mångfald av relationer. Däremot bör läraren fråga sig vilken *mening* som skapas i dessa existerande relationer och hur läraren kan bidra till att främja Jag-Du-möten i dem.⁵⁵³ Att göra många och nya erfarenheter kontinuerligt, i ett snabbt tempo, gynnar inte tilliten. *Tillitsforholdets befriende innsikt kan man bare få del i ved selv å være praktiserende*, skriver Kristiansen. Att på avstånd iaktta och förhålla sig distanserat eller förstrött skapar ingen grund för tillit. Tilliten etableras och växer genom att människan aktivt och närvarande engagerar sig. Tillitsförhållandet knyts bara till en konkret annan människa, som tar på sig ansvaret att vara stabilt närvarande.⁵⁵⁴

Nätbaserad undervisning utgör ett nytt slag av pedagogisk situation. Digital undervisning och sociala medier har – och får – en allt större betydelse som pedagogiska redskap. Lever läraren och eleven i den nätbaserade pedagogiska situationen med eller bredvid varandra? Angår vi i sociala medier varandra? Vad är det att vara människa med andra människor på nätet? Hur kommer tilliten i det digitala Jag-Du-mötet till uttryck?

Oliver Bidlo, forskare i kommunikationsvetenskap, förhåller sig försiktigt kritisk till den digitala kommunikationens möjligheter att fostra människor till att leva med och inte bredvid varandra. Han hävdar att digitaliseringen som fenomen utgör ett

⁵⁵² Krone 1993, 23-30. Hans samhällsbeskrivning motsvarar den bild som Beck 1986; Bauman 2002; Giddens 1990 beskriver.

⁵⁵³ Aspelin & Persson 2011, 97.

⁵⁵⁴ Kristiansen 2003, 71-72.

paradigmskifte i kommunikationen mellan människorna, som riskerar att fostra "mass-eremiter" och som snuttifierar de mänskliga relationerna. Samtidigt kan den digitala arenan också fungera som ett förstadium till en äkta dialog, där öppenheten för och medvetenheten om den andra kan väckas. Eftersom digitaliseringen handlar om ett massiv samhällelig förändring är det ännu omöjligt att veta hur barn av den digitala generationen kommer att agera dialogiskt. Vi kan helt enkelt inte veta, eftersom vi står inför en helt ny situation, i likhet med den revolution som boktryckarkonsten innebar.⁵⁵⁵

Bidlo betraktar det digitala umgänget som en "symbolisk form" av samvaro. Det är inte tillräckligt för en äkta dialog, men kan fungera som en förberedelse för den. Han uttrycker ändå farhågor för att människan låter sig nöjas med bilder av världen i stället för att uppleva den; dvs. att det monologiska bredvidlevandet ersätter det närvarande, uppfordrande medlevandet. Som ett konkret exempel beskriver han den s.k. otaku-generationen. Otaku är japanska och betyder hus eller hem, och begreppet står för unga japaner som tar avstånd från den konkreta, fysiska omvärlden, avvisar så långt det är möjligt alla former av ansikte-mot-ansikte-kontakter och lever sina liv enbart i digitala medier. Detta kan enligt Bidlo på sikt leda till social desintegration. Genom avståndstagandet från konkreta, fysiska människor kan den unga undkomma trötta, besvärliga eller irriterande mänskliga kontakter. Hon undkommer i bredvid-levandet hanterandet av krävande frågor om ansvar, omsorg och kroppslighet.⁵⁵⁶ Frågan om tillit tangerar frågan om närvaron och bortvändheten. Hur ser den digitala närvaron ut? Och när vänder jag mig bort från den andra?

Buber-vetaren Paul Mendes-Flohr fick vid ett seminarium i Kristiansand i juni 2009 frågan huruvida han tror Jag-Du-möten vara möjliga också i digital form. Hans svar lød: "Det kan jag inte veta. Den frågan kan besvaras endast av dem som varit delaktiga i mötet." Sällström skriver:

⁵⁵⁵ Bidlo 2006, 259-265.

⁵⁵⁶ Bidlo 2006, 259-265.

Distans behöver inte i och för sig innebära att man sätter en glasruta mellan sig och världen och förhåller sig som kyligt reflekterande observatör. Allt beror på hur man väljer att förhålla sig till den distanserade världen: om man vänder sig till den som Jag till Det eller som Jag till Du.⁵⁵⁷

Bubers beskrivning av Jag-Du-mötet är grundat i erfarenheten av den konkreta, fysiska närvaron i nuet. Jag tillstår att jag har svårigheter med att omfamna det digitala Jag-Du-mötet som en elementär, mellanmänsklig samvaro, men jag kan givetvis inte avfärda det som en omöjlighet. Det är kanske också möjligt att en genuint närvarande dialog existerar inte endast mellan två personer utan även i en flerstämmig dialog – ett chattforum, facebook, twitter? Där läraren ingår som en av deltagarna tillsammans med sina elever? Buber stänger inte dörrarna för någon form av dialog::

Gång efter annan uppstår ordet på nytt substantiellt mellan människor som grips i djupet av sitt innersta av dynamiken i en elementär samvaro och öppnar sig. Det mellanmänskliga uppenbarar det eljest för alltid förborgade. I fråga om samtal mellan två personer är detta ett välkänt fenomen, men jag har stundom erfarit det även vid flerstämmig dialog.⁵⁵⁸

De pedagogiska situationerna omfattar – även i sin fysiska form – oftast flera än två personer. Buber låter här förstå att det närvarande äkta mötet är möjligt också omfattande flera personer. I den digitala världen har tidsbegreppet en annan dimension, men människans kroppslighet begränsar trots allt hennes möjligheter att tänja tiden. Tillitens möjligheter och gränser i den digitala världen kan vi knappast ännu uttala oss om. Krone frågar sig dock om kvantiteten i kontakter lämnar något utrymme för kvalitet; dvs. om mängden Jag-Det undantränger Jag-Du. Samtidigt betonar han betydelsen av att hitta vägar för dialogiska möten *in i* den existerande urbana,

⁵⁵⁷ Sällström 1997, 69.

⁵⁵⁸ Buber 2000a, 69.

mångfacetterade, digitala situationen, inte *ut ur* den.⁵⁵⁹ Vad det innebär för tillitens del kan vi knappast förutspå.

5.3 Förundran

I mötet med omvärlden och medmänniskan förespråkar Buber en närvarande, öppen hållning, som har visat sig svår att fånga och beskriva i ord. Såvida denna närvaro är väsentlig för mötet är det viktigt att åstadkomma och bibehålla den. Vad behöver vi då känna till om närvaron och var kan vi söka insikter i den? Hur lär vi oss att vara närvarande medmänniskor? I detta kapitel begrundar jag dialogfilosofins väg att närma sig omvärlden och medmänniskan med begreppet *förundran*. Detta begrepp anger öppenheten, nyfikenheten och närvaron där något nytt möter. Förundran innebär varken avståndstagande från det annorlunda och främmande eller ett övertagande av det, utan präglas av en slags rofylld öppenhet. Det är en hållning som jag ser fruktbar i den pedagogiska situationen, med avseende på mötet mellan läraren och eleven. Förundran inkluderar också en kunskapande aspekt; genom att stanna inför det främmande kan frågor som vidgar vetandet väckas. Jag inleder med att ringa in begreppet och placera det i ett filosofiskt sammanhang. Sedan reflekterar jag över förundran som livshållning och fortsätter med att undersöka förundrans plats i pedagogiska situationer. Kapitlet avslutas med en begrundan av tystnaden som en ort där förundran kan gro och växa, vilket främjar Jag-Du-mötet mellan läraren och eleven men också förhållningssätt till kunskap och vetande – således det dubbla pedagogiska uppdraget.

Förundran kan härledas från det grekiska begreppet *thaumazein*, som hos Platon närmast beskriver en förundran inför att världen är – inte en kunskapsbristens undran över *hurudan* världen egentligen är. I dialogen Theaitetos beskrivs filosofens förundrade hållning då han möter världen. Det svindlar för honom då han går in för att undersöka den, och han undrar hur det kan förhålla sig så.⁵⁶⁰ Hannah Arendt formulerar, utgående

⁵⁵⁹ Krone 1993, 28-30.

⁵⁶⁰ Platon 2006.

från Platon, förundran som en ordlös åskådan inför varats under; ordlös därför att dess innehåll är möjligt att beskriva med ord. Då människan försjunkar i förundrad åskådan inför en "idé" är det i första hand "ett svar på varats under" och först i andra hand något som människan därefter försöker avbilda eller efterlikna genom att t.ex. forma i ord eller begrepp.⁵⁶¹ Det högsta goda för människans strävan är enligt Arendt *livet*, som riskerar drunkna i människans produktionsiver, *vita activa*. Där livet trängs undan förlorar människan sin känsla för verkligheten och "den i livsprocessen inneboende mödan".⁵⁶² Att leva är inte enbart att arbeta och producera. Det är också att med ett reflekterande omdöme rikta sin vilja mot det goda. Om människan förlorar denna inriktning förlorar hon också det genuina i att vara människa (jfr kap. 5.2).⁵⁶³

En förundrande åskådan förutsätter tid för begrundan och ett eftertänksamt kvardröjande i det närvarande; *vita contemplativa*.⁵⁶⁴ Det handlar inte om en världsfrånvänd kontemplation, utan om en närvaro som tar världen och människornas liv i allvarsam begrundan. Brist på förundran (och därmed närvaro) riskerar leda till, som jag ser det, att vi gör för mycket, utan att tänka efter, och *begrundar* för litet vad det är vi gör – och så glömmar vi att *tala med varandra* om allt detta. Det bekymmer för mänskligheten som Arendt formulerade 1958 ser jag lika aktuell i dag:

Den åskådande kontempletionen har inte längre någon plats i spektret av av specifikt mänskliga och meningsfulla erfarenheter och tänkandet har, i den mån det består i att dra slutledningar, degraderats till en hjärnfunktion, som de elektroniska räknemaskinerna skulle kunna fullgöra betydligt bättre, snabbare och mer friktionsfritt.⁵⁶⁵

⁵⁶¹ Arendt 1998, 395-399.

⁵⁶² Arendt 1998, 420.

⁵⁶³ Arendt 1998, 421 formulerar drastiskt: "... människan kanske är i färd att förvandlas till den djurart som hon alltsedan Darwin menat sig härstamma från."

⁵⁶⁴ Arendts begrepp *vita activa* utgörs av arbetet, tillverkningen och handlandet, medan *vita contemplativa* berör tänkandet, viljan och omdömesförmågan. Arendt 1998.

⁵⁶⁵ Arendt 1998, 420.

Arendt förkastar knappast de möjligheter som teknologin erbjuder, hennes uppsåt är snarare att peka på vikten av att människan tar sitt människoskap på allvar så att hon begrundar vad det innebär att vara människa med andra människor. Det är, så som tidigare framlagts, en del av det pedagogiska uppdraget.

Frågor och förundran

Både Platon och Aristoteles uppfattar förundran som filosofins källa, där målet är en åskådan som inte kan formuleras i ord.⁵⁶⁶ Hos Aristoteles uttrycker *thaumazein* en brist på vetande som måste åtgärdas. Människan bör göra allt som står i hennes makt för att få svar på de pockande obesvarade frågorna. Det logiska tänkandet bör befrias från allt mytiskt, oförklarbart och metafysiskt. Aristoteles uppfattning är att alla människor av naturen strävar efter kunskap, och kunskapssökandet beskrivs som den högsta formen av liv.⁵⁶⁷

Främjandet av kunskaps- färdighets- och attitydutvecklingen hos eleven är en del av lärarens uppdrag, och kunskapssökandet har en given plats i de pedagogiska situationerna. I den pedagogiska praxisvärlden finns det en risk för att lärarens frågor till eleven ofta förblir enbart skenfrågor; läraren vet redan svaret och innehar kunskapen, och frågorna blir i sokratisk mening ett sätt att locka fram den kunskap som redan finns hos eleven. Elevernas genuina frågor riskerar däremot att falla utanför det pedagogiska mötets ramar: de omfattas inte av läroplanen eller är av andra skäl irrelevanta. Att vara förundrad innebär enligt Aristoteles att uppfatta sig själv som ovetande. Genom att transformera förundran till en (riktig) fråga kan okunskapen ersättas med sanning. Vartefter frågorna får sitt svar har människan lagt ännu en kunskapsenhet till sin samlade insikt. Torrkulla uppfattar detta som en statisk syn på sanningsbegreppet; som om det vore möjligt att hålla alla svar i minnet, som om svaren skulle bestå oförändrade och, framför allt, som om meningen vore att alltid få ett svar.⁵⁶⁸ Varför frågan

⁵⁶⁶ Arendt 1998, 396-397.

⁵⁶⁷ Gustavsson 2004, 36-50.

⁵⁶⁸ Torrkulla 2013, 25-49.

ställt, i vilket sammanhang den dykt upp och vilken mening den har för frågeställaren är i sin tur "frågor" som kan förändra frågan och därmed svaret.

Vad är meningen med alla frågor som ställs i pedagogiska situationer? Vissa frågor är av fostrande karaktär. Andra är metodiska inslag i lärarens undervisning. Alla frågor i de pedagogiska situationerna varken kan eller bör vara genuina frågor, men den genuina frågan får inte förvisas från de pedagogiska situationerna. Den genuina frågan har en egen karaktär, eftersom den uppstår ur en uppriktig undran. Innan det alls är aktuellt att börja söka efter ett svar måste vi ta reda på vad det är som gör att vi ställer just denna fråga, varför den är viktig för oss och vad det djupast är som vi frågar efter. Frågans innersta innebörd är enligt Gadamer att öppna för alla tänkbara möjligheter och inte alltför fort stänga dörrarna genom att fastställa svaret.⁵⁶⁹ I det pedagogiska praxissammanhanget finns det en risk både att frågans art ifrågasätts och att svaret är på förhand fastställt, att det oväntade och oförutsedda inte ges utrymme eller, i den mån det ges, inordnas i redan fastställda strukturer. Det finns, som Stronge, Ward och Grant samt Furlong och McHenry beskriver, i de pedagogiska situationerna föga utrymme för en långsamhetens förundran, där svaren dröjer, frågorna får omformuleras och eftertanken ges plats.⁵⁷⁰

Förundran som livshållning

Vad innebär det att förundras? Hur kan den förundrande hållningen beskrivas? Den platonska tolkningen av förundran präglas av att människan stannar upp, låter sig tilltalas och påverkas. Förhållningssättet är präglad av vördnad, genuint intresse och respekt – därför att människan inte kan annat. Det handlar om, som Wittgenstein säger, en förundran inför *att* världen och människan i den är snarare än *hur* den är.⁵⁷¹ Världen, situationen, medmänniskan talar till människan på ett sådant vis att hennes verksamhet för en stund stannar upp och hon lyssnar.

⁵⁶⁹ Gadamer 2002, 146.

⁵⁷⁰ Stronge, Ward and Grant 2011, 339-355; Furlong 2013, 68-83; McHenry 1997.

⁵⁷¹ Wittgenstein 1993, § 6.44.

Förundran hos Platon kan beskrivas som ett skenbart passivt förhållningssätt, där det passiva är ett uttryck för öppen, förbehållslös reflektivitet och nyfiket, rofylt betraktande. Människan inser sin okunnighet; inte så att hon därmed vore satt på plats och dömd att för all evighet förbli okunnig utan snarare så att hon med ödmjukhet arbetar på uppgiften att hantera okunnigheten. Aristoteles ser begreppet *thaumazein* på ett annat sätt. Hos Aristoteles väcker förundran nyfikenhet, vetgirighet och kanske förvåning eller avsky. Människans aktiva förhållningssätt utmanas, förundran är en motståndare som skall besegras genom sanningen, dvs. genom kunskapen som omintetgör den fortsatta förundran just i denna fråga. Mycket förenklat kan man hävda att fokus hos Platon står på frågan, medan det hos Aristoteles finns i svaret.

Förundran kan väcka både fasa och fascination. Den kan ifrågasätta tillvaron och den kan bejaka av den. Torrkulla skriver:

Förundran måste *inte* alltid bestå i ett *ifrågasättande* utan kan lika väl ses som ett uttryck för en bejakelse av livet och världen i dess utgrundlighet, och som sådan innebära att man redan i det mest jordnära, bekanta och vanliga *öppnar sig för* denna utgrundlighet. Förundran i denna mening kan alltså ses som en insikt om att det finns frågor av en sådan angelägenhet, vikt eller djup att de s.a.s *ingen* botten har, dvs. att inga förklaringar (av vilket slag det än vara må) är slutgiltiga och uttömmande, ja, att ovisshet är en lika naturlig del av våra liv som visshet – och att vi därför ständigt måste fråga vidare, inte för ett överskridande mot ett fjärran aldrig tidigare anat utan för att få fotfäste i den nära mångfalden av ofta förbisedda rikedomar.⁵⁷²

Utifrån min förståelse formulerar Torrkulla i detta citat förundransbegreppet på ett sätt som relaterar till Bubers Jag-Du-hållning. Att uppmärksamma det annorlunda, avvikande, osedda och förbigångna i förundran är en öppen hållning, som människan kan välja. Det är möjligt att förhålla sig förundrande – och att inte göra det. Människan kan ifrågasätta, utmana eller

⁵⁷² Torrkulla 2008, 8.

<http://web.abo.fi/fak/hf/filosofi/archive/Thaumazein.html>, 03.09.2008.

provocera det annorlunda utan att förkasta det. Hon kan bejaka, godta och uppskatta det annorlunda utan att försälja sig till det.

Det måste heller inte, så som jag dialogfilosofiskt ser saken, finnas någon motsättning mellan förundran och förnuft. Att med förnuftets hjälp undersöka annanheten i tingen och människorna i världen går väl ihop med att förundras inför att detta andra är. Den dialogfilosofiska uppfattningen skiljer sig därmed från den pragmatiska, som med Rortys ord betraktar förundran som en "icke önskvärd känsla" som inte skall förväxlas med den "önskvärda insikten" att det finns saker och ting som människan just nu inte kan kontrollera – men som hon med största sannolikhet kommer att kunna hantera någon gång i framtiden.⁵⁷³

Tystnaden som förundrans ort

Tystnad är ett komplext begrepp. Tystnad i mellanmännsliga sammanhang (i motsats till t.ex. tystnad i naturen, i ett museum, vid en konstnärlig performance) uppfattas som motsatsen till tal, som mellanrummen i samtalet då vi inväntar nästa replik, som frånvaro av ord och som brist på kommunikation. I pedagogiska sammanhang har tystnaden egna konnotationer, vilket Eva Alerby analyserat.⁵⁷⁴ Lärarens tystnad signalerar makt eller ogillande – läraren tystnar t.ex. för att markera att han/hon önskar elevernas tystnad. Tystnad i människors samvaro, generellt men också i pedagogiska sammanhang, upplevs ofta obekvämt eller som ett slöseri med tid. Varför är vi här om ingen ändå säger någonting? Michalinos Zembylas och Pavlos Michaelides konstaterar att det västerländska samhället tenderar att undvika tystnaden, även om filosofer som Heidegger, Wittgenstein och Merleau-Ponty på olika sätt pekar på någonting som finns bortom de talade orden. I äldre österländska kulturer, t.ex. i Indien och Kina, har tystnaden en annan betydelse. Den

⁵⁷³ Rorty 2003, 38-39.

⁵⁷⁴ Alerby 2013, 66-80.

har ett värde i sig och uppfattas som en lika oersättlig del av mänsklig samvaro som det talade ordet.⁵⁷⁵

Sociala normer bestämmer när vi ska tala och när vi bör tiga. De sociala normerna varierar givetvis; Mendes-Flohr beskriver sin erfarenhet av att vara gäst i ett beduintält i Negev-öknen, där han obekvämt i tystnaden inte förrän efteråt insåg att det i tältet faktiskt pågick ett ordlöst möte.⁵⁷⁶ Maktstrukturer avgör vem som har rätten att tala, vem som tystas ner och vems ord som lyssnas till. I relationen mellan läraren och eleven uppenbaras maktstrukturerna; läraren är i enlighet med styrdokument och juridik den som innehar och fördelar ordet och vid behov begränsar eller fråntar eleven det. Den pedagogiska situationen är i den meningen varken jämlik eller ömsesidig. Zembylas och Michaelides konstaterar att tal och tystnad formar en kontinuitet där båda kompletterar varandra på ett oftast naturligt sätt. I de pedagogiska situationerna finns det dock en stark betoning på talet, medan tystnaden erfars som något tomt, känslomässigt eller mystiskt.⁵⁷⁷ Det talade ordet är regel och tystnaden undantaget. Talandet är det som naturligt hör hemma i den pedagogiska situationen och tystnaden är avbrottet i talet. Kunde man tänka sig sambandet mellan tal och tystnad tvärtom? Så att tystnaden är det ursprungliga och talet ett avbrott i tystnaden?

Den österländska buddhismen betonar tystnadens värde där språk och förnuft upphör. Zembylas och Michaelides beskriver hur denna tradition uppfattar att det dels finns aspekter av tillvaron och människans vara som är möjliga att formulera med ord och förnuft och dels andra aspekter som måste mötas på andra sätt. Genom att rikta sökljuset på *dynamiken* mellan tal och tystnad, i stället för att fokusera på dualiteten, suddar buddhismen ut gränserna mellan dem. Tystnaden begränsas därmed inte till bristen på ord utan ses snarare som ett sätt att uttrycka helheten i varat. Medan den västerländska traditionen tenderar att uppfatta tystnaden som en kamp med paradoxen att formulera det oformulerbara, så som Zembylas och Michaelides

⁵⁷⁵ Zembylas and Michaelides 2004, 193-200.

⁵⁷⁶ Mendes-Flohr 2013, 15-21.

⁵⁷⁷ Zembylas och Michaelides 2004, 201.

beskriver, utgör tystnaden i den österländska traditionen en befrielse från bördan att vara tvungen att formulera det som inte låter sig formuleras.⁵⁷⁸ En sådan slutsats är ändå orättvis med avseende på den västerländska traditionen, då jag tänker på förundran som ett begrepp för att i tystnad lyssna till omvärlden och människorna i den. Förundran är ett sätt att möta det som inte låter sig uttryckas i ord, och denna hållning har följts av många filosofer efter Platon. Wittgenstein påminner om att tillvaron inkluderar också sådant som inte kan formuleras i ord – det man inte kan tala om, därom måste man tiga.⁵⁷⁹ Insikten att världen i sin fullhet aldrig kan avtäckas, varken i ord eller i kognition, delas således av både öst och väst, även om vi måste medge att tystnaden i den mänskliga kommunikationen har en undanskymd plats i väst. Dag Aasland påtalar ordens begränsning i det att de fryser det liv som är ständigt föränderligt och därmed distanserar människan från verkligheten (jämför med Karlsens distinktion mellan substantivformen som det fastställda och verbformen som det aktiva pågående, kap. 4.3). Han beskriver ordens utrymme som öar i livets hav (*islands of words in the sea of life*).⁵⁸⁰

Den närvarande förundrade tystnaden

Det är, som ovan konstaterats, mera fråga om tal än om tystnad i de pedagogiska situationerna. Kommunikationen i pedagogiska sammanhang är huvudsakligen muntligt verbal. Bruket av tystnad har ofta en instrumentell betydelse: att hålla elever lugna, att upprätthålla koncentration, att uttrycka makt eller missnöje. Använd på detta sätt saknar tystnaden egentlig pedagogisk betydelse och är snarare ett tekniskt instrument för ordning och disciplin. I mötet mellan läraren och eleven kan tystnaden dock ha ett genuint värde. Zembylas och Michaelides hävdar att *närvaron* går förlorad i den instrumentella användningen av tystnaden, eftersom förundran inte får någon plats. Det som finns kvar i den pedagogiska situationen är då en mekanisk rutin av undervisande och lärande, om det oväntade

⁵⁷⁸ Zembylas och Michaelides 2004, 196-200.

⁵⁷⁹ Wittgenstein 1961, 149.

⁵⁸⁰ Aasland 2013, 22-30.

och det som är omöjligt att formulera i ord saknas.⁵⁸¹ Detta är dock enligt Angelo Caranfa inte ett bekymmer som ligger endast på lärarnas skuldror:

It seems that everything under the sun has become the domain of teaching. The result is chaos or noise, with no center or whole to sustain it. In fact, the characteristic feature of teaching is its deconstruction or dissolution into so many fragmented personal practices or approaches.⁵⁸²

Här ställer Caranfa i förlängningen samma fråga som Buber: vad är egentligen meningen med den pedagogiska verksamheten? Vad handlar det pedagogiska uppdraget om? Är det att undervisa och fostra för att upprätthålla mekanismerna i ett marknadsinriktat samhälle (med Bubers ord: en värld som består endast av ting) eller är det att uppmuntra eleverna att ställa genuina, för dem meningsfulla frågor till världen och människorna i den – och vara kapabla att svara ansvarsfullt på omvärldens tilltal? En praktiskt verksam lärare skulle förmodligen svara: båda. För att fullfölja uppdraget att uppmuntra elever att undra över världen och människorna i den och svara ansvarsfullt på andras undringar behövs dock en förundrande hållning. Eftersom det inte finns några självklara eller förgivet-tagna svar på de stora frågorna om t.ex. liv, död, hopp, förtvivlan, framtidsutsikter, ekologisk osäkerhet, gemenskap eller utanförskap utgör dessa en inbjudan till lärare och elever att fånga momenten av "having nothing", dela närvaron kring frågorna och sålunda upptäcka världen tillsammans. Utan element av tystnad, som manar till lyssnande och lyhördhet, är detta dock knappast möjligt. Att inkludera tystnad (i form av enstaka moment eller under längre stunder) i de pedagogiska situationerna är att med Caranfäs ord erkänna att tystnaden sätter gränser för vad fönuft och sinne kan veta.⁵⁸³ Det är också att tillföra den pedagogiska situationen en fruktbar ny dimension.

⁵⁸¹ Zembylas och Michaelides 2004, 201.

⁵⁸² Caranfa 2004, 227.

⁵⁸³ Caranfa 2004, 223.

Det mest ihärdiga talandet utgör inte nödvändigtvis någon kommunikation, säger Buber, och kommunikation kan uppenbara sig även utan ljud.⁵⁸⁴ Vad är det som omvärlden säger oss i tystnaden? Buber talar om det tysta tilltal som ekar mot oss från tingen, omvärlden och människorna i den:

Each of us is encased in an armour whose task is to ward off signs. Signs happen to us without respite, living means being addressed, we would need only to present ourselves and to perceive. But the risk is too dangerous for us, the soundless thundering seems to threaten us with annihilation, and from generation to generation we perfect the defense apparatus. All our knowledge assures us, "Be calm, everything happens as it must happen, but nothing is directed at you, you are not meant; it is just "the world", you can experience it as you like, but whatever you make of it in yourself proceeds from you alone, nothing is required of you, you are not addressed, all is quiet."⁵⁸⁵

Här betonar Buber, så som jag förstår honom, dels dialogens väg till vetande och dels nödvändigheten av att lyssna. Han påminner om tystnadens oändliga röster som talar till oss och vädjar om vår respons. Tyst kommunikation kräver förmågan att lyhört och närvarande *lyssna*. I en pedagogisk situation kan tystnadens röst komma till uttryck på många sätt. En elev lyssnar tyst men uppmärksam till något som sägs. Det finns en aning av tyst tvekan i rösten hos en annan elev som just nu berättar en vardaglig historia. Hos en tredje elev visar blicken en tyst glimt av iver under arbetet med den förelagda uppgiften, medan en fjärde elevs hela väsen andas en hjärtskärande sorgsen tystnad. Den stora frågan är dock: noterar någon alla dessa tystnader? Tar läraren dessa tysta uttryck på allvar?⁵⁸⁶ Att utveckla elevernas förmåga att lyssna till tystnadens tilltal är, så som jag förstår Caranfa, Buber, McHenry, Zembylas och Michaelides, en del av lärarens pedagogiska uppdrag. Så anser också Kent Adelman, som påpekar att *lyssna* inte är detsamma som att *höra*, och att lyssnandet också inkluderar samlyssnande, en interaktion i

⁵⁸⁴ Buber 2002b, 3

⁵⁸⁵ Buber 2002, 12.

⁵⁸⁶ Nordström-Lytz 2013a, 81-92.

tystnaden.⁵⁸⁷ Hur kan då läraren inkludera tystnadens element i sin undervisning?

För att besvara den frågan återberättar jag en av de många historier som Buber förser läsaren med i sina texter. Två män sitter bredvid varandra på en bänk, inneslutna i varsin ensamhet och separerade från världen omkring dem. De ser inte på varandra, inte heller talar de med varandra. Det bara sitter där, sida vid sida. De känner inte varandra, de bara råkade hamna på samma bänk. Den ene mannen sitter i sitt varande sådan han plägar vara; han sitter lugnt och tycks öppet välkomna vad som än möter honom. Hans väsen tycks säga att det inte är nog med att bara finnas där man är, man måste också vara närvarande. Den andre mannen uppvisar en mera reserverad och tillbakadragen attityd – men om vi kände honom bättre skulle vi veta att han inte uppvisar en attityd utan bär en börda från tidigare i sitt liv som hindrar honom från att se och möta omvärlden. Männen sitter någon timme bredvid varandra. Plötsligt händer något i den reserverade mannen, något som lyser upp hans själ och öppnar hans hjärta. Mannen bredvid honom har inte sagt ett ljud eller visat några gester – men ändå händer något. I fullständig tystnad strömmar oreserverad omsorg från honom till hans beklämda bänkkamrat, som likaså oreserverat tar emot gåvan, och som aldrig kommer att kunna berätta för någon annan, inte ens för sig själv, vad han erfarit. Buber sammanfattar sin historia:

What does he 'know' of the other? No more knowing is needed. For where unreserved has ruled, between men, the word of dialogue has happened sacramentally.⁵⁸⁸

Vilken är konklusionen av denna berättelse för den pedagogiska situationen? Som jag ser det finns det flera. För det första lyfts autenticiteten fram, modet att vara den man just i stunden är, utan att spela någon förväntad roll. För det andra betonas närvaron i den förhandenvarande stunden, som präglas av ett öppet inbjudande förhållningssätt. Utan närvaro uppstår inget

⁵⁸⁷ Adelman 2009.

⁵⁸⁸ Buber 2002b, 4-5.

dialogiskt samtal. För det tredje påpekar berättelsen att talandet kan äga rum ordlöst – men är beroende av den genuina närvaron. Slutligen säger berättelsen att det är omöjligt att kognitivt och förnuftsmässigt *vet* vad som verkligen sker i de pedagogiska situationerna, i mötet mellan läraren och eleven, även om någondera (eller båda) "vet" att något verkligt betydelsefullt har ägt rum.

Vilken är då förundrans mening och plats i det pedagogiska uppdraget? Den innebär inte att läraren överger sin välplanerade undervisning, men att han eller hon mitt i den pedagogiska situationen har viljan och beredskapen att fånga stunden, då elevens eller situationens närvaro kallar, och flytta fokus från kunskaps-, färdighets- och attitydmål till att dela närvaron i förundran med eleven/eleverna. Ögonblick som *rain-running happiness*, som McHenry beskrev, kan uppenbara sig närsomhelst och i vilken pedagogisk situation som helst. Buber beskriver sådana ögonblick som unika fenomen, som en nåd att få börja på nytt och på nytt.⁵⁸⁹ Angelo Caranfa ser denna "längtan efter pånyttfödelse" som en nödvändighet för att de pedagogiska situationerna skall utgöra platser för växande. Det finns alltid något nytt att upptäcka, något oväntat att möta, något oförutsett att lära, en ny stig att beträda – både för läraren och eleven. Där dessa stunder av ömsesidig förundrande närvaro fångas i flykten undviker de pedagogiska situationerna den mekaniska rutinen.⁵⁹⁰ Dock förutsätter en sådan tankefigur insikten att pedagogik handlar om människor och deras inbördes relationer – och att det spelar en roll *vem* det är som kommer samman i en pedagogisk situation. Bingham och Sidorkin uppfattar att en sådan insikt inte alls är självklar och därför nödvändig att lyfta fram: pedagogiska situationer handlar om människor i relation med varandra.⁵⁹¹

Där tyngdpunkten i de pedagogiska situationerna ligger på effektivitet i undervisande och lärande föreligger en risk för att det mekaniska och kvantitativt mätbara tränger undan den

⁵⁸⁹ Buber 2002b, 99.

⁵⁹⁰ Caranfa 2004, 228.

⁵⁹¹ Bingham & Sidorkin 2010, 5.

hållning som präglas av öppenhet, närvaro och förundran. Det pedagogiska uppdraget handlar visserligen om vidgandet av kunskaper, färdigheter och attityder – men, enligt Buber, går pedagogikens uppdrag också utöver detta. Pedagogik handlar om människan som helhet och därmed om att främja om människans varande tillsammans med andra människor.⁵⁹²

I detta kapitel har jag undersökt vad dialogfilosofin innebär för mötet mellan läraren och eleven med avseende på lärarens pedagogiska uppdrag. Rubriken *Närvarons pedagogik* låter förstå att det är den närvarande, öppna hållningen i Jag-Du-mötet som jag ser värdefull för den pedagogiska situationen. Jag undersökte begreppet förbundenhet som tydliggör dialogfilosofin; att Jag hör samman med Du som den grundläggande ontologiska enheten. Detta påtalar Buber särskilt för den pedagogiska situationen. Sedan begrundade jag ömsesidigheten i mötet mellan läraren och eleven, där jag argumenterar för en symmetrisk ömsesidighet mellan läraren och eleven just i Jag-Du-mötets ögonblick, även om den pedagogiska situationen i andra hänseenden är asymmetrisk. Förbundenheten ger rum för distans och relation, för att stå på avstånd och betrakta och att gå in i ögonblicket av närvarande relation. Buber uppfattar det sistnämnda vara det pedagogiskt eftersträvansvärda: att främja förbundenheten och Jag-Du-möten. Den reflekterande, undersökande hållningen ingår också i den buberska förståelsen av lärarens uppdrag, men den är underordnad det närvarande mötet. Jag kontrasterar sedan mötet (Begegnung) med icke-mötet (Vergegnung) i begreppen närvaro och bortvändhet.

För tillblivelsen av mötet i den pedagogiska situationen ser jag tid och tillit vara oundgängliga. I Jag-Du-mötet generellt ser Buber inte tidsfaktorn som avgörande, eftersom möten kan uppstå plötsligt och oförutsett. Tilliten mellan läraren och eleven är dock – ur elevens perspektiv, och därmed i enlighet med lärarens uppdrag – beroende av en över tid närvarande

⁵⁹² Buber 2002b, 123-128.

människa (läraren), vilket jag argumenterar för. Samtiden, präglad av en urbaniserad och digitaliserad kultur, så som samtidskritiker beskriver den, verkar inte främja den tid som tilliten behöver för att utvecklas. Jag lyfter därför fram begreppet förundran som en produktiv hållning i främjandet av möten både mellan läraren och eleven och i det kunskapande mötet med omvärlden. I förundran ingår tystnaden som ett skapande element. En tillitsfull närvaro, präglad av lyhördhet, förundran och tystnad, kan främja det möte mellan läraren och eleven som det pedagogiska uppdraget också förutsätter, vid sidan av det kunskaps-, färdighets- och attitydfrämjande läraragerandet.

*Magistern förklarade
med pilar, paralleller
och en triangel*

hela vår tro

*och torkade nöjd
krita av fingrarna
när han vände sig
till oss*

*då steg någon fram
strök ut allt
och drog en linje
utan början eller slut*

synranden

*en människa som rör sig bland
väldiga berg tror lätt att horisonten
ligger högre än den gör*

Paul von Martens

6. Slutord

Syftet med denna avhandling har varit att undersöka Martin Bubers dialogfilosofi med avseende på mötet mellan läraren och eleven. Forskningsfrågorna var två: Hur framställer Bubers dialogfilosofi mötet mellan människor – och vad innebär dialogfilosofin för mötet mellan läraren och eleven? För den andra frågans del låg mitt intresse särskilt på lärarens del i mötet, där jag undersökt hur det pedagogiska uppdraget kan förstås utgående från dialogfilosofin.

Utgående från Bubers dialogfilosofi har jag undersökt förutsättningarna för och de existentiella kvaliteterna i det möte, där läraren strävar efter att främja elevens varande som människa med andra människor. De kvaliteter jag ville omfamna i min text visar sig vara svårfångade. Det momentana mötet mellan Jag och Du är undanglidande och flyktigt. Så snart

läraren eller eleven som varit delaktig i mötet försöker beskriva det har närvaron och delaktigheten glidit undan och ersatts av reflektion och distans. Jag vill här sammanfatta och reflektera över frågor jag fått svar på, över skäl till att vissa frågor förblir obesvarade och över frågor jag stannar förundrad inför.

Bubers dialogfilosofi beskriver människans dubbla hållning till världen, som Jag till Det och som Jag med Du. Den förra karakteriseras av iakttagande, kategorisering, distans och struktur. Det senare kännetecknas av öppenhet, närvaro och inriktning på den andra. Jag beskriver denna dubbla hållning med att leva *med* eller *bredvid* den andra. Den dialogfilosofiska hållningen beskriver enligt min uppfattning dubbelheten också i det pedagogiska uppdraget. Lärarens uppdrag är att bibringa eleven kunskaper och öppna vägar till lärande, men inte endast det. Lärarens uppdrag är också att i den pedagogiska situationen leva som en närvarande medmänniska tillsammans med eleven – att främja Jag-Du-möten. Aspelin beskriver det dubbla uppdraget som pedagogikens explicita (kunskapande) och implicita (medmänskliga) syfte.⁵⁹³ Det ena har inget företräde framom det andra, men frånvaron av det någotdera har förödande följder. Där läraren ensidigt inriktar sig enbart på kunskapande sker den pedagogiska verksamheten mekaniskt och själlöst och en del av det pedagogiska uppdraget missas. Där läraren enbart inriktar sig på medmänsklighet och glömmar kunskaps-, färdighets- och attitydutvecklingen hos eleven har det pedagogiska uppdraget heller inte uppfyllts. En hudlöst öppen närvaro mellan läraren och eleven beskriver ett patologiskt tillstånd; människan (såväl läraren som eleven) behöver också distans och reflektion. Jag har dock konstaterat att läraren och eleven i de pedagogiska situationerna till största delen lever bredvid varandra, för att i de momentana Jag-Du-mötena mötas i medlevandet.

Jag har dragit slutsatsen att kunskapandet har ett övertag i de pedagogiska situationerna medan medlevandet ligger på

⁵⁹³ Aspelin 2005, 160-162.

undantag. Det är knappast förvånande. Det pedagogiska uppdraget att förmera elevens kunskaper, färdigheter och attityder har sedan den institutionaliserade utbildningens införande i vårt samhälle haft en stark tyngd och har det fortfarande i dag. Jämförande internationella kunskapsmätningar och samtidens ekonomistiska krav på lönsamhet och effektivitet gör att tyngdpunkten i lärarens arbete ligger just på kunskapandet. Därför är påminnelsen om medlevandet relevant. I de pedagogiska situationernas Jag-Du-möten öppnas möjligheter för lärare och elever att se och erfara det annorlunda, det oväntade, det som avviker från det redan kategoriserade, det som erbjuder nya perspektiv. I den meningen bidrar Jag-Du-mötet också till kunskaper, färdigheter och attityder; det främjar insikter och lärande av oförutsett slag. Samtidigt är det i dessa medlevande möten som elevens (och också lärarens) människoskap växer, då läraren och eleven tillsammans i öppenhet, närvaro och nyfikenhet inför livet utforskar vad det är att vara människa. Medlevandet är ett ärende som inte i första hand får sitt svar från kunskapens område, från olika vetenskapliga discipliner om människan (även om dessa också bidrar), utan från de stunder där läraren och eleven i öppenhet och uppriktighet umgås med de kunskaps- och livsfrågor som är aktuella i den pedagogiska situationen.

Det som sker i Jag-Du-mötet är svårgripbart. Eleven och läraren som möts är unika människor, vars egenskaper och uttryck är ständigt föränderliga och aldrig slutgiltigt kan fastställas. Föränderligheten är en del av människans natur. Hon uppenbarar sig ständigt som en "just nu, just på detta sätt"-varande existens, för att i nästa ögonblick visa sig annorlunda. Svaret på den filosofisk-antropologiska frågan "vad är en människa" får, enligt Buber, sitt svar genom att människan lämnar sin iakttagande utanför-position och "utsätter sig för allt som kan hända en när man verkligen lever".⁵⁹⁴ Det är ett filosofiskt svar - men kan det utgöra väggkost också i den pedagogiska praktiken, så som min förhoppning var?

⁵⁹⁴ Buber 2005b, 22-23.

Jag uppfattar i det pedagogiska sammanhanget en önskan om verifierbar kunskap, som den pedagogiska praktiken kan dra konkret nytta av. Vad kan vi egentligen veta om mötet mellan läraren och eleven? Vilka är mina slutsatser och hur kan de praktiskt tillämpas i de pedagogiska situationerna? Det är frågor som endast delvis besvaras i denna text. Ett skäl därtill, som jag också problematiserat, är svårigheten att språkligt beskriva just det undflyende och svårgripbara i mänskliga möten. En viss hjälp kan hittas i mytens och poesins språk, som formulerar människans eviga existentiella frågor: om meningen med livet, om vadan och varthän, om längtan, kärlek, hopp. Det är frågor som jag uppfattar vara relevanta i de pedagogiska situationerna också för vår tid. Samtidigt utgör de en utmaning för läraren, som – för att ett möte ska uppstå – måste delta i dryftandet av frågorna uppriktigt, närvarande och öppet tillsammans med eleverna. Läraren är då tvungen att personligen engagera sig genom att delge eleven sina egna autentiska undringar och svar. Många frågor av existentiell art får kanske inget svar, men öppenheten inför frågorna kan vara svar nog, där läraren och eleven i medlevandet stannar i förundrande tystnad inför tillvarons gåtor. Det är den ena uppgiften i lärarens pedagogiska uppdrag, vid sidan om kunskapandet.

Buber är ingen systematiker och strävade heller inte efter att utveckla någon pedagogisk teori. Det är inte så att företaget skulle ha misslyckats för Buber, utan det var hos honom en medveten hållning. Har det då alls varit meningsfullt att använda Bubers dialogfilosofi för mitt ändamål? Bidrar dialogfilosofin till att klargöra mötet mellan läraren och eleven och till att förstå det pedagogiska uppdraget? Peter Stöger säger att Jag-Du-momenten befriar människan på ett sätt som inte kan fastställas, men som har djupgående pedagogiska och även psykoterapeutiska och politiska konsekvenser.⁵⁹⁵ På ett liknande vis sammanfattar Wolfgang Klafki Bubers betydelse för det pedagogiska sammanhanget:

⁵⁹⁵ Stöger 2000, 211.

I Bubers filosofi förenas och förblandas det allmänna och det särskilda på ett egendomligt sätt. Inte i ett historielöst samhällsfjärrmat innehållsligt indifferent sammanhang utan med bemödande om sanning och insikt i politiska och samhällseliga kontexter, med medvetenhet om vad som behövs i dag och i morgon, med de svårigheter och specifika omständigheter som berör enskilda elever i nuet, så att det stoff som nu behandlas inte är godtyckligt utan anpassat till allt detta.... att människan förverkligar sin mänsklighet.⁵⁹⁶

Vad behöver människan för att leva? Hon behöver kunskap och hon behöver medmänniskor. Det pedagogiska uppdraget i dialogfilosofisk mening utgör inte en världsfrånvänd, mystisk eller romantisk hållning. Citatet ovan, liksom Bubers personliga livshistoria, visar på medvetenheten om historien, den aktuella politiska samhällskontexten och framtidsinriktningen. Det är mitt i det sjudande livet som den dubbla livshållningen kommer till uttryck också i pedagogiska situationer: som Jag till Det och som Jag med Du.

⁵⁹⁶ Klafki 1974, 89. (min övers.)

Referenser

Aasland, Dag G. (2013). Coming Home to Silence. In Henny Fiskå Hägg & Aslaug Kristiansen (Eds.), *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening* (ss 22-30). Kristiansand: Portal Academic.

Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Adolfsson, Carl-Henrik (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning & Demokrati*, 21(2), 15-38.

Alerby, Eva (2013). Silence within and beyond Education. In Henny Fiskå Hägg & Aslaug Kristiansen (Eds.), *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening* (ss 66-80). Kristiansand: Portal Academic.

Aloni, Nimrod (2008). The Fundamental Commitments of Educators: Toward a Professional Ethics which is grounded in Humanism and Critical Pedagogy. In

Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari ja Kristiina Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa. Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja* (ss 357-375). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40.

Andersson, Tove (2008). *Det Sanna, det Goda och det Sköna – dimensioner av Pavel Florenskijs ontologi*. Skellefteå: Artos.

Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Aspelin Jonas (2012). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.

Aspfors, Jessica, Bendtsen, Marina & Hansén, Sven-Erik (2011). Nya lärare möter skola och klassrum. I Sven-Erik Hansén & Liselott Forsman, *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (ss 331-353). Lund: Studentlitteratur.

Asplund, Johan (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Arendt, Hannah (1998). *Människans villkor. Vita Activa*. Uddevalla: Daidalos.

Ball, Stephen J. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Uddevalla: Daidalos.

Baumgärtner, Franz (1995). *Dialogische Freiheit bei Martin Buber und ihre Bedeutung für eine dialogische Erziehung*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät II der Universität Regensburg.

Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bell, Daniel (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.

Bengtsson, Jan (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige*. Uddevalla: Daidalos.

Bergem, Trygve (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Matti (1991). *Barnet - den sista slaven*. Malmö: Bokförlaget Seminarium.

Bidlo, Oliver (2006). *Martin Buber. Ein vergessener Klassiker der Kommunikationswissenschaft? Dialogphilosophie in kommunikationswissenschaftlicher Perspektive*. Marburg: Tectum Verlag.

Biesta, Gert (2006a). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert (2006b). *Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening?* Nät och bildning – Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande.

http://www.cfl.se/natochbildning/html/nr_3_06 (15.04.2008)

Biesta, Gert (2010). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. In Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin, *No Education Without Relation* (ss 11-22). New York: Peter Lang.

Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander M. (Eds.). (2010). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.

Björk, Göran. (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Vasa: Åbo Akademis förlag.

Björk, Göran (2004). Martin Buber. I Steinholt och Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss 435-452). Oslo: Universitetsforlaget.

Bollnow, Otto Friedrich (1956). *Begegnung und Bildung*. In R. Guardini und O.F. Bollnow, *Begegnung und Bildung*. Würzburg: Werkbund-Verlag.

Bollnow, Otto Friedrich (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstätige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, Otto Fredrich (2001). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen: Die Blaue Eule.

Brodsky, Joseph (1997). *Sorg och förnuft. Essäer*. Smedjebacken: W&W.

Bruen, Hanan (1989). Martin Bubers dialogische Pädagogik. Elemente, Strukturen und Beispiele für die Auswirkung im israelischen Erziehungswesen. In Werner Licharz und Heinz Schmidt (Hrsg.), *Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Band 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Buber, Martin (1904). *Zur Geschichte des Individuationsproblems: Nicolaus von Cues und Jakob Boehme*. Unpublished PhD dissertation. Vienna. Martin Buber Archive, MS 47/b.

Buber, Martin (Hrsg.) (1906-1912) *Die Gesellschaft: Sammlung sozial-psychologischer Monographien*. Frankfurt am Main: Rütten & Loening.

Buber, Martin (1923). *Ich und Du*. Leipzig.

Buber, Martin (1928). *Die chassidischen Bücher. Gesamtausgabe*. Hellaerau: Jakob Hegner Verlag.

Buber, Martin (1932). *Der Kommende. Untersuchungen zur Entstehungsgeschichte des messianischen Glaubens, I: Königstum Gottes*. Berlin: Schocken Verlag.

Buber, Martin (1951). *Urdistanz und Beziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.

Buber, Martin (1952a). *Die chassidische Botschaft*. Heidelberg: Lambert Schneider Verlag.

Buber, Martin (1952b). *Bilder von Gut und Böse*. Köln: Jacob Hegner.

Buber, Martin (1953a). *Einsichten. Aus den Schriften gesammelt*. Wiesbaden: Insel-Verlag.

Buber, Martin (1953b). Volk und Führer. In *Gesammelte Essays. 1900-1953* (ss 294-313). Zürich: Manasse Verlag.

Buber, Martin (1960). *Begegnung. Autobiographische Fragmente*. Stuttgart: W. Kohlhammers Verlag.

Buber, Martin (1963). Antwort. In Paul A. Schilpp und Maurice Friedmann (Hrsg.). *Martin Buber – Philosophen des 20. Jahrhunderts* (ss 589-639). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Buber, Martin (1965). *Nachlese*. Heidelberg: Verlag Lambert Scheider.

Buber, Martin (1993a). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (1993b). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (1993c). *Människans väg*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (1993d). *Minä ja Sinä*. Suomentanut Jukka Pietilä. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Buber, Martin (1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (1995). *Logos*. Dualis.

Buber, Martin (1997). *Distans och relation*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (1998). *The Knowledge of Man. Selected Essays. With an Introduction by Alan Udoff*. Amherst, New York: Humanity Books.

Buber, Martin (2000a). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (2000b). *Skuld och skuldskänsla*. Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (2001). *Das Problem des Menschen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Buber, Martin (2002a). *Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Buber, Martin (2002b). *Between Man and Man*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

Buber, Martin (2005a). *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Juliane Jacobi*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Buber, Martin (2005b). *Människans väsen*. Ludvika: Dualis.

Böhme, Günther (1989). Martin Bubers dialogische Pädagogik und ihre Rezeption in Deutschland. In Werner Licharz und Heinz Schmidt (Hrsg.), *Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Band 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Caranfa, Angelo (2004). Silence as the Foundation of Learning. *Educational Theory*, 54(2), 211-230.

Carling, Calle (2008). En kritisk pedagogik för det senmoderna? I Michael Uljens (red.), *Det händer i pedagogiken. Röster om bildning i det senmoderna* (ss 65-79). Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 23.

Caselmann, Christian (1974). Martin Buber als Erzieher. In Berthold Gerner (Hrsg.), *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk*. München: Ehrenwirth.

Castells, Manuel (2000). *The Rise of Network Society*. Cambridge: Blackwell.

Cohen, Adir (1983). *The Educational Philosophy of Martin Buber*. London and Toronto: Associated University Presses.

Connelly, F. Michael and Clandinin, D. Jean (Eds.). (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. New York and London: Teachers College Press.

Cullberg, John (1933). *Das Du und die Wirklichkeit. Zum ontologischen Hintergrund der Gemeinschaftskategorie*. Uppsala: Lundequistska bokhandeln.

Dallmayr, Fred R. (1986). Introduction. In Michael Theunissen, *The Other. Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber*. Translated by Christopher Macann with an introduction by Fred R. Dallmayr. Massachusetts: MIT Press.

Dilthey, Wilhelm (1960). *Gesammelte Schriften. IX Band*. Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.

Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Concepts with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Faber, Werner (1962). *Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*. Ratingen: Henn Verlag.

Faber, Werner (1989). Erziehung in der Krise des Vertrauens. Martin Bubers Lehre vom Dialogik. In Werner Licharz und Heinz Schmidt (Hrsg.), *Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Band 2. Vom Erkennen zum Tun des Gerechten*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Fichte, Johann Gottlieb (1971). *Fichtes Werke herausgegeben von Immanuel Hermann Fichte. Band III. Zur Rechts- und Sittenlehre I*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Flitner, Wilhelm (1997). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York/London: Continuum.

From, Jörgen & Holmgren, Carina (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk Pedagogik* 4, 219-229.

Friedman, Maurice S. (2002). *Martin Buber: The Life of Dialogue. 4th Edition*. London and New York: Routledge.

- Furberg, Mats (1998). *Du*. Stockholm: Thales.
- Furlong, Catherine (2013). The teacher I want to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education* 36(1), 68-83.
- Gadamer, Hans-Georg (2002). *Sanning och metod i urval*. Uddevalla: Daidalos.
- Gerner, Berthold (Hrsg.) (1974). *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk*. München: Ehrenwirth.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giesecke, Hermann (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Guardini, Romano (1956). Die Begegnung. In Romano Guardini und Otto Friedrich Bollnow, *Begegnung und Bildung*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Gustavsson, Bernt (2004). Aristoteles: Förundrans och klokhets tänkare. I Steinholt och Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss 36-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hangaard Rasussen, Torben (2006). *Hermeneutik & pædagogik*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hankamäki, Jukka (2008). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Books on Demand GmbH.
- Hargreaves, Andy (1995). Development and Desire. In Thomas R. Guskey and Michael Huberman (Eds.), *Professional Development in Education* (ss 9-34). New York and London: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Heidegger, Martin (2004). *Varat och tiden. Del 1 och Del 2*. Göteborg: Daidalos.
- Herzberg, Lars (1988). *On the Attitude of Trust*. Åbo: Åbo Akademi.

Herzberg, Lars (2002). Om inlevelsens roll i filosofi och humaniora. I René Gothoni: *Att förstå inom humaniora*. Helsingfors: Finska Vetenskaps-Societeten.

Hoffman, Dietrich (1978). *Kritische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hollo, Juha A. (1927). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Honneth, Axel (2003). *Erkännande. Praktisk-filosofisk studier*. Göteborg: Daidalos.

Illman, Karl-Johan. (2001). *Du och den andre. Fem judiska tänkare om dialog och ansvar*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Illman, Ruth. (2004). *Gränser och gränsöverskridanden. Skildrade erfarenheter av kulturella möten i internationellt projektarbete*. Åbo: Åbo Akademi.

Illman, Ruth & Nynäs, Peter (2010). *Kultur, människa, möte*. Lund: Studentlitteratur.

Illman, Ruth (2006). *Ett annorlunda Du. Reflektioner kring religionsdialog*. Göteborg: Makadam.

Israel, Joachim (1998). *Martin Buber – dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jacobi, Juliane (2005). Erziehung als Dialog. In Martin Buber, *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Juliane Jacobi (ss 31-43). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar. En konstruktion av en pedagogisk hållning*. Stockholm: Stockholms universitet.

Kalevala. *Das national Epos der Finnen*. Übertragen von Anton Schiefner, bearbeitet und durch Anmerkungen und Einführung ergänzt von Martin Buber. München: Georg Müller 1914.

Kallioniemi, Arto; Toom, Auli; Ubani, Martin; Linnansaari, Heljä; Kumpulainen, Kristiina (toim.) (2008). *Ihmistä kasvattamassa. Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values –*

- New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja.* Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40.
- Kallo, Johanna & Rinne, Risto (Eds.). (2006). *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.* Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kant, Immanuel (2002). *Prolegomena till varje framtida metafysik som skall kunna uppträda som vetenskap.* Göteborg: Daidalos.
- Karlsen, Geir (2003). *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal.* Trondheim: Pedagogiska instituttet ved NTNU.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet.* Uddevalla: Daidalos.
- Kemp, Peter (2006). Mimesis in Educational Hermeneutics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 171-184.
- Kivinen, Osmo (1988). *Koulun järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.* Turku: Turun Yliopisto.
- Kjørup, Søren (1999). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1974). Dialog und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In Berthold Gerner (Hrsg.), *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk.* München: Ehrenwirth.
- Klafki, Wolfgang (1996). *Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus.* Åbo Akademi. Österbottens högskola-Pedagogiska institutionen. Pedagogiska rapporter Nr 9/1996.
- Komulainen, Katri Johanna (2006). Neoliberal educational policy. A case study of Finnish textbooks of entrepreneurial education. *Nordisk pedagogik* 3, 212-228.
- Korczak, Janusz (1973). *Begegnungen und Erfahrungen.* Göttingen: Hubert & Co.
- Korczak, Janusz (2003). *Hur man älskar ett barn.* Stockholm: HLS.

Kristensson Uggla, Bengt (1999). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Kristensson Uggla, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten. Filosofi. Omvärldsanalys. Tolkning*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Kristensson Uggla, Bengt (2013). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santeras.

Kristiansen, Aslaug (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub AS.

Krone, Wolfgang (1993). *Martin Buber – Erziehung unter dem Radikalanspruch mitmenschlicher Verantwortung. Überlegungen zur Verantwortungsproblematik im Spätwerk Martin Bubers aus pädagogischer Sicht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kurkiala, Mikael (2005). *I varje trumslag jordens puls. Om vår tids rädsla för skillnader*. Stockholm: Ordfront.

Lagerspetz, Olli (1996). *The Tacit Demand. A Study in Trust*. Åbo: Åbo Akademi.

Lahdenperä, Pirjo (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I Pirjo Lahdenperä & Hans Lorenz (red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (ss 15-39). Lund: Studentlitteratur.

Lanwer-Koppelin, Willehad (1996.) Dialogik und Individualität. Zur Aktualität des dialogischen Prinzips von Martin Buber für die (materialistische) Behindertenpädagogik. In Jutta Vierheilig und Willehad Lanwer-Koppelin, *Martin Buber – Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Mit Beiträgen von Martin Buber und Eugen Rosenstock-Huessy*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.

Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss 163-189). Lund: Studentlitteratur.

Lévinas, Emmanuel (1999). *Alterity and Transcendence*. New York: Columbia University Press.

- Lévinas, Emmanuel (2003). *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Licharz, Werner und Schmidt, Heinz (Hrsg.) (1989). *Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Band 2. Vom Erkennen zum Tun des Gerechten*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Lifton, Robert Jay (1999). *The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lorenz, Hans (2010). Mot framtidens mångkulturella skola. I Pirjo Lahdenperä & Hans Lorenz (red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (ss 173-200). Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2012). Kuns-kaper för en ny tid. Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati*, 21(2), 5-14.
- Läraren. Organ för Finlands Svenska Lärarförbund*. 2012.
- Løgstrup, Knud Eiler (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Maier, Robert E. (1992). *Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Griesebach*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mansikka, Jan-Erik (2007). *Om naturens förändlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Om Waldorfpedagogikens idéhistoriska rötter*. Helsingfors universitet. Pedagogiska institutionen. Forskningsrapport 211.
- Mayo, Cris (2010). Relations are difficult. In Charles Bingham & Alexander Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation* (ss 121-135). New York: Peter Lang.
- McHenry, Henry D. Jr (1997). Education as Encounter: Buber's Pragmatic Ontology. *Educational Theory*, 47 (3), 341-357.
- Mendes-Flohr, Paul (1989). *From Mysicism to Dialogue. Martin Buber's Transformation of German Social Thought*. Detroit: Wayne State University Press.

Mendes-Flohr, Paul (2002). (Ed.) *Martin Buber. A Contemporary Perspective*. Jerusalem: Syracuse University Press.

Mendes-Flohr, Paul (2013). Dialogical Silence. In Henny Fiskå Hägg & Aslaug Kristiansen (Eds.), *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening* (ss 15-21). Kristiansand: Portal Academic.

Myhre, Reidar (1979). *Innføring i pedagogikk*. Oslo: Fabritius Forlagshus.

Nissilä, Leena (2010). Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. I Pirjo Immonen-Oikkonen ja Anne Leino (toim.), *Monikulttuurinen kouluuyhteisö* (ss 21-44). Opetushallitus: Vammalan Kirjapaino Oy.

Noddings, Nel (2005). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.

Noddings, Nel (2010). Foreword. In Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation* (ss vii-viii). New York: Peter Lang.

Nohl, Herman (2002). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.

Nordström-Lytz, Rita (2008). Om språk för pedagogik i senmodern tid. I Michael Uljens (red.), *Det händer i pedagogiken. Röster om bildning i det senmoderna* (ss 99-110). Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 23.

Nordström-Lytz, Rita (2013a). Presence as Silence in the Educational Encounter. In Henny Fiskå Hägg & Aslaug Kristiansen (Eds.), *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening* (ss 81-92). Kristiansand: Portal Academic.

Nordström-Lytz, Rita (2013b). Att leva med eller bredvid den andra – om närvaron som en didaktisk dimension. I Birgit Schaffar (red.), *Filosofins didaktik. Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka* (ss 139-152). Stockholm: Thales.

Norstedts etymologiska ordbok. Ordens historia. (2010). Norstedts Akademiska förlag.

Ogden, Terje (1993). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Ojakangas, Mika (2001). *Pietas – kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.

OPETTAJA, *opetusalan järjestö- ja ammattilehti*. 2012.

Pedagogiska Magasinet. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt. 2012.

Pietilä, Jukka (1993). Saatesanat. Martin Buber – ääreiviivoja. I Martin Buber, *Minä ja Sinä*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Platon (2001). *Platon. Skrifter. Bok 2. Översättning, förord och noter av Jan Stolpe*. Stockholm: Atlantis.

Platon (2006). *Platon. Skrifter. Bok 4. Översättning, förord och noter av Jan Stolpe*. Stockholm: Atlantis.

Puolimatka, Tapio (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Päivänsalo, Paavo (1971). *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastuki ry.

Richardson, Virginia and Fallona, Catherine (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-715.

Ricoeur, Paul (1988). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson*. Stockholm/Lund: Symposium Bokförlag.

Rinne, Risto; Heikkinen, Anja & Salo, Petri (Eds.) (2007). *Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality?* Turku: Finnish Educational Research Association.

Rinne, Risto (2006). Like a Model Pupil? Globalization, Finnish Educational Policies and Pressure from Supranational Organizations. In Johanna Kallo & Risto Rinne (Eds.), *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge* (ss. 299-333). Turku: Finnish Educational Research Association.

Rorty, Richard (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. Oslo: Fabritius Forlagshus.

Runqvist, Christina (1998). *Dynamisk dialog. En analytisk och konstruktiv studie av den religiösa kommunikationens problem på grundval av Martin Bubers dialogfilosofi*. Skellefteå: Norma.

Röhrs, Hermann & Meyer, Ernst (1979). *Die pädagogischen Ideen Martin Bubers*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Saari, Kirsti (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 307.

Sainio, Matti (1955). *Pädagogisches Denken bei Martin Buber*. Jyväskylä: Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XII.

Sandén, Torbjörn & Wikman, Tom (2011). Att leda lärande. I Sven-Erik Hansén & Liselott Forsman (red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (ss 259-279). Lund: Studentlitteratur.

Schaeder, Grete (1972). Einem biographischen Abriss. In Martin Buber, *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten* (ss 19-141). Heidelberg: Lambert Schneider Verlag.

Schaffar, Birgit (2008). Den tilsyneladende balance mellem frihet og tvang. I Lars Emmerik Damgaard Knudsen og Mattias Andersson (red.), *Skab dig! Pædagogisk filosofi* (ss 31-50). København: Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Schaffar, Birgit (2013). Får läraren ta ställning i filosofiundervisningen? I Birgit Schaffar (red.), *Filosofins didaktik. Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka* (ss 153-173). Stockholm: Thales.

Schaull, Richard (2000). Foreword. In Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition* (ss 29-34). New York/London: Continuum.

Schilpp, Paul Arthur und Friedman, Maurice (1963). (Hrsg.) *Martin Buber. The Library of Living Philosophers*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Schleicher, Andreas (2011). Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 202-221.

Seligman, Adam (2000). *The Problem of Trust*. New Jersey: Princeton University Press.

- Siljander, Pauli (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Simon, Ernst (1974). Martin Buber, der Erzieher. In Berthold Gerner (Hrsg.), *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk*. München: Ehrenwirth.
- Simons, Marten (2006). Learning as investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 523-540.
- Sjöberg, Lena (2009). Skolan och den 'goda' utbildningen - för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 33-58.
- Skinnari, Simo (2005). *Pedagoginen rakkaus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Smith, Ronald Gregor (1966). *The Knowledge of Man. A Philosophy of the Interhuman*. New York: Harper.
- Smith, Ronald Gregor (1992). *Martin Buber*. Ludvika: Dualis.
- Spengler, Oswald (1996). *Västerlandets undergång. Konturer till en morfologi om världshistorien. Första bandet. Gestalt och verklighet*. Stockholm: Atlantis.
- Spengler, Oswald (1997). *Västerlandets undergång. Konturer till en morfologi om världshistorien. Andra bandet. Världshistoriska perspektiv*. Stockholm: Atlantis.
- Stadius, Gunnar (1967). *Synpunkter på Herman Nohls bildningsteori*. Acta Academiae Aboensis, ser. A. Humaniora. Vol. 34 nr 1.
- Stensmo, Christer (2011). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stone, Lynda (2006). Drawing parts together. The philosophy of education of Nel Noddings. *Utbildning & Demokrati*, 15(1), 13-32.
- Stronge, James H., Ward, Thomas J. and Grant, Leslie W. (2011). *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stöger, Peter (2000). *Martin Buber - der Pädagoge des Dialogs*. Szombathely: Savaria University Press.
- Sällström, Pehr (1997). Martin Buber och tillvarons gåta. Efterskrift. I Martin Buber, *Distans och relation*. Ludvika: Dualis.

Tallberg Broman, Ingegerd (red.) (2011). *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.

The Kok Report (2004). *Facing the challenge: The Lisbon Strategy for Growth and Employment*.

Theunissen, Michael (1986). *The Other. Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber*. Translated by Christopher Macann with an introduction by Fred R. Dallmayr. Massachusetts: MIT Press.

Torrkulla, Göran (2002). Om sammanhang, inställning och mening. En filosofisk betraktelse över filosofins andel i människans självförståelse. I Lena Marander-Eklund (red.), *Kulturell miljö, natursyn och symboliskt landskap – några aspekter på kulturmiljöstudier*. Religionsvetenskapliga skrifter Nr 55. Religionsvetenskapliga och folkloristiska institutionen, Åbo Akademi.

Torrkulla, Göran (2003). Inte av kunskaper, utan av tron allena! Om Lev Sjestovs syn på förhållandet mellan förnuft och tro. *Ariel – tidskrift för litteratur*, 3-4.

Torrkulla, Göran (2008). *Thaumazein. En filosofisk betraktelse över förundran, tal och tanke*.
<http://web.abo.fi/fak/hf/filosofi/archive/Thaumazein.html>
 (03.09.2008)

Torrkulla, Göran (2013). Thaumazein. Om förundran och filosofin som samtalskonst. I Birgit Schaffar (red.), *Filosofins didaktik. Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka* (ss 25-49). Stockholm: Thales.

Uitto, Minna och Syrjälä, Leena (2008). Body, Caring and Power in Teacher-Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(4), 355-371.

Uljens, Michael (red.) (2000). *Pedagogikens problem. Kulturella utvecklingslinjer och teoretiska spörsmål*. Pedagogiska rapporter Nr 13. Pedagogiska institutionen. Åbo Akademi.

United Nations. Convention on the Rights of the Child.
<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> (11.09.2010)

Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för den grundläggande utbildningen 2004*.

van Manen, Max (1991). *The Tact of Teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. University of Western Ontario: Althouse Press.

Walters, James W. (2003). *Martin Buber & Feminist Ethics. The Priority of the Personal*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Weil, Simone (1978). *Tyngden och nåden*. Lund: Albatross.

Werblowsky, R. J. Zwi (2002). Buber and the East Asian (Chinese) Religions. In Paul Mendes-Flohr (Ed.), *Martin Buber. A Contemporary Perspective* (ss 166-173). Jerusalem: Syracuse University Press.

Vierheilig, Jutta (1996). Dialog als Erziehungsprinzip. In Jutta Vierheilig und Willehad Lanwer-Koppelin (1996), *Martin Buber – Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Mit Beiträgen von Martin Buber und Eugen Rosenstock-Huessy*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.

Vierheilig, Jutta und Lanwer-Koppelin, Willehad (1996). *Martin Buber – Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Mit Beiträgen von Martin Buber und Eugen Rosenstock-Huessy*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.

Winch, Peter (1997). Can we understand ourselves? *Philosophical Investigations*, 20(3), 193-204.

Wikström, Ove (2001). *Långsamhetens lov eller vådan av att åka moped genom Louoren*. Smedjebacken: Natur och Kultur.

Wittgenstein, Ludwig (1993). *Särskilda anmärkningar*. Stockholm: Thales.

Wittgenstein, Ludwig (1961). *Notebooks 1914-16*. Oxford: Basil Blackwell.

Wolgast, Elizabeth (2001). Att skicka någon annan. I Joel Backström och Göran Torrkulla, *Moralfilosofiska essäer* (ss. 155-176). Stockholm: Thales.

von Wright, Georg Henrik (1978). *Humanismen som livshållning och andra essayer*. Borgå: Söderström & C:O Förlags Ab.

von Wright, Georg Henrik (1986). *Vetenskapen och förnuftet. Ett försök till orientering*. Borgå: Bonniers.

von Wright, Georg Henrik (1993). *Myten om framsteget. Tankar 1987-1992 med en intellektuell självbiografi*. Falun: Albert Bonniers förlag.

Värri, Veli-Matti (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere University Press.

Zembylas, Michalinos & Michaelides, Pavlos (2004). The Sound of Silence in Pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 196-200.

Vad innebär det att vara lärare?

Vad handlar det pedagogiska uppdraget om?

Vad behöver människan för att leva?

I en tid präglad av internationella kunskapsmätningar och ekonomiska krav på lönsamhet och effektivitet ligger det nära till hands att lärarens uppgift begränsas till det som är mätbart, som ger snabba resultat och som svarar mot den globala marknadens krav. Det pedagogiska uppdraget handlar dock om mera än detta.

För att leva behöver människan kunskap. Hon behöver också (lära sig att leva som) en medmänniska. Utifrån detta argumenterar författaren i denna avhandling för *pedagogikens dubbla uppdrag*. Det innefattar dels uppdraget att främja och utveckla kunskaper, färdigheter och attityder hos eleven, men inkluderar också ett moraliskt ansvarsperspektiv för läraren att i undervisningssituationerna leva som en närvarande medmänniska tillsammans med eleven. Den lärare som ”enbart undervisar” fullgör inte sitt pedagogiska uppdrag, men det gör heller inte den som struntar i att utveckla elevens kunskaper och enbart är en ”trevlig medmänniska”.

Pedagogikens dubbla uppdrag analyseras och utvecklas i avhandlingen utgående från Martin Bubers dialogfilosofi.

IBSN 978-952-12-2926-8

