

Läraren-student-relationen som en existentiell dialog

Författare: Lotta Jons

Lärosäte/organisation: Stockholms Universitet

Kontaktuppgifter: lotta.jons@upc.su.se

Presentationsform: presentation under NU2010

Tema 4 Studentdialog

Abstrakt

Artikeln presenterar ett förslag som innebär att relationen mellan universitetsläraren och hennes student förstås som en existentiell dialog. Förslaget utarbetas genom att det religiösa kallelsekonceptet återvinns i sekulariserad bemärkelse och benämns "till-tal och an-svar". Genom att förstå mänsklig tillvaro som en fråga om att till-talas och an-svara, kan universitetslärarens undervisningspraktik beskrivas som en fråga om att hon hörsammar, an-svara (för) och till-talar sin student. "Att hörsamma" innebär i sin tur att tjäna och att tala äkta, "att an-svara" innebär att kärleksfullt leda och "att till-tala" att provocera och våga. Förslaget gör därmed inte anspråk på att ha funnit något nytt i empirin, men däremot på att erbjuda ett nytt sätt att tänka och tala vars empiriska konsekvenser närmast består i att lärarens auktoritet och ansvar visavi studenten omdefinieras.

Inledning

I föreliggande artikel utarbetas ett förslag som innebär att universitetslärarens bemötande av studenten förstås som en existentiell dialog. Förslaget utgår från den teoretiska konceptkonstruktion av pedagogiskt förhållningssätt som 2008 skrevs fram i min avhandling (Jons, L 2008), och möjliggör att vi kan få syn på existentiella dimensioner i vår universitetspedagogiska praktik. Poängen är att erbjuda ett nytt sätt att tänka och tala om det förhållningssätt varmed man som lärare inom högre utbildning bemöter sina studenter, vare sig detta kommer till uttryck i samband med handledning, föreläsning eller en distansundervisningssituation.

Syfte, metod och utgångspunkt

Den förståelse av dialog för lärande som presenteras här är alltså inte något jag s a s *funnit* i min forskning. Vad det representerar är inte något mer – fast man kanske lika gärna kan säga; "inte något mindre" – än ett nytt sätt att tala och tänka om "dialog för lärande". Svaret på frågan om på vilket sätt ett sådant förslag kan anses äga någon slags giltighet återfinns i den neopragmatiska diskurs som betraktar *rättfärdigande* som kriterium för giltighet (se t ex Rorty 2004). Rättfärdigat är då något som har potential att i verklig mening förändra ifrågavarande praktik. Enligt Richard Rorty (1997) är det genom att om-/nybeskriva vår tillvaro som vi kan förändra vår förståelse av den. Ombeskrivningar är nya sätt att tänka och tala om världen och om tillvaron. De tillfredställer en efterfrågan av nya och förnyande verktyg att tänka och tala. Som Rorty förklarar det, fungerar ombeskrivningar som erbjudanden om att tänka i nya banor och tala i nya termer, bruka nya metaforer, använda nya vokabulärer. Dessa nya och nydanande språkliga verktyg etableras såsom vokabulärer när de faller andra i smaken och därmed kan sägas ha det som Staffan Larsson (1994) talar om som heuristiskt värde, med vilket han menar något som ger upphov till nya kategorier i tänkandet av ett fenomen. Heuristiskt värde har forskningsresultat som förmår människor att därefter tänka i enlighet med resultatet, som får läsaren att se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt. Förslaget att tänka och tala om lärar-student-relationen som en existentiell dialog står således för en förhoppning att erbjuda ett tankeverktyg och en vokabulär som har praktiska konsekvenser ifråga om universitetslärarens bemötande av studenten.

För att åstadkomma en sådan ny vokabulär – som hjälper oss att tala och tänka på ett nytt sätt om det sätt som en universitetslärare förhåller sig till det hon möter i sin tillvaro – har jag använt en filosofisk metod utarbetad av Gilles Deleuze och Félix Guattari (1994). Metoden handlar om att återanvända gamla koncept i nya sammanhang för att på så sätt erbjuda nya sätt att förstå och tala om detta sammanhang och syftar till att man ska kunna upptäcka, uttrycka och lösa

problem i praktiken ifråga på ett sätt som går utöver de sätt varpå vi hittills blivit varse, formulerat och löst problem däri. Poängen har således inte varit att upptäcka vad "dialog för lärande" egentligen är för något, utan att s a s uppfinna ett nytt sätt att tala om dialog för lärande, en vokabulär som öppnar möjligheter att upptäcka och formulera nya problem och lösningar vad gäller lärarens relation till sin student, sitt uppdrag, sitt ämne e t c. Frågan om huruvida det koncept jag föreslår är bra/sant/lämpligt eller rentav bättre/sannare/lämpligare än ett annat kan således besvaras utifrån kriteriet om på vilket sätt det hjälper oss att upptäcka, uttrycka och lösa problem som finns i vår praktik. Som Deleuze och Guattari (ibid) skriver: "*If a concept is 'better' than an earlier one, it is because it makes us aware of new variations and unknown resonances, it carries out unforeseen cutting-outs, it brings forth an event that surveys us*" (sid 28). Därmed kan man säga att frågan om huruvida ett koncept är bra eller inte också är en fråga om dess förmåga att utmana det konventionella sättet att tänka och tala om det fenomen som det är tänkt att representera.

Deleuzes och Guattaris (ibid) metod kan sägas vara en slags idémässig återvinning. Det handlar om att använda gamla koncept i nya sammanhang i något förändrad betydelse och – i det fall det är motiverat – tillika förändrad lydelse. Det koncept jag valt för att ombeskriva lärarens förhållningssätt är i avhandlingen (Jons 2008) konstruerat såsom "Till-tal och an-svar". Det är ett koncept inspirerat av Martin Bubers förståelse av tillvaron som en existentiell dialog. Att *vara till* blir utifrån denna förståelse en fråga om att bli tilltalad av sina existensupplevelser och att i sina existensframträdanden svara an på detta till-tal. Och; Att svara an innebär här både att *svara* i bemärkelsen respondera på just detta tilltal samt att *ansvara* i bemärkelsen ta ansvar för. Buber (1993a) uttrycker det som att: "*I det vi upplever något är vi föremål för tilltal. I det vi tänker, talar, handlar, frambringar något och utövar inflytande kan vi ge svar [...] som [...] när svaret flammor upp i respons på (...) tilltalet – (...) är vad vi kallar ansvar*" (sid 42). Som koncept har "till-tal och an-svar" konstruerats genom en sekulariserad återvinning av det religiösa konceptet "kallelse" på så sätt att lärartillvarons till-tal kan betraktas som en kallelse till läraren att realisera sitt sanna jag i ett an-svar. Såsom sammanhållet koncept rymmer det båda de schabloniserade föreställningar av "kallelse" som enligt Cecilia Nahnfeldt (2006) menar annars delas upp i å ena sidan en kvinnlig föreställning om "till-tal" som en fråga om modrande, lydnad och anpassning och å andra sidan en manlig föreställning om an-svar som ansvar, trofasthet och företagsamhet. Vad anbelangar den term som valts för att benämna konceptet har den – som synes och helt i linje med vad Deleuze och Guattari (ibid) förspråkar att man bör i de fall det är motiverat – åstadkommit med hjälp av "terminologisk akrobatik". Termen "till-tal" rymmer dels betydelsen av att mena och vilja något med den det tillställs. Det är denna betydelse som föranleder att jag skriver termen med bindestreck. Bindestrecket är tänkt att bryta upp termen så att dess betydelse av att vara ett tal tillställt någon accentueras. Dessutom rymmer termen betydelsen av att *säga* den det tillställs något. Termen "an-svar" rymmer ett antal betydelser i detta arbete. Även den skrivs med bindestreck, i detta fall i avsikt att accentuera två specifika betydelser hos termen. Den ena betydelsen jag vill accentuera är betydelsen "ett svar an på ett specifikt till-tal". Att an-svara betyder inte enbart att avge ett svar, utan också att detta svar riktas an mot det föregående till-talet. Den andra betydelsen som jag vill accentuera med hjälp av bindestrecket har att göra med att svarandet i Bubers dialogfilosofi är en valfri företeelse. Det rör sig därmed om att människan har en möjlighet att avge ett svar an på de existensupplevelser som hon uppfattar som till-tal. Denna betydelse lyfts till exempel fram i de engelska termerna "answerability" och "response-ability", som använts av Mara Scanlon (2007) respektive Michael Bernard-Donals (1990) för att tala om denna existentiella möjlighet att svara an. Båda dessa termer ger konnotationer till den sista betydelse som termen "an-svar" rymmer i föreliggande arbete, nämligen betydelsen ansvar. Jag tänker på att "answerability" konnoterar till betydelsen "to answer for", alltså till att svara för och att termen "response-ability" konnoterar till dess grundterm "responsibility", som ju betyder ansvar.

Förslaget att tänka universitetslärarens relation till studenten som en existentiell dialog med hjälp av Martin Bubers dialogfilosofi förankrar konstruktionen i en specifik typ av existensfilosofi, nämligen i det som bl a Göran Björk (2000) betecknar som *essentiell existentialism*. Denna variant av existensfilosofi bygger på tanken att människan äger en medfödd essens som realiserar i hennes *existensframträdanden* och den skiljer sig därmed från den syn på förhållandet mellan essens och existens som till exempel Jean-Paul Sartre företräder. När Sartre (2000) säger att "existensen föregår essensen" (sid 12-13) menar han att människan föds som en "tabula rasa" och att det är hennes val och gärningar som småningom kommer att konstituera hennes essens. Den essentiella existentialismen bygger istället på tanken

människan föds med potentialer vilka förblir vilande intill dess att de aktualiseras i hennes val av ställningstaganden och gärningar. "Pedagogiskt förhållningssätt" ska då förstås som det existensframträdande vari pedagogens väljer att aktualisera vissa av sina potentialer.

Detta betyder i sin tur att lärarens förhållningssätt måste sägas ge uttryck för en värdering, och inte i den bemärkelse vi omedelbart tänker på. Den normativitet som kommer till uttryck i våra existensframträdanden handlar om "vem jag vill vara", en normativitet som jag med Göran Björk karaktäriseras såsom varande av ontologiskt slag. Enligt Björks (ibid) begreppsläggning kan en värdering som ger uttryck för hur man bör handla vara präglad av antingen praktisk, teoretisk eller ontologisk normativitet. En *praktisk* normativitet kommer till uttryck i handlingsföreskrifter, det vill säga i satsen som föreskriver hur vi bör – eller rentav skall – handla. Tio Guds bud är ett exempel på sådana preskriptiva utsagor; "Du skall..." och "Du skall icke ...", heter det. Pedagogiska handlingsföreskrifter av detta slag har av Tone Kvernbekk och Torill Strand (2004) karaktäriserats såsom "pedagogiska recept". De hänvisar inte till vare sig etisk eller pedagogisk teori eller något grundvärde. De nöjer sig med att säga *vad* man bör göra, utan att motivera *varför*. *Teoretisk* normativitet har däremot en grund i etisk eller pedagogisk teori. Det är en normativitet som säger *varför* man bör handla på ett visst sätt och motiverar på så sätt sina normer. Den teoretiska normativiteten är förankrad i ett visst kontextbundet värde och sådana sammanhållna pedagogiska motiveringar kan sägas utgöra "pedagogiska läror" (se Björk 2000). I likhet med den praktiska normativiteten är dock inte heller den teoretiska förankrad i något grundvärde. Det är däremot en *ontologisk* normativitet. Normer med ontologisk härstamning ger uttryck för ett ställningstagande om *vem* man som människa *vill vara* eller *bli*. Den hämtar sin motivering på grundvärdenivå, och kan ifråga om vem man som lärare vill vara sägas formera en "pedagogisk ledstjärna" (se Jons 2008). Det handlar således om en normativitet som knuten till människans själva existens, en tanke som förts fram både utanför (se Bahktin 1993; Kirkegaard i MacDonald 2000; Ricoeur 1992; Taylor 1989; Tillich 1957) som inom den pedagogiska filosofin (se Björk 2000; Noddings 1998; Biesta 2004a). "Oughtness is part of our isness", skriver Noddings (ibid) och Biesta (ibid) formulerar det som en fråga om vem man är och var man står, moraliskt sett.

Det vi som människor till-talas av utgörs av allt vi stöter på i våra existensupplevelser som s a s har något att säga oss; andra människor och deras olika behov, budskapet i en text eller film, olika förhållanden i de sammanhang vi ingår och verkar i, jag t o m olika förhållanden i världen. Och det vi till-talas av ska förstås som något som ställer krav på oss, som pockar på att vi ansvarar i ett existensframträdande. Vad detta innebär ifråga om universitetslärarens förhållningssätt till sin student eller ifråga om det sätt universitetsstudenten förhåller sig till "stoffet" är två aspekter av den universitetspedagogiska praktiken som skulle kunna beskrivas med denna dialogfilosofiska tanketradition/vokabulär, därmed ge förslag på nya sätt att tala och tänka och lärarens bemötande av studenten respektive om fenomenet "lärande". Föreliggande studie koncentrerar sig på lärarens bemötande av studenten och utvecklas utifrån den ombeskrivning av pedagogiskt förhållningssätt som jag gjort i min avhandling (Jons 2008, där "pedagogiskt förhållningssätt" också görs till en fråga om lärarens relation till sin uppgift och sitt ämne). Utgående från tanken om att det *att vara* rör sig om att vara del i en existentiell dialog, förstås då pedagogiskt förhållningssätt som en process bestående av tre faser: att hörsamma, att an-svara och att till-tala. Den första, hörsammande fasen, framstår som en receptiv – men för den skull inte passiv – fas. Den handlar om att "ställa sig till förfogande och förnimmande mottaga", för att citera Martin Buber (1993b sid 39). Den andra fasen är reaktiv och kommer till uttryck som både ett svar och ett ansvar, alltså som en fråga om att svara an till-talet ifråga och samtidigt ta ansvar, faktiskt både för sitt eget svar och för till-talet som ställts till mig. Den tredje fasen är aktiv och har ett produktivt syfte; den syftar till att i sin tur framkalla en reaktion hos den/det som det är riktat mot genom att beröra, angå och engagera.

Dialogiskt bemötande

Lärarens bemötande av studenten handlar, utifrån detta sätt att se, om att hon hörsammar studentens till-tal, att hon svarar an på studentens till-tal och även tar ansvar för såväl till-talet som sin egen respons därpå, både för vad det innehållsmässigt står för och det sätt det sker på, och att hon så i sin tur företar sig något som förmår tala till – alltså beröra, angå och engagera– studenten.

Att hörsamma

Den första fasen i det dialogiska bemötandet är som sagt receptiv och handlar om att hörsamma. Detta innebär enligt den här ombeskrivningen att pedagogen upplever sig till-talad av sin student och hennes belägenhet, alltså av varje enskild students förutsättningar, tillkortakommanden, tidigare kunskap i området, potentialer, behov o s v. Det här sättet att ombeskriva relationen mellan läraren och studenten omdefinierar studentens utsatta situation och beroende av läraren; Istället för att utsattheten och beroendet definierar henne som underställd sin lärare, förläner denna belägenhet henne rätt att ställa krav på att bli hörsammad (Buber 1994). Denna tanke återfinns hos Levinas (1988; jfr också Nahmfeldt 2006) som talar om den andres sårbarhet som "det nakna ansiktet", och som menar att det är just sårbarheten/det nakna ansiktet som befäller mig att ansvara. I och med denna tanke omdefinieras också lärarens position och uppgift; I det dialogiska bemötandet motsvarar läraren det här kravet genom att *samtala äkta* och *att tjäna*.

Att samtala äkta

Buber (1995a) karakteriserar det han kallar *ett äkta samtal* som en fråga om att samtalsparterna *hänvänder sig till varandra i fullständig sanning*, att båda parter *bidrar med sig själv* och att samtalet är *fritt från allt sken*. Ifråga om lärarens bemötande visavi sin student – vilken ju är den aspekt av relationen som fokuseras här – betyder det att hänvända sig i fullständig sanning både att hon själv ska "vara sann" och att själva hänvändandet blir en fråga om att acceptera, bekräfta och bejaka studenten i *hennes "sannhet"*, för det andra att hon är oförbehållsam och för det tredje att hon framträder som väsensmänniska.

Att *bidra med sig själv* genom att var *oförbehållsam* rör sig om ett krav på att varje deltagare i ett samtal eller en diskussion ska bidra med just det som hon sitter inne med. Samtalet är med andra ord inte per definition äkta såvida inte varje deltagande part, som Buber (ibid) uttrycker det, "lämnar ifrån sig sin andes bidrag oavkortat och utan uppskov" (sid 66). Det handlar alltså om att inte hålla inne med något som bara jag som lärare kan bidra till lärandet med, och det även om – eller faktiskt speciellt när – det är ett inlägg som står i strid med det som tidigare kommit fram. I den ombeskrivning av lärarens bemötande av studenten som görs här betraktas nämligen konflikter som fruktbara för lärandet – något som jag återkommer till.

Det tredje kännetecknet på ett äkta samtal – *övertvinnande av allt sken* – ställer krav på att läraren *är sig själv*. Buber (1995a) gör skillnad mellan två olika slag av människotillvaro och kallar den ena *väsensmänniska* – när man lever utifrån sitt väsen och låter sitt liv bestämmas av vad man är – och den andra *bildmänniska* – när man lever utifrån bilden av sig själv och låter sitt liv bestämmas av vilket intryck man vill göra. Samtala på ett *äkta* sätt kan man således bara göra när man inte förställer sig.

Men det äkta samtalandet förutsätter ömsesidighet och det åligger därför läraren att skapa förutsättningar för att också studenterna ska kunna hänvända sig i sanning, bidra med sig själv och framträda utan sken. Enligt Buber skapas sådana förutsättningar kan när den pedagogiska situationen karakteriseras av en – i ordets verkliga betydelse – *gemenskap*, dock en gemenskap frodas ur dess medlemmars olikheter, därmed gemenskapens mångfald (1993b; 1995b), en gemenskap som Alphonso Lingis (1994) träffande benämner som "The Community of Those Who Have Nothing in Common" och som har behandlats även av t ex Gert Biesta (2004b) och Jean-Luc Nancy (2000).

Att tjäna

Att hörsamma handlar som sagt också om *att tjäna*. Buber (1993b) talar om det att tjäna som – och jag citerar – "en världstillvänd form av askes som pedagoger utövar därför att de känner ansvar för den del av livet som anförtratts dem"(sid 50). Det man som lärare inom högre utbildning på det här sättet kan sägas ha anförtratts är de studenter som går ens kurser men också det ämne man forskar och undervisar inom. Att tjäna är en fråga om att igenkänna och stödja något som det redan finns anlag till hos en student, alltså hennes potentialer, och om att understödja en "aktualisering" som pågår utan lärarens inflytande. Enligt Buber (ibid) är världen fylld av skapande kraft som "fostrar upp" människan och med "världen" menas allt sådant som människan upplever, både "naturens element" och "kulturens element".

Till viss del kan den här buberska föreställningen om att världen fostrar upp människan jämföras med det som Per-Johan Ödman (1995) talar om som immanent och total pedagogik.

Med immanent pedagogik menas "alla de former av smygande pedagogik som genomsyrar våra liv, närmare bestämt om [...] en i situationen inneboende pedagogik, vilken sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan" (del I sid x). Med total pedagogik menas "sådan pedagogik som påverkar en individ i de flesta väsentliga avseenden – intellektuellt, känslomässigt, moraliskt och fysiskt" (del I sid 64), med andra ord, sådan pedagogik som inte är begränsad till vissa förmågor eller funktioner utan påverkar människan som helhet. Den immanenta och totala pedagogik som Ödman talar om gäller enkom de kulturella elementens påverkan på människan men vad jag med hjälp av Ödmans två koncept vill betona är dels pedagogikens immanenta sätt att *dolt genomsyra livet* och dels dess totala *påverkan på hela människan*. Den buberska tanken om världens all-uppfostrande verkan ger både naturen och kulturen förmåga till en sådan immanent och total inverkan.

Vilken funktion har då läraren i relation till denna världens uppfostrande verkan? Blir inte hennes inverkan rentav överflödig, kan man undra, när naturens och kulturens inverkan förmår att på egen hand realisera studentens potentialer? Inte alls. Tvärtom är det, säger Buber (1993b), nödvändig att läraren griper in på så sätt att hon medvetet och avsiktligt "uthägnar en avsikt ur världens avsiktslöst strömmande all-uppfostran". Lärarens uppgift är således att se till att aktualiseringen realiseras på det sätt som är lämpligt för varje enskild students *tillblivelse* (1995a; 1996). Det åligger därför läraren att känna till varje students förutsättningar och möjligheter, samt på vilket sätt ämnet/stoffet ifråga har möjlighet att realiseras i relation till dessa egenskaper. På så sätt tjänar läraren samtidigt studentens och ämnets tillblivelse, genom att understödja det sätt som ämnet ifråga aktualiseras av varje student och omvänt, det sätt på vilket varje student kommer att realisera och därmed representera ämnet ifråga.

Att an-svara

Den an-svarande fasen av lärarens bemötande beskriver Martin Buber i sitt verk *Om Uppfostran* (1993b), och då som en fråga om att kärleksfullt leda. Det handlar om att läraren i det dialogiska bemötandet svarar an på studentens belägenhet men också om att hon tar ansvar för hennes tillblivelse.

Att kärleksfullt leda

Den pedagogik som framträder i verket *Om Uppfostran* har karaktär av vad som brukar kallas självregeringspedagogik. Det betyder att det pedagogiska förhållningssätt som förespråkas där – liksom i den ombeskrivning av lärarens bemötande som görs här – tar avstånd ifrån såväl det auktoritära förhållningssätt som återfinns i förmedlingspedagogiken som den så kallade frihetspedagogikens abdikerande förhållningssätt (1993a; 1993b). Enligt Buber är det auktoritära förhållningssättet en konsekvens av maktvilja, en lust att behärska den som "anförtrotts lärarens vård" och det abdikerande förhållningssättet en konsekvens av det som kan kallas erotism, en lust att "avnjuta" studenten. Geir Karlsen (2003) knyter den här abdikerande och samtidigt erotiska hållningen till narcissism, och definierar den som ett närmast patologisk bruk av andra i självskapelseprocessen. Erotism grundar sig således på egenkärlek och på ett behov av att bli bekräftad och till och med beundrad som person. Ett bemötande präglad av maktvilja och/eller erotism betraktas rentav som ett svek, eftersom läraren s a s sviker sin pedagogiska uppgift att kärleksfullt leda, och istället utnyttjar studenten för sina egna behov.

Det dialogiska förhållningssättet är istället en konsekvens av kärlek och ledning och det bygger på något som kallas *omfattning* (1993b). *Att omfatta* rör sig om att erfara hur det känns att vara i den andres situation, om att man som den mer aktiva parten i en relation upplever sin egen aktivitet som om man vore den andra, utan att man för den skull uppfattar sig själv som mindre aktiv. Man erfar alltså sina handlingar från två håll samtidigt. Omfattning transformerar maktviljan till ledning och erotismen till kärlek. Buber (ibid) talar om en dialogiseringen av relationen som åstadkommer en vändning i makt- respektive erosdriften så att den istället "kommer att medverka till förbundenheten med medmänniskan och till ett ansvarstagande för henne som för en del av livet vilken man fått sig tilldelad, fått sig anförtrodd" (sid 59). Omfattandet hjälper också läraren att avgöra vad varje enskild student behöver och inte, och som därmed gör att hon kan understödja varje students tillblivelse utifrån just hennes behov och villkor. Det ska också påpekas att omfattandet måste vara ensidigt i den pedagogiska situationen. Det är bara läraren som ska erfara studentens upplevelse. Studenten ska inte erfara lärarens. Ett sådant ömsesidigt omfattande omvandlar nämligen relationen till en

vänskapsrelation, en sorts relation som enligt detta dialogfilosofiska sätt att se inte hör hemma i lärar-student-relationen.

Det att vara kärleksfull innebär att läraren, som det uttrycks, "tar emot och accepterar alla människor" (ibid sid 48). Det rör sig således dels om att bejaka mångfald och motivet bakom detta beskrivs som en fråga om att läraren i studenternas mångfald och komplexitet ser en motsvarighet till skapelsens mångfald och komplexitet. En pedagog, är dessutom enligt Buber (ibid), någon som både älskar den person som studenten för tillfället är liksom den tillblivelse som aktualiserar hennes potentialer. Konsekvensen av detta sätt att förhålla sig till sin student och sin uppgift kommer till uttryck i en kärleksfullhet som exempelvis visar sig i att de pedagogiska val som läraren företar – såsom val av lärandeaktiviteter eller principer för gruppindelning – mer utgår från varje elevs existens och särart än från kunskapsnivå eller "begåvning".

Det att leda utmärks av vad som kallas *medveten avsiktslöshet*. Medveten avsiktslöshet yttrar sig, som det beskrivs, i "ett handlande som sker som om man inte handlade" (ibid sid 35), i en fingerrörelse eller en frågande blick" (ibid sid 31). Det handlar om att lärarens kunnande ska möta studentens aktualisering, med andra ord om att lärarens sätt att realisera och företräda ämnet ska *möta* studentens sätt att realisera ämnet ifråga, därmed om en stödjande påverkan som studenten inte upplever som ett ingrepp i hennes sätt att bli och vara ämnesföreträdare.

Och medan det auktoritära bemötandet resulterar i att studenten, med bubersk vokabulär, "blir antingen avtrubbad eller förtvivlad, resignerad eller rebellisk, lydig eller indignerad" (ibid sid 29-31,35) och erotismen i det abdikerande i att läraren "kväver den planta som anförtrotts" (ibid sid 47) henne, så leder det självregleringspedagogiska bemötande till att studenten får förtroende för sin lärare. Kärleksfull ledning bygger på "verklig närvaro och delaktighet". Det är alltså genom att vara verkligt närvarande snarare än genom målmedveten ansträngning som läraren vinner studentens förtroende. Eller som Buber uttrycker det: "Pedagogiskt fruktbar är inte den pedagogiska ansträngningen utan det pedagogiska mötet" (ibid sid 113). Men "det pedagogiska mötet" kan lika gärna ta plats i en konflikt. Konflikten betraktas till och med här som en potent väg till ökat förtroende i det att det är i konflikten som tilliten sätt på prov. Det är i det att läraren hittar en lösning på en konflikt som samtidigt innebär att studenten accepteras, bekräftas och bejakas som person - och det vare sig konflikten slutar i endräkt eller inte – som studenten får förtroende för sin lärare. Tillit till och förtroende för läraren har i sin tur två effekter, nämligen den att studenten "lär sig fråga", det vill säga vågar vara öppen, undrande och mottaglig samt att hon vågar tro på sitt egen unika sätt att vara och bli till.

Att till-tala

Den tredje fasen i det dialogiska bemötandet är som sagt mer aktiv. Att till-tala rör sig här om att åstadkomma pedagogiska verkningar som berör, angår och engagerar studenten på ett sätt som utmanar hennes sätt att vara, att an-svara (Buber 1993a; 1993b). För att åstadkomma sådana verkningar kräver den existentiella "dialog för lärande" vi har för ögonen här att läraren *provocerar* och att hon *vågar*.

Att provocera

Den existentiella provokationen förutsätter två saker: olikhet och motstånd. Provocerad blir man av det som är olik och därför främmande och det som är främmande är det som bjuder motstånd och som därigenom är fruktbart när man vill utmana (och termen "utmana" står här för att "mana ut något som vilar potentiellt"; Jfr Karlsen 2003).

Enligt Buber (1993b) finns det två olika motstånd som verkar provocerande: antingen när människan stöter på något som väcker genklang och längtan och som hon därför anstränger sig att imitera eller när hon stöter på sådant som framkallar frågor, tvivel och antipati. Mötet med det främmande utmanar, är således tanken, människans sätt att vara, eller, med andra ord; det sätt hon i ina existensframträdanden an-svarar till-talen i sina existensupplevelser på. För medan genklang och längtan å sin sida resulterar i en vilja att inlemma detta främmande och nya i sitt sätt att an-svara, så fungerar tvivel och antipati istället som ett incitament att definiera sitt an-varande gentemot detta tvivelaktiga.

Vad behöver då läraren *göra* för att provocera sin student existentiellt sett? Konkret blir det här en fråga om att ställa studenten inför det som är henne främmande, dvs såväl andra studenter och deras främmande sätt att förstå och vara till på, nytt stoff, nya kunskapsformer och nya

arbetsformer. Också här utgör den olikhetens gemenskap som jag var inne på tidigare – alltså den sorts gemenskap som inte bara tolererar utan rentav drar nytta av olikhet en förutsättning för att man ska kunna tänka på att provocera (Jfr Säfström & Biesta 2001; Biesta 2001; 2004a; 2004b). Den avsikt som läraren uthägnat ur det innehåll och den form som ämnet avsiktslöst inverkar på studenten med ska således vara något främmande som utmanar henne. Det handlar således om att välja stoff, lärandeaktiviteter och undervisningsformer som berör, angår och engagerar. Men också om att läraren, som det heter, "håller fast vid det som behöver sägas" även när – eller kanske speciellt då – det som behöver sägas i sammanhanget framkallar tvivel, antipati eller konflikt. Just konflikten ser Buber nämligen som speciellt fruktbar i det att däri bereds tillfälle att samtidigt utmanar studentens an-svar och acceptera, bekräfta och bejaka henne (Buber 1993a;1993b).

Att våga

Att våga handlar i det dialogiska bemötandet om att ha modet att "vara innerlig på ett personligt och genomträngande sätt" (1993b sid 51). Det rör sig om ett pedagogiskt mod som för det första hänför sig till att våga låta studenten och hennes behov verkligen angå en som lärare, om att i existentiell bemärkelse låta sig drabbas av detta beroende och engagera sig i hennes lärande (se även Buber 1993a; 1994; 1995b). Och det gör man genom att göra sig mottaglig i sitt personliga liv, att ställa sig förfogande och förnimmande mottaga, att låta den andre säga mig något, att låta sig till-talas. Och det i full medvetenhet om konsekvenserna; att studenten och hennes belägenhet, som Buber uttrycker det, i och med detta kommer att avkräva mig handling och tillfoga mig öde (1993a; 1994).

För det andra hänför det pedagogiska modet sig till att våga ta på sig ett personligt ansvar för att undervisningen bedrivs på ett sätt som tillmötesgår studenternas behov (se också 1993a). Det handlar alltså om att utforma undervisningen - de uppgifter man utformar, det främmande man presenterar – på just det sätt som passar studenterna i ifråga, stoffet ifråga och en själv som lärare. Det handlar om att läraren svarar an på studentens belägenhet och samtidigt ansvarar för den och om att ha modet att se ansvaret som en existentiell personlig börda i stället för som ett utifrån moralteori kodifierat ansvar som erbjuder lättnad från egna ställningstaganden. "Begreppet ansvar", skriver Buber, "måste hämtas tillbaka in i levande livet, från den specialiserade etikens område, där det fått innebörden av en fritt svävande skyldighet. Äkta ansvar finns bara där ett verkligt svar också ges" (1993a sid 50). Här krävs alltså ett mod för att ta itu med det som till-talar, just därför att itutagandet inte kan utformas i enlighet med någon moralkodex utan man måste lita till sitt eget omdöme. Det är således inte självklart att man vågar an-svara för att man tillåtit sig att till-talas, utan, som Buber (1993a) betonar, även sedan vi uppfattat vår delaktighet kan vi "svepa in oss i tigandets mantel med hjälp av produktivitet eller bedövning" (sid 52).

Och slutligen – och som en följd av kravet på att utforma sin undervisning i enlighet med sina egna förutsättningar – hänför sig det här pedagogiska modet till att, som det heter, "inverka på studentens vara med sitt eget vara" (1993b sid 64). Såsom lärare inom ett specifikt ämnesområde är det sitt eget sätt att *representera ämnet* som blir aktuellt för att inverka på studentens *ämnestillblivelse*, alltså det sätt som varje enskild students potentialer förmår realisera ämnet ifråga på. Konkret handlar det om att våga blotta och gör bruk av personliga aspekter, såsom att använda exempel från "det personliga livets allra innersta kammare" (1993a sid 19-20) eller ge svar på vem man är och var man står i moraliska frågor när man avser att provocera (se även 1993b). Ett verkingsfullt sätt att t ex göra bruk av sin personliga moral och därmed blotta sin värdegrund som lärare är – återigen – konflikten, förutsatt att den utspelar sig i en förtroendefull atmosfär. Med Bubers poetiska formulering kommer öppnar sig denna möjlighet när läraren inte tvekar att ta vara på all den kunskap hon besitter, inte "låter sin insikts värjspets bli avtrubbad", samtidigt som hon "håller sårbarhet i beredskap för det hjärta som träffas av [...] (hennes) värjspets" (1993b sid 114).

För att i verklig mening till-tala studenterna krävs alltså att man ställer studenterna inför medstudenter, uppgifter och stoff som har en provokativ effekt samtidigt som man är "innerlig på ett personligt och genomträngande sätt".

Utifrån tanken om tillvaron som en existentiell dialog, kan man alltså på detta sätt tänka och tala om universitetslärarens bemötande av sin student som en fråga om att i sina

existensframträdanden hörsamma, an-svara och till-tala det till-tal som man som lärare upplever i relationen till studenten och hennes belägenhet. Förslaget existentiella karaktär kan förhoppningsvis möjliggöra ett något annorlunda förhållningssätt till vår lärartillvaro, även om såväl dess teoretiska som empiriska konsekvenser återstår att utforska vidare.

Referenser

- Bakhtin, Mikhail M (1993). *Towards a philosophy of the act*. (Translation and notes by Vadim Liapunov; edited by Vadim Liapunov and Michael Holquist). Austin: University of Texas Press. (Ryskt org (1986). K filosofii postupka. In: *Filosofiia i sotsiologija nauki i tekhniki: Ezhegodnik 1984-1985*, pp 82-138. Moscow: Nauka.)
- Bernard-Donals, Michael (1990). Discourse in Life: Answerability in Language and in the Novel. *Studies in the Literary Imagination* 23 (1): 45-63.
- Biesta, Gert (2001). How difficult should education be? *Educational Theory* 51 (4): 85-400.
- Biesta, Gert (2004a) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* (1); 71-82.
- Biesta, Gert (2004b). The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility. *Interchange* 35 (3): 307-324.
- Björk, Göran (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiell fokus*. (Avhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Buber, Martin (1993a). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis. (Ty org (1929/1932). Zwiesprache – Traktat vom dialognischen Leben. Berlin: Schocken-Verlag.)
- Buber, Martin (1993b). *Om Uppfostran*. (Översättning Lars W Freij). Ludvika: Dualis. (Ty org (1953) *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1994). *Jag och Du*. (Översättning Margit och Curt Norell) Ludvika: Dualis. (Ty org (1923). *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1995a). *Det mellanmänskliga*. (2 uppl). (Översättning av Pehr Sällström). Ludvika: Dualis. (Ty org (1954). *Elemente des Zwischenmenschlichen* ur Die Schriften über das dialogische Princip. Heidelberg; Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1995b). *Logos. Två essäer*. Ludvika: Dualis. (Ty org (1962). *Logos – zwei Reden*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Buber, Martin (1996). *Distans och relation. Bidrag till en filosofisk antropologi*. (Översättning och efterskrift av Pehr Sällström). Ludvika: Dualis. (Ty org (1951). *Urdistanz und Beziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.)
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1994). *What is Philosophy?* (Translated by Hugh Tomlinson & Graham Burchill). London: Verso. (Fr org (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Éditions de Minuit.)
- Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling vid Pedagogiska Institutionen, nr 147. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Karlsen, Geir (2003). *Mötets etikk og estetikk. Betrakninger om et alternativt lærerideal*. (Avhandling). PPU-serien 18. Trondheim: Pedagogiska institutet vid NTNU.
- Kvernbekk, Tone & Strand, Torill (2004). Pedagogiska recept och säkerhet i handling. I Bengtson, Jan (red): *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Levinas, Emmanuel (1988). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. (Översättning av Maria Gunnarsson Contassot). Stockholm: Symposion. (Fr org (1982). *Éthique et infini: dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Fayard, cop.)
- Lingis, Alphonso (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- MacDonald, Paul S (ed) (2000). *The Existentialist Reader. An Anthology of Key Texts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nahnfeldt, Cecilia (2006). *Kallelse och kön. Schabloner i läsning av Matteusevangeliets berättelser*. (Avhandling). Karlstad University Studies 25. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Nancy, Jean-Luc (2000). *Being Singular Plural*. (Translated by Robert D Richardson & Anne E O'Byrne). California: Stanford University Press. (Fr org (1996). *Être singulier pluriel*. Paris: Éditions Galilée.)

- Noddings, Nel (1998). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press.
- Ricœur, Paul (1992). *Oneself as Another*. (Transl by Kathleen Blamey). London: University of Chicago Press. (Fr org (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.)
- Rorty, Richard (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. (Översättning av Joachim Retzlaff). (Eng org (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge (Engl): The Press Syndicate of the University of Cambridge.)
- Rorty, Richard (2004). *Universalitet och sanning*. (Översättning Sven-Erik Torhell). I: Skirbekk, Gunnar (red). *Striden om sanningen*. Göteborg: Daidalos
- Sartre, Paul (2002). *Existentialismen är en humanism*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. (Fr org (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Editions Gallimard.)
- Scanlon, Mara (2007). Ethics and the Lyric: Form, Dialogue, Answerability. *College Literature* 34 (1): 1-22.
- Säfström, Carl-Anders & Biesta, Gert (2001). Learning democracy in a world of difference. *The School Field* 12 (5/6): 5-20.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Tillich, Paul (1957). *Dynamics of Faith*. London: Harper & Row.
- Ödman, Per-Johan (1995). *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogik-historia*. Stockholm: Prisma.