

Klassrummets relationsetik

Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen

Anders Holmgren

**Doktorsavhandlingar inom den Nationella
Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 4**

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 11

Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) är en av de sammanlagt 16 forskarskolor som riksdagen inrättade år 2001. Den representerar en strävan att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet dels innehållsligt, dels genom att svara upp mot kravet att samtliga institutioner som medverkar i grundutbildningen också skall bedriva forskning och forskarutbildning i anslutning till grundutbildningsuppdraget.

Umeå universitet är värdhögskola och de partnerhögskolor som medverkar är Högskolan Dalarna, Högskolan i Kristianstad, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Malmö högskola samt Örebro universitet. Forskarskolan har en ledningsgrupp med representanter för partnerhögskolorna, yrkeslivet och de studerande.

Forskarskolan har organiserats så att framväxten av en sammanhållen forskningsmiljö i Pedagogiskt arbete stärks. Doktoranderna har tillsammans med handledarna deltagit i gemensamma kurser och seminarier. Flertalet av de avhandlingsprojekt som bedrivs inom Forskarskolan placeras sig inom de kategorier som har en mycket tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Arbetet inom forskarskolan har på ett avgörande sätt präglats av det faktum att samtliga doktorander har en så stark knytning till läraryrket.

www.educ.umu.se/napa

© Anders Holmgren 2006

Omslag

Formgivning: Print & Media, Umeå universitet

Foto och bildbehandling: © Josefin Holmgren

Inlägga och redigering: Elisabeth Wallmark, NaPA, Umeå universitet

Tryck: Print & Media, Umeå universitet, Umeå 2006

ISSN 1653-6894, 1650-8858

ISBN 91-7264-221-1

Distribution: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, 901 87 Umeå

Tel: +46 (0)90 786 50 00

E-post: anders.holmgren@educ.umu.se; anders.holmgren@skola.skelleftea.se

Holmgren, Anders, 2006: *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. (Relational Ethics in the Classroom. The Educational Encounter as Ethical Phenomenon.)* Monograph. Language: Swedish, with a summary in English. Umeå University, Department of Swedish and Social Sciences, SE-901 87 Umeå, Sweden. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 4 och i Pedagogiskt arbete nr 11
ISSN 1653-6894, 1650-8858 ISBN 91-7264-221-1

Abstract

The main purpose of the present study is to explore how the ethical relationship between teacher and student in the classroom can be described and understood from the approach of the French philosopher Emmanuel Lévinas. I also examine the theoretical concepts that can be derived from Lévinas' ideas in order to be able to interpret the manner in which this ethical relationship manifests itself in the classroom.

The empirical data was generated through observation of the kind often found in ethnographical studies like microanalyses using a variety of digital techniques. I also made use of direct observation and stimulated recall interviews in close connection with the classroom events. The study was carried out at two Swedish schools and the focus was placed on classroom practice and ethical communication in the classroom. Facial expressions, eye contact, gestures and other non-verbal communication was of great interest. Through microanalysis of classroom interaction I have attempted to uncover what exists under the surface of the classroom communication in more detail.

According to Lévinas, ethics is understood as a relation of the infinitive responsibility to the Other person. In a pedagogical context, we may speak of the "first meeting" face-to-face before any categorization of the other individual is formulated. The key concepts are *Saying* (in relation to the *Said*), *the Other*, *the Face*, *asymmetrical relationships* and *alterity*. In their encounter with the empirical data collected, the concepts have been freighted with pedagogical significance. These original ethical thoughts of Lévinas, much of which challenge what has previously been taken for granted, can provide new insight into educational work.

This investigation has provided other insights into the ethical dimension of education, especially as the teacher-student relationship is concerned. The close connection between vulnerability and interdependence in the teacher-student relationship, and communication as self-exposure, are important findings that can help teachers and pedagogues to understand the ethical dimension of the educational encounter with the student. Throughout the study, a relational ethical perspective has been developed as an alternative interpretative tool for analyzing and reflecting upon the teacher-student relationship.

Keywords: Teacher-student relationship, Emmanuel Lévinas, relational ethics, responsibility, teaching, Saying, the Other, face, asymmetrical relationship, alterity, vulnerability, uncertainty, classroom communication, exposure.

Förord

”Står du eller sitter du?”, säger rösten i telefonen. ”Jag står”, svarar jag lite frågande. ”Då är det bäst att du sätter dig ner”, hör jag rösten säga. ”Jaha”, svarar jag och famlar efter en stol i närheten, och svarar sedan: ”Nu sitter jag ner” och väntar nyfiket på ett svar: ”Du har kommit in på forskarutbildningen”, får jag till svar. ”Va, är det säkert”, hasplar jag ur mig och vet inte riktigt hur jag ska uttrycka min glädje. Resten är historia. Detta telefonsamtal utgjorde inledningen till de första stappande stegen på en ny och annorlunda väg i livet. Vid tidpunkten för det här samtalet arbetade jag på en grundskola och trivdes alldeles utmärkt med det. Inte minst arbetet med tonåringar var en krydda i livet. Men en önskan att kunna bedriva forskning, som jag hade närt under en lång tid, tog till slut överhanden. Vad som väntade hade jag ingen aning om. När jag nu lägger sista handen vid mitt manus, och snön utanför mitt skrifarfönster lägger sig som ett tunt täcke på marken inför vintern, infinner sig en skön känsla av tacksamhet inför allt jag har varit med om.

Att skriva en avhandling är långtifrån ett isolerat arbete och något som utförs i ett slutet rum. Det är tvärtom något som blir till i mötet med andra människor. Många är de personer som på olika sätt har bidragit till detta arbete. Jag har inte minst under min utbildning haft tillfälle att möta och lära känna många intressanta och spännande människor som har lärt mig mycket. Allra först vill jag tacka alla elever och lärare på de grundskolor jag har gästat som forskare. Till er lärare, som deltagit i studien, vill jag rikta ett varmt och uppriktigt tack. Jag beundrar er verkligen för det mod ni visade genom att ge mig tillträde till era klassrum. Tack för det tillmötesgående ni hela tiden visade mig. Jag vill också rikta ett tack till de elever som hjälpte mig med att återskapa den händelse, som jag inleder den här avhandlingen med.

Gun-Marie Frånberg, min huvudhandledare, som har följt mig genom hela arbetet. Till dig vill jag rikta ett särskilt stort tack, inte minst för alla hejrop, glada skratt och utvecklande handledningssamtal. Du har verkligen varit en god lyssnare och en stor inspirationskälla när det gäller att utveckla skrivandets konst. Det engagemang och den tid du har lagt ner på detta arbete är ovärderligt. Jag vill också tacka dig, Kajsa Borg, min biträdande handledare, som varit med under nästan hela arbetsprocessen. Tack för dina kloka synpunkter! Förutom Gun-Marie och Kajsa har givetvis en lång rad av människor varit mig behjälplig under resan. I samband med seminarier och personliga samtal har jag fått god support från många kollegor och vänner. Här riktar jag mig till er alla! Tack alla arbetskollegor och doktorandkamrater på olika institutioner, som på olika sätt har uppmuntrat och varit ett stöd i arbetet.

Det har varit ett särskilt stort privilegium att få vara med i den forskarmiljö som den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) utgör. Tack alla doktorander och engagerade handledare inom NaPA för alla givande samtal jag har haft med er. Alla kloka synpunkter, konstruktiva diskussioner vid seminarier och trevliga samtal i samband med kulinariska upplevelser har betytt oerhört mycket. Den härliga språngmarschen, förbi gamla Olympiastadion i Aten och upp på toppen av Lykavittos, tillsammans med några doktorandvänner, glömmer jag inte i första taget. Det är dock svårare att smälta att du var snabbast David!

Tack Gunilla Dahlberg, för att du tog dig an uppgiften att vara opponent vid ett av de sista seminarierna. Monika Vinterek, tack för din uppmuntran och skarpa blick för nyanser inom den fenomenologiska ansatsen! Tack P-O Erixon, för den pedagogiska sparken att söka in till forskarutbildningen. Kerstin Lindgren, tack för den konstruktiva kritik du gett mig när du läst mina texter. Anders Garpelin, som var opponent vid mitt slutseminarium, dig vill jag tacka för din lyhörda läsning av min text utifrån dess egna förutsättningar. Det betydde mycket för den slutliga utformningen. Tack Elisabeth Wallmark för redigeringen av den skrivna texten. Den uthållighet som du har är beundransvärd! Utan din hjälp skulle jag inte ha hunnit detta. Jag vill också tacka alla mina närmaste vänner och min släkt för att ni alltid stöttat och uppmuntrat mig i arbetet, ingen nämnd och ingen glömd.

Till sist vill jag tacka Mona, Jonatan och Josefin för det intensiva stöd ni har varit hela tiden. Mona, min allra bästa vän och livskamrat. Tack för all din omsorg, omtanke och ditt uppriktiga intresse för det jag har hållit på med. Tack för ditt tålamod att lyssna till otaliga utläggningar, antingen det har skett vid braskaminen i köket eller under våra promenader. Din respons och dina kloka synpunkter har haft stor betydelse för innehållet i denna avhandling. Jonatan, tack för kaffestunderna och de avslappnande samtalen i biblioteket hemma, när jag har haft paus under skrivandet. Josefin, tack för dina uppriktiga frågor om mitt skrivande och att du har varit så omtänksam och underlättat arbetet för mig på olika sätt. Tack för att ni alla har haft förståelse för att jag ibland har varit en trött och själsligen frånvarande make och pappa. Tack för att ni alltid finns vid min sida. Till er och till minnet av Viola, min svärmor, som verkligen visade vad det vill säga att *leva för* andra, vill jag tillägna denna bok.

Örviken i oktober 2006

Innehållsförteckning

Kapitel I – Etiska ögonblick i klassrummet	9
Upptakt	9
Avhandlingens syfte	12
Avhandlingens disposition	13
Etiska ögonblicksbilder	13
Problemorientering	15
Klassrummet som etisk plats	16
Kapitel II – Ansats och tolkningsperspektiv	25
Radikal hermeneutik	25
Etik à la Lévinas	27
Avhandlingens begreppsliga byggställning	29
Kapitel III – Metod och genomförande	49
Etnografiskt influerad metod	49
Insiktssamlade	50
Insiktssamlade genom direkt observation	51
Insiktssamlade genom videoobservation	53
Insiktssamlade genom intervjuer	56
Schematisk uppläggning av studien	57
Forskningsetiska aspekter	59
Studiens anspråk och validitet	60
Bearbetning av data	62
Kapitel IV – Resultat	71
Bakgrund	71
Grundskolemiljö	73
Vardagliga undervisningssituationer	73
Introduktion av resultat	75
Den etiska relationen	76
Fragilitet och sårbarhet	76
Ömsesidigt beroende	86
Asymmetriskt förhållande	94
Bejakande och engagemang	102

Den farliga kommunikationen	107
Radikal dialog, lyssnande och välkomnande	107
Osäkerhet och risk	111
Kapitel V – Sammanfattning och diskussion	123
Sammanfattning av resultaten	123
Pedagogiska implikationer utifrån mina resultat	126
Reflektioner över mina utgångspunkter och val av metod	128
Fortsatt forskning	132
Avslutande reflektion	132
Summary	137
Referenser	141
Bilagor	149

Kapitel I – Etiska ögonblick i klassrummet

Upptakt

Ett nytt moment har inletts och eleverna sitter och läser om islam. De arbetar med tidningsartiklar och diskuterar den senaste tidens händelser efter terroristattacken i New York. Inte minst bombningarna av Afghanistan diskuteras livligt. Många av eleverna är upprörda över amerikanernas agerande. Jag inriktar mig på att avsluta lektionen, då diskussionen plötsligt hettar till. I ett försök att göra en historisk tillbakablick säger jag till klassen: ”Det är inte första gången Afghanistan har varit utsatt. 1979, när vi satt vid våra dukade julbord, gick ryssarna in i Afghanistan och landet drabbades återigen av krig”. Peter reagerar omgående på det jag säger och utbrister: ”Men vadå, ska vi ha dåligt samvete för att vi har det bra och firar jul och äter julmat?”. Jag blir rätt stum av repliken och svarar att vi naturligtvis inte ska behöva ha dåligt samvete för det och fortsätter att tala om situationen. Katrin som har varit engagerad i Amnesty ett tag spänner ögonen i Peter och säger: ”Det är klart att vi får fira jul, men vi lever ju i ett överflöd”, och fortsätter: ”Vi skulle ju faktiskt kunna skära ner på vissa saker och dela med oss mera. Varför köper vi till exempel hamburgare när vi får gratis mat på skolan? Varför skänker vi inte dessa pengar istället?” säger hon något uppfordrande. Peter ställer en kaxig motfråga till Katrin: ”Men skänker du pengar då”, varvid hon replikerar: ”Nej, men jag tänker börja göra det. Alla har råd, tio kronor eller så. Hur många av er här skänker pengar eller ger nåt till fattiga barn? Varför gör ingen någonting?”. Diskussionen har nu blivit än mer laddad och jag vet inte riktigt hur jag ska hantera situationen som lärare. Malena, som har suttit alldeles tyst, blandar sig i diskussionen och säger: ”När jag var liten ville jag inte äta för jag hade hört om barnen i Afrika och hade skuld-känslor när jag åt.”. Katrin svarar henne och säger: ”Vad vi än gör i Sverige kan vi ändå inte göra tillräckligt”. Peter säger till slut: ”Men det där med maten måste väl vara upp till var och en ...”. Katrin, som har rest sig upp, lämnar plötsligt klassrummet. Det blir tyst för ett ögonblick. Ytterligare några ord fällt, innan jag avslutar lektionen överrumplad av elevernas replikväxlingar och det känsloladdade slutet av lektionen.¹

Många lärare har säkert upplevt liknande intermezzon i klassrummet som den ovan beskrivna. En lektion kan flyta på, utan att något speciellt händer, för att sedan under några sekunder ändra riktning, vars utgång ingen riktigt kan veta något om. Värdeladdade ögonblick, tillfällen av förtärad stämning i klassrummet som har berört oss starkt. Händelser som finns inristade i vårt medvetande och som fortsätter att beröra oss i vårt dagliga arbete. Den här

händelsen har aldrig släppt taget om mig, eftersom den påverkade mig så starkt. Vad var det som hände? Kunde jag ha lagt orden annorlunda? Vad hade hänt om jag hade undvikit kopplingen till julborden? Hur skulle episoden ha slutat då? Borde jag ha satt stopp för elevernas ordväxlingar under lektionen? Uppträdde jag alltför försiktigt i situationen? Hade det varit bättre att gripa in i den pågående diskussionen? Eller hade denna urladdning aldrig skett då? Var det något som fanns dolt under lektionens ytskikt, som för ögonblicket tog överhanden och fick sitt konkreta uttryck i dessa ordväxlingar? Frågetecknen är många. Det är inte ovanligt att lärare är med om känslomässigt omtumlande möten med sina elever. En lektion är aldrig den andra lik. Ena gången går man från lektionen upprymd och engagerad. En annan gång känner man sig missmodig eller kanske till och med kränkt.

Den här berättelsen slutar emellertid inte i ovisshet utan fick ett lyckligt efterspel. Den elev som var särskilt utsatt under denna episod kontaktades av mig och samtal utbyttes. Jag samtalade även med några av de andra eleverna, om deras tankar och känslor kring det som hade hänt. Alla elever fick inte berätta hur de hade upplevt situationen och alla frågor besvarades inte. Men detta ögonblick i klassrummet väcker dock vår medvetenhet inför komplexiteten i lärares arbete och hur den pedagogiska relationen ibland kan visa sig vara. Gång på gång återkom denna episod i mina tankar under min forskarutbildning. Det är säkerligen ingen tillfällighet och är möjligen en av anledningarna till att jag har valt att studera den etiska dimensionen i pedagogiskt arbete i min avhandling. När jag började mitt avhandlingsarbete var inte denna fråga i förgrunden för mig, utan har utvecklats efter hand. I fokus för min avhandling står möten mellan lärare och elever i klassrumsmiljö, där aktörerna möts ansikte mot ansikte. Den drivande frågan i mitt avhandlingsarbete är en undran över den etiska relationen mellan lärare och elev. Jag återkommer till den frågan när jag beskriver mitt syfte.

I läroplanen anges att alla som arbetar inom skolan ska visa respekt för den enskilde individen i det vardagliga arbetet och att varje elev ska träna sin förmåga att göra etiskt grundade ställningstaganden utifrån grundläggande värden och kunna leva sig in i och förstå andra människors situation.² Dessa riktlinjer med etiska förtecken utgör ett tydligt inslag i läroplanen och utgör en del av lärarens uppdrag. Men detta, liksom allt annat i läroplanen, måste tolkas och sättas i relation till lärarens uppdrag och vardag. Det finns inga enkla lösningar när det gäller kopplingen mellan etik³ och undervisning⁴. Det finns en spänning mellan skolans kunskapsförmedlande roll och de svårigheter som hänger samman med uppgiften att ”förmedla, förankra och gestalta grundläggande demokratiska värden”.⁵ Eftersom själva undervisningshandlingen bokstavligen sker öga mot öga – interface – är det svårt att skilja etik och undervisning från varandra.⁶ När det gäller t.ex. begrepp som empati,

etik och moral går det inte att plocka ut dessa begrepp som något isolerat från själva undervisningen, eftersom det snarare ingår i allt som görs i skolan.⁷

En problematik som jag berör i min avhandling handlar om etikens förhållande till undervisning. Inom pedagogisk teoribildning är det vanligt att betrakta etik som något som utifrån ska tillämpas på undervisning – en etisk diskurs om vissa principer eller värden som i kontakt med undervisning omvandlas till tillämpad moral.⁸ Exempel på en sådan diskurs kan vara programmatiska regelsamlingar, principer eller någon gren inom filosofin som anses ha betydelse för teoretiserande av undervisningsfrågor. Andra exempel kan vara en förståelse av etiken som socialt konstruerad kunskap, där relationen mellan etik och undervisning ligger i betonandet av vissa relationella principer av betydelse för undervisningen. Uppmärksamheten kan då vara riktad mot betydelsen av samarbete, omsorg eller kommunikativt handlande, där betoningen är lagd på hur de sociala interaktionerna formar en etisk praktik som främjar goda sociala förhållanden.⁹ Men även om de sistnämnda formerna för social interaktion har olika innebörder och ligger närmare min egen inriktning finns ett gemensamt drag, nämligen att etiken kommer utifrån och appliceras på skolan.

Genom att skifta fokus från att uppfatta undervisning som en scen där vissa etiska principer kan tillämpas till en plats där förutsättningar och möjligheter för det etiska kan upptäckas avses något helt annat. Då handlar det inte om att tänka kring undervisning i relation till etik, utan snarare att reflektera kring etik *genom* att studera olika undervisningssituationer. I mitt fall sker det genom praxisnära forskning, vilket inkluderar exempel från min egen praktik samt en empirisk studie baserad i första hand på direkta observationer samt videoinspelade lektioner. Den etik jag avser när jag undersöker praktiken är *implicit etik*, dvs. etik som ligger underförstådd i undervisningen och som inte enbart handlar om reflektion, utan också får sina praktiska handlingsuttryck i mellanmänskliga relationer.

I början av mitt forskningsarbete befann jag mig i ett tillstånd av ”the desire or passion for explaining”, vilket filosofen Humberto Maturana beskriver som vetenskapens främsta drivkraft.¹⁰ Hillevi Lenz Taguchi beskriver denna längtan efter att förklara i termer av ”kolonisering eller frälsning av andra – ’att göra dem till mig/lika mig’ – att få dem att tänka och veta som jag”, och hänvisar till Emmanuel Lévinas, som har kallat detta för ”ontologisk imperialism”.¹¹ Från att kritiskt granska texter om skolans värdegrund har jag orienterat mig mot en problematisering av etik i anslutning till pedagogisk praktik.¹² Denna omorientering vill jag beskriva som ett slags *Gestaltskifte* som jag har gjort som forskare.¹³

Den etiska dimensionen i läraryrket som sådant, dvs. de etiska innebörder som finns i pedagogers arbete, har inte uppmärksamats så mycket inom

pedagogisk forskning. Det visar sig också att många lärare inte uppfattar och definierar sitt arbete i etiska termer.¹⁴ Trots detta finns ett uttalat behov från lärares sida om kunskap kring detta. I detta sammanhang vill jag lyfta fram pedagogen Gun-Marie Frånbergs analys av hur lärare upplever sin situation när det gäller den implicita etiken. Hon sätter fingret på en öm punkt, nämligen att lärare ofta känner sig mycket illa förberedda då det gäller att kunna handskas med moraliska dilemman och att de ofta är omedvetna om de etiska implikationer som deras undervisning innebär. Konflikter av olika slag lämnas ofta olösta. Detta är naturligtvis ett problem och det som forskare efterlyser idag är behovet av att utveckla en dialogkompetens hos de blivande lärarna för att kunna hantera sådana dilemman, menar hon.¹⁵ I en färsk artikel visar Frånberg på att många av de blivande lärarna uttrycker både stor oro över att inte klara problemsituationer i sitt kommande yrke och rädsla över att handla felaktigt i olika situationer.¹⁶

Pedagogen Thomas Englund lyfter också fram nödvändigheten av kommunikativ kompetens hos läraren och pekar på att all undervisning implicerar moraliska relationer och moraliska ställningstaganden. Englund hävdar att i såväl konkret undervisning som i styrdokument för skolan kommer olika värderingar till uttryck och att läraren påverkar sina elever i olika avseenden oavsett han eller hon vill det eller inte.¹⁷ De etiska dilemman som är förknippade med läraryrket i allmänhet och med den pedagogiska relationen i synnerhet kan naturligtvis inte beskrivas med några enkla ord. Ett exempel på ett sådant etiskt dilemma är den spänning som råder mellan lärares institutionella plikter och den interpersonella, mellanmänniskliga dimensionen av klassrumsförhållanden.¹⁸ Under avsnittet *Problemorientering* fördjupar jag denna diskussion.

Avhandlingens syfte

Min avhandlings huvudsyfte är att med utgångspunkt i den ansvarsetik som utvecklats av Emmanuel Lévinas vinna ny kunskap om den etiska dimensionen i lärares arbete. Den övergripande frågeställningen i min undersökning är: Hur kan den etiska relationen i klassrummet beskrivas och förstås med hjälp av centrala begrepp från Lévinas etiska tänkande?

Följande forskningsfrågor har preciserats utifrån syftet och den övergripande frågeställningen:

- Hur kommer den etiska relationen till uttryck i klassrummet?
- Hur kan vi förstå den etiska relationen i klassrummet, och vilka konsekvenser kan detta få för den vardagliga praktiken för lärare?
- Vilka teoretiska begrepp kan utvecklas utifrån Lévinas tänkande för tolkning av den etiska relationen som visar sig i klassrummet?

I fokus för min forskning står klassrummets relationsetik, där jag försöker att förstå den etiska dimensionen av lärares arbete. För att kunna besvara mina forskningsfrågor har jag undersökt konkreta undervisningssituationer i klassrumsmiljö med hjälp av direkta observationer, videoobservationer och intervjuer av lärare.

Avhandlingens disposition

Den här avhandlingen är indelad i fem kapitel.

I kapitel I inleder jag med en episod ur min egen praktik. Med utgångspunkt i denna episod för jag ett resonemang kring etikens förhållande till undervisning. Därefter behandlar jag några forskningsproblem samt syftet med avhandlingen. Avslutningsvis fördjupar jag problemställningen och redovisar det aktuella forskningsläget.

I kapitel II behandlar jag mina teoretiska utgångspunkter, som inkluderar avhandlingens begreppsliga byggställning. Jag betonar i samband med detta att jag utgår från etikens primat över ontologi och epistemologi.

Kapitel III innehåller den empiriska studiens metod, genomförande, urval, anspråk, hållbarhet samt mina etiska överväganden. I framställningen har jag även vävt in mina reflektioner över forskarrollen.

Kapitel IV utgör avhandlingens resultatkapitel. Det som är centralt för mina resultat är det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. Jag återger ett antal episoder från mina observationer och dessa beskrivningar varvar jag med reflekterande analyser och tolkningar, där jag sätter de centrala begreppen från Emmanuel Lévinas i arbete med materialet. Relevanta avsnitt från intervjuerna med lärarna ingår även i detta kapitel.

I kapitel V sammanfattar jag centrala delar av mina resultat och diskuterar vilka pedagogiska implikationer dessa får för den pedagogiska verksamhetens teori och praktik. Därefter reflekterar jag över mitt val av perspektiv och metod i relation till andra perspektiv. Studiens förklaringsvärde samt explorativa karaktär redovisas. Slutligen öppnar jag dörren på glänt till fortsatt forskning och blickar tillbaka på den inledande episoden.

Etiska ögonblicksbilder

Att fånga det etiska livet i ett klassrum kan liknas vid att försöka fånga flygande fjärilar med alltför stormaskiga håvar, eftersom etiska moment i undervisningen ofta visar sig på ett väldigt subtilt sätt. Det är just därför som jag har valt särskilda metoder för att kunna komma åt ögonblick, som kan karakteriseras som etiska, i det livsrum som går under beteckningen klassrum. Jag har nyttjat mikroteknik i form av digitalkameror och annan inspelningsutrustning för att fånga det mellanmännsliga samspelet i klassrumsmiljön.¹⁹ Metoderna ses endast här som komplementära och förstärkande, eftersom det fortfarande

är den mänskliga sinnesapparaten som ska analysera och tolka materialet. Det finns begränsningar när det gäller teknisk utrustning, vilket jag inte går in på här. Det gäller att som forskare ha en sund distans till metoderna. Under *Metod och genomförande* redovisar jag möjligheter respektive begränsningar med de olika metoderna jag har valt.

När jag gjorde mina observationer i klassrummet blev jag vittne till många olika tillfällen som var etiskt laddade. Sådana tillfällen var vardagliga undervisningssituationer, där ingenting speciellt dramatiskt inträffade, men som ändå bar på etisk signifikans. Det var också tillfällen när relationen mellan lärare och elev hade karaktären av konflikt, sårbarhet, förtroende, kränkningar, maktutövande eller tillfällen när elevers och lärares tystnad talade, ögonblick av atmosfärisk täthet i klassrummet.²⁰ Här följer några exempel från mitt material:

En elev har fått i uppgift att leda en idrottsaktivitet och blir därefter bedömd inför hela klassen.

En lärare har genomgång och märker hur några elever är upptagna med helt andra saker än att lyssna till läraren.

Läraren kommer in i klassrummet för att börja lektionen och innan läraren har sagt ett enda ord frågar en elev: ”Varför är du arg?”.

En grupp tonårsflickor sitter och fnittrar och pratar med varandra under det att läraren osäkert frågar dem vad de skrattar åt.

En elev släntrar in i klassrummet 20 minuter för sent och läraren säger till eleven: ”Nu har du missat en viktig genomgång”.

Läraren har inte avslutat lektionen men eleverna väljer att gå från lektionen ändå.

En elev förstår inte lärarens instruktioner och ställer en fråga till läraren. Läraren svarar med ett ironiskt tonfall: ”Du som begrep det där så bra”.

Dessa korta ögonblicksbilder är beskrivningar av helt vardagliga pedagogiska situationer i skolan. På ytan verkar de rätt så vanliga, ingenting unikt verkar hända. Men om man tittar in under lektionens ytskikt och studerar den kommunikation som sker mellan lärare och elev visar sig något annat, inte

minst det som ”sägs” mellan raderna i den verbala kommunikationen. I mitt empiriska material har jag därför också tagit hänsyn till det som inte enbart uttrycks i ord, utan även till det som indirekt uttalas. Det kan t.ex. vara ironi som kan förmedlas i en konversation eller en uppmuntrande blick som förstärker de verbalt uttryckta orden mellan lärare och elev. Denna dimension av det utsagda, dvs. de ickeverbala tecknen, är i ett sådant sammanhang av stor betydelse, eftersom tolkningen av det etiska även inkluderar sådana tecken och utgör en viktig dimension av etisk betydelse.²¹

I förlängningen av ett sådant resonemang kan jag därför påstå att även om inga ord faller sker en kommunikation. Sammanfattningsvis kan sägas att de episoder jag har valt är sådana som på ett eller annat sätt innehåller undervisning (*élèvelement*) som ”takes place as Saying, not simply as Said”, och som på det sättet blottlägger ett etiskt moment i det pedagogiska handlandet.²² De episoder som jag har valt att presentera i resultatkapitlet utgör exempel som är rika på etiska innebörder utifrån mitt teoretiska perspektiv.

Problemorientering

I samband med några inledande analyser inom ramen för mitt forskningsprojekt har jag problematiserat en ontologisk förståelse av undervisning, och visat på dess begränsningar samt deklarerat att jag är på jakt efter en etisk förståelse av undervisning.²³ Det är framför allt två problem som jag har identifierat när det gäller lärares uppdrag. Det första är den uppdelning som ofta görs mellan begreppet fostran och undervisning i lärares yrkesuppdrag. En kritisk läsning visar att det i läroplanen inte enbart finns en uppdelning mellan de båda begreppen, utan att det även finns en inbyggd motsättning, som Hyltegren och Kroksmark beskriver med orden modernt versus postmodernt.²⁴ Det andra problemet har med en annan aspekt att göra, nämligen *hur* undervisning och fostran sker. Undervisning och fostran förknippas ofta med begreppet socialisation. Begreppet är problematiskt eftersom det syftar på en slags reproduktionsprocess, dvs. vad som kan betraktas som vissa i förväg givna sociala arrangemang för hur människorna ska leva tillsammans. Det förutsätter något normerande som samhällets medlemmar ska införliva, assimilera och göra till sitt eget. Begreppet kan i alltför hög utsträckning skjuta uppmärksamheten mot anpassning och inordning bort från ett personligt ansvarsmoment.²⁵ Det går alltså att rikta en kritik mot den gängse synen på vad socialisation går ut på och framhålla alternativa synsätt när det gäller demokratisk fostran. En viktig fråga i det här sammanhanget blir naturligtvis att diskutera *hur* människor konstitueras som etiska subjekt och människans grundläggande erfarenhet av sig själv som etiskt subjekt.²⁶ Det postmoderna perspektivet ger andra svar på frågan om människans etiska subjekt och utmanar moderniteten på detta område. Den engelske sociologen Zygmunt

Bauman, som är mycket kritisk till det moderna samhället, ser samtidigt nya möjligheter växa fram idag. Själva samhällsutvecklingen verkar vara öppen för en ny kunskapssyn som på ett annat sätt än tidigare måste fostra självständiga och moraliskt ansvarstagande människor.²⁷ Bauman pekar också på den aporetiska situation som råder mellan det universella och det specifika i vårt samhälle. En *aporia* betyder i korthet en motsägelse som inte kan övervinnas, en motsägelse som leder till en konflikt som inte kan lösas.²⁸

Den aporetiska relationen mellan det universella och specifika kan även visa sig i olika klassrumssituationer. Det kan exempelvis vara den villrådighet och vacklande hållning lärare lätt hamnar i under sitt vardagliga arbete. Lärare kan slitas mellan att ta hänsyn till individen eller en hel skolklass på samma gång. Många beslut måste fattas, ibland under bråkdelar av sekunder, vilket gör att läraren lätt blir ambivalent i sin hållning. Vetskapen att ingen elev är den andre lik gör inte saken lättare. Ett sätt att beskriva detta problem är att det inte finns någon perfekt lösning, utan att det förblir ett dilemma. De beslut vi tvingas fatta blir aldrig perfekta, vare sig för den enskilde eller för gruppen som helhet. Att undvika att fatta ett beslut är också ett sorts beslut. Den amerikanske pedagogen Julian Edgoose menar att vi *måste* ta beslut och pekar på ”the *aporia of urgency*”.²⁹ Etiska beslut kan inte vänta – ett beslut måste helt enkelt fattas. De dilemman och problem som jag har diskuterat inledningsvis berör förhållandet mellan undervisning, lärande och fostran i skolan. De betydelseangivelser som ofta läggs i dessa begrepp är inte oproblematiske och de tolkningar och reflektioner jag gör kring etik, i betydelsen levd etik, visavi dessa begrepp utgör en väsentlig del i min analys. Jag går nu över till en kort genomgång av klassrumsforskning av relevans för mitt arbete och skisserar därefter det aktuella forskningsläget med avseende på Lévinasinspirerad forskning.

Klassrummet som etisk plats

Det är förmodligen få andra miljöer som rymmer så många möten och relationer under så speciella omständigheter som just klassrum.³⁰

Ögonblick av ambivalens som drabbar läraren i olika situationer utgör ett exempel på implicit etik i klassrummets relationer. Jag har därför i likhet med Julian Edgoose valt att benämna klassrummet som en etisk plats, en arbetsplats där det etiska är högst påtagligt och där skarpa lägen ofta förekommer. Det är kanske mer kännetecknande för klassrummets karaktär än en arena där läraren fattar etiska beslut i sin strävan efter rättvisa anser Edgoose.³¹ Klassrum, som utgör lärares och elevers konkreta vardag, peppras dagligen av villrådighet och vacklan, men detta är alltför osynligt i kritiska klassrumsstudier.³² Edgoose, som bland annat utgår från Lévinas etiska tänkande i sin analys, menar att det är just i sådana ögonblick vi är ”exposed with an important sensitivity”.³³

Begreppet *relationsetik* är inte så vanligt förekommande i vare sig etik-handböcker eller pedagogisk litteratur. Med begreppet vill jag tydliggöra ett relationellt perspektiv och att förhållandet mellan lärare och elev utgör en *etisk relation*. Jag använder sålunda begreppet relationsetik om något som redan finns i den pedagogiska relationen och inte som några etiska principer som ska tillämpas på undervisningssituationen.³⁴ Etik handlar om något relationellt, eftersom etik alltid relateras *till* någon. Jag använder begreppet både i relation till ett visst sammanhang och till en given situation. Klassrummet utgör alltså en lägesbestämning och kontextuell inramning av min studie samtidigt som den utgör en bestämning av begreppet relationsetik.

Inom pedagogisk forskning har det funnits ett starkt intresse kring hur människors lärande ska kunna underlättas, framför allt genom insatser från lärarens sida. Här har det didaktiska perspektivet dominerat kunskapsbildningen. Det handlar t.ex. om hur lärare bör göra och gör för att välja ut och föra fram det som eleven förväntas lära sig. Men det som rör relationen mellan lärare och elev, i betydelsen vad som utspelar sig mellan dem, har däremot inte blivit utforskat i någon större omfattning. Den pedagogiska relationen har studerats av bland annat Hans Birnik, Jonas Aspelin och Moira von Wright, men ur delvis andra perspektiv än mitt eget.³⁵ Jag vill med min avhandling bidra med ny kunskap om den etiska relationen mellan lärare och elev genom att studera det pedagogiska mötet.

En av de mer centrala studierna inom klassrumsforskningen³⁶ är den numera klassiska boken *Life in Classrooms* från 1968 av Phillip Jackson.³⁷ I studien avslöjas vad som egentligen händer i klassrummet, utan att detta resultat diskuteras i några etiska termer. Jackson visar på att även de mest triviala klassrumshändelser är betydelsebärande. Det var Jackson som gjorde begreppet *den dolda läroplanen* (the hidden curriculum) allmänt känt, ett begrepp som spelade en betydelsefull roll i skoldebatten under 1970- och 1980-talen. I slutet av boken är Jackson inne på att fenomen som en elevs gäspning eller en lärares rynkade ögonbryn kan, trots att det är kortvariga skeenden, innehålla mer information om klassrumsliv än det kan förefalla vid första anblicken.³⁸ Vad som döljer sig bakom en rynkad panna eller en skarp blick från lärarens sida är inte alltid så lätt att tolka, men att de bär på etiska budskap går inte att ta miste på.

Av relevans för min inriktning är den etnografiska studie som Jackson, Hansen & Boostrom genomförde 1993.³⁹ I studien beskrivs liknande fenomen som ovan, på ett ännu mer ingående sätt. Särskilt klassrumspraktiken och lärarens personliga kvaliteter, som ibland oavsiktligt ger uttryck för ett visst etiskt synsätt, framhålls som viktiga inte minst med tanke på den möjliga påverkan detta har på eleverna.⁴⁰ Sådana fenomen är avsevärt mindre uppenbara och därför inte så lätt att iakta i klassrummet. Det är särskilt tre kategorier

som återfinns i klassrumspraktiken: dolda regler, moralen i undervisningens subkultur och moraliska uttryck (t.ex. uttryck i lärarens ögon och ansikte).⁴¹ Jackson lyfter fram hur sådana fenomen har en etisk påverkan på eleverna. Jag vill däremot utvidga det till den inverkan det har både på lärare och på elev, eftersom jag fokuserar den etiska relationen mellan lärare och elev.

Mitt avhandlingsarbete angränsar till en rad olika problemområden som rör alltifrån värdegrundsarbete i skolan och lärares yrkesetik till den specifika lärare-elev-relationen. Jag har emellertid valt att avgränsa den här studien i förhållande till både värdepedagogik och lärares yrkesetik, eftersom min ansats lyfter fram det implicita, dvs. det som ligger underförstått i det pedagogiska handlandet, i motsats till det som är klart uttryckt.⁴² Min avgränsning knyter dessutom an till frågeställningar som hör hemma inom filosofisk pedagogik, där ett förnyat intresse för filosofiska analyser av det pedagogiska handlandets karaktär kan spåras. Inte minst genom teorier om den Andre⁴³ sker en förflyttning av tyngdpunkten i analysen ”från en förnufts- och kunskapscentrerad relation mellan subjekt och objekt till en etisk relation mellan subjekt och subjekt”, vilket min ansats är ett exempel på.⁴⁴

Slutligen vill jag säga några ord om det jag har valt att kalla för Lévinas-inspirerad forskning. Hans etiska tänkande har inspirerat forskare på ett flertal områden inom humaniora och samhällsvetenskap. Inte minst inom litteraturvetenskap har hans tankar satt spår, där begrepp som Ansiktet, den Andre och Spåret har använts på olika sätt vid tolkningen.⁴⁵ När det gäller pedagogisk forskning finns också ett nyvaket intresse kring hans tankar om det etiska subjektet, vilket får konsekvenser för hur vi ser på undervisning och lärande.⁴⁶

Denise Egéa-Kuehne, en Lévinas-inspirerad forskare på det internationella planet, hävdar att Lévinas filosofi kan hjälpa pedagoger att förstå sin egen praktik; framför allt kan de vägleda lärare och pedagoger bort från standardlösningar mot nya sätt att förstå olika problem.⁴⁷ Samtidigt säger hon att hans texter inte så ofta har utforskats i en internationell, pedagogisk kontext. En annan internationell forskare, som delvis forskar och undervisar vid Örebro universitet, är Gert J. J. Biesta. Han har tillsammans med Egéa-Kuehne gett ut boken *Derrida & Education*.⁴⁸ I sin forskning lyfter Biesta framför allt fram den senare Derrida, som har tagit starka intryck av Lévinas radikala perspektiv på etik, och går in på dekonstruktion som en etisk handling. I hans senaste bok *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, har han tagit djupa intryck av Lévinas tänkande. När han kommer in på den pedagogiska relationen märks detta påtagligt, till exempel när han skriver:

Att engagera sig i pedagogiska relationer, att vara lärare eller att vara en pedagog, implicerar därför ett ansvar för någonting (eller bättre, någon) som vi inte vet något om eller kan känna. Detta är varför *ansvarande utan kunskap* bör ses som den tredje dimensionen av vad som konstituerar en pedagogisk relation.⁴⁹

De tre dimensionerna som konstituerar den pedagogiska relationen som Biesta lyfter fram är begreppen: *trust (without Ground)*, (*Transcendental violence*) och den sistnämnda *responsibility (without Knowledge)*, vilka alla griper in i varandra.⁵⁰ Hans kritiska analys vill komma åt vad som verkligen kännetecknar ett pedagogiskt förhållande. Han talar om "From learning to Education: What Constitutes a Educational Relationship?" och spåren av Lévinas tankar går inte att ta miste på.⁵¹

Även på skandinavisk mark har Lévinas etiska texter satt spår och inspirerat pedagogisk forskning. I en nyutgiven bok om pedagogikens idéhistoria från antiken till det postmoderna, *Pedagogikkens mange ansikter*, skriver Jan-Olav Henriksen att Lévinas inte erbjuder oss någon pedagogisk teori som omedelbart kan omsättas i undervisning och bildning, men däremot ger han oss en beskrivning av etikens ursprung som kastar nytt ljus över vad det vill säga att vara ett subjekt.⁵² De pedagogiska forskare på svensk mark som jag vet utgår från Lévinas tänkande är bland andra Gunilla Dahlberg, Carl Anders Säfström och Sharon Todd.⁵³ Men några direkt Lévinasinspirerade empiriska undersökningar, som resulterat i avhandlingar har jag däremot inte påträffat. Min förhoppning är att jag genom min forskning ska kunna bidra med ny pedagogisk kunskap, inte minst genom att lyfta fram nya innebörder av pedagogiskt handlande utifrån ett etiskt-relacionellt perspektiv. Det gäller både för filosofisk pedagogik och för pedagogisk praktik.

Noter

- ¹ Denna inledande episod utspelar sig under en lektion i årskurs 9 i en svensk skola. Jag vill understryka att exemplet är hämtat från min egen praktik och inte från de klasser som finns med i fortsättningen av den här avhandlingen.
- ² Utbildningsdepartementet, 2004, s. 10. Detta utgör bara några av alla de riktlinjer om etik som finns i läroplanen. Det är också värt att notera i detta sammanhang att kunskaper har bytt plats med normer och värden under mål och riktlinjer i den senare publikationen av läroplanen. Värdena föregår alltså kunskaper i den nya läroplanen. Det innebär en tydlig markering av dessa värden i relation till kunskaper i skolans verksamhet.
- ³ Jag är medveten om att både etik och moral är mångtydiga begrepp. Ibland används de som begreppspar och ibland synonymt. En mycket vanlig uppdelning är att definiera moral som handlingar och etik som reflektion över moralen, där etiken förstås som teori och moral som praktik. Detta är problematiskt om man som jag uppfattar etik som levd etik, dvs. något som redan finns i mellanmänniskliga relationer, och som inte kan skiljas från handlingar.
- ⁴ Med undervisning avser jag främst klassrumsundervisning, eftersom det är den typen av undervisning jag har undersökt. Den lexikala betydelsen av ordet undervisning är att visa mellan, underförstått: mellan människor. Begreppet i sig kan ontologiskt definieras som en intersubjektiv praxis. Den dubbla beteckningen anger då att undervisningen består av handlande och intersubjektivitet. Det pedagogiska handlandet sker alltså i en intersubjektiv värld, dvs. utgör något som sker i mellanmänniskliga förhållanden. För en fördjupad definition av begreppet hänvisar jag till Bengtsson, 2004, s. 33 och Kroksmark, 1997, s. 77-97.
- ⁵ Se Skolverket, 2000, s. 6.
- ⁶ Jämför vad filosofen Peter Kemp säger om etik i relation till handling. Han menar att etik i sig själv inte är lika med normer eller påbud, kort sagt inte detsamma som moralregler. För honom är etiken en människosyn, en vision om vad det goda livet är och en vision om hur vi ska leva, vilket han baserar på Aristoteles etik. Kemp gör heller ingen tydlig skiljelinje mellan teori och praxis i detta sammanhang utan skriver att detta är "en människosyn som i viss utsträckning redan fått sitt uttryck i praktiska handlingar". Hans grundsats är att "Så som en man betraktar en människa, så behandlar han henne också – och tvärtom". Se Kemp, 1991, s. 35/295.
- ⁷ Skolverket, 2000, s. 55.
- ⁸ Se Todd, 2003, s. 5.
- ⁹ Jfr ibid. När det gäller uppmärksamhet inriktad mot samarbete exemplifierar Todd detta med företrädare för olika inriktningar. Betydelsen av samarbete (Dewey), omsorg (Nodding). Jag har själv kompletterat med kommunikativt handlande, som Habermas etik handlar om.
- ¹⁰ Maturana, 1991, s. 30.
- ¹¹ Lenz Taguchi, 2000, s. 26.
- ¹² Se t.ex. Holmgren, 2005a, s. 193 ff. och Lindgren, 2004, s. 45 ff.
- ¹³ Det som starkt bidragit till denna omorientering som forskare har varit läsningen av Emmanuel Lévinas texter. För en närmare presentation av denne filosof hänvisar jag till nästa kapitel.
- ¹⁴ Orlenius & Bigsten, 2006, s. 7.
- ¹⁵ Frånberg, 2004, s. 93.

- ¹⁶ Frånberg, 2006, s. 125 ff. När det gäller etiska och moraliska frågor är resultatet dystert. Hela 80 % av lärarstudenterna menar att de inte blivit förberedda att ta sig an dessa frågor och närmare 70 % känner sig inte heller väl förberedda att hos eleverna utveckla en förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden.
- ¹⁷ Englund, 2006, s. 41-56.
- ¹⁸ Jfr Todd, 2003, s. 142.
- ¹⁹ De metoder jag syftar på här är mikroetnografiska metoder, som alla har det gemensamt att de utnyttjar maskinell inspelningsteknik. Den digitala tekniken har t.ex. möjliggjort att de primära verktygen i form av öga, öron och andra sensoriska hjälpmedel nu kan förstärkas genom en samling av mekaniska hjälpmedel som t.ex. datorer, digitala kameror av olika slag och ljudteknisk utrustning.
- ²⁰ Uttrycket *atmosfärisk täthet* har jag lånat av Jonas Aspelin. Se Aspelin, 1999b, s. 181.
- ²¹ Se Lévinas, 2006, s. 199. Det är just sådana ickeverbala uttrycksformer, t.ex. minspel och varierade gester (*das Mienenspiel und die Geste*), som Husserl exkluderar från det som har betydelse (*Bedeutung*), som för Lévinas utgör "a vital locus of ethical signification". Se även Critchley, 1999, s. 177.
- ²² Llewelyn, 1995, s. 143. Under teorikapitlet utvecklar jag vad som ligger i begreppet Sägandet och det Sagda.
- ²³ Se Holmgren, 2005b, s. 126-146.
- ²⁴ Se vidare Hyltegren & Kroksmark, 1999, s. 174-217. De pekar på läroplanens uppsplätning i två avdelningar, där den ena handlar om de många kunskapsmålen (sammanlagt 749 olika krav), och där den andra avdelningen avser värdegrunden (betydligt färre mål och inga kvalitetskrav). Kursplanernas kunskapsteori bygger på en modernistisk uppfattning, där mätbara kunskaper är viktiga, medan skrivningen av skolans värdegrund är postmodernistisk utformad, menar författarna och pekar på att de många kunskapsmålen i praktiken helt slår undan varje postmodern förutsättning, eftersom kravbilden uteslutande ligger på just kursplanen.
- ²⁵ Pedagogen Carl Anders Säfström menar att det även handlar om en underordning, vilket gör socialisation till en maktfullkomlig process eftersom den inte kan genomföras utan någon form av hierarkisk kontroll. Därför utövar också socialisationen ett metafysiskt våld på individen, menar Säfström. Han menar också att socialisation är ett begränsat begrepp genom att det reducerar individualiteten till att passa en kollektiv representation av ett givet samhälle och den Andre blir något av en abstrakt kategori formad att passa in i en social helhet. Han menar att denna process placerar människans kapacitet att vara moralisk utanför individen och vad som är moraliskt blir enbart till samhällets vilja. Jag delar i allt väsentligt denna kritik mot socialisationsbegreppet och ser andra möjligheter till att begreppslicgöra detta på, vilket jag dock inte går in på här. Se vidare Säfström, 2005, s. 15 ff.
- ²⁶ Med uttrycket att bli *ett etiskt subjekt* menar jag här en människa som tar ansvar för och visar respekt och omsorg för andra människor i samhället. Se vidare Henriksen, 1997, passim.
- ²⁷ Se Frånberg, 2006, s. 164.
- ²⁸ Bauman, 1995, s. 15.
- ²⁹ Edgoose, 2002, s. 129.
- ³⁰ Lindgren, 2004, s. 45.
- ³¹ Se Edgoose, 2002, s. 131.

- ³² Ibid., s. 132. Edgoose menar att det naturligtvis inte handlar om att uttryckligen undervisa blivande lärare vacklandets dygd eller att uppmuntra lärare att öppet bäva inför sina elever. Han menar dock att både Derridas och Lévinas tankar kan hjälpa oss att förstå och reflektera över de sätt varpå villrådighet blottställer vår sårbarhet i klassrummet.
- ³³ Ibid., s. 131.
- ³⁴ Jag använder alltså inte begreppet i betydelsen principer för inre och yttre relationer, som Roger Fjellström, 2004, gör i boken *Skolområdets etik* (s. 109).
- ³⁵ Birnik, 1998, s. 125. Se även Aspelin, 1999a och 1999b, samt von Wright, 2000. Jonas Aspelin har i sin avhandling i första hand studerat mellanmänskliga aktiviteter genom mikroanalyser och visat på det sociala bandet mellan läraren och eleven. Han har däremot inte fokuserat på den etiska relationen dem emellan. Moira von Wright bidrar i sin avhandling med vidareutveckling av det relationella perspektivet i skolans undervisning. Av relevans för min fenomenologiska inriktning vill jag också nämna Johanssons, 1999, avhandling *Etik i små barns värld* och Johanssons & Johanssons, 2003, bok *Etiska möten i skolan*. De konstaterar att det finns en brist på forskning, som fokuserat lärare-elev-relationen i etisk bemärkelse. Det mesta har handlat om hur relationen ser ut i kommunikativ och social mening.
- ³⁶ För en genomgång av forskning om klassrumsinteraktion hänvisar jag till Lindblad & Sahlström, 2000, s. 236-268. I Anders Garpelins avhandling *Lektioner och livet* finns en hänvisning på s. 17 till både svenska och utländska klassrumsstudier, liksom en genomgång av skoletnografisk forskning på s. 27 som är av relevans för min studie. Vårt att nämna i sammanhanget är att den amerikanske filosofen Garry Fenstermacher, 1992, hävdar att uppmärksamheten inom forskningen har skiftat växel från metod till sätt att vara ("from method to manner") och att det i första hand är forskningstraditionen om lärarnas tänkande och etikens entré på den pedagogiska arenan som gjort detta skifte möjligt.
- ³⁷ Jackson, 1968, s. 177.
- ³⁸ Ibid.
- ³⁹ Jackson et al., 1993, s. 11.
- ⁴⁰ Ibid.
- ⁴¹ Ibid., s. 12 ff. Här använder jag det uttryck som de själva använder, nämligen begreppet moral, och är fullt medveten om skillnaden mellan begreppen etik och moral. Gunnel Colnerud gör oss emellertid uppmärksamma på att de båda substantiven *Ethical* och *Moral* används synonymt i amerikansk litteratur. Därför ser jag det inte som något problem att använda begreppet moralisk i det här fallet, trots att jag själv valt att hålla mig till begreppet etik i första hand, i betydelsen levd etik. Se vidare Colnerud, 1995, s. 11.
- ⁴² Exempel på forskning kring värdepedagogik och yrkesetik är t.ex. Thornberg, 2006 och Colnerud, 1995, samt Fjellström, 2006. Se även Permer & Permer, 2002, s. 33 ff. Den sistnämnda avhandlingen ligger närmare min avgränsning än de förstnämnda förutom att de lyfter fram maktstrukturerna mera än vad jag gör i min avhandling. För en översikt av ytterligare internationell forskning i denna riktning se Colnerud & Thornberg, 2003, som drar slutsatsen att såväl "intentionella didaktiska interventioner som lärarens uppträdande och den moraliska undertonen i interaktionen innefattar moraliska uttryck" (s. 142). Se även Norberg, 2004, och Thornberg, 2006, forskningsgenomgång på s. 45-52.

- ⁴³ Som huvudregel genom avhandlingen har jag valt att skriva *den Andre* med stor bokstav när Lévinas avser den andra personen som etisk instans (l'Autre), och *den andre* med liten bokstav, när det gäller en annan person i allmän mening. Det är emellertid svårt att uppnå en kristallklar konsekvens, eftersom den andra personen är den etiskt signifikante Andre. Användningen kan variera, beroende på den betoning jag lägger på orden i sammanhanget, vilket gör att jag inte kan göra anspråk på absolut konsekvens.
- ⁴⁴ Jfr Uljens, 2004, s. 42.
- ⁴⁵ Kemp, 1992, s. 51.
- ⁴⁶ Här har jag inspirerats av ett flertal forskare, som t.ex. Biesta, 1999, s. 203-220; Chinnery, 2001; Edgoose, 1997; Joldersma, 2001; Cook & Young, 2004, s. 341-360; Säfström, 2003, s. 19-29; Todd, 2003; Dahlberg, 2003.
- ⁴⁷ Se t.ex. Egéa-Kuehne, 2006.
- ⁴⁸ Biesta & Egéa-Kuehne, 2002, s. 32 ff.
- ⁴⁹ Biesta, 2006, s. 30-31 (min övers.). Se även Biesta, 2003, s. 61-68.
- ⁵⁰ Biesta, 2006, s. 25-32.
- ⁵¹ Ibid.
- ⁵² Se t.ex. Henriksen, 2004.
- ⁵³ Gunilla Dahlberg och Sharon Todd är verksamma vid Lärarhögskolan i Stockholm och Carl Anders Säfström är verksam vid Mälardalens Högskola. Se för övrigt de hänvisningar jag gjort i not 46.

Kapitel II – Ansats och tolkningsperspektiv

I detta kapitel kommer jag att redogöra för mina teoretiska utgångspunkter, vilket inkluderar ansats och tolkningsperspektiv. Jag lägger först en teoretisk grund, utifrån några grundläggande tankegångar inom den hermeneutiska och fenomenologiska traditionen, och därefter presenterar jag ansatsens begreppsliga byggställning. Metodologiska överväganden som är kopplade till dessa val har jag lämnat till nästa kapitel. Det gäller också frågor som berör upprättandet av mina data, forskarrollen, studiens anspråk och hållbarhet.

Radikal hermeneutik

Jag inledde förra kapitlet med en undran över den etiska dimensionen i lärares arbete och hur man kan förstå den etiska relationen i klassrummet. I anslutning till mitt syfte har jag valt en ansats som bottenar i ett tänkande som hör hemma inom fenomenologin och hermeneutiken.¹ Mina teoretiska utgångspunkter knyter framför allt an till den huvudlinje inom fenomenologin, som betonar ”det etiska kravet” och som handlar om intersubjektiviteten mellan människor och hur etik och livsvärld är invävd i varandra.² För att förstå den pedagogiska relationen och dess väsentliga egenskaper och hur förändringar kan inträffa i det pedagogiska mötet har jag främst vänt mig till den litauisk-franske filosofen Emmanuel Lévinas verk,³ som på ett tydligt sätt förlägger etiken till den mellanmänniska relationen och visar på den inverkan denna relation har på etik och kunskap.⁴ Det innebär helt enkelt att etiken ska sökas *inom* det konkreta mellanmänniska mötet. Jag vill redan här betona att Lévinas inte talar om etik i traditionell mening, dvs. etik som grundar sig i en viljeakt hos det mänskliga jaget. För Lévinas är samvaron med andra människor ett *etiskt* varande-med-andra, som karakteriseras av ett ursprungligt ansvarande för den andra personen.⁵ Det handlar alltså om något kommunikativt, det vill säga en etisk relation. Jag förtydligar detta under nästa avsnitt.

Det är utifrån fenomenologiska utgångspunkter jag har studerat pedagogisk praktik för att generera ny kunskap kring det pedagogiska mötet som etiskt fenomen.⁶ Min ansats är däremot inte en renodlad hermeneutisk ansats, i så fall hade jag behövt lyfta fram den hermeneutiska tanketraditionen på ett bredare plan.⁷ Jag ansluter mig istället till en mer radikal hermeneutik, eftersom min ansats bland annat bygger på tanken att etik är första filosofi.⁸ Det radikala i detta sammanhang är då bland annat att jag utgår ifrån att den etiska relationen föregår reflektion och vetande. Det innebär att jag i denna avhandling utgår från *etikens primat* över ontologi och epistemologi. Jag kan helt enkelt inte gå förbi den omprioritering av ontologi och epistemo-

logi, som Lévinas etiska filosofi har gett upphov till, och som av många beskrivs som en kopernikansk vändning inom filosofin.⁹ Den tyske filosofen Axel Honneth, som uppmärksammats som en kreativ förnyare av den kritiska teorins tradition, hänvisar till just denna genomgripande slutsats som Lévinas drar, nämligen att förhållandet mellan ontologi och etik på ett radikalt sätt måste vändas om för att den mellanmänniska kommunikationens företrädare framför alla områden av det mänskliga varat ska kunna komma till uttryck på ett adekvat sätt. Den dimension som öppnar sig i mötet med den Andre slår en bräcka i fundamentalontologin, vilket gör att det måste till något mer grundläggande.¹⁰

Vad innebär det att etiken är den första filosofin? Med det menas att etiken, som filosofi, inte behöver bygga på den kunskap och insikt som ontologin kan ge. Den plattform eller den fenomenologiska horisont som Lévinas formulerat – sammanfattad i begreppet *Sägandet* – är något mer grundläggande än Heideggers ontologiskt bestämda horisont.¹¹ Jag återkommer senare i detta kapitel till begreppet Sägande, som utgör ett bärande begrepp i Lévinas filosofi.

Vad innebär allt detta för hermeneutiken? I ett försök att förena hermeneutik och dekonstruktion har John D. Caputo, skapat en mer radikal hermeneutik.¹² Han argumenterar inte mot hermeneutik ”but for loosening the constraints that are imposed upon hermenutics in its Gadamerian version” för att möjliggöra en mer radikalt inriktad hermeneutik.¹³ Caputo pekar på en viktig dimension av hermeneutiken, som inte bara utgör en sida utan en kärna av hermeneutiken, nämligen att utsätta oss själva för risk; utsätta våra egna uppfattningar, våra egna institutioner, våra egna övertygelser och praktik, för risken att möta den Andre, vår nästa och främlingen.¹⁴ I denna radikala tappning av hermeneutiken lyfter Caputo fram Lévinas och Derrida, som exponenter för denna viktiga kärna, vars hermeneutiska tänkande kan kallas för *etisk hermeneutik*, dvs. tolkning som utgår från etikens företrädare när det gäller varats mening.¹⁵ Även för en hermeneutiker som Gianni Vattimo bär den radikala hermeneutiken på en tydlig *etisk potential* genom att vi i större utsträckning än tidigare behöver öppna oss för och lyssna till andras perspektiv.¹⁶

Vad innebär då allt detta konkret för min ansats? För mig innebär det en tolkningsprocess varigenom läsning kan *blottlägga det etiska Sägandet* under arbetet med det *Sagda* i en text.¹⁷ I den bemärkelsen överskrider min analys hermeneutik, vilken strävar efter att skapa förståelse utifrån den omgivande texten, dvs. att texten finner sin mening i relation till en övergripande kulturell kontext. Förståelse av den Andre är inte bara en hermeneutik, utan en *exeges*, vilket innebär ”ett utpekande av en säregen, unik och autentisk betydelse – det som skiljer ut”.¹⁸ Ett exempel på en sådan form av etisk exeges, dvs. utläggning och förklaring, är Lévinas analys av Ansiktet. En närmare presentation av detta återkommer jag till under nästa avsnitt.

Det som betyder mest är inte det egna mänskliga varat utan andras; den Andres mänskliga vara som Lévinas väljer att kalla Annorlunda än varat, med anspelning på Heideggers fundamentalontologi.¹⁹ Det är därför som Lévinas kan hävda att Daseins förståelse av varat förutsätter en etisk relation med den andra människan som talar till mig, vilket gör mig ansvarig innan jag kan förstå eller omfatta den Andre. Det är utifrån sådana premisser vi kan säga att fundamentalontologi, dvs. en grundläggande lära om varat, i grund och botten utgör något etiskt.²⁰

Etik à la Lévinas

Innan jag går igenom de centrala begrepp, som utgör avhandlingens begrepps-
liga byggställning, presenterar jag Lévinas tänkande kortfattat. Hans tanke-
gångar låter sig emellertid inte så lätt infångas i ett tankesystem eller i en
viss filosofisk riktning, utan han skriver tvärsigenom de fenomenologiska
och existensfilosofiska traditionerna, influerad av sina båda lärare Husserl och
Heidegger, vars tänkande han överskrider genom sin betoning av den etiska
relationen. Lévinas etiska föreställningsvärld skiljer sig emellertid radikalt
från den vanliga idén om en tillämpad etisk teori inom filosofin, där medvetet
utvecklade handlingar och attityder avsiktligt väljs ut för att lösa moraliska
problem. För Lévinas är etik inte en gren inom filosofin, utan utgör första
filosofi.²¹ Etik är för honom en *implicit relation*, som är närvarande i alla
mänskliga interaktioner. Denna djupa relation är karakteriserad av ett ur-
sprungligt, oundvikligt och gränslöst ansvar *för* den andra personen.²² Den
mellanmänskliga relationen utgör en icke reducerbar struktur på vilken alla
andra strukturer vilar.²³

Precis som många andra filosofer vill Lévinas förena tankens klarhet med
språkets skönhet. Lévinas olika verk domineras av en stor idé som med poetisk
kraft varierar och fördjupas i de mest skiftande former, utan att bli enformig.
Huvudtanken går ut på att filosofi börjar med etik och att etik börjar i den
Andres ansikte.²⁴ Kort sagt: Etik börjar i ett möte, i mötet med den Andre.

I sitt första stora verk, *Totalité et infini* från 1961, börjar han utveckla sitt
tänkande kring den intersubjektiva relationens innehåll. Det mesta i hans
författarskap kretsar sedan kring denna relation om än i olika nyanser.²⁵
Han vidareutvecklar sina huvudtankar i sitt andra magnum opus *Autrement
qu'être ou au-delà de l'essence* från 1974.²⁶ Trots att han skriver olikt de flesta
filosofer och använder ovanliga existentiella begrepp (som t.ex. den Andre,
Ansiktet, Åtskillnaden), diskuteras hans filosofi i en allt stridare ström av
artiklar och böcker och detta har accelererat efter hans död 1995. Ett nyvaknat
intresse för hans tankar kan också skönjas inom pedagogisk forskning, vilket
jag nämnde i inledningskapitlet.

Det som har att göra med intersubjektivitet, dvs. förhållandet mellan människor, utgör det centrala i Lévinas tänkande. Därför använder jag inte intersubjektivitet som något analysbegrepp, eftersom det är så grundläggande i hans filosofi. Vi finner även denna vändning från medvetande till intersubjektivitet hos Dewey, Wittgenstein och Habermas.²⁷ Men det är först Lévinas som tänker kring begreppet intersubjektivitet på ett mer radikalt sätt. Han lyfter fram fragiliteten i den mellanmännsliga relationen på ett helt nytt sätt, inte minst genom förståelsen av intersubjektiviteten som en *etisk relation*. Den fragila kommunikationen utgör därför ett signum för intersubjektivitet hos Lévinas.

Mitt förhållande till de omgivande tingen är av ett helt annat slag än mitt förhållande till Ansiktet. När Ansiktet uttrycker sig, noterar jag till exempel inte alltid ögonfärgen, men jag lägger märke till den Andres genomborrande blick.²⁸ Ansiktsuttrycket kan inte gripas som ett ting jag kan överblicka rent rumsligt, utan det skär tvärs genom mitt livsrum och hänvänder sig till mig genom att *appellera* till mig, anropa mig. Det är ansiktsuttrycket som gör mig ansvarig, men ger mig frihet att besvara det. Lévinas menar med andra ord inte att mötet med den Andre berövar mig rätt till livsnjutning, men att det problematiserar mitt livsrum genom sin närvaro.²⁹ Hur ser Lévinas version av självet ut? Jag väljer i fortsättningen att använda begreppen subjektet och självet, växelvis, som beteckning på samma identitet. En viktig ingrediens i hans etiska tänkande är synen på subjektet, som på ett radikalt sätt skiljer sig från andra tänkare som t.ex. Heidegger och Sartre. Lévinas presenterar sitt arbete som ett försvar för subjektiviteten.³⁰ Men denna subjektivitet är inte egoistisk. Tvärtom presenterar han subjektiviteten som ett välkomnande av den Andre, som gästfrihet; i vilken idén om oändligheten är fulländad.³¹ Lévinas subjekt är inte inkrökt i sig själv, utan ett etiskt subjekt som föds i mötet med den Andre och således känner för och med andra människor. Det är ett sensibelt subjekt, ett etiskt subjekt, en kroppslig levande varelse, som kan känna hunger, och som äter och älskar att äta.³² Det är inte främmande för livsglädje och hemkänsla. Det är alltså ett mänskligt subjekt, som njuter av att leva, men som inte bara njuter av att leva för sig själv, utan även för andra.³³ Lévinas argumenterar i mångt och mycket mot Sartres version av självet. Utgångspunkten är en positiv gestaltning av självet varande eller medvetande, snarare än en negativ gestaltning av densamma. Mot Sartres föreställning om två typer av varande – vara-i-sig-själv och vara-för-sig-själv – argumenterar Lévinas för ett varande som innebär vara-för-den-Andre.³⁴ Hans analys berör problemet med Sartres idé att självet når fram till medvetenhet endast via negationer, som Raffel påpekar ”through a sense that is *not* this, *not* that, *not* anything”.³⁵ För Lévinas är denna inre erfarenhet, i vilket självet först vaknar till liv, inte en erfarenhet av icke-vara, utan tvärtom

beskrivs den första erfarenheten av avskildhet och inre liv i positiva termer. Han identifierar denna första erfarenhet av självet som njutning (enjoyment).³⁶ Det betyder att livsglädje och njutning har stor betydelse i denna filosofi. Självet har sin födelseplats i livsnjutningen och inkluderar allt det vi lever av.³⁷ Självet beskrivs som en "förtrolighetssfär, ett hem som föregår varje möte med den Andre".³⁸ Livsnjutningen gäller inte bara det mest elementära, som den luft vi andas, mat och dryck, sömn och gott humör, arbete och vila, utan också den kultur vi växer upp i, litteratur vi läser och musik vi lyssnar till. Att leva i nuet är också viktigt; den lycka vi upplever är alltid lika ny. Ett ögonblick av lycka inträffar alltid för första gången.³⁹ I denna livsnjutning är människan "hos sig själv", vilket på franska är *chez soi*, ett ord som även betyder "hemma", underförstått hos någon.⁴⁰ Vi kan avrunda detta resonemang med att konstatera att denna syn på subjektet varken handlar om att människan befinner sig i det som Kemp beskriver som en anonym värld "i det blott förfärliga det finns, vilket är Heideggers begrepp om det neutrala Varat",⁴¹ inte heller att självet befinner sig i ett icke-varande, utan erfar en ursprunglig tillfredsställelse och livsglädje.⁴² Lévinas menar att varje njutning är ett sätt att vara, men också en förnimmelse, det vill säga ett ljus och en kunskap; och till livsnjutningen hör med nödvändighet ett vetande och ett ljus.⁴³

Om vi tänker på dessa ord om kunskap, vetande och ljus och relaterar det till undervisning och lärande inser vi att denna förståelse av kunskap är en del av livet som kan berika oss med lust i lärandet. Lévinas etik är med andra ord levd etik vars rötter går tillbaka till hemmets (självets) njutning av livet, och som vidare innebär att bjuda den Andre välkommen, som gästfrihet. Hemmets sfär, som utvecklas runtomkring Självet, är inte sluten mot det yttre, dvs. verkligheten utanför, utan är gästfri och bjuder den Andre välkommen. Jag tar till mig Lévinas idé om det etiska subjektet liksom hans kritik av det autonomt självreflexiva subjektet, som utgör en väsentlig del i den "egologi" som kännetecknar den västerländska filosofin.⁴⁴ Med dessa ord i tankarna är det naturligt att gå över till en utläggning av ordet livsvärld, vilket är det första av de begrepp som denna avhandling byggs upp omkring.

Avhandlingens begreppsliga byggställning

Jag kommer nu att gå igenom några grundläggande tankegångar inom hermeneutisk fenomenologi och mejsla ut några centrala begrepp som utgör avhandlingens begreppsliga byggställning. En viktig utgångspunkt för mig är de studerade människornas *livsvärld* (Lebenswelt). Detta begrepp utgör en fundamental utgångspunkt inom fenomenologin, som introducerades mer systematiskt av Edmund Husserl, och som vidareutvecklades av flera tänkare, däribland Heidegger, Merleau-Ponty, Lévinas och Derrida.⁴⁵ Av

dessa tänkare är det framför allt den etiska vändningen inom fenomenologin, som Lévinas är direkt upphov till och som vi även kan se hos den senare Derrida, som har direkt relevans för den här studien.⁴⁶ Fenomenologin kan beskrivas som en väg till att bli medveten om var vi är i världen, att med andra ord göra ett slags lägesbestämning, dvs. att (åter) samla sig och att klart och tydligt ställa sig frågan var vi befinner oss. Det är detta som ligger i uttrycket *sich zu besinnen*, som enligt Lévinas består i en återupptäckt av den ursprungliga innebörden av livsvärlden.⁴⁷ Detta utgör fenomenologins innebörd i vid bemärkelse. Denna lägesbestämning innebär inte enbart en miljöbeskrivning eller kontextuell förståelse, utan kanske framför allt ett kritiskt tänkande, som skyr retoriken och strävar efter att vara närvarande vid sidan om forskningsobjekten i deras verkliga tillstånd, på det sätt de visar sig för en.⁴⁸ Dessa väsentliga grundtankar hos Husserl och deras reperkusjoner hos Lévinas är avgörande för att vi ska kunna förstå fenomenologins provokativa tänkande.⁴⁹

Alvesson och Sköldberg menar att fenomenologin är kritisk mot den moderna naturvetenskapen, vilken alltför långt har fjärrat sig ifrån vardagslivets grundval i sina abstraktioner och ser människan som ett objekt vars liv och villkor i sig är ointressant. När fenomenologin uppstod som vetenskaplig riktning i Tyskland i början av 1900-talet blev parollen *Zu den Sachen selbst* (Till sakerna själva!) vilket innebar en uppmaning till den vetenskapliga världen att återvända till den konkreta levda världen, och ur det konkreta upplevda abstrahera, dvs. skapa allmänna och övergripande föreställningar (om något).⁵⁰ Den moderna vetenskapen hade avlägsnat sig från livsvärlden och skapat en kvasivärld. Med en ny utgångspunkt i den levda världen, dvs. i den naturliga erfarenheten, medvetandet eller inställningen, blev fenomenologin en kritik mot scientismen – den uppfattning som gjorde gällande att endast vetenskapen kan ge verklig och pålitlig kunskap.⁵¹ Fenomenologin ifrågasatte att kunskap enbart skulle identifieras med vetenskap.

Det som ligger i parollen att gå tillbaka till sakerna själva har även relevans för pedagogisk forskning idag, dvs. ett återvändande till den konkreta, sinnliga vardagliga värld, som annars lätt kan förloras i alltför abstrakta beskrivningar av skolans värld i teoretiska termer, och som med Alvesson och Sköldbergs metaforiska uttryck kan beskrivas som ”luftslott som frigjort sig från sina jordiska förtöjningar”.⁵² Livsvärlden bildar således ”den horisont inom vilken vi överhuvudtaget tänker begrepp, det abstrakta, det objektiva; kort sagt alla de grundkategorier som vi underförstår när vi antar att något har mening eller giltighet inom vår kulturs sociala och vetenskapliga värld”.⁵³ I linje med detta, menar pedagogen Kennert Orlenius, att alla fenomenologer är generellt intresserade av hur människans vara och medvetande formas och utvecklas i konkreta situationer och att livsvärlden utgör vetenskapens konkreta grund.⁵⁴ Ett kännetecknande drag inom den fenomenologiska traditionen är att utgå

från den levda erfarenheten och vad som är givet i denna. Den inriktar sig på att utforska den levda erfarenheten och dess innehåll. Fenomenologiskt handlar det då om att gå tillbaka till det konkreta, dvs. inte till ”the empirical givens of sense of data”, utan till de a priori-strukturer som ger mening ”to those seeming givens”.⁵⁵

Vilken relevans har livsvärldsbegreppet, så här långt beskriven, i min avhandling? I mina analyser har jag strävat efter att knyta de mer abstrakta begreppen till den konkreta livsvärld skolan faktiskt utgör och försökt att koppla dem så nära skolans praktik som möjligt.⁵⁶ Min förståelse av undervisning bottnar också i detta. Med utgångspunkt i de studerandes livsvärld utgår jag från att undervisning är en intersubjektiv praxis.⁵⁷ Den dubbla beteckningen anger att undervisningen består av praktiskt handlande och intersubjektivitet. Det innebär att en lärare inte bara undervisar *om* något utan också *för* någon. Lärares praxis skiljer sig från en del andra yrken just genom att den även är intersubjektiv, dvs. den är riktad till andra människor (subjekt). Utifrån min förståelse av intersubjektivitet kan undervisning förstås som en etisk relation, vilket innebär att handlandet även präglas av ett etiskt moment.⁵⁸

Intentionalitetens begreppet är en annan utgångspunkt inom fenomenologin och utgör ytterligare en byggsten i min forskningsansats. *Intentionalitet* är inget nytt begrepp utan har sina rötter i medeltida skolastisk filosofi, men började åter användas av psykologen Franz von Brentano i slutet av 1800-talet.⁵⁹ Husserl tog upp denna tanketråd från honom och vidareutvecklade begreppet. Grundtanken är att medvetandet inte existerar av sig självt, dvs. som ett fristående objekt, utan är en relation till omvärlden. Det innebär att det mänskliga medvetandet alltid riktar sig mot något – mot något annat än sig självt – och har en intentionalitet.⁶⁰ Orlenius anger att medvetandet konstitueras genom dess riktning mot fenomenet, vilket betyder att fenomen och föremål alltid ses som något, dvs. de har en riktad betydelseangivelse.⁶¹ Som en följd av detta innebär det att vi som människor alltid strävar efter att skapa innebörd, sammanhang och mening i vår livsvärld. I en sådan kontext innebär det att det vi gör alltid har någon mening. Ord vi yttrar, gester vi gör, till och med när det kan vara följderna av en vana eller tankspriddhet, inget sådant saknar mening. Eftersom vi är i världen är vi ”*condemned to meaning*”, skriver Merleau-Ponty.⁶² Heidegger spinner sedan vidare på Husserls tankegångar, vilket resulterar i en existentiell radikaliserings av fenomenologin till en fundamentalontologi, dvs. en grundläggande lära om varat. För Heidegger är intentionaliteten, dvs. riktadheten, inte något så ”blodfattigt som en intention med en bestämd logisk struktur”, utan han riktar uppmärksamheten ”mot att medvetandeaktiviteten kan analyseras existentiellt”.⁶³ Denna existentiella radikaliserings av fenomenologin vidareutvecklar Lévinas, som särskilt

tar fasta på hur intentionalitetsbegreppet hos Heidegger ”ger liv åt själva varat (l'exister)”.⁶⁴

Lévinas intentionalitet sträcker sig emellertid mot medmänniskan i ett välkomnande och ett ansvarstagande för henne. Detta förläggs till mötet med den Andre i konversation, och ännu mer radikalt uttryckt i uppmärksammandet av tal före tänkande och reflektion. Derrida lyfter fram en sådan tanke i sin omläsning av Lévinas verk ”Totality and Infinity”: ”It [intentionality, consciousness of ...] is *attention to speech or welcome of the face, hospitality and not thematization*”.⁶⁵ Denna tolkning är inte uppseendeväckande utan finns som ett genomgående tema i Lévinas verk, särskilt i de senaste. Derrida vill visa hur han redan slår an tonen i detta verk, och som han senare har byggt vidare på, inte minst det som berör det mänskliga egot i förhållande till andra. Lévinas modifiering av intentionalitetsbegreppet får naturligtvis konsekvenser för intersubjektivitetsbegreppet, eftersom välkomnande, gästfrihet och ansvarstagande för den Andre lyfts fram på ett helt nytt sätt. Derrida skriver vidare i sin djuplodande kommentar:

The word ”hospitality” here translates, brings to the fore, reproduces, the two words preceeding it, ”attention” and ”welcome”. An internal paraphrase, a sort of periphrasis, a series of metonymies that bespeak hospitality, the face, welcome: tending toward the other, attentive intention, intentional attention, *yes* to the other.⁶⁶

Derridas tolkning av dessa begrepp visar på denna modifiering av intentionalitetsbegreppet hos Lévinas, en slags omvänd intentionalitet, eftersom det handlar om en gästfrihet, ett välkomnande av den Andre som ansikte:

Intentionality, attention to speech, welcome of the face, hospitality – all these are the same, but the same as the welcoming *of the other*, where other withdraws from the theme.⁶⁷

För Lévinas utgör vägen *mellan* jag och den Andre något etiskt och när jag och den Andre möts föds ett ansvar till den Andre. Lévinas förnekar inte att vi kan ha kunskap om den andra människan, eftersom varseblivning är kunskap. Men det är vägsträckan mellan jag och den Andre som utgör födelseplatsen för respons, välkomnande och etik.

Ett av de viktigaste begreppen i min avhandling är begreppet *Sägande*. Vi har egentligen redan tangerat vad som ligger i begreppet, genom att tala om den riktade uppmärksamheten och välkommandet av den Andre. Sägandet erinrar oss om vår egen delaktighet och inblandning i andras liv, det vill

säga dem vi interagerar med. Det utgör en av de underliggande utgångspunkterna i det jag skriver. Vi föds in i en värld av Sägande, en biosfär av mellanmänsklig kommunikation. Just detta att någon säger någonting har betydelse för oss långt innan vi kan berätta vad som är sagt.⁶⁸ Det sättet att betrakta ordens makt från våra läppar är annorlunda än att tänka oss orden som representationer av oss själva.

Lévinas skiljer mellan *Sägandet* (le dire) och *det Sagda* (le dit) i det mellanmänskliga mötet, i konversationen. Om det Sagda är innehållet, ordens identifierbara betydelse, består Sägandet av det faktum att orden är riktade till en samtalspartner, som just i detta ögonblick råkar vara du som läsare.⁶⁹ Sägandet väger tyngre, eftersom det vänder sig till någon, har en adressat. Allt Sägande är direkt samtal, eller en del av ett sådant samtal:

To say "you" is the primary fact of Saying [Dire]. All saying is direct discourse or a part of direct discourse. Saying is that rectitude from me to you, that directness of the face to face, directness of the encounter par excellence, of which the geometer's straight line may be an optic metaphor.⁷⁰

Lévinas beskriver talet (langage) som den första handlingen, som den första etiska gesten. Han talar ofta om vägen till den Andre som en språklig händelse, utan att för den skull negligera att relationen till en annan människa kan domineras av kunskap, varseblivning. Men för Lévinas är Sägandet inte ontologi utan "the essence of essence".⁷¹ Det betyder att Sägandets innebörd (signification) sträcker sig bortom det Sagda.⁷² Det Sagda (le dit) betyder inte lika mycket som just Sägandet (le dire), för Lévinas, och är mindre viktigt när det gäller innehållet än det faktum "att det vänder sig till någon, med vilken man för ett samtal".⁷³ Det är just här vi har justeringen av intentionaliten till betoningen av språk och kommunikation. Jag möter den Andre i samtal (discours) och jag måste svara den Andre.⁷⁴ Språket skildras här som direkt tal (parole), dvs. det levande ord som Lévinas kallar Sägandet till skillnad från det som redan har sagts.⁷⁵ Det är ett Sägande vilket inte underordnar sig det Sagda, dvs. som när det gäller kunskapen om ting eller objekt. Det är just därför som den etiska subjektiviteten inte uttrycker sig i det redan Sagda, i det redan kända varat. Vi kan därför sluta oss till tanken att Sägandet är etiskt, medan det Sagda är ontologiskt.⁷⁶ Lévinas tydliggör på ett särskilt sätt skillnaden mellan subjekt- och objektrelationen och hur det intersubjektiva, dvs. relationen mellan mänskliga subjekt, har en etisk dimension. Relationen mellan människor är en etisk relation och således någonting annat än relationen mellan subjekt och objekt. När jag orienterar mig mot en annan människa sker det aldrig utanför språket. Även om jag inte säger något verbalt, så tar

jag emot den Andres kommunikativa signaler i form av ögonspråk, ansiktsuttryck och gester hela tiden. Denna kroppsliga kommunikation bär på etiska kännetecken. Peter Kemp menar att den etiska relationen till den Andre, som Oändlighet, upprättas av den Andres uttryck, av hänvändelsen till mig, av den Andre som ansikte (*visage*).⁷⁷ Lévinas definierar Sägandet som förutsättning för samtal och betyder inte blott och bart verbalt yttrande till den person jag talar med, utan den sårbarhet och fragilitet som finns i denna kommunikation. Lévinas skriver:

Saying is communication, to be sure, but as a condition for all communication, as exposure.⁷⁸

Att säga något till någon är att exponera mig själv. Sägandet fungerar som en förutsättning för kommunikation, eftersom ett blottställande av mig själv även behövs för utbyte av information.⁷⁹

Men vilken betydelse har då begreppet Sägande för min ansats så här långt? För mig innebär det att jag har lagt fokus på själva den narrativa akten i mitt tolkningsarbete. Sägandet i de transkriberade episoderna jag presenterar i avhandlingen är bland annat tilltalet, vilket inkluderar både verbalt och icke-verbalt språk. Det finns inget sagt utan ett Sägande. Julian Edgoose menar, med hänvisning till Lévinas, att Sägandet är allt det som vi försöker att dölja i våra interaktioner och som underminerar den implicita kraften av det Sagda. Detta förklarar något om dess etiska potential och hänvisar till att vi aldrig riktigt vet hur den Andre reagerar i ett samtal. Det finns en osäkerhet inför varje möte och att det pekar på nödvändigheten av att jag behöver svara på denna osäkerhet i relationen. Han formulerar det så här:

This emphasizing of the need for my response is an exposure of the Saying behind the said. To converse is to become vulnerable to the uncertainty of the other's reaction and thus to take the risk of responsibility for him or her. When one does not know how one's student will react, the inescapable uncertainty of one's reception highlights one's vulnerability and responsibility.⁸⁰

Den etiska potential som finns i Sägandet kan både underminera och underbygga en etisk relation. Edgoose påvisar den ovisshet som alltid finns och den osäkerhet som egentligen vidlåder varje samtalspartner, men också de etiska möjligheter som ligger inrymda i varje pedagogiskt möte.

Hur kan sådana tillfällen förstås med hjälp av det jag har lärt mig av Lévinas? När läraren går in i en etisk relation med eleven finns en öppenhet och en orientering mot eleven såsom ett tilltal:

Saying is denuding, of the unqualifiable one, the pure someone, unique and chosen; that is an exposedness to the other where no slipping away is possible.⁸¹

Ett sådant närmande till den Andre kallar Lévinas för *proximity*:

Proximity is quite distinct from every other relationship, and has to be conceived as a responsibility for the other; it might be called humanity, or subjectivity, or self.⁸²

Denna närhet kan förstås på två sätt: å ena sidan den fysiska, visuella och rumsliga närheten eller å andra sidan som den själsliga, emotionella och identitetsmässiga sidan mellan de båda parterna. I denna närhet skapas ett band till den Andre, som inte baseras på konvention utan på personligt engagemang. Bauman menar att mellanmännsliga möten genomsyras av engagemang och beskriver detta i termer av känsla, emotion, affekt och passion.⁸³ De klassrumsepisoder jag återger i min studie visar på denna mänskliga sida av pedagogiskt arbete och som jag med hjälp av Lévinas poetiska uttrycksform vill beskriva i sinnligt kroppsliga termer, som ”sensitivity on the surface of the skin, at the edge of the nerves”.⁸⁴

Det är vanligt att inom pedagogik tala om förhållningssätt. I Sägandet ligger mer än ett förhållningssätt, eftersom det överskrider sätt-att-vara till att vara-för-den-Andre. Sägandet är orienteringen av mig själv mot den Andre, i det att jag välkomnar den Andre, inte som en person i största allmänhet utan ett tillmötesgående av hennes singularitet och alteritet. Men i Sägandet à la Lévinas ligger också ett *etiskt lyssnande*, ett lyssnande som går bortom de talade orden. Säfström skriver:

Sägandet ligger bortom våra talade ord, det är den direkta närheten i kommunikationen ansikte mot ansikte och det är denna omedelbarhet som möjliggör vår förmåga att lyssna och att höras. Pedagogiska möten resulterar i olika sätt att beteckna den andre. Men mötet kräver en öppenhet om det skall leda till gensvar från den andre ... vara ett pedagogiskt möte.⁸⁵

Som jag ser det går Sägandet längre än uppträdande och förhållningssätt gentemot den Andre. När vi i pedagogiska sammanhang talar om förhållningssätt finns risken att förstå det som en undervisningsteknik eller sätt-att-vara-med-den-Andre. Det som avgör kvalitén på relationen är att det innebär ett etiskt ansvarstagande för den Andre eller som Biesta skriver:

On this account, so we may want to conclude, education is the response to the singularity of the child or the student – response which can only be taught of as an infinite responsibility.⁸⁶

Orienteringen av mig själv mot den Andre inkluderar här ett tillmötesgående av barnet eller eleven som den Andre, dvs. att möta barnet inte bara på deras nivå utan som de unika personer de är. Det innebär att Kalle är Kalle, fullständigt ensam i sitt slag, liksom Lisa är helt unik och därför någon annan än Kalle. Detta låter egentligen självklart, men i pedagogiska möten är det viktigt att hålla fram det värde som kommer från den andra människan. Detta värde kommer från ett Du, ett värde som endast tillhör den Andre.⁸⁷ Här ser jag att begreppet Sägande kan belysa pedagogiskt handlande och kommunikation genom att det står för något som aldrig blir färdigt. Sägandet betecknar helt enkelt något oavslutat, vilket är kännetecknade för en process. Det Sagda däremot står för något avslutat och kategoriserat. Sägandet i våra kommunikationer utmanar ständigt det vi har kategoriserat, det som så att säga är sagt och gjort.

Det som egentligen ligger i betoningen av Sägandet, som jag har tolkat det, är betoningen av varat som ett verb och som i sin pregnans då står för att vara-för-den-Andre istället för att vara innesluten i varat.⁸⁸ I detta ligger att inte framhäva sig, utan om att avsätta sig själv, menar Lévinas. Denna avsättning av ”överhögheten genom jaget är den sociala relationen med *den andre* (autrui), den osjälviska relationen”.⁸⁹ Här använder han tre franska ord, la relation dés-inter-essé, för att stryka under att detta betyder att ”varat har dragit sig tillbaka” i ett ansvar för den Andre, som innebär att ”vara-till-för-den-andre (l'être-pour-l'autre)”.⁹⁰ Det är just i den betydelsen som det då går att tala om etikens primat över ontologin. Det etiska lyssnande som ligger underförstått i Sägandet vidareutvecklar jag och använder i min tolkning av pedagogiskt handlande under rubriken *Den farliga kommunikationen*.

Det mesta under detta avsnitt har hitintills kretsat kring några grundläggande fenomenologiska grundbegrepp och Lévinas vidareutveckling av dessa. Jag övergår nu till en redogörelse av ytterligare några centrala begrepp hos Lévinas som ligger till grund för min tolkning av den pedagogiska relationen. Ett ständigt återkommande tema i hans verk är den icke-reducerbara relationen ansikte mot ansikte mellan människor, vilket han kallar för social existens (*socialité*) med den Andre.⁹¹ Detta går under namnet *den etiska relationen*. Även om det är på fenomenologiska grunder som Lévinas har kommit fram till sin idé om den etiska relationen till den Andre, så kan man inte säga att själva relationen är fenomenologisk, eftersom *den Andre* i singular form inte är given som ett ämne för tanke eller reflektion. Och det är just i relationen till Ansiktet som detta ställs på sin spets. *Ansiktet* utgör ett annat centralt begrepp hos Lévinas som jag utgår ifrån.

Det finns något i varje människa som undandrar sig rubricering, systematisering och kategorisering – och det är Ansiktet, vilket utgör det uttrycksfulla i den Andre, enligt Lévinas.⁹² Ansiktet är således unikt, eftersom det uttrycker sig självt.⁹³ Det innebär alltså att Ansiktet är betydelse utan kontext. I vanliga fall är man som människa en person, t.ex. en lärare vid en viss skola eller en elev i en viss klass, son till den och den, egentligen allt det som kan läsas i en identitetshandling. Men det är just här som Lévinas originella analys av Ansiktet har något annat att säga oss.

Det som egentligen är unikt och specifikt med vår relation till Ansiktet är det etiskt signifikativa. Det är svårt att förhålla sig neutralt till ett ansikte, om vi inte betraktar det som ett objekt. Ansiktet frågar efter mig och befaller mig, vilket betyder att den Andre kallar på mig, söker efter ett gensvar.⁹⁴ Det handlar om den förpliktelse, det etiska krav som riktas mot oss av den Andre, krav som vi måste ta ansvar för.⁹⁵ Det som kan placeras in i färdiga kategorier och systematiseras, dvs. det vi kallar för reproduktion, leder fram till kunskap. Vi kan naturligtvis få kunskap om den Andre, men vad den Andre verkligen är upptäcker vi först i mötet med honom eller henne, menar Gunilla Dahlberg, och det är blicken som enligt Lévinas kan problematisera alla våra försök att underkiva och bemästra den Andre. Den Andres ingripande i min värld problematiserar inte bara min värld, utan gör mig ansvarig. I det ögonblick som den Andre ser på mig, är jag ansvarig. Dahlberg skriver:

Den Andres ingripande i min värld föregår således all kunskap. Samtidigt som blicken möjliggör en problematisering av den Andre, blir relationen en del av mig eftersom den konstruerar mig som etiskt subjekt.⁹⁶

Mötet mellan jag och den Andre utgör alltså födelseplatsen för det etiska subjektet. Men för att detta ska kunna ske måste jaget hållas åtskilt från den Andre, eftersom den Andre inte är det Samma.⁹⁷ För Lévinas är denna åtskillnad mellan jag och den Andre något högst positivt. Bekräftelsen att få vara sig själv skild från den Andre innebär emellertid inte en narcissism, dvs. att förälska sig i sin egen spegelbild och förbli den Samme, utan den är istället gästfri, den bjuder den Andre välkommen.⁹⁸ Att göra detta innebär bland annat att möta den Andres blick, att lyssna på och att bekräfta den Andre. Varför undviker vi ibland den Andres blick? Är det inte just på grund av det faktum att vi känner oss ansvariga när vi möter blicken. När vi lyfter blicken och möter den Andres ögon befinner vi oss i en konversation, eftersom vi möter den Andres ögonspråk och ansiktsuttryck. Det Lévinas menar med att möta den Andre på det sättet innebär inte att bli varse något utan att bli ansvarig. Lévinas skriver:

The face, preeminently expression, formulates the first word: the signifier arising at the thrust of his sign, as eyes that look at you.⁹⁹

Genom blicken visar sig Ansiktet för mig som något yttre och det uttrycksfulla hos den Andre, som ansikte, tar formen av det första ordet som är adresserat till mig. Ansiktet, blicken från den andra personen bjuder in mig till ett möte.¹⁰⁰ Det krav som Lévinas talar om utgör inte ett hot, utan en inbjudan, en vädjan om någonting. Det verkar vara skillnaden i modus, mellan Sartres och Lévinas olika syn på blicken, det handlar om här. För Sartre är det jag som fattar den Andres blick, medan det hos Lévinas är den Andre som kommer mig till mötes genom blicken. Det är frågan om skillnaden mellan autonomi och heteronomi. Kemp skriver: ”Denne andra person vars blick lyser mig till mötes som bön och krav kan jag inte ta tag i som ett ting”.¹⁰¹

Lévinas värjer sig dock från att tala om en blick som är vänd mot Ansiktet, eftersom blicken innebär kunskap, varseblivning. Det är snarare vägen till Ansiktet som är etisk. Han exemplifierar detta genom att säga att så snart vi studerar den Andres ögonfärg, dvs. vänder oss mot den Andre som mot ett objekt, så befinner vi oss inte längre i en social relation med den Andre. Han menar att relationen med Ansiktet förvisso ”kan domineras av varseblivningen, men det som i specifik bemärkelse är ansikte, är det som inte låter sig reduceras till det”.¹⁰² Här finns en korrelation till Martin Bubers Jag-Det-relation, till skillnad från den Jag-Du-relation, som upprättas på väg mot den Andre, dvs. i ett samtal. När jag gör den Andre till ett objekt befinner jag mig inte i en etisk relation, vilket innebär en Jag-Det-relation. Men jag blir till genom att säga Du till någon, dvs. genom ett Sägande.¹⁰³ Vidare lyfter Lévinas fram att Ansiktet uttrycker sig självt, vilket betyder att det är betydelse utan kontext.¹⁰⁴ Det innebär att Ansiktets betydelse skiljer sig från allt annat, som förhåller sig i relation till något annat.¹⁰⁵ För Lévinas utgör etik ett kritiskt tänkande, som utmanar upplysningstänkandets suveräna och autonoma subjekt, som innebär att vi måste tänka annorlunda om ”det autonoma och rationella självet”.¹⁰⁶ Detta betyder att om vi säger att vi förstår den Andre, antingen genom kunskap eller genom någon form av empatisk förståelse, kan vi ändå inte säga att vi har förstått den Andre. När detta sker har vi, enligt Gunilla Dahlberg, gjort den Andre till det Samma, dvs. till mig själv.¹⁰⁷

En annan aspekt av den mellanmänskliga relationen hos Lévinas är att den utgör en *asymmetrisk relation*.¹⁰⁸ Det innebär att du och jag är relaterade till varandra i en dubbel asymmetri, i vilken du är den högste för mig, medan jag är den högste för dig.¹⁰⁹ Det finns således implicit ett inbördes beroendeförhållande i den interpersonella relationen. Men det innebär inte att relationen är ömsesidig. Den asymmetriska relationen innebär att jag är ansvarig för

den Andre, utan att förvänta mig ömsesidighet. Men ömsesidigheten finns där ändå på något sätt, men då måste vi koppla ihop den med den Tredje. Adriaan T. Peperzak skriver: "At the same time, all others are present with and among you and me, as those to and with whom we ought to achieve justice in reciprocity. The triad of you, me, and the third, contains the human universe *in nucleo*".¹¹⁰

Vad får denna syn på den mellanmännsliga kommunikationen för konsekvenser för pedagogiskt handlande och vilken betydelse har den dubbla asymmetrin för den pedagogiska relationen? Clarence W. Joldersma argumenterar för att undervisning är en asymmetrisk relation mellan personer.¹¹¹ I en undervisningssituation är läraren sysselsatt med undervisning och inte med lärande, och eleven håller på med lärande och inte undervisning. Joldersma poängterar att utan denna asymmetri sker inget lärande eller ingen undervisning.¹¹² Med det menas att det måste finnas en dubbelverkan eller rättare sagt en dubbel asymmetri i relationen. Varje part i relationen måste vara *annan* för den andra parten. Det är det som är själva poängen med Joldersmas framställning. Läraren är den Andre för eleven och eleven är den Andre för läraren och denna dubbla asymmetri är en dubbel säkerhet (trust), vilket är något väsentligt för undervisning och en avgörande dimension för pedagogiskt arbete.¹¹³ Det kan låta enkelt vid första anblicken, men vid närmare eftertanke finns det något mer sinnrikt i denna struktur. Den klara distinktionen mellan de båda parterna i en relation, vilket är en tydlig tanke hos Lévinas, innebär i det här sammanhanget att det öppnar upp för nya dimensioner av undervisningsbegreppet.

Med Lévinas ord kan vi säga att undervisningen kommer utifrån och ger mig något annat än det jag redan har:

The relation with the Other, or Conversation, is a non-allergic relation, an ethical relation; but inasmuch as it is welcomed this conversation is a teaching [enseignement]. Teaching is not reducible to maieutics; it comes from the exterior and brings me more than I contain. In its non-violent transitivity the very epiphany of the face is produced.¹¹⁴

Undervisning och lärande är här framställd som en etisk relation, där två åtskilda personer möts ansikte mot ansikte i en konversation. Lévinas skriver på ett annat ställe: "Thought can become explicit only among *two* ...".¹¹⁵ I det sammanhanget talar han också om att lärarens första undervisning är hans uppenbara närvaro ansikte mot ansikte i en etisk relation.¹¹⁶ Den pedagogiska relationen är således en etisk relation mellan jag och den Andre. I ett sådant perspektiv är undervisning endast möjlig om självet välkomnar

den Andre, som ansikte. Och det är möjligt om det finns en dubbel asymmetri i den pedagogiska relationen, som jag varit inne på tidigare. Undervisning kan inte reduceras till den typ av lärande där syftet enbart är att förlösa den kunskap och det tänkande som redan finns hos eleverna själva, som här går under namnet *majeutik*, vilket betyder ”förlossningskonst”. Det liknar mer en undervisning, där det kan ske en *metanoia*, vilket enligt Norman Wirzba betyder en omdirigering av självet från det inre till det yttre.¹¹⁷ Det innebär vidare möjligheten att kunna tänka och se på ett annorlunda sätt och kan även betyda att en djup förändring av självet kan äga rum.¹¹⁸ Det inrymmer tanken om hur det etiska subjektet kan bli till i mötet med en lärare. Men det är inte möjligt om inte undervisningen kommer till oss utifrån. Om undervisning ska bli möjlig måste det till ett möte med den Andre. I detta möte kan en påtaglig förändring hos jaget ske. Undervisningen kommer alltså till oss utifrån och bringar oss något som det vetande subjektet inte kan innehålla. Undervisningen, som visar sig genom den Andres ansiktsuttryck, överskrider således människans *cogito*.¹¹⁹ Det är en undervisning som spränger gränser för det som är reducerat till vissa givna ramar, eller det som endast rymms i vårt eget inre. Lévinas öppnar alltså upp för en oändlighetsdimension i lärandet genom att peka på lärandet *av* den Andre.¹²⁰ Han exemplifierar med Aristoteles analys av intellektet och upptäckten av ”the agent intellect coming in by the gates, absolutely exterior”.¹²¹ Det är den vise läraren, som det står om i Aristoteles etik, vilken som god förebild ger eleven mer än vad han eller hon kan komma på själv genom sitt eget förnuft.¹²² I en pedagogisk situation innebär det att även läraren kan lära *av* eleven, eftersom eleven är den Andre för läraren.

En annan tanke som detta rymmer är möjligheten till hur det i en sådan konversation kan ske ett *meningsskapande*, ett klargörande. När Lévinas talar om undervisningssituationen talar han i termer av att man skapar mening i konversationen, som bringar klarhet:

To have meaning is to teach or to be taught, to speak or to be able to be stated.¹²³

Lévinas poängterar vidare att ord inte bara har en avsikt, en intention, utan att ord som yttras bär på innebörder. Ett förflugit ord, en tankspridd kommentar, ord som yttras utan att de direkt har en avsikt har ändå en mening.¹²⁴

Teaching, the end of equivocation or confusion, is thematization of phenomena.¹²⁵

Som lärare undervisar jag, jag säger någonting.¹²⁶ Det pedagogiska ögonblicket, består inte så mycket av vad som blir sagt, som i själva Sägandet. Jag hänvisar till det Sagda, det kan vara till läroböcker eller webbsidor, eller vad någon har sagt i dagspressen osv. Men det är i Sägandet som det appelleras till, kommer till eleven, som den Andre. Lévinas skriver:

Saying states and thematizes the said, but signifies it to the other, a neighbour ... Being and entities weigh heavily by virtue of the saying that gives them light. Nothing is more grave, more august, than responsibility for the other, and saying, in which there is no play, has a gravity more grave than its own being or not being.¹²⁷

Sägandet är enligt Lévinas det som är riktat till någon jag samtalar med, i det här fallet eleven, som den Andre. Han framhåller också att vi människor betyder mycket i kraft av Sägandet, som bringar klarhet och ljus. Genom att Sägandet visar sig vara något annat och mera än det innehåll som presenteras i en pedagogisk situation, finns det en meningsskapande potential i Sägandet, som kan skapa mening och således bryta in med nytt ljus i en undervisnings-situation.

Noter

- ¹ En enkel definition av hermeneutik är läran om tolkning och som inriktar sig på att förstå och tolka. Men hermeneutik inskränker sig emellertid inte enbart till tolkning och förståelse utan innehåller, enligt filosofen Paul Ricoeur, även ett förklarande moment. Genom att etablera en dialektisk relation mellan förklaring och förståelse framstår de två verben förklara och förstå som två ”på varandra följande moment i en komplicerad process man kan kalla tolkning”. Se vidare Ricoeur, 1993, s. 168.
- ² Bengtsson, 1998, s. 183 ff. De främsta företrädarna för denna linje är den fransk-litauiske filosofen Emmanuel Lévinas och den danske etikern Knud E. Løgstrup. Under studiens begreppsliga byggställning återkommer jag till begreppet intersubjektivitet. Fenomenologi (grek. *phaenesthai*, visa sig; *phenomenon*, det som framträder för någon) betyder läran om det som visar sig för medvetandet. Det som är gemensamt för den fenomenologiska ansatsen är att den alltid utgår från den levda erfarenheten och vad som är givet i denna. Den inriktar sig på att utforska den levda erfarenheten och dess innehåll.
- ³ Lévinas, 1961/2002; 1974/2002; 1993; 1992; 1998; 2006.
- ⁴ För Lévinas är etik inte något programmatiskt eller systematiskt och han refererar inte enbart till ett disciplinärt fält. I en intervju med Philippe Nemo hävdar Lévinas: ”min uppgift är inte att bygga upp etiken; jag försöker enbart spana efter dess mening. Jag tror faktiskt inte att all filosofi måste vara programmatisk ... Man kan tvivelsutan bygga upp en etik enligt det jag just har sagt, men det är inte mitt egentliga tema”. Se Lévinas, 1993, s. 105.
- ⁵ Biesta, 1999, s. 213.
- ⁶ Se Bengtsson, 1998, s. 51. Samtidigt som fenomenologin kan ses som hermeneutikens grund eller horisont har fenomenologin fått en hermeneutisk inriktning. Bengtsson menar att denna koppling mellan de båda inriktningarna utmärker vår tids mest framträdande företrädare för hermeneutiken, nämligen Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur. Genom Heidegger och Gadamer genomgår hermeneutiken en betydelsefull förvandling: den blir existentiell filosofi. Vägen till denna metamorfos går först via Husserl och dennes fenomenologi. Lévinas utgår i sin tur från en fenomenologisk horisont, men går genom sin betoning av etik som första filosofi istället för ontologi, utöver både Husserl och Heidegger i sitt tänkande. För en genomgång av Lévinas betydelse för den fenomenologiska riktningen och hans tänkande i relation till andra tänkare som t.ex. Buber, Heidegger och Derrida – Se Sugarman, 2002, s. 409-430.
- ⁷ Rent generellt kan min ansats beskrivas i termer av innebördsrikedom, teoritillskott och något heuristiskt, dvs. i betydelsen att upptäcka, blottlägga och gestalta något så att nya innebörder uppstår. Jfr Larsson, 1994, s. 163 ff.
- ⁸ Ordet radikal får här betydelsen att gå till roten eller grunden med någonting, av latinets *radix*, som betyder ”rot” eller ”ursprung” (Webster’s Third New Dictionary). När Derrida talar om Lévinas betydelse för filosofin pekar han just på detta att Lévinas har gått tillbaka till ursprunget, eller som han uttrycker det: ”to the absolute anteriority of the face of the other”. Han menar att detta har ändrat kursen inte bara för den filosofiska reflektionen i vår tid, utan även av vår ”reflection on philosophy”. Se Derrida, 1999, s. 4.
- ⁹ Denna kopernikanska vändning i Lévinas tänkande, dvs. att Jaget inte längre kan antas vara i centrum av sitt eget fenomenologiska universum, är en av de största

utmaningarna för filosofin under vårt århundrade. Richard Sugarman menar att upphöjandet av *annanhet* över likhet, av *oändlighet* över helhet (totality), av *etikens primat* över metafysiskt helhetstänkande karakteriserar några av de viktigaste ingredienserna i denna utmaning. Se vidare Sugarman, 2002, s. 428.

¹⁰ Se Honneth, 2003, s. 142. Det som utgjorde en problematik i Heideggers och Husserls filosofiska tänkanden är att båda två hade fixerat ”det varandes område till ett sammanhang av givna, ändliga sakförhållanden, så att där inte längre fanns plats för de erfarenheter som fullbordar sig i den direkta kommunikationen mellan mänskliga subjekt” (ibid., s. 141). I just sådana intersubjektiva möten träder den andra människan inför mig som levande person, som står i behov av skydd och deltagande i en sådan utsträckning att jag i ”alla mina ändliga handlingsmöjligheter avkrävs allt för mycket och därigenom på samma gång görs uppmärksam på en oändlighetsdimension” (ibid., s. 142). Följden av detta blir att istället för att vidareutveckla sin filosofi inom ramen för ontologin, med de ändliga kategorier som motsvarar det tänkandet, tar han steget fullt ut mot den Andre och den oändlighetsdimension som då öppnar sig blir problematisk att inrymma i ontologin.

¹¹ Lévinas underströk vid ett flertal tillfällen att han höll fast vid fenomenologins grundläggande tankar och det är utifrån dessa han går utöver både Husserl och Heidegger genom att hävda etikens primat över både epistemologin och ontologin. Se vidare Lévinas, 1993, s. 39-40 och Kemp, 1992, s. 15. Se även Svenungsson, 2004, s.158.

¹² John D. Caputo, 2000, s. 2-3.

¹³ Ibid., s. 55. Gadamer har själv öppnat upp för detta, vilket kan tolkas som en eftergift till en mer dekonstruktivt orienterad hermeneutik, som tänker sig att tolkning förr eller senare stöter på textens obegriplighet. Se Gadamer, 1960/2002, s. 141.

¹⁴ Ibid., s. 56.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Vattimo, 1996, s. 45 ff.

¹⁷ Se Critchley, 2002, s. 31.

¹⁸ Se Vincent, 1988, s. 35. Se även Cohen, 2001, s. 78.

¹⁹ I skuggan av Förintelsen väger dessa tankar extra tungt inte minst genom en icke-deterministisk hållning av ansvar som överskrider *intentionaliteten* hos Husserl och Heideggers *vara*. Faran i Heideggers tänkande, liksom hela det grekiskt filosofiska arvet alltifrån Parmenides, är konstruktion av universalitet, likhet och konformitet. (Parmenides monism innebar t.ex. uppfattningen att allting kan härledas ifrån en enda princip.) Se vidare Todd, 2003, s. 1.

²⁰ Critchley, 2003, s. 10. Lévinas nöjer sig inte enbart med att varna för en ”varaglömska”, i likhet med Heidegger, utan varnar oss också för att glömma den Andre. Se Kemp, 1992, s. 8/10.

²¹ Lévinas, 1961/2002, s. 304.

²² Se Critchley, 2003, s. 6.

²³ Lévinas, 1961/2002, s. 78.

²⁴ Se Lévinas, 2006: ”[M]y central idea is what I called an ’asymmetry of intersubjectivity’: the exceptional situation of the I” (s. 105); och ”... the Face, with all its meaningfulness as brought out by analysis, is the beginning of intelligibility” (s. 103).

- ²⁵ Derrida, 1981, s. 312. Den som arbetar sig genom hans verk har lätt att sluta sig till Jacques Derridas beskrivning att det är som vågor som stadigt slår in över stranden; oavbrutet återkommer samma våg men alltid förnyad och berikad.
- ²⁶ Lévinas, 1974/2002, passim.
- ²⁷ Begreppet *intersubjektivitet* är ett mångtydigt begrepp, enligt Lars-Christer Hydén, som bl.a. lyfter fram hur olikhet mellan människor, fysiska såväl som sociala, utgör en viktig drivkraft till social interaktion. Hydén argumenterar bland annat för att de intersubjektiva relationerna inte bara utgör en förutsättning för människor att leva tillsammans, utan att det också är inom dessa ramar som ”individer etablerar sin *identitet*, bekräftas och erkänns som individer i alla sina olika egenskaper ...”. Han avslutar sin artikel med att lyfta fram bräckligheten i den intersubjektiva världen och menar att den är en nödvändighet. Se Hydén, 2000.
- ²⁸ Kemp, 1992, s. 43.
- ²⁹ Ibid., s. 41.
- ³⁰ Lévinas, 1961/2002, s. 26.
- ³¹ Ibid.
- ³² Critchley, 2003, s. 21
- ³³ Lévinas, 1974/2002, s. 74: ”only a being that eats can be for the other”. Lévinas vederlägger Heideggers neutrala vara i en enda mening och utgör en av de kortaste motargument mot hans fundamentalontologi jag har läst någonstans: ”*Dasein* in Heidegger is never hungry”. Se även Lévinas, 1961/2002, s. 134.
- ³⁴ Raffel, 2002, s. 179-202.
- ³⁵ Ibid., s. 187.
- ³⁶ Ibid. Se vidare i Lévinas, 1961/2002, s. 109-134.
- ³⁷ Som så många andra filosofer står inte Lévinas oemotsagd. Den franske filosofen Paul Ricoeur menar t.ex. att Lévinas inte lyckats med att uttrycka den etiska appellen utan att samtidigt göra det till en fördran. Ricoeur anser att en sådan fördran ”krossar människan” och ”omöjliggör hennes aktning för sig själv som för en annan”, dvs. den självaktning som är en förutsättning för aktningen för andra människor. Uttryck som att jaget är den Andres gisslan och att jag är bortom varje begrepp och inte sammanfaller med mig själv anses av Ricoeur vara överdrifter (Se Kemp, 1992, s. 82, som refererar till Ricoeurs verk *Sig själv som en annan* från 1990). Kemp menar vidare att Ricoeur har läst Lévinas ”bakifrån”, dvs. huvudsakligen utifrån hans andra stora verk *Otherwise than Being or Beyond Essence*, och då blir kritiken inte oberättigad. Men om man läser Lévinas ”framifrån”, dvs. utifrån inte minst *Totality and Infinity*, är det inte träffande att tala om ett fördömande av självets rätt till en lycklig existens. Tvärtom anser Kemp att sinnligheten långt mer kommer till sin rätt hos Lévinas än hos de flesta tidigare moralfilosofer. När det gäller olika invändningar vill jag hänvisa vidare till Hutchens (2004) introduktionskapitel, som både tar upp kritik och det inflytande hans tänkande har utövat (Hutchens, 2004, s. 1-13).
- ³⁸ Kemp, 1992, s. 23.
- ³⁹ Ibid.
- ⁴⁰ Kemp, 1992, s. 27.
- ⁴¹ Ibid.
- ⁴² Ibid. Kemp skriver: ”De ting som jag använder och bearbetar bildar inte en absurd värld, där jag – som Heidegger beskriver det – är ’kastad’ (geworfen), utan de ger mig just en tillfredsställelse, en njutning”.

- ⁴³ Lévinas, 1992, s. 50.
- ⁴⁴ Kemp, 1992, s. 15.
- ⁴⁵ Bengtsson, 1998, s. 38 ff. Det går inte att komma ifrån att Heideggers radikalisering av fenomenologin har haft stor betydelse för åtskilliga tänkare under 1900-talet, och som även påverkade Lévinas i hans vidareföring av fenomenologin. Men jag vill i det här sammanhanget framhålla mitt eget avståndstagande från Heideggers deltagande i nazismen. Här hänvisar jag vidare till Wolin, 2003, s. 13 ff. Lévinas själv menar att trots de invändningar vi kan ha mot det totalitära i Heideggers tänkande kan vi inte bortse ifrån hans filosofi, till och med om det bara är för att fjärma oss ifrån hans tänkande. Han tar dock klart och tydligt avstånd ifrån det totalitära tänkandet hos Heidegger från och med 1933. Se vidare Lévinas, 1993, s. 53. I boken finns även ett appendix, s. 149-179, med artikeln *Om Heidegger och nazismen*, skriven av Lévinas med anledning av debatten kring Victor Farias bok om Heidegger i maj 1988.
- ⁴⁶ Se Critchley, 2002, s. 9 ff. Critchley visar på en homologi mellan Lévinas och Derrida och citerar den sistnämnde som skriver: "I am ready to subscribe to everything that he says", vilket innebär att när han skriver om Lévinas tar han endast upp frågor och formulerar inga invändningar eller motargument.
- ⁴⁷ Jfr Lévinas, 1993, s. 40.
- ⁴⁸ Ibid.
- ⁴⁹ Se t.ex. Bernasconi & Wood, 1988, s. 1-4.
- ⁵⁰ Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 95 ff.
- ⁵¹ Bengtsson, 2001, s. 32.
- ⁵² Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 96.
- ⁵³ Se Kemp, 1992, s. 11.
- ⁵⁴ Se vidare Orlenius, 1999, s. 116.
- ⁵⁵ Critchley, 2003, s. 7.
- ⁵⁶ Jag har alltså strävat efter att förankra min ansats i den konkreta livsvärld, som lärare och elever dagligen befinner sig i och direkt uppfattar sig leva i. Livsvärlden kan på det sättet sägas vara jordmånen för all forskning. Jfr Vinterek, 2001, s. 87.
- ⁵⁷ Detta resonemang bygger på Jan Bengtssons definition av undervisningsbegreppet. Bengtsson, 2004, s. 33.
- ⁵⁸ Min förståelse av intersubjektivitet bygger på Lévinas analys av den mellanmänskliga relationen. Under begreppet den asymmetriska relationen vidareutvecklar jag dessa tankar.
- ⁵⁹ Se vidare Tymieniecka, 2002, s. 728.
- ⁶⁰ Orlenius, 1999, s. 117.
- ⁶¹ Ibid. Jag går inte in på hur jag ser på fenomenbegreppet här, utan hänvisar till min genomgång i metodkapitlet under avsnittet *Insiktssamlande*.
- ⁶² Merleau-Ponty, 1962, xix.
- ⁶³ Kemp, 1992, s. 13-14.
- ⁶⁴ Lévinas, 1993, s. 50.
- ⁶⁵ Derrida, 1999, s. 22. Kursiveringarna är Derridas egna.
- ⁶⁶ Ibid.
- ⁶⁷ Ibid., s. 22-23. Mina kursiveringar.
- ⁶⁸ Edgoose, 2002, s. 123.
- ⁶⁹ Critchley, 2003: "word are being *addressed* to an interlocutor" (s. 18, min kurs.).
- ⁷⁰ Lévinas, 1999, s. 93.

- ⁷¹ Lévinas, 1974/2002, s. 37 f.
- ⁷² Critchley, 2003, s. 17.
- ⁷³ Lévinas, 1993, s. 53.
- ⁷⁴ Jfr Derrida, 1999, s. 18.
- ⁷⁵ Kemp, 1992, s. 49.
- ⁷⁶ Utifrån det vi har varit inne på kan vi även säga att det etiska öppnar upp för en oändlighetsdimension, medan det ontologiska är ändligt.
- ⁷⁷ Kemp, 1992, s. 43.
- ⁷⁸ Lévinas, 1974/2002, s. 48.
- ⁷⁹ Gibbs, 2000, s. 49.
- ⁸⁰ Edgoose, 2001, s. 122 f.
- ⁸¹ Säfström, 2003, s. 26 och Lévinas, 1998, s. 50.
- ⁸² Lévinas, 1998, s. 46.
- ⁸³ Bauman, 1997, s. 72.
- ⁸⁴ Lévinas, 1974/2002, s. 15. I det franska originalet står det: *sensibilité à fleur de peau, à fleur de nerfs*.
- ⁸⁵ Säfström, 2005, s. 53.
- ⁸⁶ Biesta, 1999, s. 216
- ⁸⁷ Säfström, 2005, s. 81.
- ⁸⁸ Lévinas, 1974/2002, s. 40. Det innebär att hålla varat vid liv som ett verb.
- ⁸⁹ Lévinas, 1993, s. 62.
- ⁹⁰ Ibid., s. 62 f.
- ⁹¹ Lévinas, 1998, s. 141.
- ⁹² Lévinas, 1993, s. 16/114. Hans analys av Ansiktet (*visage*), är ett originellt inslag i hans tänkande, vilket ibland är lite gåtfullt att förstå.
- ⁹³ Se Lévinas, 1961/2002. Det är det som ligger i betydelsen *kat' auto*, "uttrycker sig själv" (s. 51). Ansiktet manifesterar sig alltså självt, och inte genom den omgivande kontexten.
- ⁹⁴ Lévinas, 1993, s. 100/114. Lévinas menar att Ansiktet är utsatt, hotat, som om det inbjöd till våldshandlingar.
- ⁹⁵ Dahlberg, 2003a, s. 11.
- ⁹⁶ Ibid.
- ⁹⁷ Uttrycket *det Samma* betyder "jag" eller "själv" och härleds från grekiskans *ho autos*. Den Andre har beteckningen *to heteron*. Jämför de mer moderna begreppen *autonomi* och *heteronomi*.
- ⁹⁸ Kemp, 1992, s. 32.
- ⁹⁹ Lévinas, 1961/2002, s. 178.
- ¹⁰⁰ Här vill jag göra en jämförelse med hur Sartre beskriver mötet med den andres blick. Blicken beskrivs som ett hot istället för en inbjudan. Jag kan reagera på två sätt på blicken från den Andre, enligt Sartre. Antingen försöker jag få ett övertag över den andra personen genom att undertrycka honom eller hennes transcendens, som faktiskt utgör ett hot mot min transcendens. Eller så reagerar jag genom att försöka göra mig själv till ett objekt, som behärskas av den Andres frihet. Dessa sätt att möta den Andres blick är emellertid dömda att misslyckas, enligt Sartre, men det som fortfarande kvarstår är att den Andres blick utgör ett hot och inte en inbjudan.
- ¹⁰¹ Kemp, 1992, s. 45.
- ¹⁰² Lévinas, 1993, s. 100.

- ¹⁰³ Se Chinnery, 2001, s. 190.
- ¹⁰⁴ Se Lévinas, 1961/2002, s. 51. Ansiktet manifesterar inte sig själv genom den omgivande kontexten, utan *kat' auto*, "expresses itself".
- ¹⁰⁵ Jfr det jag redogjort för tidigare när det gäller intentionalitetsbegreppet. När det gäller Ansiktet behöver vi gå vidare och koppla till ett Sägande, där kommunikation kommer i fokus.
- ¹⁰⁶ Gunilla Dahlberg, 2003b, s. 271 (min övers.).
- ¹⁰⁷ Ibid.
- ¹⁰⁸ Detta är ett grundläggande tema i Lévinas, 1961/2002, s. 215-216.
- ¹⁰⁹ Peperzak, 1995, s. 191.
- ¹¹⁰ Ibid.
- ¹¹¹ Joldersma, 2001, s. 181.
- ¹¹² Ibid.
- ¹¹³ Ibid., s. 187.
- ¹¹⁴ Lévinas, 1961/2002, s. 51.
- ¹¹⁵ Ibid., s. 100.
- ¹¹⁶ Ibid. "But the *first* teaching of the teacher is his very *presence* as teacher *from* which representation comes." (min kurs.).
- ¹¹⁷ Ordet *metanoia* (av grekiskans *meta*, ändra och *noéo*, tänka, se) betyder tänka annorlunda eller ändra tänkesätt, medan ordet *majeutik* står för "förlösningskonst", där läraren ska förlösa det som redan finns inom eleven. Norman Wirzba menar att majeutik är definierad genom avsaknad av "radical exteriority", och tolkar skillnaden mellan majeutik och undervisning, som en skillnad mellan autonomi och heteronomi. Se vidare Wirzba, 2005, s. 387-401.
- ¹¹⁸ Wirzba, 2005, s. 398.
- ¹¹⁹ Jfr Kemp, 1992, s. 48 ff.
- ¹²⁰ Jfr Todd, 2003, s. 30.
- ¹²¹ Lévinas, 1961/2002, s. 51.
- ¹²² Kemp, 1992, s. 48.
- ¹²³ Lévinas, 1961/2002, s. 97.
- ¹²⁴ I en not i Lévinas, 1978, s. 63, skriver Lévinas att ord har en *Meinung*, som i tyskan i första hand står för mening, tro, tanke. Ord har således inte bara en avsikt eller ett syftemål (*visée*), menar Lévinas och hänvisar till begreppet *vouloir dire* hos Derrida, som Alphonso Lingis översatt till "meaning to say" i den engelska översättningen, för att betona att ord som fällt har en mening och att de är riktade till någon.
- ¹²⁵ Lévinas, 1961/2002, s. 99.
- ¹²⁶ Ordet undervisa kommer från tyskans *unterweisen*, där ledordet *unter* går tillbaka på det latinska ordet *inter*, som betyder mellan (Krokmark, 1997). Som lärare visar alltså läraren på något mellan eleven och sig själv. Undervisningsbegreppet kan emellertid inte begränsas till ett innehåll, eftersom det är inbäddat i ett Sägande, vilket skapar mening i sammanhanget.
- ¹²⁷ Lévinas, 1974/2002, s. 46.

Kapitel III – Metod och genomförande

I förra kapitlet beskrev jag vilken ansats och vilket tolkningsperspektiv jag har valt att utgå ifrån i min avhandling, vilket får implikationer för det jag behandlar här, dvs. hur jag har gått tillväga när jag har samlat, strukturerat och tolkat mitt material. Jag har använt metoder som är vanliga i etnografiska studier och har mest utförligt redogjort för direkt observation och videoobservation. Eftersom min avsikt är att studera mänskligt handlande i klassrummet har etiska överväganden varit viktiga för mig och väglett mig i arbetet. Jag har inte minst reflekterat kring etiska ställningstaganden och min forskarroll, vilket jag har vävt in i framställningen. Sedan följer ett avsnitt om hur jag lagt upp studien samt urval av data. Jag avslutar med att gå in på vilka anspråk jag ställer i min studie samt undersökningens hållbarhet.

Etnografiskt influerad metod

När jag använder ordet *metod* avser jag tillvägagångssätt.¹ Metod är för mig något annat än en vetenskaplig ansats. Därför talar jag varken om hermeneutisk, fenomenologisk eller om etnografisk metod. Dessa är enligt mitt synsätt vetenskapliga ansatser som grundar sig i ontologiska och epistemologiska ställningstaganden, vilket jag anser föregår valet av metod.² Det innebär att jag som forskare har att utgå ifrån dessa ställningstaganden, dvs. vad för slags värld (ontologi) jag söker, vad för slags kunskap om (epistemologi) och inte i första hand hur jag går tillväga (metodik). Det innebär att jag i likhet med pedagogen Rodney Åsberg inte gör en sedvanlig uppdelning mellan kvalitativ och kvantitativ metod, eftersom det är en diskutabel uppdelning.³ Många forskare med honom hävdar dessutom att den kvantitativa kontra kvalitativa argumentationen, inte bara är överspelad, utan även improduktiv som sådan och att många problemställningar faktiskt tjänar på att belysas utifrån båda typerna av data.⁴ Problemet kan förstås vara att i ett avhandlingsarbete göra detta, vilket får som konsekvens att många väljer att avgränsa sig till att lägga tyngdpunkten på någon av dessa.

Min arbetsmetod (*modus operandi*) är däremot influerad av etnografisk tradition som i varierande utsträckning använder observationer, intervjuer, maskinella inspelningar eller andra tekniker för att beskriva undervisningshandlingar och praktiker, generera teori samt utvärdera utbildningsprogram.⁵ Jag har för min del i första hand använt mig av direkta observationer, videoinspelningar och intervjuer för att gestalta kvalitativa data. För min egen del har jag kombinerat metoder i syfte att skapa innebördsrika och täta gestaltningar av de människor, tilldragelser och episoder jag studerat i klassrummet.⁶ Jag har alltså huvudsakligen inriktat mig på att spegla kvalitativa egenskaper

av de fenomen jag på detta sätt gestaltat. Under följande avsnitt redogör jag för hur jag har gått tillväga när det empiriska materialet har konstruerats.

Insiktssamlande

Istället för att tala om datainsamling har jag valt att använda begreppet *insiktssamlande*. Insiktssamlande står då för att samtidigt som empirin upprättas (t.ex. vid observation eller intervjuer) sker ständiga tolkningar inom forskaren.⁷ Den procedur som jag har valt att kalla för insiktssamlande är inte ren och obesmittad från teoretisk tolkning. Med det menar jag att själva tillvägagångssättet att upprätta data aldrig kan frigöras från tolkningsprocessen utan är genomsyrat av forskarens ständiga överväganden och tolkningar.⁸ Det innebär att varje fas i studiens genomförande inte kan friläggas från teoretiska perspektiv.⁹ Jag anser att de begrepp som bildats i mötet med det som studeras och som sedan presenterats i avhandlingen inte har emanerat ur det empiriska materialet, som pura droppar från en ursprungligt ren källa, utan har uppstått i mötet med min forskarblick.

Empiriska data är, enligt Alvesson och Skoldberg, alltid ”fusionerade med teori i själva sin uppkomst”.¹⁰ På samma sätt som det inte finns några rena, teoriberoende eller neutrala data, tror jag inte heller att det finns någon oskyldig blick, eftersom det är *jag* som människa som ser och inte ögonen.¹¹ Det jag ser är färgat av min förförståelse, min förväntningshorisont och är impregnerad av mina egna teoretiska utgångspunkter. Det är alltså viktigt att som forskare ha en perspektivmedvetenhet.¹² En medvetenhet om att det finns andra sätt att se än det för oss självklara och uppenbara, och att vi redan vid första mötet med det som ska tolkas har en föreställning, en förförståelse av vad det betyder. Men denna förförståelse genomgår sedan ständiga förändringar under tolkningsprocessen. Det är därför viktigt att explicitgöra förförståelsen så att utgångspunkten för tolkningen blir tydlig. Det innebär att forskning inte bara innefattar varseblivning och tolkning, utan även involverar hela *forskarpersonen*.

Insiktssamlande berör hur vi ser på begreppet fenomen och tolkning. När vi tolkar tyder vi tecken. Tolkningen inleds ofta med att vi anger betydelser av det vi ser. Olika tolkningar anger att vi ser något *som* något.¹³ Låt oss säga att det är undervisning som är objektet för en tolkning. Detta objekt visar sig inte bara som något, utan *för* någon. Tomas Kroksmark, som har försökt att reda ut och definiera undervisningsbegreppet, menar att objektet undervisning förstås som ett fenomen, i specifik mening, som något som i livsvärldsontologisk mening visar sig för någon (sig-i-sig-själv-visande), som något i den levda världen.¹⁴ Enligt Kroksmark blir fenomenbegreppet grundläggande för att alla kunna förstå människan och tolkningar av den levda världen. Rent begreppsligt innefattar fenomenet något som går utöver själva forsknings-

objektet, eftersom det har konstituerats i mötet mellan subjektet (forskaren) och objektet, vilket innebär att fenomen är objekten ”så som de framträder för någon”.¹⁵ Fenomenbegreppet blir här något grundläggande för att kunna förstå och tolkningar av den levda världen och ger legitimitet åt att förstå världen som given på olika sätt, som synonymer. Det innebär vidare, enligt Kroksmark, att inget i den levda världen således kan tas för givet, i den ena eller andra meningen.¹⁶

Insiktssamlade genom direkt observation

Jag observerade klassrumsundervisning på två skolor vid sammanlagt 49 lektionstillfällen (23 lektioner på den ena skolan och 26 på den andra). Urvalet av dessa observationer baseras framför allt på empiriskt material från fyra skolklasser.¹⁷ Här redogör jag för olika faser i fältarbetet. Under observationerna placerade jag mig själv längst bak i klassrummet och förde fältanteckningar.¹⁸ Jag koncentrerade min studie till den pedagogiska relationen, så som den visade sig för mig i klassrummet. De teoretiska reflektioner och associationer jag gjorde i anslutning till mina observationer skrevs ner och det teoretiska seendet nyanserades under fältarbetets gång.¹⁹

De direkta observationerna skulle visa sig vara ovärderliga för undersökningen, inte minst genom att de gav mig en första inblick i de mellanmänskliga relationerna i de olika klasserna, men gav mig också tid att reflektera över vad jag skulle fokusera på i min studie. Jag märkte att aktörerna i klassrummet rätt snabbt vände sig vid min närvaro, vilket indirekt minskade videokamerornas påverkan på aktörerna längre fram i undersökningen. En sådan tillvänjning kunde ske genom att jag koncentrerade mina observationer i två klasser under en längre tid, i de klasser som jag sedan videofilmade.

Jag hade i ett tidigt skede inspirerats av att använda mig av ett metodologiskt förhållningssätt som har den tekniska termen *abduktion*. Det kännetecknas av att ”forskaren pendlar mellan å ena sidan iakttagelser av sociala fenomen i klassrummet och å andra sidan tolkningar och teoretiska analyser av vad dessa fenomen betyder”.²⁰ Enklast uttryckt befinner sig abduktion (som forskningsteknik) någonstans mitt emellan deduktion och induktion. Något mer nyanserat ligger den närmare induktion än deduktion, vilket Kirkeby antyder i sin genomgång.²¹ Genom att inte vara alltför deduktiv undvek jag att distansera mig från individerna jag observerade och gå in i en teoretisk föreställningsvärld och på det sättet vara mindre mottaglig för de små nyanserna i det sociala samspelet. Och genom att inte vara alltför induktiv undvek jag att låta flödet av intryck bli så stort att jag inte skulle kunna överblicka all information. För att förenkla för mig själv och kunna behålla en viss struktur kom jag redan från början att på ena sidan i mina anteckningsböcker beskriva vad jag såg och hörde i klassrummet och på den andra sidan de reflektioner

jag gjorde när jag observerade. Dessa anteckningar utgör preliminära tolkningar av skeendenas kommunikativa innebörder som jag återvänt till för att pröva, ifrågasätta och använda i avhandlingen. Det var mest för att kunna urskilja vad som utgjorde direkta skeenden i klassrummet och vad som utgjorde mina egna tolkningar av dessa som jag höll isär dem i mina anteckningsböcker. Att på ett kliniskt sätt hålla isär rena beskrivningar och tolkningar är en omöjlig procedur, vilket jag påvisat tidigare, men jag ville tydliggöra för mig själv vilka associationer jag gjorde i det direkta observationsögonblicket genom att gå till väga på detta sätt.

Under observationerna reflekterade jag över min forskarroll. Jag såg mig inte som en deltagare i klassrummet, utan förhöll mig så neutral som möjligt (så långt det nu går) till både lärare och elever. Den forskarroll jag valde under observationerna karakteriserades mer av observatörens än av deltagarens.²² Jag var närvarande, men inte deltagande i de olika aktiviteter som pågick i klassrummet. Min tid på fältet sträckte sig inte över flera år vilket gör att jag vill ansluta mig till den partiella etnografi som Alvesson & Deetz presenterar och som går ut på begränsade och koncentrerade fältvistelser. De menar att även om fältvistelsen inte sker under någon lång tid så kan de vara situationsfokuserade. De argumenterar för en fördjupad kritisk analys av materialet på bekostnad av antal timmar på fältet.²³

Jag upplevde mig som en *professionell främling* i klassrummet. Att som professionell främling arbeta med fältarbete i klassrum innebär enligt pedagogen Anders Garpelin att först få tillträde till klassrumsmiljön, att välja sin roll som fältarbetare, att bestämma sig för vilken relation man vill ha till människorna i den fältmiljö man bevisar samt begrunda sina etiska överväganden.²⁴ För mig var det viktigt att redan från början öppet deklarerat vad jag ville med mitt forskningsarbete, vad materialet skulle användas till och att deltagarna när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Jag var medveten om att jag kunde påverka lektionsförloppet på olika sätt. Därför undvek jag att diskutera och kommentera hur lärarna lade upp sina lektioner. Det var också oförenligt med min roll som observatör att samtala med lärarna om eleverna som grupp eller som enskilda.²⁵ Jag uttryckte t.ex. inte hur jag uppfattade undervisningen och det gällde framför allt att inte ta ställning i de konfliktsituationer som uppstod i klassrummet.

Det kan naturligtvis diskuteras om det överhuvudtaget går att undvika att inte påverka undervisningens utformning som observatör. Utifrån mitt teoretiska perspektiv, där den levda etiken är högst påtaglig, vill jag påstå att en observatör alltid på ett eller annat sätt inverkar på undervisningssituationen. Den blotta närvaron som observatör gör att klassrummets aktörer måste förhålla sig till mig på något sätt.²⁶ Metaforen att jag som observatör skulle kunna vara ”en fluga på väggen” kan i ett sådant ljus svårligen överleva. Särskilt

i början märkte jag hur lärarna riktade sig till mig på olika sätt genom frågor, blickar och gester. Eleverna vände sig också till mig, ställde frågor och ville ha min respons. En del undrade t.ex. vad jag skrev i min anteckningsbok, medan andra med sina blickar tittade frågande på mig. Vid några tillfällen reflekterade jag själv över hur jag med mina blickar försökte att påverka elevens beteende, t.ex. när någon elev uppträdde störande. Dessa försök att involvera mig i händelseförloppet avtog och upphörde efter ett tag. Trots detta kan mitt indirekta inflytande på klassrummets aktörer inte lämnas utan kommentarer. Även om jag i stort sett uppträdde passivt, både verbalt och ickeverbalt, deltog jag ändå i den mellanmänskliga kommunikationen i klassrummet. Här vill jag relatera till Aspelin, som menar att en responslös uppsyn hos mig kan av aktörerna tolkas som tecken på kritik. Om lärare eller elever relaterar till mig, kan detta direkt eller i fantasin, i någon mån inverka på deras beteende.²⁷ Det innebär att deras handlingar i klassrummet, medvetet eller omedvetet, kan ha påverkats av hur de uppfattade mig, vad de trodde att jag tänkte, kände och tyckte om det som hände under lektionerna.²⁸ Aspelin pekar på en risk som kanske är mest överhängande i sådana sammanhang och det är att läraren tilldelar forskaren en auktoritetsposition. En följd av att läraren anpassar sitt beteende till forskaren blir att läraren förfrämligas av eleven. Men denna risk kan motverkas, menar Aspelin, om forskaren är närvarande vid lärarens undervisning vid ett flertal tillfällen, om läraren vänjs vid forskarens närvaro och om forskaren inte bemöter läraren som ett objekt i forskningsprocessen.²⁹

Min egen erfarenhet under dessa observationer var att klassrummets aktörer, bortsett från de inledande lektionerna, inte i någon avsevärt stor utsträckning påverkades av min närvaro. Jag anser inte att påverkan från min sida upphörde helt efter de inledande lektionerna, men att graden av denna påverkan var obetydlig under större delen av mina observationer. Vid upprepade tillfällen visade det sig, både genom elevens uttalanden och genom händelser i klassrummet, att min närvaro hade glömts bort.

Insiktssamlade genom videoobservation

Jag kommer nu att koncentrera min framställning till ett resonemang kring möjligheter och begränsningar med videodokumentation. På båda skolorna användes videokamera för observation av klassrumsundervisning.³⁰ Urvalet är dock hämtat från två klasser, eftersom jag ansåg att det var viktigt att både lärare och elever skulle vänja sig både av min och kamerornas närvaro. Videon som verktyg valdes eftersom jag inser att varje ögonblick i det sociala samspelet är så oerhört innehållsrikt och mångfasetterat att även de minsta delarna i klassrumskommunikationen (miner, gester, blickar) har något att säga om de större helheter som dessa mindre tecken är inbäddade i och utformar.³¹

Från pilotstudien hade jag skaffat mig viktiga erfarenheter som gjorde att jag använde två videokameror. Den ena kameran placerade jag bakom läraren, längst fram i klassrummets vänstra hörn, riktad mot klassen. Den andra kameran var placerad bakom klassen, vanligtvis längst bak i klassrummets högra hörn (framifrån sett) och den riktades mot läraren.³²

Jag valde att placera en liten trådlös mikrofon på läraren, vilket innebär att var än läraren befann sig i klassrummet kunde rösten uppfattas. Det innebar vidare att rösterna från de elever som läraren hade dialog med även kunde uppfattas av denna mikrofon.³³ Den andra ljudkällan utgjordes av den stationära mikrofonen på en av kamerorna. Inspelningstillfällena arrangerades enligt en viss rutin. Innan läraren och klassen gjorde entré i klassrummet ställde jag upp utrustningen och satte mig längst ner i klassrummet för att göra fältanteckningar.³⁴ Kameran längst bak fokuserades på området runt omkring katedern, där lärarna ofta befann sig och kameran längst fram ställdes in för att spela in elevernas beteenden (som ibland gällde hela klassens, ibland mindre grupper eller enskildas). Jag var intresserad av den språkliga kommunikationen mellan lärare och elever, både verbalt och ickeverbalt, vilket innebär att jag ville spela in blickar, gester och andra kroppsliga uttrycksformer av etisk signifikans i kommunikationen. Därför ställde jag in kamerorna för att få med detta och ibland zoomade jag in vissa områden i klassrummet när jag ville ta närbilder. Då jag gjorde detta hade videokamerorna i förväg arrangerats på det sättet för att sedan gå av sig själva under lektionen. Själv satte jag mig längst bak som vanligt och gjorde iakttagelser och förde anteckningar. Under lektionernas gång undvek jag att beröra kamerorna så att klassrummets aktörer inte skulle påminnas om min och kamerornas närvaro.³⁵

Varför spelade jag in ett relativt stort material under en så lång tid? För det första ville jag undvika, det som jag nämnde ovan, uppmärksamhet på kamerorna. För det andra bidrog den långa inspelningstiden till att jag fick fler exempel från olika typer av undervisningssituationer. Jag fick på det sättet ett större urval av händelser, vilket minskade risken att jag skulle missa någon viktig episod i klassrumskommunikationen av betydelse för min studie. Mängden material ska alltså förstås utifrån denna bakgrund och inte att jag gör anspråk på någon stor representativitet i min studie eller liknande. Detta utreder jag närmare när jag kommer in på frågan om anspråk och giltighet.

Den första anledningen vill jag dock utreda närmare redan här. Jag misstänkte att om aktörerna blev påmindas om kamerornas närvaro skulle de inte kunna uppträda på ett naturligt sätt.³⁶ Alldeles i början av inspelningsarbetet kunde jag märka att de var märkbart påverkade av kamerornas närvaro. För att avdramatisera den uppmärksamhet som var riktad mot kamerorna gjorde jag provinspelningar och kungjorde tydligt för aktörerna att de fick titta på

det som spelats in efter lektionerna.³⁷ Jag märkte att de flesta av eleverna förvånansvärt snabbt vände sig vid kamerornas närvaro, precis som de tidigare hade vant sig vid min närvaro som observatör. De uppfattade kamerautrustningen som delar av inredningen i klassrummet.³⁸ Liknande erfarenheter delar jag med andra forskare som har ägnat sig åt videoobservationer.³⁹ Det tog betydligt längre tid för eleverna att glömma bort den mikrofon som läraren bar på sig under lektionen, eftersom de oftare blev påmind om den. Jag såg därför till att hanteringen av mikrofonen skedde så diskret som möjligt. Ibland hade lärarna satt fast mikrofonen redan i korridoren, vilket bidrog till att även denna lilla tingest i stort sett glömdes bort.

När huvudkällan av det empiriska materialet består av maskinella inspelningar kallas den typen av tillvägagångssätt ibland för *mikroetnografi*.⁴⁰ Videodokumentation har rätt många fördelar jämfört med direkt observation. Jag har genom inspelningarna fått tillgång till händelseförlopp och episoder som kan återupplevas om och om igen och betraktas ur olika synvinklar. Detta kan svårigen göras när man sitter och observerar i klassrummet och för fältanteckningar. Det är både svårt att hinna med att dokumentera allt det som sägs eller görs, liksom att gå tillbaka för att fylla ut de luckor som alltid uppstår i anteckningarna. Fördelen med inspelningarna är att man har möjlighet att gå tillbaka och göra sådana kompletteringar i efterhand.⁴¹ Möjligheter av det här slaget leder till att forskaren inte blir beroende av en i förväg detaljerad planering av vad som ska observeras. Det upprepade betraktandet av olika episoder leder, enligt Erickson, till olika tolkningar av materialet och det är inte ovanligt att helt nya upptäckter görs i samband med det upprepade tittandet.⁴² Även ovanliga händelser av relevans för studien kan bli noggrant beskrivna. Andra fördelar är att det kan minska risken för att redan i ett tidigt stadium fastna i typifieringar och även kunna motverka stereotypa och bestämda meningar om det man studerar.⁴³ Socialt samspel är en utomordentligt innehållsrik process ur vilken den direkta observatörens blick endast fångar en bråkdel. Med hjälp av videoinspelningar kan forskaren även överbrygga det gap som finns mellan vad människor säger att de gör och det de faktiskt gör.⁴⁴

Insiktssamlade i form av direkta observationer, intervjuer eller frågeformulär (t.ex. enkäter) kan sägas rekonstruera sociala processer och utgör det ursprungliga skeendet parat med tolkningen. Detta gäller också för videodokumentation. En viktig fördel med videoinspelningar är att de kan producera data som ligger mycket nära de händelseförlopp som undersöks, i det här fallet händelser som utspelar sig i ett klassrum. Jordan och Henderson skriver: "... den mekaniska audiovisuella fixeringen av en händelse producerar data som är mycket närmare händelsen självt än vad andra former av representationer är".⁴⁵ Trots de fördelar som insiktssamlade genom video-

inspelningar har kan detta material inte ses som direkta och objektiva avbildningar av verkligheten, eftersom den knappast kan uppfattas enbart audiovisuellt.⁴⁶ Kameran kan enbart skildra delar av klassrumshändelserna, eftersom det inträffar informationsförluster inte minst av kameratekniska skäl.⁴⁷

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att jag har valt att använda både direkt observation och videdokumentation som möjliggör varseblivning på flera nivåer för att därigenom kunna ge en mer mångfasetterad bild av skeendena i klassrummet. Jag ville genom detta undvika en överdriven betoning på att använda just videoinspelningar i analyser av socialt samspel, eftersom verkligheten aldrig kan uppfattas enbart audiovisuellt. Det är viktigt att inse möjligheter och begränsningar med olika metoder för att undvika att hamna i fällan att ha överdrivna anspråk på just en metod, i det här fallet videoobservation. Detta har jag försökt att göra genom att noggrant redogöra för hur jag gått tillväga, beskriva de olika observationernas fördelar respektive nackdelar, samt hur de inbördes kompletterar varandra.

Insiktssamlade genom intervjuer

Det som är utmärkande för forskningsintervjun är att den kunskap som byggs upp sker i ett utbyte av synpunkter mellan intervjuaren och den som intervjuas, vilket gör att vi kan se intervjusamtalet som *inter views*, dvs. något som sker mellan två seenden.⁴⁸ Jag ser alltså på intervjusamtalet som en situation där två subjekt samspråkar med varandra och där det ofrånkomligen sker en påverkan i båda riktningarna.⁴⁹ Trots att detta utgör en problematik för hur vi ska tolka den kunskap som konstrueras anser jag, liksom andra forskare, att intervjun är en användbar metod ”för att få en empirisk förankrad forskning genom synpunkter från människor som lever i en verklighet som de är intresserade av”.⁵⁰

Det är viktigt att själva miljön som ramar in intervjun är avspänd och stimulerande. Därför var jag noggrann med att planera intervjun, både rent fysiskt genom att försöka skapa en trivsam miljö för samtalet, samt mentalt i form av en kreativ stämning.⁵¹ Jag bemödade mig därför om att eliminera alla eventuella känslor av obehag inför intervjusituationen för att skapa en så avslappnad stämning som möjligt mellan mig och den som intervjuades. Därför var det viktigt att inledningen av samtalet rörde sig på ett alldagligt plan, vilket gjorde att stämningen lättades upp inför fortsättningen av intervjun.

De intervjuer jag har gjort är nära kopplade till de klassrumshändelser jag har presenterat i den här avhandlingen och fungerar således som ett komplement till observationsmetoderna. Den intervjumetod som jag har använt mig av är *stimulated recall*, en av flera metoder som används när man är intresserad av lärares kommentarer kring sitt arbete.⁵² Efter det att jag hade videofilmade lektioner spelade jag kort därefter upp avsnitt för den filmade läraren som i

anslutning till videosekvensen fick kommentera episoden. Syftet med dessa intervjuer var att komma klassrumshändelserna så nära som möjligt och lyssna in hur lärarna upplevde dem. Jag började varje intervjutillfälle med att intyga att mina frågor inte bottnade i några som helst värderingar från min sida. Jag betonade även att min respons, i form av nickningar eller andra uttryck, inte skulle tolkas på det sättet heller. Jag förklarade för lärarna att de skulle beskriva *vad* som hände under episoden, vad de *tänkte* och *kände* under själva episoden. Stimulated recall brukar, enligt Alexandersson, beskrivas som en metod att påminna en person om det egna tänkandet, dvs. vad han eller hon tänkte på under en viss episod.⁵³ Poängen med en sådan intervjuform är att göra direkta kopplingar till de situationer som de själva varit delaktiga i.

Schematisk uppläggning av studien

En viktig förberedelse inför den empiriska studien var att jag skaffade mig kunskaper och erfarenheter om videoinspelning och direkta observationer. Som ett led i denna förberedelse gjorde jag en pilotstudie vars syfte framför allt var att utprova videon som redskap i forskning om klassrumsinteraktion.⁵⁴ Under pilotstudien utprovades olika sätt att videofilma elever och lärare. Jag utprovade olika typer av kameror och olika höjd på stativ samt placering av videoutrustningen i klassrummet testades. Ett viktigt resultat av pilotstudien var att jag bestämde mig för att använda två stativmonterade digitalkameror med tillhörande ljudutrustning. Olika tekniker för direktobservation utprovades också och jag insåg redan i det stadiet av mitt avhandlingsarbete att huvudkällan till min analys av klassrumsinteraktionen skulle vara videodokumentation och fältanteckningar från direkta observationer. Jag bestämde mig dessutom för att utföra stimulated recall-intervjuer, vilket till väsentliga delar byggde på slutsatser jag hade dragit av pilotstudien. De erfarenheter jag gjorde under den studien var till stor hjälp när det gäller metodologiska överväganden inför den empiriska studiens genomförande.

Här nedan beskriver jag i stora drag uppläggningsen av den empiriska studien och de etiska implikationer det medförde. Min studie bygger på ett material som samlats på två högstadieskolor i Sverige under hösten 2003 och våren 2004. Mitt arbete lades upp på följande sätt: under hösten kontaktade jag först de båda skolorna för att undersöka möjligheterna att få genomföra min studie. Båda rektorerna var positiva till mina planer och min uppläggning av studien. Jag fick sedan tillfälle att presentera projektet för skolpersonalen på båda skolorna. Ett antal lärare och skolklasser från varje skola anmälde sitt intresse och ville delta i studien.⁵⁵ När jag informerade lärarna betonade jag att studien inte fokuserade på enskilda individer utan på samspelet mellan lärare och elever i klassrummet. Jag deklarerade att det var helt frivilligt att delta och att de inte skulle anmäla sitt intresse bara för

att ställa upp för mig som forskare.⁵⁶ Jag besökte de olika klasserna som skulle ingå i studien och redogjorde för idén med projektet. I samband med det delade jag också ut en blankett (med rubriken *fullmakt*) till eleverna, som innehöll en tydlig projektbeskrivning och en redogörelse för hur forskningsresultaten skulle komma att hanteras. Jag uppmanade eleverna att läsa igenom texten tillsammans med sina föräldrar.⁵⁷ En viktig del av fullmakten berörde etik och sekretess. Personuppgifter och andra uppgifter som kan möjliggöra identifiering av individer handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204).⁵⁸ Jag underströk mycket tydligt att medverkan i projektet var helt frivilligt och att de när som helst kunde välja att avbryta sin medverkan, vilket också tydligt framgick av blanketten. Det var bara några få elever som ställde frågor i samband med mina presentationer i klasserna. Ingen ifrågasatte heller projektet eller det egna deltagandet. Jag frågar mig om det verkligen var möjligt för eleverna i det läget att göra det. Det är rätt så svårt att gå emot något som det stora flertalet av en klass ställer upp på, speciellt med tanke på att lärarna redan hade bestämt sig för att delta i undersökningen. Att eleverna kände ett visst gruppsytryck är svårt att helt utesluta. Som forskare var jag intresserad av att få ett positivt gensvar även från eleverna nu när lärarna ville delta i studien. Även om jag gång på gång underströk att allt byggde på frivillighet inser jag i efterhand att det inte var lätt för någon att ställa sig utanför på grund av det samlade gruppsytrycket.⁵⁹ Men trots denna etiska problematik är min upplevelse att de berörda eleverna var positivt inställda till att delta i studien. När jag hade fått klartecken från samtliga parter och alla fullmakter var underskrivna av både elever och föräldrar på varje skola kunde jag påbörja observationerna och videofilmningen. I samtal med lärarna betonade jag att de skulle ha sina lektioner i vanlig ordning, utan att tänka på eller lägga upp sin undervisning speciellt för videofilmning, för att undvika en alltför stark påverkan från min sida. Jag valde alltså inte att enbart spela in undervisning av ”traditionellt” snitt (eller katederundervisning) utan spelade in all typ av undervisning, från lektioner som domineras av offentlig klassrumskommunikation (bestående av verbala och icke-verbala aktiviteter som sker när hela eller större delen av klassen lyssnar) till lektioner av ”icke-traditionellt” slag (som t.ex. individuellt arbete, grupparbeten och projektarbeten).⁶⁰ De små pedagogiska mötena mellan lärare och elev var också av intresse för mig. Det innebar att jag filmade många lektioner, vilket resulterade i ett stort material. Nackdelen å ena sidan var att få överblick över episoderna, medan fördelen å andra sidan var att eleverna rätt snart vände sig vid min närvaro och i stort sett glömde bort kamerautrustningen. Visst hade det varit en fördel att välja enbart offentlig klassrumskommunikation, men då hade jag inte fått med de mindre mötena mellan lärare och elever. Jag valde istället

att avgränsa mitt material i efterhand genom att välja ut episoder som är relaterade till forskningsfrågan och syftet med min avhandling. Men genom att jag hade valt en forskarroll, som mer hade karaktären av observatörens än av deltagarens, och att min studie inte har ett tydligt lärar- eller elevperspektiv, undvek jag några ingående samtal både med lärare och med elever utanför själva undervisningssituationen.⁶¹

Forskningsetiska aspekter

En viktig egenskap hos en vetenskaplig studie är om den uppvisar god etik. För mig har det varit viktigt med etiska överväganden vid olika vägval under studiens gång och att följa de forskningsetiska riktlinjer som finns. Men jag har också reflekterat över det som rent mellanmänniskt känns etiskt rätt i olika situationer. Det innebär att jag har lagt mig vinn om att hålla mig till det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets föreskrifter om att kunskapsintresset måste vägas mot kravet på skydd av individer, som deltagit i studien.

När det gäller hanteringen av den information som bildar underlag för min studie utgör integritetsaspekter en viktig del. Genom att jag har använt mig av videodokumentation som metod har en rad forskningsetiska frågor aktualiserats. Forskningsintresset måste hela tiden vägas mot skydd av individer. Därför var jag mycket noggrann med att tydligt deklarerat att det var helt frivilligt att delta i studien och att aktörerna när som helst kunde avbryta sitt deltagande.⁶² Tidigare har jag också fört en diskussion om den makt-situation och det gruppträck som kan råda i förhållandet mellan forskare och lärare samt elever.

Att arbeta ur ett etnografiskt perspektiv, som jag delvis har gjort, innebär att de etiska aspekterna framträder särskilt tydligt. Detta beror till stor del på att forskaren i dessa fallstudier kommer människor så nära och konkret att "individer mycket lätt kan kränkas integritetsmässigt".⁶³ Närstudier av den art jag bedrivit kan uppfattas som särskilt känsliga för de individer som studeras och ställer därför mycket höga krav på god etik från forskarens sida. I den skriftliga redovisningen av undersökningens resultat har jag därför förbundet mig att det inte ska vara möjligt att kunna identifiera några enskilda individer eller skolor. Jag har också lovat att förvara det inspelade materialet på ett sådant sätt att ingen otillbörlig kan få tillgång till det. Det är rätt uppenbart att det uppstår en konflikt mellan validitet och etik i denna typ av studie. En fråga som jag tvingats ta ställning till är hur individerna ska skyddas i avhandlingstexten. Standardmetoden, enligt Larsson, är att anonymisera individer, platser och institutioner, på ett sådant sätt att de inte kan identifieras. Här blir motsättningen mellan det etiska värdet och validiteten särskilt tydlig. Forskaren "blandar korten, så att det som man anför som belägg delvis blir

falskt och diffust framställt”.⁶⁴ Larsson ger oss ingen lösning till hur man ska kunna lösa denna motsättning. När det gäller avidentifieringen av skolorna har det ingen betydelse för min studie eftersom jag inte gör anspråk på att dra några generella slutsatser mellan de olika skolorna eller jämföra de båda skolorna med varandra. Ifråga om anonymiseringen av individerna kommer inte det heller att påverka resultatets validitet i så stor utsträckning, eftersom jag mer har inriktat mig på det språkliga mellanrummet individerna emellan. Det innebär att tyngdpunkten inte kommer att ligga på några enskilda individer, utan mer på det samspel som råder mellan dessa. Naturligtvis kommer jag inte helt undan den motsättning som trots allt kommer att finnas mellan validitet och det etiska värdet i min studie. Klassrumsstudier kräver emellertid takt och ansvar, vilket innebär att etiken måste sättas i främsta rummet.⁶⁵

Studiens anspråk och validitet

Jag har delvis varit inne på den konflikt som finns mellan det etiska värdet av mitt material och validiteten av detsamma. Här inskränker jag mig till att redogöra för hur jag tänkt kring anspråk och validitet, den vetenskapliga kunskapens dignitet. Först vill jag redogöra för mina *anspråk*. Jag ställer inga anspråk på någon stor representativitet i min studie, men tror mig kunna presentera en del av den mångfald som finns i den till synes enkla klassrumsmiljön. Den kunskap jag har skapat kan beskrivas med orden innebördsrikedom som i mitt fall speglar variation, djup och bredd och inte mängd eller storlek. Därför har jag i likhet med Alvesson och Deetz valt begreppet ”insikt” som ett ledord när det gäller mitt urval av exempel. De kallar insikten för det mänskliga tänkandets första utpost och menar att den kan struktureras utifrån det kraftfulla exemplet mer än efter mängden av data.⁶⁶ Min framställning är således mer strukturerad kring tydliga exempel än kring många exempel. Det innebär att jag inte ställer några anspråk på att kunna dra generella slutsatser på ett kvantitativt plan. De kvantitativa data jag delvis lyfter fram avser i första hand att bredda mina övriga data och används inte för att generalisera något. Men på ett kvalitativt plan har jag kunnat dra slutsatser som har med läraryrkets etiska dimension att göra.

Validitet har inte bara med vilka metoder som används att göra, utan det som är avgörande för bedömning av den vetenskapliga kvaliteten är även forskarens person inklusive dennes moraliska integritet. Det är framför allt tre aspekter av validering som Kvale (1997) lyfter fram som viktiga hos forskaren: För det första handlar validering om kontroll, dvs. att anlägga en kritisk syn på sin analys för att motverka selektiv perception och snedvriden tolkning. Verifieringen av data ligger då inbyggd i hela forskningsprocessen med ständig kontroll av forskningsresultatets trovärdighet, rimlighet och

tillförlitlighet. För det andra innebär validering ifrågasättande. Det innebär t.ex. att frågorna *vad* och *varför* besvaras före frågan *hur*, alltså undersökningens innehåll och syfte kommer före metoden. För det tredje innebär validering teoretisering av den kunskap som produceras. Validering vilar inte bara på vilken metod man valt, utan för att avgöra om en metod undersöker vad den avser att undersöka krävs en teoretisk framställning om det som undersöks.⁶⁷ Jag har här fört ett kritiskt resonemang kring möjligheter och begränsningar med respektive metod. Med inbyggd ”kontroll” av resultatens trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet under hela forskningsprocessen har jag kunnat öka validiteten av mina forskningsresultat anser jag. När det gäller transkribering, kategorisering och analys av data har jag försökt att gå så öppet tillväga som möjligt, inte minst genom att redovisa min förförståelse och mina teoretiska utgångspunkter, eftersom alla dessa moment ingår i en tolkande process och därför att det är omöjligt att åstadkomma en objektiv transkribering. Validering genom ifrågasättande har för mig varit att t.ex. fråga mig *vad* videoinspelningarna verkligen säger om *vad* och *varför*? Genom ett sådant förhållningssätt blir min validering ”inte bara en granskning som sker i slutet av produktionslinjen, utan en kvalitetskontroll som genomförs under kunskapsproduktionens samtliga stadier”.⁶⁸ Men någon helt genomskinlig metod, som på alla stadier kan validera mina resultat, gör jag inte anspråk på att kunna uppnå. Jag är också skeptisk till att kunna skapa en sådan. Men genom att försöka presentera mitt tillvägagångssätt på ett så öppet sätt som möjligt har jag strävat efter att göra studien så hållbar som möjligt.⁶⁹

När det gäller intervjuerna är jag medveten om att själva formen medverkar till att det skapas en annan typ av kunskap än den som konstruerats genom observationer. Eftersom jag var intresserad av att komma nära själva klassrumshändelsen valde jag observationsmetoden. Det var också därför jag valde att göra intervjuerna i nära anslutning till händelseförloppet i klassrummet. Genom att kombinera olika metoder har jag velat skapa en tätare gestaltning av mina data. Min tanke har varit att jag genom denna procedur skulle möjliggöra en spegling av mina data på ett innebördsrikt sätt. Genom att relatera olika fenomen till varandra i den kontext som omger dem kan forskaren åstadkomma det som antropologen Clifford Geertz kallar för en *thick description*.⁷⁰ Det innebär inte minst att tolkningen av data speglar olika aspekter av de fenomen som studeras. Det geometriska begreppet triangulering kan emellertid ifrågasättas när det gäller att validera olika tolkningar. Därför vill jag inte överdriva dess betydelse för mitt material. Validitet har nämligen inte bara med metod att göra, utan måste kopplas till teoretiska föreställningar om det undersökta, vilket jag återkommer till.

När lärarna i efterhand berättade om sina handlingar är jag medveten om att det finns stor risk att det som deltagarna uttryckte om sina handlingar

i den filmade lektionen inte alls behöver vara deras ursprungliga avsikter och vad de tänkte på under själva lektionen. Rostvall & West hänvisar både till Kvale och till Fairclough, som menar att man inte kan tolka utsagor om sin egen praktik som ”oproblematisk information om avsikter” och visar på att när lärarna i efterhand tillsammans med forskaren tittar på videodokumentationen ”konstrueras en bild av situationen där skeendet rationaliseras bl.a. utifrån målen med verksamheten”.⁷¹ Det är alltså viktigt att problematisera själva intervjusituationen för att inte ställa orimliga och helt enkelt felaktiga kunskapsanspråk. För Rostvall och Wests del innebar det att fokus försköts från deltagarnas utsagor om sina handlingar till själva ”texten”, dvs. själva skeendet i de videoinspelade lektionerna.⁷² För min egen del ligger också tyngdpunkten mer på själva skeendet än på aktörernas egna utsagor efteråt. Nu följer ett avsnitt om hur jag har behandlat mina data.

Bearbetning av data

Den skrivna produkt som utgör slutresultatet av en etnografisk inspirerad studie har genomgått åtskilliga led och under den första analysfasen måste etnografen ta viktiga beslut när det gäller hur upprättandet av data ska gestaltas. Det är emellertid ingen överdrift att säga att redan vid tiden för själva insiktssamlandet i klassrummet påbörjades denna bearbetning. Efter att ha avslutat det arbetet fortsatte jag med att sammanställa fältanteckningarna och med att studera de inspelade lektionerna.

Men hur gick jag då konkret tillväga när jag bearbetade och analyserade mitt material? Först ordnades lektionerna utifrån några strukturella, tekniska och metodologiska principer som ansågs väsentliga med anseende på vetenskaplig noggrannhet. Det innebär till exempel att jag först gjorde en förteckning över alla inspelade band, där klass, lärare och tidpunkt klart och tydligt framgår. Jag synkroniserade även fältanteckningarna för att undvika en sammanblandning av lektioner.⁷³ Allt detta var väsentligt för att få struktur och ordning på mitt material. Nästa fas inleddes med en genomgång av alla fältanteckningar, där jag först ordnade materialet på ett översiktligt sätt. En viktig hjälp i processen har den teoretiska tolkningsproceduren varit, inte minst när det gäller att avgränsa materialet. På det sättet kunde jag fastställa de breda linjerna och fick en överblick av de fenomen som visade sig under lektionerna. Denna översikt hjälpte mig att orientera mig i den mängd av data, som annars så lätt upplevs som ett mäktigt berg som ska bestigas. Under detta tidiga skede av bearbetningsfasen frågade jag mig själv hur jag skulle hämta upp mina data igen, vad jag skulle göra med all datamängd, och vad alltsammans betyder. Detta moment i arbetet är vanligtvis försummat i metodlitteraturen. Detta resulterar, enligt Goetz och LeCompte, i att många forskare upplever denna tidiga konfrontation med ett berg av osmält datamaterial vara så betryckande

att det bjuder dem emot att nedteckna dessa i tryckt form.⁷⁴ Denna del i arbetet utgör dock ofta en kritisk punkt i forskningsprocessen som är avgörande för vilken vändning den sedan kommer att ta. Miles och Huberman menar att det är särskilt problematiskt inom kvalitativ forskning, som huvudsakligen sker med hjälp av ord och inte siffror (som inom kvantitativ forskning), eftersom ord är mera svårgreppbara, vanligtvis med multipla betydelser.⁷⁵ De är på det sättet svårare att hantera, eftersom de inte så lätt kan flyttas runt och arbetas med i materialet.

När jag försökte hitta min väg, min arbetsmetod, att hantera datamaterialet, underlättades arbetet avsevärt när jag konfronterade mina data med olika teoretiska begrepp. Det hjälpte mig att sovra, strukturera och tolka mitt material. För att befrämja en metodologisk integritet använde jag mig av några gängse begreppsmässiga tillvägagångssätt, som Goetz och LeCompte hänför till analysprocessen och tolkning av data inom etnografisk forskning. Den första av dessa tillvägagångssätt är en process av *teoretiserande*:

Theorizing is the cognitive process of discovering or manipulating abstract categories and the relationships among these categories.⁷⁶

Enligt Goetz och LeCompte ingår ett upptäckande moment i denna process. Teoretiserande är alltså ett fundamentalt verktyg för varje forskare och används för att utveckla eller befästa förklaringar för hur och varför saker och ting händer.⁷⁷ För mig har denna process hjälpt mig inte minst när det gäller att avgränsa och strukturera mitt material. Det har således inte enbart utgjort ett verktyg för att tolka mina data, utan haft betydelse för alla faser i forskningsprocessen.⁷⁸ Den teoretiserande processen har pågått genom hela studien och i synnerhet under den analytiska processen, där jag på ett särskilt sätt satt olika teoretiska begrepp i arbete.

Den andra proceduren i den analytiska processen är *teoretisk utprovning* (theoretical sampling):

The researcher begins with the selection of several incidents, events, or chunks of data that may be compared and contrasted. They are chosen for their relevance to the theoretical domain designed for study.⁷⁹

När jag hade gått igenom mitt material på ett översiktligt sätt och hade en stor mängd händelser att utgå ifrån utsatte jag mitt material för teoretisk prövning. Genom ett abduktivt förhållningssätt kunde jag sedan i mina fortsatta analyser pendla mellan mina iakttagelser av händelserna i klassrummet

och mina tolkningar och teoretiska analyser av vad dessa skeenden möjligen kunde betyda.⁸⁰ I ett tidigare avsnitt har jag redogjort för hur jag använt mig av detta förhållningssätt i samband med mina observationer. Detta utvecklades i mer avancerad form efter fältarbetet och resultatet av detta teoretiska testande hjälpte mig att sovra i den stora informationsmängden och på det sättet även avgränsa mitt material. I samband med denna process kunde jag finna mönster i materialet, som kunde jämföras med och kontrasteras mot varandra. Det som jag hittade hade direkt relevans till den teoretiska terräng jag utstakat tidigare, inte minst med avseende på det etiska ansvaret i mellanmänniska relationer. Genom ett abduktivt förhållningssätt kunde jag sedan jämföra olika episoder med varandra. Abduktion liknar i hög grad induktion, men det finns en nyansskillnad, inte minst att jag som forskare pendlar mellan teoretiska frågeställningar och empiriska iakttagelser i högre utsträckning.

Mina tolkningar kännetecknas för det tredje av en *implicit abduktion*, en annan aspekt av min tolkningsprocedur.⁸¹ Det innebär att tolkningarna är kopplade till det sammanhang som jag som etnograf har studerat. Förtrogenheten med de studerades vardag vägs in i sammanhanget och bildar, som Staffan Larsson uttrycker det, ”grunden för ett validitetsanspråk”.⁸² Dessutom handlar det om att åstadkomma en beskrivning och tolkning som ger uttryck för det studerade fenomenets verkliga natur. Inom fenomenologin handlar det om en samstämmighet mellan beskrivning av fenomenet och hur det framstår för den tolkade författaren, menar Larsson.⁸³ När det gäller betraktandet av videospelningarna och transkribering av dessa har jag sett de inspelade lektionerna som en text, som jag har kunnat återvända till för att transkribera i likhet med mina intervjuer. De inspelade videolektionerna liknar mer på förhand givna texter, än intervjuerna gör till sin karaktär. De inspelade lektionerna bygger nämligen på en lägre grad av samspel mellan forskare och aktör än de texter som konstruerats i samband med intervjuer.⁸⁴

Noter

- ¹ Ordet metod kommer från grekiskans *methódos*, av *meta*: ”efter” och *hodós*: ”väg”, och har betydelsen ”att gå längs en väg” och anger förfaringssätt eller procedur vid upprättandet av data. Jfr Webster’s Third New Dictionary: ”a procedure or process for attaining an object”.
- ² Dessa val är av a priori-karaktär, dvs. föregår valet av metod. De ställningstaganden som görs är också polemiska, eftersom det inte råder någon enighet inom vetenskaps-samhället. De metoder forskaren däremot väljer är komplementära med varandra, eftersom flera olika metoder kan användas för att upprätta empiriskt material i en och samma kunskapsansats. Se vidare Åsberg, 2001, s. 273 ff.
- ³ Jag anser att det inte finns någon specifik metod som antingen samlar in kvalitativa data (i form av ord) eller kvantitativa data (i form av siffror) utan skillnaden speglas istället i de data vi upprättar om olika fenomen. Det innebär att metoden per se varken är kvantitativ eller kvalitativ. Observationsmetoden kan t.ex. användas för att upprätta både kvantifierbara data (t.ex. räkna ut hur mycket läraren talar i förhållande till eleverna) och kvalitativa data (t.ex. vilka egenskaper detta tal har i relation till elevens reaktioner osv.) På samma sätt kan intervjun som metod användas till att upprätta båda typerna av data. Det handlar, enligt Åsberg, om en ofruktbar och missledande retorik kring det han kallar för ”pseudofrågan kvantitativ-kvalitativ metod” inom forsknings-sammanhang. Se Åsberg, 2001, s. 275. Se vidare Frånberg, 1996 ”[...] research within a qualitative framework aims at acquiring deeper knowledge about the phenomenon under investigation” (s. 188). Det framgår tydligt att det är egenskaper hos fenomen, som gestaltas i form av data, som är det kvalitativa för henne och inte själva metoden.
- ⁴ Se Scharnberg, 1984, och Shadish, 1995, s. 63-75. Se även Lund, 2005, s. 115-132, som hävdar att de två traditionerna är extremt överdrivna och att de inte representerar två olika paradigmen utan ett, och därför borde kunna kombineras i motsvarande grad inom empirisk forskning. Se även Miles & Huberman, 1994, s. 41.
- ⁵ Goetz & LeCompte, 2003, s. 8.
- ⁶ Jfr Geertz, 1988, s. 13 ff.
- ⁷ Jag ställer mig alltså tveksam till att använda termen datasamling, eftersom det alluderar på att forskaren skulle kunna samla in rena data som sedan omsorgsfullt bearbetas och tolkas. Se vidare Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 362.
- ⁸ Se Alvesson & Deetz, 2000, s. 130. De menar att vi inte ska låtsas tro att tolkningen börjar först sedan ”data” har ”samlats in”. Istället anser de att det empiriska materialet under hela fältarbetet blir föremål för ”intensiv och explicit tolkning”.
- ⁹ Se t.ex. Green, Franquiz & Dixon, 1997, s. 172-173, som ser transkribering dels som en tolkande process och dels som en representationsprocess. Se vidare Rostvall & West, 2003, s. 562-564, som anlägger teoretiska perspektiv på deskriptionsnivå (när det gäller transkribering) och på analys- och metanivå, där resultaten från analysen ska tolkas för att förstå de mönster av interaktion som framträtt genom analysen av materialet.
- ¹⁰ Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 71.
- ¹¹ Jfr Kristensson Ugglå, 2002, s. 328.
- ¹² Se Asplund, 1970, s. 16/74 och Larsson, 1994, s. 165.
- ¹³ Se Ödman, 1994, s. 37/44. Dessa tolkningar kan sedan genom upprepade läsningar både förskjutas och utvidgas. Detta skapar ökad medvetenhet, ny slags

- förståelse, nya perspektiv och kan till och med ge en ny världsbild. Ödman talar här om perspektivförskjutningar och perspektivutvidgningar, dvs. ett nytt slags förståelse av den verklighet vi lever i.
- ¹⁴ Kroksmark, 1994, s. 42. Ordet fenomen kommer från grekiskans *φαινόμενον* (av verbet *φαίνω*, att visa, att framträda). Verbet går tillbaka på ordstammen *φαίνω*, som bär på många betydelser: "to cause to appear, bring to light, to shine, to be seen, appear, be visible" (Webster's Third New International Dictionary och The Analytical Greek Lexicon, s. 422).
- ¹⁵ Se Vinterek, 2001, s. 86: "Fenomenet konstitueras i mötet mellan subjektet och objektet. Fenomen är sakerna, objekten, så som de framträder för någon".
- ¹⁶ Kroksmark, 1994, s. 42-43.
- ¹⁷ Sammanlagt deltog nio lärare i undersökningen, där fördelningen mellan könen var lika. Totalt sett deltog fem manliga lärare och fyra kvinnliga lärare i hela studien. I två av dessa fyra skolklasser breddades och fördjupades studien genom videoobservationer, där fyra av lärarna (två kvinnliga respektive manliga lärare) deltog. Under avsnittet *Insiktssamlade genom videoobservation* vidareutvecklar jag varför jag valde att koncentrera mitt urval till två skolklasser.
- ¹⁸ Det kan förstås diskuteras varför jag placerade mig längst bak i klassrummet mot bakgrund att jag i tolkningsperspektivet betonar vikten av kroppsspråket och särskilt Ansiktets betydelse. Jag hade förstås kunnat placera mig på den ena sidan av klassrummet, för att på det sättet få tillgång till elevernas ansiktsuttryck och kroppsspråk, men jag valde denna mer diskreta placering för att klassrummets aktörer lättare skulle vänja sig vid min närvaro. Genom videobanden har jag haft tillgång till både elevers och lärares kroppsspråk genom att jag använt mig av två kameror, vilket jag utreder närmare under nästa avsnitt.
- ¹⁹ Jfr Asplunds begrepp "aspektseende", som enligt honom är ett nödvändigt moment i vetenskapligheten. Jag värjer mig dock mot att enbart använda seendet som metafor här, eftersom jag som forskare är närvarande med alla mina sinnen i klassrummet. I boken *Hur låter åskan?* lyfter Asplund fram även andra sinnen, t.ex. hörseln, när han beskriver vårt tolkande. Se Asplund, 2003, s. 10 ff.
- ²⁰ Aspelin, 1999b, s. 26/244. Begreppet, som är hämtat från filosofen C.S. Peirce, är dock inte är så lätt att förstå, eftersom Pierce berör ett svårt filosofiskt problem. För en närmare beskrivning se Kirkeby, 1994, s. 143-180.
- ²¹ Se Kirkeby, 1994, för en djupare redogörelse av detta.
- ²² Se vidare Jorgensens, 1989, resonemang kring olika typer av deltagande observation, från mer observerande till mer deltagande.
- ²³ Alvesson & Deetz, 2000, s. 223.
- ²⁴ Se Garpelin, 1997. En väsentlig positionering, från Garpelins sida, var att som professionell främling uppträda som en gäst i klassrummet. Det innebar att i relation till både lärare och elever visa respekt för dem både som människor och för deras arbete.
- ²⁵ Här refererar jag till det resonemang Garpelin för om fältforskarrollen och hur det påverkar det material som forskaren får fram och de resultat man sedan väljer att presentera. Han pekar också på etiska konsekvenser det får att inte välja en klar forskarroll. Se vidare i Garpelin, 1997, s. 52 ff.
- ²⁶ Utifrån fenomenologisk etik kan vi som människor inte leva isolerade från andra, utan vi är alltid riktade mot varandra, intrasslade i varandras livsvärld och i relationer med andra. Detta gäller i allra högsta grad även mig som observatör. Jfr Johansson, 1999, s. 37.

- ²⁷ Aspelin, 1999b, s. 27.
- ²⁸ Ibid.
- ²⁹ Ibid. Risken att jag skulle bemöta läraren som ett objekt i forskningsprocessen var minimal, eftersom jag själv har en lärarpraktik på nästan tio år att relatera till. I observationsfasen var detta till övervägande del något positivt, eftersom jag kände mig bekant med miljön och vad som brukar hända i ett klassrum. Detta gjorde att jag kunde uppträda på ett smidigt sätt i observationssituationen. Å andra sidan kan välbekanta sociala sammanhang, i mitt fall klassrumsundervisning, invägga besökaren i ett slags bekvämt tillstånd av ouppmärksamhet med trötthet som följd. Medveten om den risken bestämde jag mig för att observera i snitt två lektioner per dag. Se vidare Aspelin, 1999b, s. 26.
- ³⁰ Det videoinspelade materialet består sammanlagt av 36 klocktimmar.
- ³¹ Jfr Aspelin, 1999b, s. 49/154.
- ³² Inspelningarna gjordes med två små kameror (Sony, Super digital zoom) uppställda på flexibla stativ, som på ett smidigt sätt kunde anpassas till rätt höjd och med lätthet kunde flyttas mellan olika lektionssalar under en vanlig rast. Jag placerade kamerorna så att de skulle täcka av så stor del av klassrummet som möjligt, vilket tidigare hade provats ut under pilotstudien. Vid några tillfällen placerade jag emellertid kamerorna annorlunda beroende på klassrummens olika dimensioner, men detta var den vanligaste uppställningen. Jag valde att inte använda mig av vidvinkelobjektiv på kameran utifrån det fokus jag hade valt. Det var viktigare för mig att kunna följa lärare-elev-relationen tydligt, än att kunna se hela klassen genom kameraögat på ett otydligt sätt.
- ³³ Jag valde att använda en mikrofon med bred täckning för att kunna spela in denna dialog. Risken att läraren skulle uppleva detta obehagligt eller onaturligt, vilket skulle hämma läraren i sitt handlande, var något jag övervägde vid valet av mikrofon. När jag frågade lärarna hur det upplevdes svarade de att de inte tänkte så mycket på det. Efter ett tag glömde lärarna att de bar mikrofonen på sig, vilket visade sig vid ett flertal tillfällen under studien.
- ³⁴ Dessa fältanteckningar fick en något annorlunda karaktär än de jag förde under mina direkta observationer. Jag förde t.ex. noteringar över hur jag arrangerade utrustningen, när det uppstod tekniska problem och när något hände utanför kameravinkeln. Jag antecknade också särskilt laddade ögonblick i klassrums-kommunikationen, som jag annars kunde ha missat. I den direkta närvaron som observatör upplevde jag stämningar, ljud och tog intryck av händelser vilka jag svårigen i efterhand hade kunnat återuppleva när jag tittade igenom filmerna. Mitt förhållningssätt i samband med videoobservationerna var alltså inriktat på att snappa upp det som videokamerorna inte kunde dokumentera. På det sättet kompletterade anteckningarna videoobservationerna och visade sig vara till stor hjälp när jag skulle analysera filmerna.
- ³⁵ Vid några enstaka tillfällen tvingades jag att byta band i kamerorna när lektionerna var särskilt långa. När jag gjorde detta försökte jag att göra det så diskret som möjligt för att inte väcka uppmärksamhet.
- ³⁶ Jfr Aspelins resonemang att aktörernas beteende skulle kunna ”disciplineras” vilket skulle få till följd att de skulle uppträda på ett mer rollenligt sätt än de normalt brukar göra i klassrummet. Se Aspelin, 1999b, s. 29/245, som i noten hänvisar till George H. Meads teori.

- ³⁷ Det var mest elever som tittade på filmerna efteråt. Jag talade öppet om att jag inte skulle använda dessa inspelningar i undersökningen vilket hade en avdramatiserande verkan. Den nyfikenhet och osäkerhet, som fanns hos eleverna inför denna ovanliga situation, avtog rätt snabbt efter denna introduktion. Alldeles i början var det några elever som rörde utrustningen under inspelningen, men detta upprepades aldrig senare.
- ³⁸ De små digitalkamerorna smälte på ett smidigt sätt in i omgivningen. När jag i början frågade några elever hur de upplevde inspelningarna uttryckte man sig i sådana ordalag. Jfr Jordan & Henderson, 1995, s. 39-103.
- ³⁹ Se t.ex. Aspelin, 1999b, s. 29 och Garpelin, 1997, s. 66, samt Permer & Permer, 2002, s. 100.
- ⁴⁰ Se t.ex. Erickson, 1986. Den potential som finns i dessa inspelningar är att kunna göra analyser på mikronivå, där varje liten motorisk rörelse i den mänskliga kommunikationen har betydelse. Men vi ska inte glömma bort att det går att kombinera dessa analyser med det som sker på makronivå, vilket är väsentligt och som också kan ske med hjälp av sådana inspelningar. Jag vill här reservera mig mot Ericksons sammanblandning av metod och ansats, eftersom jag vidhåller att etnografi inte är en insamlingsmetod utan en kunskapsansats.
- ⁴¹ Permer & Permer, 2002, s. 88.
- ⁴² Erickson, 1986.
- ⁴³ Garpelin, 1997, s. 60 och Aspelin, 1999b, s. 28. Risken att fastna i bestämda typifieringar och stereotypa mönster kommer jag inte undan genom att göra videoanalyser, men det underlättar att jag kan titta på materialet ur olika synvinklar. Om jag är öppen för det kan det utmana min egen förförståelse och möjliggöra forskjutningar i tolkningen.
- ⁴⁴ Se Aspelin, 1999b, s. 28.
- ⁴⁵ Citatet av Jordan och Henderson är hämtat från Aspelin, 1999b. Jag betraktar de inspelade lektionerna som en text, som jag kan återvända till, analysera och transkribera. Utan att överdriva anspråken vill jag säga att denna text ligger mycket nära den praktik jag undersöker. Jag kan på det sättet i analyserna komma så nära klassrumshändelserna som möjligt, vilket är en av styrkorna när det gäller videon som verktyg i klassrumsforskning.
- ⁴⁶ Här refererar jag till Kristensson Uggla, som för ett resonemang om moderniteten som en ögats och ljusets historia, där sanningen förstås i termer av seende och ljus. Det är inte svårt att förstå den framträdande ställning som kamerans bilder (inklusive filmen, röntgenstrålarna, mikroskopet och televisionen) har fått inom samtidens vetenskap och samhällsliv. I en sådan kultur, som på ett så tydligt sätt överordnat ögat i förhållande till örat och ställt det skriftliga över det muntliga, har fotografiet kommit att fungera som en av de dominerande metaforerna för modernitetens ambition att utforska och kontrollera verkligheten. Kameran kan alltså inte betraktas som ett sanningsvittne, eftersom bilder aldrig är verkligheten, utan enbart bilder av den verklighet vi vill presentera. Se vidare Kristensson Uggla, 2002, s. 327 ff.
- ⁴⁷ Jfr Aspelin, 1999b, s. 28/244. Informationsförluster i förhållande till verkliga skeenden är av kameratekniska skäl främst av två slag: dels förluster till följd av hur videokameran ställs in (kameravinklar etc.) och dels om följd av videoteknikens begränsningar i förhållande till den mänskliga sinnesapparaten. Videon kan t.ex. inte registrera temperaturförhållanden, stämningar osv. Visst kan klassrumshändelser återupplevas med hjälp av videon, men den kan inte ersätta

- den direkta närvaron i klassrummet. I den direkta närvaron kunde jag som observatör uppleva ögonblick som hade med sinnesstämningar att göra, där mina fem sinnen var engagerade samtidigt i ett slags helhetsintryck. Detta är svårt att åter-s skapa med hjälp av kameran.
- ⁴⁸ Jfr Kvale, 1997, s. 22. Jag ställer mig dock tveksam till ordkombinationen ”den kvalitativa forskningsintervjun”. En sådan intervju finns knappast, eftersom det vare sig finns något kvantitativt eller kvalitativt sätt att prata med varandra på. Det som däremot finns är intervjuer, vilket innebär att man helt enkelt samtalar med varandra. Poängen med mitt resonemang är att intervjun som metod både kan spegla kvantitativa som kvalitativa aspekter av ett och samma fenomen.
- ⁴⁹ Kvale menar t.ex. att det finns ett ömsesidigt beroende mellan den mänskliga interaktionen och produktionen av kunskap i forskningsintervjun. Se Kvale, 1997, s. 22 ff.
- ⁵⁰ Permer & Permer, 2002, s. 87.
- ⁵¹ Jfr Bogdan & Biklen, 1992.
- ⁵² För en mer ingående redogörelse av denna form av intervjumetod hänvisar jag här till Haglund, 2003, s. 145-157.
- ⁵³ Alexandersson, 1994, s. 34.
- ⁵⁴ Pilotstudien gjordes inom ramen för en kurs i videoteknik inom forskarutbildningen och leddes av FD Anna-Lena Rostvall och FD Tore West vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm under höstterminen 2003.
- ⁵⁵ När jag först kontaktade den skola jag vistades i under hösten 2003 undersökte jag vilka klasser och lärare som bland annat av schematekniska skäl skulle lämpa sig att ingå i min undersökning. Dessa lärare kontaktade jag personligen. När jag sedan presenterat mitt forskningsprojekt för lärarna fick jag så många klasser och lärare som jag var i behov av i det skedet av undersökningen. På den andra skolan var det först fyra lärare som anmälde sitt intresse att delta i studien. När jag hade påbörjat mina observationer under våren 2004 visade det sig att ytterligare två lärare (en manlig och en kvinnlig lärare med två olika ämnen) kom att ingå i studien. Detta var naturligtvis mycket värdefullt. Det innebar att studien breddades både ämnesmässigt och könsmässigt. Jag var samtidigt medveten om att de lärare som kom med i detta skede skulle kunna känna sig indragna i studien och inte riktigt kunna säga nej till min inbjudan att delta. Det går inte att helt utesluta att de kände ett visst tryck att delta. Varför jag tillfrågade dessa hade främst schematekniska orsaker, men berodde också på ett behov av att bredda studien rent ämnesmässigt. I samband med att jag tillfrågade dem underströk jag att de inte skulle känna sig tvingade att vara med och informerade dem noggrant om vilka etiska riktlinjer som gällde. Därefter fick de god tid att tänka över sitt eventuella deltagande. När de sedan bestämde sig uppfattade jag det som att de hade noga övervägt sina beslut.
- ⁵⁶ Jag redogjorde samtidigt för vad det skulle innebära konkret för dem. Att jag skulle göra videoobservationer, direkta observationer och intervjuer. Med tanke på att de skulle bli föremål för observationer i klassrummet och bli filmade, tror jag inte att någon gjorde det bara för att ställa upp, eftersom deras undervisning på ett särskilt sätt skulle studeras genom kameraögat.
- ⁵⁷ Jag lämnade även ut mitt telefonnummer och fax så att de kunde nå mig om de hade frågor. Fullmakternas utseende – se bilaga 1 och 2.
- ⁵⁸ Jfr Hermerén, 1996, s. 128 ff.

- ⁵⁹ Se Anders Garpelins beskrivning av en liknande etisk problematik i Garpelin, 1997, s. 50-51.
- ⁶⁰ Här skiljer sig min studie från Aspelins studie, 1999b, s. 25. Han valde en annan väg genom att i första hand studera den offentliga klassrumskommunikationen. Sådan aktivitet överblickas och leds, enligt honom, vanligtvis av läraren och utgör lektionens röda tråd samt konstituerar dess tidsram (och t.ex. inleder och avslutar lektionen).
- ⁶¹ Här refererar jag till det jag tidigare har skrivit om Jorgensen i not 22. Se även Cicourel, 1992, s. 294-296. Cicourel lyfter fram betydelsen av att ta hänsyn till såväl mikronivå som makronivå, för att kunna tolka och analysera kommunikation.
- ⁶² Se bilaga längst bak i avhandlingen. För övrigt hänvisar jag till det jag skrivit under förra avsnittet.
- ⁶³ Se Larsson, 1994, s. 171.
- ⁶⁴ Ibid.
- ⁶⁵ Jämför det resonemang som Garpelin för i sin avhandling kring denna problematik, 1997, s. 55. Även jag lade mig vinn om att inte välja ut och tala med vissa lärare eller elever om olika klassrumssituationer eller förhållanden på skolan, vilken skulle kunna leda till misstänksamhet och att klassrummets aktörer skulle ha känt sig utsatta och utan möjlighet till insyn.
- ⁶⁶ Alvesson & Deetz, 2000, s. 157. Jfr tyskans *einsicht* som betyder inblick, betraktande, påseende; genomgående, granskning.
- ⁶⁷ Kvale, 1997, s. 218.
- ⁶⁸ Ibid., s. 213.
- ⁶⁹ Se vidare Peperzak, 1993, s. 233, som menar att idén om en fullständigt transparent, självmedveten metodologi är ontologins kännemärke och hänvisar i sammanhanget till Lévinas skepticism att upprätthålla en sådan. Lévinas tror inte att genomskinlighet (transparance) med avseende på metod är möjlig, inte heller att "philosophy is possible as transparance".
- ⁷⁰ Geertz, 1988, s. 10 ff. I min studie sammanfaller denna beskrivning av mitt material med begreppet reliabilitet, dvs. konsistensen av de redovisade resultaten.
- ⁷¹ Rostvall & West, 2001, s. 91.
- ⁷² Ibid., s. 90.
- ⁷³ Förteckningen över lektionerna kodades för att skydda lärare och elever forsknings-etiskt. Uppgifter om kameravinklar, ljud- och ljuskvalitet, lektionsinnehåll synkroniserades också i anslutning till fältanteckningarna.
- ⁷⁴ Goetz & LeCompte, 2003, s. 239.
- ⁷⁵ Miles & Huberman, 1994, s. 56.
- ⁷⁶ Goetz & LeCompte, 2003, s. 239.
- ⁷⁷ Ibid.
- ⁷⁸ Se Rostvall & West, 2003, s. 562 ff.
- ⁷⁹ Goetz & LeCompte, 2003, s. 252.
- ⁸⁰ Jfr Aspelin, 1999b, s. 26.
- ⁸¹ För den vetgirige hänvisar jag till Ole Fogh Kirkebys grundliga genomgång av begreppet abduktion i Andersson, 2004, s. 143-180. Kirkeby menar att implicit abduktion motsvarar den som ofta detektiver använder sig av.
- ⁸² Larsson, 1994, s. 181.
- ⁸³ Ibid., s. 182.
- ⁸⁴ Garpelin, 1997, s. 61. Här vill jag även referera till Danny L. Jorgensen, 1989, som i sin bok *Participant observation* talar om olika typer av deltagande observation, från att vara mer deltagande till att vara mer observerande.

Kapitel IV – Resultat

Bakgrund

Jag har inriktat mig på att förstå den etiska relationen mellan lärare och elev genom att studera några undervisningssituationer i lärares och elevers konkreta skolvardag. I upptakten inledde jag med ett konkret exempel på hur en vardaglig undervisningssituation under ett kort ögonblick kan ändra riktning och ta en helt annorlunda vändning. Det utgör ett exempel på hur den språkliga kommunikationen har oanade effekter på mötet mellan lärare och elever inte minst genom att den bär på etiska dimensioner. Efter att ha rekonstruerat händelseförloppet kunde vi konstatera att ord från lärarens sida som egentligen var avsedda att belysa en internationell problematik tolkades som riktade mot eleverna individuellt. Orden framkallade skuld känslor hos vissa elever utan att detta var den huvudsakliga intentionen. Något liknande gällde också orden från eleverna själva. De skuld känslor som framalstrades verkade både positivt och negativt på deltagarna i diskussionen.

Jag tolkar det som att våra ord alltid är riktade till någon oavsett om det är avsikten från början eller inte och att vår förståelse av världen och om oss själva till stor del baseras på vår språkliga kommunikation. Våra ord bär också på värden och är egentligen aldrig neutrala. När jag i efterhand har reflekterat över detta händelseförlopp kan jag förstå det på ett helt nytt sätt. Reflektionen har inte minst gjort mig medveten om och hjälpt mig att förstå det komplexa i en klassrumskommunikation ur ett helt annat perspektiv än tidigare. De frågor som tornade upp i mitt medvetande och skapade osäkerhet inom mig i samband händelsen hade säkert kunnat hanteras på ett annat sätt utifrån det etiska medvetande jag har idag. Detta medvetande baseras på en förståelse av språkets *etiska* dimension.¹ Det är naturligtvis en tolkning som jag gör utifrån nya och annorlunda utgångspunkter, men som verkligen behöver prövas eftersom just sådana och liknande situationer är så svårtolkade i klassrummet. Avsikten med den empiriska studien är emellertid inte att bevisa att just den tolkning av verkligheten som jag skriver fram är den enda rätta, utan jag vill i första hand pröva nya vägar inom filosofisk pedagogik när det gäller förståelsen av pedagogiskt handlande och dess konsekvenser. Jag vill peka på de möjligheter som finns om vi tar vår utgångspunkt i en etisk förståelse av mellanmänniska aktiviteter i klassrummet. Att jag har valt en etnografisk inspirerad metod beror främst på att jag har velat komma så nära de konkreta händelseförloppen som möjligt. För att förstå den etiska relationen i dessa har jag genom fenomenologiska utgångspunkter inriktat mig på att studera konkreta relationer mellan människor i klassrummet.

Hur har jag då konkret och praktiskt gått tillväga för att strukturera mitt material? Den allra första fasen i detta arbete tog jag upp i föregående kapitel, dvs. hur jag först ordnade materialet på ett överskådligt sätt och sedan utsatte det för teoretisk prövning och tolkning. Här beskriver jag i första hand hur jag strukturerat mitt material. Efter att ha gått igenom mina fältanteckningar flera gånger och tittat igenom de inspelade filmerna bestämde jag mig för att inte transkribera allt material, inte minst för att risken att drunkna i allt material var alltför uppenbar. Jag gjorde istället sammanfattningar över både de direkta observationerna och det videoinspelade materialet, vilket jag sedan skrev ut. De intervjuer som valdes ut transkriberades och utgör kompletterande material till det som hände i klassrummet. I anslutning till detta skaffade jag mig även en överblick över de olika lektionerna, genom att ordna dem efter ämnen och olika typer av undervisningssituationer. I första hand har jag valt fyra olika kategorier för det sistnämnda, nämligen lärarledd undervisning, eget arbete, grupparbete och en övrig kategori (under vilken alla andra situationer hamnar). Detta har gjort att jag fått struktur på materialet, vilket naturligtvis har underlättat analysen. När jag hade skaffat mig denna överblick utsatte jag materialet för ytterligare teoretisk prövning. Stegen i denna analysprocess och en beskrivning av min abduktion har jag berättat mer ingående under metodavsnittet.

När det gäller presentationen av studiens resultat har jag delat upp den i tre steg: beskrivning, reflekterande analys och teoretisk tolkning.² När det gäller beskrivningen har jag strävat efter att förmedla bilden av vad som händer utan att lägga in egna tolkningar i beskrivningen av lektionen. Det är naturligtvis omöjligt att förmedla en exakt avbildning (*mimesis*) av verkligheten, men jag har försökt att så långt det är möjligt att inte lägga in egna tolkningar och värdeomdömen. Under den reflekterande analysen öppnar jag sedan upp materialet för tolkningar genom att tänka tillbaka på det som sker i det som synes ske i episoden.³ Jämfört med tolkningen så ligger reflektionen närmare själva händelsen i klassrummet och utgör här den första något naiva beskrivningen av de olika episoderna.⁴ Med ordet *naiv* menar jag då en reflektion som tar sin utgångspunkt i och vilar på det oreflekterade vardagslivet. Utifrån fenomenologiska utgångspunkter innebär detta ett kunskapande från det naiva (*naïve*) till det vetenskapliga, från det empiriska till det som betecknas som *a priori* och så vidare.⁵ Jag har utgått från de reflektioner jag gjorde redan i klassrummet, men utvecklar dessa på ett djupare plan under reflekterande analys. När jag sedan går över i en teoretisk tolkning av materialet har jag främst använt mig av några centrala begrepp hos Lévinas. Jag har strävat efter att lyfta fram de aspekter och tolkningar av Lévinas tänkande som både är relevanta för ett pedagogiskt sammanhang och som tillhör de mer klagörande utläggningarna i hans filosofi.⁶

I nästa avsnitt beskriver jag det sammanhang som utgör lärarnas och elevernas vardag, detta för att ge en bild av undervisningssituationer som ofta återkommer i klassrummet. Därefter följer en introduktion till studiens resultat. Naturligtvis är det svårt att ge en rättvis bild av allt detta, vilket innebär att min beskrivning ska ses som en bakgrund eller en fond mot vilken de utvalda episoderna kan få en tydligare gestaltning.

Grundskolemiljö

Under hösten 2003 och våren 2004 studerade jag vardagliga undervisningssituationer på två grundskolor i en mellanstor svensk stad i Sverige. Eleverna i undersökningen kom från olika upptagningsområden, men från ungefär samma socioekonomiska förhållanden. Detta var jag helt medveten om när jag valde de två skolorna. Jag anser att detta inte har någon betydelse i förhållande till det syfte jag har valt, eftersom det i första hand är själva klassrumskommunikationen som har befunnit sig i blickpunkten för min analys och inte orsaker till olika beteenden i klassrummet. Naturligtvis kan olika beteenden spåras till social bakgrund och förklaras bero på detta, men eftersom huvudavsikten har varit att studera hur den etiska relationen tar gestalt i den vardagliga praktiken har jag i första hand inriktat mig på att beskriva det som sker i själva klassrumsmiljön. Storleken på skolorna var i stort sett lika, där Bergsskolan hade fem parallellklasser och Älvs skolan hade fyra parallellklasser i stort sett i alla årskurser 7-9.

Vardagliga undervisningssituationer

I metodkapitlet redogjorde jag för varför jag valde att observera olika typer av undervisningssituationer. Mitt urval berodde på att jag ville få ett brett underlag för min studie. Jag var alltså intresserad av både offentlig klassrumskommunikation och enskilda mötena mellan elev och lärare i klassrummet. Detta var ambitionen både vad gäller videoinspelningarna och de direkta observationer jag gjorde. Jag var alltså ute efter att studera vardagliga undervisningssituationer. Urvalet när det gäller videoobservationerna baseras framför allt på empiriskt material från två skolklasser. Jag ansåg nämligen att det var väsentligt att det hade skett en tillvänjning av min närvaro i klassrummet.

Bredden av ämnen som representeras i materialet ligger också i linje med denna ambition. Den vardagliga undervisningen har speglats genom ämnena bild, idrott, svenska, engelska, spanska, SO, matematik, NO och teknik. Det innebär att det finns en spännvidd som sträcker sig över praktisk-estetiska ämnen, språk, samhällsorienterande respektive naturorienterade ämnen till matematik och teknik. Det videoinspelade materialet täcker alla dessa ämnen

förutom idrotten. Det var framför allt schematekniska skäl som gjorde att jag inte filmade dessa lektioner. Det innebär att jag endast har direkta observationer att tillgå från idrottslektionerna. Materialet för övrigt består av lektioner alltifrån läroplan till undervisning till lektioner av icke-traditionellt slag som t.ex. eget arbete, grupparbete eller projektarbete. Var och en av dessa skulle kunna delas in i olika varianter, men jag riskerar då att förlora det som är specifikt för just den typen av lektion jag har valt att gestalta med hjälp av dessa varianter.

Det sammanlagda observationsmaterialet från de båda skolorna utgörs av totalt 49 lektionstimmar direkta observationer och 36 timmar videoobservationer. Av dessa lektionstillfällen består det empiriska materialet till 50 procent av läroplan till undervisning, till 25 procent av eget arbete och de resterande procenten av grupparbete och liknande lektionsformer.

Trots variationen av olika ämnen och undervisningssituationer finns det en återkommande struktur i klassrummets vardag. De flesta lektioner började med att läraren väntade in eleverna, introducerade dem i arbetet genom att antingen ha en genomgång, på tavlan eller på annat sätt, för att sedan gå över till mer elevaktiva uppgifter. Idrottslektionerna följde ett annat mönster. Där återkom elevaktiva arbetssätt oftare än på de andra lektionerna, i varje fall var det så i mitt material. En iakttagelse jag gjorde under idrottslektionerna var att eleverna ofta placerades i en ring i början av lektionerna och ibland även i slutet av dessa. I ett vanligt klassrum med sedvanlig möblering utnyttjades denna placeringsform i mycket liten utsträckning, även om den möjligheten alltid finns genom att exempelvis placera stolarna i en cirkel osv. Jag konstaterade vid dessa tillfällen att detta gav en intimare känsla av gemenskap än att sitta i olika bänkrader. Begreppet *klassrum* utvidgades till att utgöra en fotbollsplan eller en idrottsplats under de tillfällen jag gjorde observationer under idrottstimmarna. Under en biologilektion kunde klassrummet utgöras av en del av naturen.

Sammanfattningsvis kan sägas att variationen i materialet speglas i olika ämnen och undervisningsformer och att ambitionen för detta dels var att få ett så brett underlag som möjligt av vardagliga undervisningssituationer och dels att jag inte var intresserad av enbart offentlig klassrumskommunikation utan även av de små pedagogiska möten som skedde mellan lärare och elev som har betydelse för min ansats.

Introduktion av resultat

Det som är centralt för den här studien är utforskandet av den pedagogiska relationen som etiskt fenomen. För att du som läsare ska få en överblick av resultaten introducerar jag dem först översiktligt. Under avsnittet *Den etiska relationen*, beskriver och tolkar jag hur den etiska relationen tar gestalt i

klassrumsmiljön och under avsnittet *Den farliga kommunikationen* analyserar jag klassrumskommunikationen kritiskt utifrån några grundläggande begrepp jag hämtat från Lévinas. Tyngdpunkten i framställningen ligger i det pedagogiska handlandets etiska karaktär, dels hur den etiska relationen är sammansatt och dels vilka konsekvenser detta får för det pedagogiska handlandet. Det innebär dock inte att jag gör en uppdelning mellan teori och praktik i traditionell mening, eftersom jag anser att etik i stor utsträckning är något som levs och görs i möten mellan människor.⁷ En första beskrivning och tolkning av den etiska relationen är dess *Fragilitet och sårbarhet*. Denna egenskap tangerar *Ömsesidigt beroende*, som fördjupas i ett eget avsnitt. Liksom regnbågens färger går in i varandra går beroende och sårbarhet in i varandra i våra relationer, eftersom andras liv griper in i våra liv och påverkar oss och vice versa. Jag visar vidare i min analys på hur jag tolkat den pedagogiska relationen som en etisk relation med hjälp av Lévinas begreppsvärld, vilket jag fördjupar under rubriken *Asymmetriskt förhållande*. Analysen under rubriken *Bejakande och engagemang* kastar även ljus över den etiska potential och möjlighet som ligger inrymd i varje pedagogiskt möte.

Förhållandet mellan de olika resultatavsnitten kan beskrivas på ett schematiskt sätt med hjälp av följande tabell:

Den etiska relationen			
Fragilitet och sårbarhet	Ömsesidigt beroende	Asymmetriskt förhållande	Bejakande och engagemang
Den farliga kommunikationen			
Osäkerhet och risk	Lyssnande och välkomnande	Radikal dialog	

Avsnittet *Den farliga kommunikationen* presenterar den mellanmänniska kommunikationens särart. I framställningen förskjuts tyngdpunkten från den kommunikativa handlingen som sådan till den konkreta närheten ansikte mot ansikte. Under avsnittet belyser jag klassrumskommunikation ur några aspekter, nämligen kommunikation som *Osäkerhet och risk* respektive *Lyssnande, välkomnande* och *radikal dialog*. Dessa utgör tolkningar av hur den etiska relationen gestaltar sig i klassrummet när dess aktörer kommunicerar

med varandra. Under en särskild rubrik analyseras i vilken utsträckning det förekommer radikal dialog, etiskt lyssnande och välkomnande av den Andres alteritet i klassrummet.

När jag presenterar de olika episoderna växlar jag mellan beskrivningar, reflektioner och tolkningar för att förtydliga mitt eget perspektiv. De olika empiriska avsnitten inleds med en kort introduktion, därefter följer en beskrivning av episoden och sedan forskarens reflektioner och tolkningar. Alla namn i de exempel som anges är fingerade. Detta gäller naturligtvis både elever och lärare. När jag refererar från mina fältanteckningar gör jag det så nära händelseförloppet som möjligt, för att inte ändra på andemeningen i dialoger och handlingsmönster. Trots denna ambition till autenticitet och närhet till händelseförloppen måste jag tillstå att exemplen, vilket jag tidigare har angett i metodkapitlet, är tolkade skeenden såsom jag möter dem i klassrummet. Jag har strävat efter att beskriva dem på ett så mångfasetterat sätt som möjligt. Detta är en svår procedur, eftersom allt som sker i ett sammanhang inte så lätt låter sig gestaltas i text. Därför har jag lagt mig vinn om att lyfta fram det som är centralt i sammanhanget för att gestalta den levda etik som visar sig i mötet mellan lärare och elever. Men det har fått till följd att jag tvingats utelämnat delar av de utvalda episoderna. Därför förekommer ibland ord som förbinder utelämnade avsnitt med andra, som t.ex. ”efter detta replikskifte fortsätter läraren”, ”strax efter denna”, ”när det har gått ytterligare tio minuter” osv. I kapitel V sammanfattar jag resultaten och reflekterar över dem. De problemställningar som jag tog upp i inledningskapitlet, kopplat till mitt teoretiska perspektiv, behandlas också där.

Den etiska relationen

Fragilitet och sårbarhet

Jag inleder det här kapitlet med en analys av en klassrumsepisod där bräckligheten och sårbarheten i den pedagogiska relationen visar sig. Episoden kan naturligtvis speglas även ur andra aspekter, men här har jag valt att tolka den utifrån det fragila i den mellanmännsliga kommunikationen.

Beskrivning av en klassrumsepisod

Vi ska nu blicka in i ett klassrum som ser ut på följande sätt. Längst fram i klassrummet hänger en whiteboardtavla och ovanför den sitter några kartor. Framför tavlan till vänster står en liten talarstol, bakom vilken läraren inleder sina lektioner. Vid det här tillfället finns två lärare i klassrummet eftersom ett projekt precis har inletts, vilket berör ämnena svenska, SO och bild. Även en klassförälder finns i klassrummet vid detta tillfälle. Det tar några minuter innan alla 22 elever är samlade. Det pratas livligt bland eleverna. Några av flickorna i klassen berättar om en danskväll och delar ut material kring detta.

Under tiden är det mycket prat mellan eleverna. Sedan informerar klassföräldern om en stundande klassfest. Eleverna pratar i munnen på varandra, skrattar och lyssnar inte uppmärksamt på henne när hon talar till dem. Några elever, särskilt några pojkar, vill gärna bestämma när festen ska vara. En av dem hävdar att han ska gå på hockey med sin pappa. En av lärarna säger att det är fel att prioritera en hockeymatch före klassens fest. När klassföräldern talar sitter några av pojkarna längst fram och härmar hennes gester. Under samtalet om klassfesten nämner bildläraren att hon kan hjälpa dem. En av flickorna, som tidigare varit okoncentrerad och fnittrig, visar sin uppskattning över detta. Till slut bestäms dag och tid för klassfesten. Jag observerar att tre pojkar längst fram i klassrummet sitter med ytterkläderna på och några av dem pratar hela tiden. En av lärarna påpekar detta och får dem att ta av sig ytterkläderna. Det är mycket högljutt i klassrummet och då och då måste lärarna dämpa ljudnivån.

När halva lektionen har gått och diskussionen om klassfesten är över och projektet ska inledas, tar en av lärarna till orda och berättar hur hon känner det just för tillfället. Läraren börjar med att återge gårdagens lektion och berättar att hon är ledsen och besviken över vissa elevers uppförande. En elev hade till och med föreslagit att de skulle sluta, vilket resulterat i att resten av klassen hade rest sig upp och gått från lektionen. Läraren säger till klassen: "Ni vet själva vilka", utan att nämna någon elev vid namn. Hon säger klart och tydligt till klassen att sådana beslut kan de inte fatta och hävdar vidare att några elever höll på med armbrytning under samma lektion. "Ni måste visa era kompisar respekt" säger läraren och talar nu rakt ut till klassen, nämner eleverna vid deras namn i samband med att de avbryter och pratar. Från det att eleverna har stått för mycket av klassrumskonversationen blir det plötsligt tystare och lugnare i klassrummet. Lärarens budskap verkar nå fram till eleverna. Efter ett tag utbrister en av eleverna: "Nu fortsätter vi lektionen!", märkbart påverkad av den stämning som skapats i detta ögonblick. Den andra läraren, som varit tyst en stund, tar till orda och frågar klassen om de någon gång har funderat på hur det är att vara lärare.

Läraren som börjat lätta sitt hjärta tar till orda igen och berättar öppet om hur hon tänker och upplever sin relation till klassen. Hon säger att hon ibland tar ett steg tillbaka och ser på dem. "Försök förstå ... Jag gillar inte konflikter!" säger hon till eleverna. Nu för hon ett allt öppnare samtal med eleverna och börjar prata om hur hon upplevde det när hon träffade klassen första gången. Hon säger till klassen att de kanske undrar varför hon tar upp detta just nu och berättar vidare att hon var livrädd för dem i årskurs sju. Hon är mycket öppen i det hon säger: "Jag är mig inte själv alla gånger, så är det i livet också". I samband med detta inflikar den andra läraren att hon är en bra lärare om hon får vara lärare och inte ordningsvakt. Denna

konversation pågår i cirka femton minuter och avbryts med att en elev, som varit borta ett tag, kommer in i klassrummet.

Det har nu gått fyrtiofem minuter av lektionen och diskussionen går över till något annat. Samtalsämnet handlar nu om hur stämningen i klassen har varit under den senaste tiden. En elev hävdar att "alla lärare ger oss bara skit". Den andra läraren berättar nu hur hon börjat vackla i sin upplevelse av hur de är. Hon säger till klassen att hon varit positiv till dem i början, men säger vidare: "Men när jag ser det som händer blir jag fundersam". Samma lärare berättar om glädjen över att få vara med om positiva studiebesök, men frågar sig samtidigt om hon tagit fel. Hon undrar om hon möjligen tror för mycket på dem. Lektionen avslutas med att eleverna får ta del av lite praktisk information de sista fem minuterna.

* * *

I nära anslutning till denna lektion gjorde jag en intervju med läraren som hade denna öppna konversation med klassen. Frågorna var inte styrda utan handlade om hur hon tänkte och kände det när hon tänkte tillbaka på det som hände i klassrummet. Episoden var inte inspelad, så hon fick inte titta på någon videosekvens, men när jag påminde henne om den här episoden berättade hon följande:

Jag var inte så nervös då som jag ... Jag var lugn, jag hade bestämt mig innan att inte hamna i att anklaga dom för mycket. Jag ville inte att det här skulle vara nån ... jag mot dom, att jag anklagar dom för att ha uppfört sig så himla galet. Det var inte så.

Läraren förklarar varför hon var lugn i den här klassrumssituationen, trots att den hade varit så turbulent i början. Hon säger att hon helt enkelt bestämt sig innan hon talade med eleverna att hon inte skulle anklaga dem för mycket. Hon hade då i tankarna att det inte skulle skapas ett slags motsatsförhållande mellan henne och klassen som helhet ("jag mot dom"). Läraren erinrade sig vidare hur hon upplevde situationen:

Det var det jag kom ihåg att nu ska jag försöka bara tala om det känns, hur jag upplevt det och hur jag i fortsättningen vill att vårt arbete ska se ut när vi är tillsammans, så att ... och då blev det enklare att prata ... Innan, när föräldern var där och det var lite stökigt tänkte jag hur ska vi hitta tillbaka till ... Ja, ska det bli så att jag försöker prata och så lyssnar dom. Då tänkte jag då får jag väl se till att dom lyssnar.

På min direkta fråga om hon upplevde att de lyssnade på henne då, det vill säga om hon märkte det i den situationen säger hon:

Jag upplevde att dom gjorde det och det var också det som gjorde att jag blev än lugnare, än tryggare ... Jag behöver inte (paus 3 sek.) fundera på, åh hur ska jag samla dom hur de ska kunna ta det här på allvar. Det kändes.

Reflekterande analys

Nu följer ett avsnitt där jag gör en första naiv tolkning. Analysen ska ses som ett första steg mot en fördjupad tolkning utifrån de begrepp jag valt. Den ska inte förstås som en nivå, eftersom en dramaturgisk begreppsvärld i så fall skulle framstå som mindre utvecklad än den begreppsvärld jag har valt för min teoretiska tolkning. Det är istället frågan om att se olika aspekter i materialet. Här vill jag påminna om begreppet aspektseende, vilket jag beskrev i metodavsnittet och hur detta seende nyanserades under fältarbetets gång. Detta seende utvecklades vidare under den fortsatta tolkningsprocessen. Att jag väljer dramaturgin som utgångspunkt i det här sammanhanget beror på de reflektioner jag gjorde direkt i klassrummet och som jag sedan byggt vidare på.

Intervjun bekräftade delvis den tolkning jag gjorde direkt i klassrummet. När hon i den konkreta klassrumssituationen berättade vad som rörde sig i hennes inre kunde jag märka ett eftertänksamt lugn i hennes ansikte. Ansiktets budskap ackompanjerades även med ett lugnt och behärskat kroppsspråk. Men de allra första reflektionerna handlade om hur både elever och lärare kände det i den uppkomna situationen. Jag frågade mig bland annat vad som rörde sig i lärarens inre värld och vad den plötsliga tystnaden berodde på. Det är när läraren ställer sig i mitten av klassrummet och tar till orda som jag observerar att något avgörande sker. Långsamt börjar eleverna att orientera sig mot läraren och lyssna till henne. När hon rekapitulerar vad som hade hänt under gårdagens lektion gör hon det utan att anklaga någon speciell elev. Hon säger: "Ni vet själva vilka", utan att nämna några namn, och är tydlig med att ange att det inte är de som ska bestämma när en lektion ska sluta. Läraren agerar nu mera eftertänksamt jämfört med den första delen av lektionen. Lugnt och sansat berättar hon hur hon känner det inför eleverna. På något sätt reagerar eleverna också på hennes tilltal, dvs. när hon tilltalar dem som stör lektionen vid namn. Hon berättar vad som ligger henne på hjärtat, utan att överrösta eller skrika åt dem. Det är i samband med detta som eleverna plötsligt blir tystare och börjar lyssna på vad hon har att säga.

När läraren på ett mycket öppet sätt berättar hur hon tänker och känner inför klassen blottställer hon sig själv helt plötsligt genom att säga: ”Jag leder er inte” och ”Försök förstå ... Jag gillar inte konflikter!”. Hon till och med erkänner att hon var livrädd för dem när hon träffade dem första gången. När hon öppnar sig för eleverna i sitt berättande säger hon också: ”Jag är mig inte själv alla gånger”. Det är just i samband med att läraren blottar sin egen sårbarhet och berättar rakt ut till eleverna som något avgörande sker mellan läraren och eleverna. Om man jämför lektionen vid ett drama är det just då som den avgörande vändpunkten (peripetin) i lektionens intrig inträffar. Vad är det som händer i elevernas sinnevärld under hennes berättande? Känner de sympati eller har de empati för henne? Vad är det som gör att det plötsligt tystnar i klassrummet och eleverna börjar lyssna till läraren. Det blir nästan pinsamt tyst, vilket leder till att en av eleverna säger ”Nu fortsätter vi lektionen!”. Men vad är det som gör att eleverna, var och en börjar lystra till och lyssna till det hon försöker kommunicera till eleverna?

Man kan förstås undra över varför eleverna får hålla på som de gör utan att någon får dem att hålla tyst. Kanske beror det på att det är så många i klassrummet, två lärare och en förälder, att ingen riktigt vågar ta beslutet att säga till eleverna på skarpen. Visst görs en del försök, men eleverna tar ingen riktig notis om det. Det verkar som om klassen hade fått klä skott för många negativa omdömen. En elev generaliserar och säger att alla lärare bara klankar ner på dem. Läraren ville förmodligen inte hamna i ett sådant läge, varför hon väljer ett annat sätt att bemöta dem. Hon talade om för eleverna hur hon hade upplevt situationen och hur hon ville att deras samarbete skulle vara i fortsättningen. Jag kunde märka en påtaglig förändring i klassrumssituationen, när hon på detta sätt talar rakt ut och tilltalar eleverna vid namn när någon stör klassrumskonversationen. Min första reflektion, när jag iakttog detta, var att under hela hennes utläggning, om hur hon tänkte och kände det inför klassen, infinner sig ett eftertänksamt lugn hos henne. Det är kanske det som gör att hon blir än mer öppen mot eleverna vid detta tillfälle.

Hon berättar vidare hur hon själv upplever sin relation med klassen och hur hon själv är som lärare. Varför går hon in på detta? Söker hon ett frikännande från eleverna eller vill hon åstadkomma en försoning mellan sig själv och klassen? Orden ”Försök förstå ... Jag är mig inte själv alla gånger” verkar ju tyda på det. Hon verkar syfta på någon tidigare situation med klassen. Från att tala om hur hon är som lärare växlar hon över till att säga hur det kan vara i livet. Orden ”så är det i livet också” överskrider på något sätt klassrummets värld och gör att man kan skymta människan i lärarrollen. Genom att applicera begreppet roll från teaterns värld, vid en analys av denna mellanmänniskliga interaktion, vill jag fästa uppmärksamheten på konstellationen människa och lärarroll. Under dessa intensiva minuter i klassrummet

framträder en konkret person i en abstrakt lärarroll. Den som innehar en sådan position har förväntningar riktade mot sig. Detsamma gäller eleverna, som förväntas att agera på ett visst sätt.

Redan under observationstillfället reflekterade jag över dramaturgiska begrepp och här fördjupar jag det tänkandet. Vi kan, som pedagogen Jonas Aspelin, föreställa oss att det runtomkring läraren som person, finns en ”osynlig men ändå högst påtaglig ämbetsdräkt, ett bihang till den position han innehar”.⁸ Oavsett vi vill det eller inte, blir vi inte kvitt denna rolldräkt, eftersom den är förenad med en funktion, ett uppdrag inom skolans organisation. Om vi tänker oss att denna dräkt är ett slags bihang till den position läraren innehar i samhället, kan vi förstå att det ibland kan vara rätt så problematiskt att förhålla sig till denna abstrakta konstruktion. På ett eller annat sätt kan en lärare känna sig tillfreds i den, alternativt vilja bli av med den. Läraren kanske kände i det här ögonblicket ett behov av att bli kvitt denna dräkt. Vi kan som Aspelin göra en distinktion mellan rolldräkten *och* läraren som person och att det ena inte behöver utesluta det andra, för att förstå den här situationen. Han menar vidare att det under alla omständigheter är verkliga människor som uppbär rolldräkterna, alternativt känner sig avklädda, och att det är individer som gör olika roller levande.⁹

Begrepp hämtade från teaterns värld hjälper oss att förstå denna händelse på ett sätt. Men det mellanmännsliga mötet innehåller andra kvaliteter som inte så lätt låter sig inrymmas i dramaturgi, iscensättningar och roller. Det finns som jag har antytt ovan alltid en människa *i* rollen, vilket också Aspelin är tydlig med att framhålla. Det förväntas inte att man som lärare ska blottlägga några personliga detaljer eller djupa emotionella utfästelser eller liknande. Som människor interagerar vi med varandra hela tiden och i dessa möten finns hela tiden en osäkerhet och sårbarhet i relationen, eftersom vi är intrasslade i varandras livsvärldar och inbördes är beroende av varandra. För att förstå denna problematik har jag tagit djupa intryck av Lévinas tolkning av den mellanmännsliga relationen som en etisk relation, vilket jag vidareutvecklar under nästa avsnitt.

Teoretisk tolkning av episoden

Jag kommer nu att på ett mer djuplodande sätt tolka den pedagogiska relationen utifrån några centrala begrepp hos Lévinas, med tyngdpunkt på distinktionen mellan Sägandet och det Sagda i den mellanmännsliga kommunikationen (talet). Denna kommunikation är bräcklig och sårbar i bemärkelsen att jag blandar in mig själv när jag talar med andra. Att säga något innebär alltid en risk, eftersom jag exponerar mig själv och således gör mig åtkomlig i kommunikationen med den Andre.

Om vi tolkar den här situationen utifrån dessa begrepp öppnar sig en etisk värld mellan läraren och eleven. Och det etiska i den pedagogiska relationen är här på ett mycket konkret sätt kopplat till den etiska dimensionen i språket med specifik tonvikt på talet. I min analys fokuserar jag alltså först och främst på kommunikativa processer. I vidgad mening tolkar jag mellanmänsklig kommunikation, inte bara som det verbalt uttryckta, utan även det faktum att den talar till oss genom kroppsliga uttryck. Efter att ha blickat in i detta klassrum kan vi naturligtvis ställa många frågor och ha olika synpunkter på hur situationen skulle ha kunnat se annorlunda ut om man hade handlat på annat sätt. Min uppgift är inte att värdera lektionen på något sätt, utan istället peka på vilka *etiska möjligheter* som öppnar sig när vi vågar utsätta oss själva för risken att kommunicera på ett rakt och öppet sätt.

Klassrumsmiljöer kan rent allmänt beskrivas som en samvaro, som innebär att man är tillsammans, antingen i den bemärkelsen att man befinner sig i samma rum (dvs. att man är vid-sidan-om varandra) eller interagerar med varandra (dvs. att vara-med varandra).¹¹ Det går naturligtvis att göra flera jämförelser med de olika formerna för samvaro kopplat till undervisning, men det som enligt Sharon Todd är avgörande för vår förståelse av *hur* vi är tillsammans i undervisningssammanhang är ”the modes through which our togetherness is enacted”.¹² I undervisningssammanhang består vanligtvis interaktioner mellan lärare och elever av modaliteten *vara-med*.¹³ Exempel på detta är klassrumsdiskussioner, fråga-svar-moment, viskningar mellan varandra, som alla handlar om just detta att interagera med varandra, att vara-med varandra. Genom den analys som Lévinas gör av det mellanmänskliga mötet kan en sådan typ av samvaro eller modalitet i ett klassrum inte leda till en utveckling av ansvarstagande, eftersom individen i detta sätt att vara ”remains caught up in an individual’s solitude”.¹⁴ Denna typ av klassrumssamvaro riskerar också att skapa en ytterst abstrakt relation till den Andre i klassrummet istället för en levande relation till den Andre, som Erixon påpekar i boken *Drömmen om den rena kommunikationen*.¹⁵

I den episod jag tolkar består lektionen mest av denna typ av samvaro. Samvaron kännetecknas av oro och turbulens. Trots att det förekommer många missriktade ord finns en interaktion mellan klassrummets aktörer. Men sättet att vara mot varandra kommer på ett mycket tydligt sätt i blickpunkten. När läraren blottlägger sin egen osäkerhet och sårbarhet sker något i klassrummet som kan tolkas som ett överskridande, där läraren plötsligt blir något annat än en representant för ett system eller en organisation. Läraren framträder som människa i sin yrkesroll och möjliggör därför empati och känslor för läraren hos eleverna. Det är naturligtvis svårt att utifrån mina observationer veta vad som exakt hände mellan läraren och varje enskild elev i det här fallet.

Jag tolkar det som att lärarens riktade tal hos ett flertal elever genererar ett etiskt ansvarstagande gentemot läraren. Jag tolkar den plötsliga tystnaden på det sättet. Jag frågar mig emellertid vad det är som framalstras hos eleverna. Väcker det empati eller sympati? Handlar det om känslor för läraren som den Andre, som gör att eleverna reagerar med denna plötsliga tystnad? Vad är det som egentligen händer? En annan fråga som detta väcker är förstås om även detta etiska ansvarstagande i sig utgör ett lärande.

Jag kan inte leda i bevis att det som sker mellan läraren och eleverna är ett verkligt ansvarstagande, eftersom jag då skulle behöva följa upp det med att se vilka konsekvenser det fick efteråt. Men den tolkning jag gör av denna episod är att den intersubjektivitet som visar sig här har en etisk dimension. Det som plötsligt händer i konversationen mellan läraren och eleverna, kan tolkas som en *transcendens*¹⁶ i samtalet, något som i det här fallet möjliggör att känslor med eller känslor för läraren kan utvecklas. Medkänslor förknippar vi vanligtvis med både sympati och empati, eftersom det antingen handlar om att hysa liknande känslor (jfr medkänsla) eller ha inlevelseförmåga, dvs. leva sig in i hur en annan människa har det.

Sharon Todd för ett resonemang kring begreppet empati och pekar på dess möjligheter och dess begränsningar. Hon menar till exempel att de två första modaliteterna av samvaro inte är något vi vanligtvis förknippar med kravet på empati. Men hon ser större möjligheter i begreppet empati än i begreppet sympati, eftersom det sistnämnda mer handlar om att känna med än att känna för andra människor. Det kommer således till korta inför modaliteten *vara-för*. Hon skriver:

Feeling with others cannot lead to transcendence, for it blurs the distinction between self and Other that Lévinas is so adamant to maintain.¹⁷

Todd sätter fingret på en viktig distinktion, som på ett avgörande sätt möjliggör mänskliga överskridanden i våra interaktioner. En klar åtskillnad mellan mig själv och den Andre öppnar också upp för engagemang i den mellanmänskliga kommunikationen. Men när det mänskliga självet smälter samman med den Andre, i en totalitet, uppstår inget engagemang. På samma sätt är det när den Andre assimileras i mig själv (eller i det Samma, vilket är det uttryck Lévinas använder) i ett totalitärt tänkande som Lévinas på ett radikalt sätt vänder sig emot. Den distinktion eller åtskillnad som han gör mellan självet och medmänniskan, utgör ett radikalt tänkande. Utan denna åtskillnad upptäcker vi inte det som är annorlunda än oss själva, vi ser och uppmärksammar inte andra och framför allt så välkomnar vi inte den Andre. I undervisningssituationer får det som effekter att vi inte visar öppenhet för det säregna och unika hos den Andre.¹⁸

I den här episoden finns det tydliga kopplingar till Sägandet som centralt begrepp hos Lévinas. *Sägandet* handlar först och främst om hur jag alltid är riktad mot en annan person när jag talar, dvs. orienteringen mot den Andre i mellanmänsklig kommunikation.¹⁹ Även om läraren i det här fallet riktar sig till hela klassen, utgör hennes kommunikation till klassen inte av en tredje-person-interaktion, eftersom det hon säger tolkas av varje individ var för sig. Begreppet Sägande tar udden av föreställningar om att våra interaktioner med andra kan vara av ett sådant slag, inte minst på grund av det osäkerhetsmoment, som visar sig i våra interaktioner. Hennes position i mitten av klassrummet har också betydelse i sammanhanget, eftersom eleverna nu kunde avläsa hennes kroppsspråk och det som kunde länkas till hennes läppars utsagor, på ett ännu tydligare sätt än om hon skulle stå längst fram i klassrummet.

Jag diskuterade under förra avsnittet om hur dramaturgiska metaforer kan hjälpa oss att förstå människan i lärarrollen. Jag blev emellertid vittne till ett ögonblick där den mellanmänskliga kommunikationen, eller rättare sagt lärarens berättande, blev så påtaglig att dessa minuter av episoden inte enbart kan förklaras utifrån bilden av ett drama, utan behöver kompletteras med en annan betydelseangivelse.²⁰ Genom att blottlägga den etiska aspekten kan dessa inträngande minuter tolkas på ett helt nytt sätt, vilket också kan kasta ljus över liknande situationer. När läraren berättar hur hon tänker och känner och säger ”Jag leder er inte” och ”Försök förstå ... Jag gillar inte konflikter!” och berättar hur hon upplevde första mötet med eleverna utsätter hon sig själv för risken att de inte skulle förstå henne, att bli missförstådd, men också för risken att anklaga dem.

Att säga något till någon innebär att öppna sig själv; att bli blottställd. Därför medför varje mellanmänskligt möte ett risktagande, inte minst genom att varje samtalspartner mer eller mindre exponerar sig själva.²¹ Läraren i det här fallet vågade ta språnget att kommunicera och exponera sig själv, vilket jag tolkar som ett Sägande och som i sin tur påverkar situationen i en annorlunda riktning. Jag tolkar alltså Sägandet som något etiskt och använder det här om hur vi, som subjekt alltid är riktade mot ett annat subjekt i ett ansvar.²² Sägandet i den här episoden är inte enkelriktad, dvs. enbart från läraren till eleven, utan dubbelriktad. Lärarens ord ”så är det i livet också” påminner oss om hur lärarens livsvärld och elevernas livsvärld är intrasslade i varandra och delaktigheten i varandras liv.²³ Det faktum att någon säger någonting till oss betyder något för oss långt före vi kan berätta vad som har sagts. De levande ord som läraren förmedlade i detta sammanhang hade större betydelse än vad hon faktiskt uttryckligen tillkännagav vid detta tillfälle. Elevernas reaktioner kom inte som en följd av en allmän acklamation från hela klassen, utan var ett utslag av vad varje enskild elev upplevde genom

de levande orden från läraren. Dessa ord ackompanjerades även av hennes kroppsspråk, eftersom tal och ansiktsuttryck (dvs. det uttrycksfulla hos människan) är förenade i en helhet. Lévinas säger: "Ansikte och tal hör ihop. Ansiktet talar. Det talar på så sätt att det är ansiktet som möjliggör och påbörjar allt tal ... sägandet innebär det faktum, att jag inte bara står framför ansiktet och begrundar det, utan jag svarar det. Sägandet är ett sätt att hälsa *den andre*, men att hälsa *den andre* är redan att ha ansvar för honom".²⁴

Det som händer under några ögonblick i klassrummet kan alltså tolkas som ett implicit gensvar i form av ett Sägande även från eleverna, vilket möjligen även påverkade läraren i hennes sätt att förhålla sig i situationen. De var kanske påverkade av "Ansiktets motstånd", vilket enligt Lévinas, är ett motstånd som inte gör motstånd, dvs. det etiska motståndet.²⁵ Om vi förlägger etiken till det konkret mellanmänniska, innebär det att det finns en etisk potential i Sägandet som antingen kan underminera det explicit Sagda eller underbygga och ge ordens innehåll bärkraft. Den innebörd vi då kan lägga i Sägandet kopplat till undervisning är hur det kan bidra till framalstrandet av ansvars-tagande individer. Det ligger då mycket nära till hands att peka på det nära sambandet som finns mellan lärande och fostran. I Sverige är det mycket vanligt att vi skiljer dessa två begrepp åt. Men filosofen Roger Fjellström menar att den åtskillnaden inte är självklar.²⁶ Fjellström visar på att engelskans "educate" liksom franskans "eduquer" (som båda kommer från latinets "educare") liksom tyskans "bilden" har en innebörd som täcker båda sakerna, och problematiserar distinktionen mellan lärande och fostran.²⁷ Jag är överens med Fjellström på den punkten. Enligt min uppfattning är det omöjligt att hålla fostran och lärande åtskilda i klassrummets praktik, och jag kommer att vidareutveckla i kapitel V. Men det jag här vill lyfta fram och som kan ge en annan innebörd åt fostran och lärande är att lyfta fram det som ligger i begreppet *élévement*, som för Lévinas, är en undervisning som "takes place as Saying, not simply as Said ... an elevation of man in humanism of the other man without which he would be all to unhuman".²⁸ Detta tillfälle, som jag tidigare tolkat som en transcendens i klassrummets samvaro, kan i samma anda tolkas som ögonblick av fostran, vilken genererats av lärarens Sägande. Denna tolkning bottenar i ett bejakande av Lévinas idé om hur det etiska subjektet framalstras i det mellanmänniska mötet.

Ömsesidigt beroende

I förra avsnittet visade jag på sårbarheten i den pedagogiska relationen. I analysen kom jag även i på det ömsesidiga beroendet i relationen, som jag kommer att fördjupa i det här avsnittet. Några vattentäta skott finns inte mellan det beroende vi har till varandra och till den sårbarhet som finns i den mellanmänniska kommunikationen, eftersom vårt liv utspelar sig i

relationer. Jag skulle lika gärna kunna tala om beroendet och sårbarheten, men har valt att skilja dessa två begrepp åt i min analys.

Beskrivning av en klassrumsepisod

Följ med till ett annat klassrum på högstadiet. Framför den vita tavlan i klassrummet inleder läraren sin lektion, sittande på katedern. Vid några tillfällen under lektionen reser sig läraren upp och går fram och tillbaka över den öppna yta som finns mellan de olika bänkarna i klassrummet. Bänkarna är placerade gruppvis och framför sig har läraren 20 elever. Eleverna har plockat fram matteböckerna och läraren ber om att få deras uppmärksamhet. Det verkar som om en helt vanlig lektion ska läggas till de övriga denna vecka, men läraren har något på sitt hjärta som han först vill ta upp med eleverna. Han berättar för klassen att han är upprörd och sårad över att klassen förverkat ett stort förtroende hos honom, som han uttrycker det, genom att skriva ut olämpliga texter i datasalen och i samband med detta fört honom bakom ljuset.

Det som har hänt är att några i klassen har skrivit ut en poänglista över elever som ska utsättas för vattenballongkastning. Läraren, som själv är mentor för flera av dessa elever, har varit i kontakt med dem och deras föräldrar. Dessa elever känner sig hotade och är mycket ängsliga. Läraren vill nu få eleverna i klassen att förstå och tänka sig in i de utsatta elevernas situation, i det här fallet de som har blivit uppsatta på listan. I samband med detta säger han till eleverna att han vill få dem att ”tänka med hjärtat”. Han återkommer ofta under lektionens gång till att han vill få in detta i deras hjärtan, vilket underförstått inkluderar känslor för de andra eleverna. Efter drygt tretton minuter har läraren sagt det han vill säga och avslutar med att säga ”Ja, det var en moralkaka som heter duga” och förklarar vad han menar med det.

En livlig diskussion inleds som pågår resten av lektionen. Diskussionen är stundtals mycket häftig, där anklagelser mot lärarna som kollektiv duggar rätt. Ibland får det häftiga samtalet karaktären av en maktkamp mellan elever och lärare. Klassen som helhet känner sig utpekad av andra lärare, när det gäller just detta med poänglistan, vilket innebär att det finns en underliggande indignation mot lärarna som grupp, alltså inte i första hand mot denna lärare. Samtalet svänger fram och tillbaka mellan elever och lärare om vad som är rätt och fel i det som har hänt. Det mynnar ut i att varje elev får möjlighet att ta ställning till vad de själva anser om listan. När lektionen lider mot sitt slut säger slutligen läraren: ”Ja, det här var en udda mattelektion”.

Lektionen går i stort sett ut på att läraren å ena sidan vill att hela klassen ska inse sin delaktighet i det som hänt och å andra sidan få vissa elever att stå för vad de har gjort som enskilda individer. Vid några tillfällen kommer vuxen-barn-relationen fram på ett tydligt sätt, t.ex. i kommentarer från

läraren som säger ”Så stora är ni nu ...”. Ord som utbyttes i klassrummet, under dessa intensiva minuter var ”missbrukat förtroende”, ”hämnd”, ”palestinsk-israelisk konflikt”, ”relation”, ”rädsla”, ”hot”, ”kränka”, ”hjärta”, ”moralkaka” osv. Lektionen som helhet andas etiskt liv och vissa dialoger, som är riktade till bara några få personer, har underliggande etiska betydelser.

Här följer nu en kort episod som är hämtad från början av lektionen. Läraren känner sig besviken på klassen, men balansgången mellan att belasta klassen som helhet och att få vissa elever att stå för det de har gjort är svår för läraren. Det är i synnerhet i det som kommer fram mellan Lena och läraren som det blir väldigt tydligt. Men läraren börjar först med att rikta sig till hela klassen genom att säga:

5.07. Läraren: För det jag skulle vilja säga lite grann här är ni har väl hört att jag blev väldigt upprörd och väldigt eh ja sårad. Jag vet inte vad man ska kalla det, sårad eller upprörd, inte så arg. Därför att var det naturligtvis jag som såg Lena skriva ut de här sakerna. Men jag i min enfald lyssnade på henne och vad heter det nu, tittade inte på papperna.

Läraren inleder alltså med att berätta för klassen hur det hela har gått till och hur han upplever situationen. Under tiden som han går igenom själva händelseförloppet avbryts han av Lena, varvid ett litet replikskifte uppstår mellan dem:

5.41. Lena: Ja, vad skulle jag säga.

5.42. Läraren: Ja, jag kan ta det med dig sen, för det är en grej mellan dig och mig. Men i varje fall är det på det viset att så drar hon fram, jag tycker det ser ut som en sångtext va. Så jag låter henne då så att säga göra det.

Efter detta replikskifte fortsätter läraren sin redogörelse för klassen. Detta övergår sedan till en livlig diskussion, som bland annat handlar om hur de vuxna har hanterat den uppkomna situationen kring den utskrivna listan. Här medger läraren att det finns brister i hanteringen och i samband med detta fäster Lena blicken på läraren och säger något (ohörbart). Läraren vänder sig mot Lena, får ögonkontakt och säger följande:

33.45. Läraren: Ja, och då kan man ju säga att vi på något vis har gjort fel, eftersom Lena känner sig fruktansvärt kränkt, kanske lika kränkt som jag gjorde.

(paus 3 sek.)

33.54. Lena: Kränkt?

33.55. Läraren: Mm. Ja, det är möjligt det är värre. Okej, och Peter har blivit kränkt på något vis, eftersom man utpekade honom!

Bara några dagar efter det här ögonblicket i klassrummet lät jag läraren titta på stora delar av den videoinspelade lektionen. Under intervjun fanns det ingen händelse som läraren reagerade så starkt på som just denna. Läraren reagerade mycket starkt på ord och ansiktsuttryck. När han hör och ser sig själv säga: "... eftersom Lena känner sig fruktansvärt kränkt, kanske lika kränkt som jag gjorde", utbrister han spontant:

Det där var fult. Det där var så elakt. Alltså, allvarligt, när jag säger det då vill jag bita av mig tungan. För vad säger jag det för. Nu vill jag ge henne dåligt samvete för att hon blåst mig.

Han berättar vidare:

Där klev jag över. Det är så patetiskt ... kände bara när jag sa det.

När vi för andra gången tittar på avsnittet kommenterar läraren att han är ironisk. Han reagerar ännu starkare på det egna ansiktsuttrycket och blicken. Han kastar sitt huvud bakåt och utbrister känslösamt:

Det ser man, helvete, vad säger jag för någonting.

Lärarens reaktion på videosekvensen tyder på att han erinrar sig händelsen och rannsakar sitt eget handlande. Efter denna beskrivning övergår jag nu till att reflektera över händelseförloppet.

Reflekterande analys

Jag blev under den här lektionen vittne till hur en mattelektion kunde få etiska dimensioner. Ett lektionstillfälle som vanligtvis brukade handla om multiplikation, bråk eller algebra kom nu att få ett något annorlunda innehåll. Klassrummet blev en skådeplats för ett etiskt samtal som kom att få oanade följor. Det etiska samtalet var en del av en intrig som hade pågått under i

stort sett en hel vecka. I mina fältanteckningar hade jag veckan innan noterat att lärarna hade hittat den omtalade poänglistan, där personer i sjuan var namngivna.²⁹ Det hade kommit fram att några i den här klassen hade författat den.

Ett utmärkande drag för relationen mellan läraren och klassen är den ambivalens som visar sig i lärarens svåra balansgång mellan att belasta klassen som helhet och att få vissa elever att stå för det de har gjort. Det visar sig vara en svår konst, inte minst när läraren ska förklara vad som hänt och vad som har gjort honom besviken. På samma gång som han belastar klassen för att ha missbrukat hans förtroende talar han om en enskild elev i tredje person: ”Därför att det var naturligtvis jag som såg Lena skriva ut de här sakerna. Men jag i min enfald lyssnade på henne”. Det är förmodligen därför som eleven reagerar med att ta till orda och säger: ”Ja, vad skulle jag säga”. Vad var det som gjorde att hon så tydligt och konkret bemötte lärarens ord med en sådan invändning? Var det för att hon vill försvara sitt handlande? Eller var det för att hon kände sig utpekad inför klassen och kände ett behov att respondera på lärarens ord om henne? Hon relaterar det hon säger till det läraren påstod i förtäckta ordalag: ”För det var ju något jag skulle förstöra inför skolavslutningen ...”. Läraren, som inte vill bli avbruten i sin monolog, riktar under ett kort ögonblick sina ord mot henne genom att säga: ”Ja, jag kan ta det med dig sen, för det är en grej mellan dig och mig”, för att i nästa andetag gå vidare med sin framställning om hur han hade upplevt det som hade hänt: ”Men i varje fall är det på det viset att så drar hon fram, jag tycker det ser ut som en sångtext va. Så jag låter henne då så att säga göra det ...”. Det rådde inte bara en förtroendekris mellan läraren och klassen som helhet, utan i synnerhet mellan läraren och Lena. I lärarens resonemang kan man också skönja spänningen mellan de institutionella reglerna, till exempel att inte tillåta eleverna vissa saker, och att öppet lita på varandra i den pedagogiska relationen, vilket visar sig vara ett dilemma som jag var inne på i början av avhandlingen.

Vad var det som gjorde att läraren helt plötsligt vänder sig mot Lena och börjar tala om att hon känner sig kränkt? Han talar fortfarande i tredje person för att sedan gå över till första person, i det han säger: ”... kanske lika kränkt som jag gjorde”, varvid Lena replikerar i form av en fråga: ”Kränkt?” Läraren viftar nästan bort denna undran från hennes sida och går vidare genom att tala om en annan elev. Är detta en reaktion på det som Lena säger till läraren, men som är ohörbart på filmsekvensen. När jag vid upprepade tillfällen studerat detta replikskifte, har jag uppmärksammat en rätt så kraftig reaktion i lärarens kroppsspråk och ögonspråk, när Lena faller dessa ord till läraren. Sannolikt tar orden på något sätt tag i honom, eftersom han reagerar som han gör och riktar sig mot henne.

Under det korta samtal som utspelas mellan Lena och läraren har båda ögonkontakt med varandra. När vi tittar på den transkriberade texten tycks det hända något under den korta pausen på tre sekunder. Men genom att skifta mental växel och lägga in ytterligare en modalitet, dvs. uttrycksform i den språkliga kommunikationen, kan sekvensen förstås och förklaras i ett annat ljus.³⁰ Fokus hamnar då på lärarens ansikte och vad läraren vill säga genom kroppsspråk och i det här fallet genom sin mimik. Det som händer i konversationen är att läraren lutar sitt huvud åt sidan och med sitt ansiktsuttryck förstärker det han vill säga. Läraren berättar under intervjun att han hade en känsla av att det han försökte säga inte hade nått fram till henne och att han hade något slags agg mot henne. Uppenbarligen är detta en av drivkrafterna bakom de ord han levererar till henne. I samma andetag som läraren talar om att han själv kände sig kränkt avslöjar han med sitt ansikte sina tankar om att hon ska känna dåligt samvete.³¹ När jag vid upprepade tillfällen har sett denna sekvens framgår mycket tydligt att lärarens ansikte uttrycker en vädjan till eleven att reagera på det han har sagt. Jag reflekterar över att det Sagda ackompanjeras med det icke-verbala Sägandet genom mimik och gester.

Under förra episoden reflekterade jag något över lärarrollen, läraren som människa och den abstrakta rolldräkten. Även här framskymtar människan i lärarrollen, inte minst hos läraren. Det är med andra ord svårt, hart när omöjligt enligt min mening, att vara lärare utan att blottlägga något av det mänskliga och emotionella i den pedagogiska relationen. Det jag försökte visa på i det förra exemplet var hur sårbarheten och osäkerheten i den pedagogiska relationen bland annat bottnade i att vi är beroende av varandra. Det som på ett ännu tydligare sätt kommer fram i den här episoden i relation till den förra är hur bristen på förtroende och tillit, påverkar den pedagogiska relationen både på ett kollektivt plan och på ett individuellt plan. I nästa avsnitt fördjupar jag analysen genom att gå över till en teoretisk tolkning av samma händelse.

Teoretisk tolkning av episoden

Jag kommer nu att analysera några delar av den valda lektionen med hjälp av de teoretiska begrepp jag angivit tidigare. Vilken karaktär har den etiska relationen mellan läraren och eleverna i episoden? När jag studerat etiska moment i klassrummet är det framför allt några aspekter av den pedagogiska relationen som visar sig särskilt tydligt. Det är det ömsesidiga beroendet, förtroende och tillit, ansvarigheten, ansiktets och blickars betydelse i denna relation.

När läraren berättar inför klassen händelseförloppet med poänglistan visar han sig som subjekt, dvs. som den människa han är i sin lärarroll, i dialogen

med eleverna. En möjlig parafrasering av vad Bauman säger om begreppet ansikte visavi person, är att läraren vid det här tillfället visar sitt ansikte för eleverna. Det innebär att visa sitt rätta jag bakom personen (ordet *persona* betyder den mask som döljer, inte avslöjar ansiktet).³² Bauman talar i ett annat sammanhang, i linje med Lévinas, om hur jaget kan ”bryta igenom varje socialt dragen form” och med andra ord frigöra sig från varje socialt sydd klädnad och ”möta den andre som ansikte, inte som mask, och på samma gång möta sitt eget nakna ansikte”.³³ Att möta en annan människa som ansikte är något helt annat än att möta en människa som person. Det är blicken som bryter igenom masken. Det går nämligen inte att hyckla med det som Lévinas kallar för ögonspråk, eftersom ögat inte skiner utan *talat*.³⁴

Risken finns i alla mellanmänniska relationer att individerna görs ansiktslösa, vilket t.ex. kan ske i ett klassrum med många elever och lärare. För läraren kan eleven upplösas i det stora kollektiv som en klass utgör och inte framstå som unik. På samma sätt kan läraren på liknande sätt bli ansiktslös och stereotyp bakom sin lärarroll. På ett högstadium där en elev kan ha minst ett tiotal lärare i olika ämnen blir risken ännu större. I lärarens resor kan man också skönja spänningen mellan de institutionella reglerna (att inte tillåta eleverna vissa saker), och att öppet lita på varandra i lärarelev-relationen. Ur ett fenomenologiskt perspektiv tolkar jag den pedagogiska relationen som ett möte mellan ett Jag och ett Du, vars liv är sammanflätade i ett ömsesidigt beroendeförhållande. Människan är till sin natur intersubjektiv – vi är helt enkelt riktade mot varandra som levande subjekt – men denna intersubjektivitet är beroende av förtroende och tillit. Den spontana tillit som läraren har haft till klassen har grundligen naggats i kanten visar det sig. Detsamma gäller elevernas förtroende till lärarna. Detta ömsesidiga beroendeförhållande, vilket kan beskrivas som ett socialt band mellan människor, kan beskrivas som att Jaget är bundet till den Andre i *ett band av ömsesidigt beroende*. Denna grundläggande ömsesidighet är också min egen skapelse och mitt eget ansvar.³⁵

Några av de fenomen som visar sig under denna episod är de betydelser som ligger i ansiktsuttryck, blickar och gester i det konkret mellanmänniska mötet i klassrummet. De innebörder som lärarens ansiktsuttryck och blick visar här bära på underliggande etiska uttryck. Jackson m.fl. har i en studie visat på hur ögonen, och området runt omkring dem, är den mest uttrycksfulla regionen på den mänskliga kroppen och att det är där vi människor fäster vår blick när vi försöker fånga andras respons. Detta korresponderar med Lévinas analys av Ansiktet och visar på dess relevans i klassrumsmiljön. Ansiktet kan avslöja vad som finns i vårt inre och lärare är naturligtvis inte annorlunda än andra när det kommer till den punkten. Variationerna i ansiktsuttryck som passerar lärarens ansikte under en lektion är större än man kan föreställa

sig vid första påseendet – *prima facie* – och ackompanjeras ofta av gester och kroppsspråk, som även bär på etisk signifikans.³⁶ Mina observationer visar att de olika icke-verbala uttrycksformerna ofta kan läsas som moraliska kommentarer eller budskap i anslutning till den aktivitet som pågår.

Vid ett tillfälle under lektionen blir detta mycket påtagligt. Det är i samband med den livliga diskussionen om hur de vuxna hanterat den uppkomna situationen, då Lena och läraren får ögonkontakt, varvid ett kort replikskifte mellan dem äger rum. Här fördjupar jag den analys jag påbörjade under förra rubriken *Reflekterande analys*. Efter det att läraren har talat i tredje person, dvs. om Lena och hennes reaktioner, vänder han sig mot henne och börjar tala om sig själv. Han säger: "... eftersom Lena känner sig fruktansvärt kränkt, kanske lika kränkt som jag gjorde". Hon replikerar, frågande: "Kränkt?". Läraren tar inte riktigt till sig hennes fråga, utan säger: "Mm. Ja, det är möjligt det är värre ..." och börjar tala om hur en annan elev har blivit kränkt.

I en fenomenologisk analys av detta avsnitt frågar jag mig alltså vad det är som visar sig i klassrummet? I min tolkning vill jag här ta hjälp av Lévinas originella analys av det mänskliga Ansiktet för att gå vidare utifrån reflektionen. Läraren reagerade på elevens ord genom att vända sig mot henne, men det är inte i orden han avslöjar sig mest utan sitt Ansikte, vilket utgör det mest uttrycksfulla partiet av den mänskliga huden. Men det är inte enbart Ansiktet som är uttrycksfullt, utan egentligen hela vårt kroppsspråk.³⁷

Vad är det då som visar sig? Först och främst har vi här Ansiktets "rätlinjighet" och dess "rättframma, försvarslösa sätt att visa sig", vilket är ganska uppenbart i just det här ögonblicket.³⁸ Läraren försöker att svepa in sina känslor i sina ord, men har inget gard för sitt kroppsspråk. Det visar sig bara. Möjligen försöker läraren att dölja det han upplever inom sig med hjälp av sitt kroppsspråk. Men det visar sig vara svårare. Ansiktets hud är den mest blottade huden och det finns, menar Lévinas, i Ansiktet en väsentlig fattigdom och detta bevisas av att man försöker maskera denna fattigdom genom att förstålla sig; genom att se obesvärad ut.³⁹ Till skillnad från Goffman, som menar att Ansiktet är ett lån från samhället, anser Lévinas att Ansiktet uttrycker sig självt.⁴⁰ Det innebär alltså att Ansiktet är betydelse utan kontext. I vanliga fall är man som människa en person, t.ex. en lärare vid en viss skola eller en elev i en viss klass, som till den och den, egentligen allt det som kan läsas i en identitetshandling. Men det är just här som Lévinas originella analys av Ansiktet har något annat att säga oss. Lévinas säger i en intervju: "All betydelse, i ordets vanliga bemärkelse, förhåller sig till en sådan kontext: betydelsen av något förhåller sig i sin relation till någonting annat. Här är däremot ansiktets mening i sig självt. Du, det är du".⁴¹ Enligt en sådan analys är alltså inte Ansiktet ett lån från den omgivande kontexten, utan något specifikt i sig

självt. Peter Kemp menar att inget tecken (*semeion*), dvs. inget av det som sägs, skulle ha någon mening utan den Andre, som ansikte. Just denna aspekt öppnar upp nya infallsvinklar för pedagogik och pedagogisk praktik. Det innebär bland annat att all betydelse, allt tänkande och vetande förutsätter det ursprungliga mötet ansikte mot ansikte, och att den Andres ansikte uttrycker den ”första undervisningen”, och att en meningsfull värld är en värld där den Andre finns.⁴²

Några frågor vi i anslutning till detta kan ställa är: Vilka konsekvenser får detta för undervisning och lärande? Vad innebär det för den pedagogiska relationen? Hur ska läraren förhålla sig till mötet med eleven, som den Andre eller vice versa? Vad betyder det om vi tar med oss dessa tankar till ett klassrum? Innebär det att vi ska bortse ifrån kontexten, för att nu lyfta fram en av alla de aspekter vi har öppnat upp för prövning? Inte alls, menar jag. Men jag tror att tanken om Ansiktet, som innebörd utan kontext, kan hjälpa oss att förstå den pedagogiska relationen som en etisk relation, utan att bortse ifrån den omgivande kontextens betydelse. Risken finns annars att vi exkluderar det unika hos den Andre och den Andres alteritet, genom att fylla ut mellanrummet mellan läraren och eleven med andra begrepp och således tränga undan de etiska aspekterna i denna relation. Den Andre som jag möter är självklart närvarande i en kulturell kontext, vilket utgör den fond mot vilken han eller hon avtecknar sig, men förståelsen av den Andre kan inte bara förstås utifrån en sådan övergripande kontext, utan måste förstås som något unikt och annorlunda i sig självt. Det är här som Ansiktet som tankefigur hjälper oss att förstå att den Andre alltid är något mer än vad självet kan innehålla, vilket innebär att vi alltid har något att lära oss *av* den Andre!⁴³

Sammanfattningsvis kan sägas att den här episoden utgör ett exempel på hur brist på tillit och förtroende påverkar den pedagogiska relationen och vilka konsekvenser det kan få på undervisningssituationen. Istället för att utgå från de kontextuella förutsättningarna och studera hur dessa kan påverka den pedagogiska relationen har vi alltså gått in i ett klassrum och sett hur det konkret mellanmänniska mötet mellan lärare och elev kan påverka en undervisningssituation. En sådan episod kan naturligtvis tolkas utifrån många andra perspektiv, men genom att låta den mellanmänniska kommunikationen hamna i blickpunkten för min analys har jag betonat att den pedagogiska relationen kan förstås som en etisk relation. Genom att ge den en sådan betydelseangivelse får det konsekvenser både för hur vi ser på mellanrummet mellan lärare och elev och på den omgivande kontexten.

Asymmetriskt förhållande

I de två första episoderna har jag visat på hur den etiska relationen kommer till uttryck i ett ömsesidigt beroende och i den sårbara kommunikationen i klassrummet. Den klassrumsepisod jag har valt att återge nedan utgör ett exempel på hur det dialogiska förhållandet mellan läraren och eleven är asymmetriskt, dvs. det finns en asymmetri mellan Jag och Du i relationen.

Beskrivning av en klassrumsepisod

Nu ska vi träda in i ännu ett klassrum och studera några korta episoder under en lektion. Den här dagen håller eleverna på med egna arbeten i SO. Eleverna har fått välja olika ämnesområden som de utifrån lärarens instruktioner bearbetar och slutligen skriver ihop till ett litet häfte. Efter en kort introduktion får eleverna fortsätta med sina arbeten. Alldeles i början av lektionen talar läraren med en av eleverna, Stina, som har varit borta från några lektioner på grund av sjukdom. De samtalar bland annat om betyg och hur hon ska jobba vidare under resten av terminen. Jag har valt en episod där läraren och den här flickan samtalar med varandra omkring detta problem. En annan elev blir också indragen i denna konversation. Här följer några strofer från deras samtal:

- 00.32. Läraren: Det är klart att om du vill dit upp då gäller det ju verkligen att du gör ett bra arbete. Fast du kan ju inte stå här och dräpa dig heller.
- 00.39. Stina: Nä, kolla!
- 00.40. Läraren: Nä, det ...
- 00.42. Lasse: Det får du inte göra!
- 00.43. Läraren: Nä, det får du inte göra!
- 00.44. Stina: Fast jag kommer att göra det.
- 00.44. Lasse: Då blir det självmord!
- 00.46. Stina: Men det är inte ditt fel!
- 00.47. Läraren: Det är inte mitt fel! (pekar på sig själv). Vilken tur!
- 00.48. Stina: Det är tvångstankar.
- 00.49. Läraren: Nej, usch, va hemskt!
- 00.50. Stina: Och dom här, har dom nån betydelse? Är det nåt jag ska använda mig av? Det här är ju alla massakrer som vi har häftat ihop? (pekar i boken).

I samband med detta samtal blir läraren ofta avbruten av det som händer runtomkring honom i klassrummet. Strax efter denna konversation vänder han sig till hela klassen och uppmanar dem att sänka ljudnivån. När det har gått ytterligare tio minuter samtalar läraren på nytt med Stina. Under en rätt lång stund sitter läraren tillsammans med Stina och hennes bänkkamrat, Lasse. Han hjälper båda två, samtalar med dem och ger dem tips. Sedan avbryts deras konversation av en annan elev. Utan att vänta på att få tillträde till lärarens och de andra elevernas uppmärksamhet avbryter denne elev deras konversation och ställer plötsligt en rak fråga till läraren. Den fråga hon ställer till honom är svår att besvara och läraren vet inte riktigt vad han ska säga. Läraren föreslår att hon ska leta i ett sökprogram på datorn om detta, vilket hon sedan gör. Än en gång blir läraren avbruten av en annan elev. Efter ytterligare tio minuter är läraren tillbaka till Stina och samtalet fortsätter. Nu följer en episod där läraren försöker hjälpa henne att sovra i sitt material och hejda henne i ambitionen att få med så mycket som möjligt i sitt arbete. Läraren menar att hon inte ska skriva en bok, utan ett häfte på cirka fem sidor. Men Stina insisterar på att hon ska ha med allt. Läraren säger åt henne att hon kan göra ett sådant här arbete på gymnasiet, men inte nu då hon har så lite tid. Läraren står bredvid henne och tillsammans tittar de i och samtalar om materialet. Eleven lyssnar inte på det örat, utan riktar istället sin uppmärksamhet mot den text hon har framför sig och säger:

34.56. Stina: Alltså, Irländarna gör ju uppror här också ...
Vad var det ... det stod? Det stod nåt ... gör
uppror ...

När Stina uttrycker dessa ord vänder sig läraren mot henne och säger:

35.05. Läraren: Stina, Stina, lyssna på mig nu. Hur du än tänker här nu, så måste du dra ner din ambition (visar med händerna). För du är uppe på nån universitetsstudie just nu och mitt MVG ligger inte där uppe (håller händerna högt upp) utan där nere (viftar med händerna långt ner och de skrattar tillsammans).

Den första episoden varar i 23 sekunder och den sista i 28 sekunder. Under nästa avsnitt analyserar jag vad som sker i lärarens och elevens kommunikation för att sedan gå över till en tolkning av episoden.

Reflekterande analys

Under den här lektionen, i vilken den transkriberade episoden ligger inbäddad, är alltså eleverna sysselsatta med självständiga arbeten. Återgivningen av den pedagogiska relationen inskränker sig därför till några kortare episoder under lektionen. Det som kännetecknar episoden är en slags frustration kring betygsmål eleven i det här fallet strävar efter att uppnå. Stina känner en press, framför allt från sig själv och indirekt gentemot läraren, att prestera ett så bra arbete som möjligt nu. Från lärarens sida finns en strävan efter att inte lägga sten på börda utan istället underlätta för eleven att inse rimligheten i det hon ämnar göra. Men det går ändå att utläsa att läraren är pressad i denna situation. Han försöker att få Stina att lyssna, men de blir ofta avbruten i sin konversation, vilket är ett störande moment i denna process, att hjälpa eleven att lösa sin uppgift. Det som också kännetecknar den pedagogiska relationen under lektionens gång är avbrutna dialoger, konversationer i olika riktningar och spring fram och tillbaka mellan olika elever.

I de korta ögonblick jag återger här reflekterar jag över hur lärandet sker i en *etiskt diskursiv praktik*.⁴⁴ I förra avsnittet var jag inne på att det finns en risk att fylla ut mellanrummet med olika begrepp som kan få till följd att de etiska aspekterna i relationen lärare och elev suddas ut nästintill oigenkännlighet. Men genom att lyfta fram den etiska dimensionen i språket framstår förhållandet mellan lärare och elev onekligen som en etisk relation.⁴⁵ När jag reflekterar över denna situation gör jag det alltså utifrån en etisk förståelse av våra språkliga uttrycksformer, vilket jag angav redan i teoriavsnittet.⁴⁶ Men mina direkta reflektioner i klassrummet var begrepp som lyssnande, bekräftelse, och interaktionen mellan lärare och elev. Jag noterade särskilt det som har med ögonkontakt att göra. När jag i efterhand tittade på videosekvenserna reflekterade jag över att läraren ofta fick avbryta sin undervisning med att antingen sätta gränser för samvaron i klassrummet eller svara på olika typer av frågor. Detta påverkade den pedagogiska relationen, i det här fallet mellan den lärare och elev, som jag har valt att lyfta fram från den här lektionen. Eleven, som det mesta kretsar kring här, är mycket forcerad och på något sätt så fixerad vid att uppnå ett bra resultat att hon egentligen inte lyssnar på det som läraren säger. Hon har i varje fall svårt att ta till sig det som läraren vill förmedla. Hjälpen i det här fallet handlar inte så mycket om att förmedla ett innehåll, utan om att begränsa sidantalet, en vädjan till eleven att hålla sig inom rimliga gränser när det gäller omfattningen av arbetet. Några frågor som onekligen är adekvata att ställa i det här sammanhanget är följande: Vad beror det på att lärarens ord inte riktigt når fram till eleven? Vad beror det på att eleven inte lyssnar på läraren? Vilken betydelse har ögonkontakten i detta sammanhang? Vilken karaktär har intersubjektiviteten i denna lärandesituation? Hur påverkar det den pedagogiska relationen att de ideligen blir avbrutna av andra elever?

Det kan naturligtvis finnas flera orsaker till varför vi inte når varandra med de ord vi riktar till varandra. En av orsakerna till varför inte lärarens ord når fram till eleven är att hon är stressad och därigenom forcerad i sin kommunikation. Men varför är eleven så forcerad och självupptagen? Det kan bero på att hon har varit borta och känner sig pressad över att hon har så mycket att ta igen. Eleven är också väldigt fokuserad på hur mycket hon ska skriva, vilket hon förknippar med att nå ett högt betyg. Detta gör att hon inte är öppen för det läraren säger till henne. Samtidigt som det finns starka inslag av omsorg från lärarens sida så är den förenad med ett slags tveghänsenhet hos läraren. Detta kommer tydligt fram när han lyfter fram betyget, responderar på hennes strävan under det att han samtidigt vill hejda henne: ”Det är klart att om du vill dit upp då gäller det ju verkligen att du gör ett bra arbete ...”. I den första meningen kommer det fram att han inte vill ta ifrån henne ambitionen att nå högt upp på betygsckalan. Men i nästa mening försöker han hejda henne i denna strävan genom att säga: ”... Fast du kan ju inte stå här och dräpa dig heller”. Det är förstås ingen lätt uppgift att vägleda en elev i en sådan situation. Men det som jag i den här analysen reflekterar över är den ambivalens som kommer fram hos läraren i den här episoden. Denna ambivalens kan beskrivas i en sorts kluvenhet i lärarens Sägande vid det här tillfället. Den kluvenhet som läraren visar upp bottnar bland annat i den spänning mellan den roll läraren har som examinator och den omsorg läraren samtidigt känner för eleven vid det här tillfället. Läraren ska sätta betyg på hennes insats och vill naturligtvis hjälpa henne att uppnå ett gott resultat, samtidigt som han vill vara ett stöd för henne i denna process. Är det så att ambivalensen även grundar sig i det ansvar läraren har för eleven i det här sammanhanget? Under nästa avsnitt återkommer jag till detta resonemang.

Elevens forcerade framtoning och osäkerhet kan även bero på bristande självtillit hos eleven när det gäller hur hon ska begränsa sitt material, vilket måhända gör henne än mer självupptagen. Trots att läraren ideligen bromsar henne i hennes strävan säger hon uttryckligen, med ett slags desperation i rösten att hon ska ha med allt. Inte minst detta gör att hon inte är så öppen för det läraren försöker säga till henne. Det är inte ofta de har ögonkontakt, trots att läraren ofta söker den. För det mesta tittar eleven ner i materialet och talar om vad hon måste ha med i sitt arbete. Att de blir avbrutna många gånger påverkar säkert samtalet i negativ riktning, men jag tror inte att det är den kritiska punkten i det här fallet. Frågan är om det är obalansen i den pedagogiska relationen som är det största problemet. Vad jag menar med obalansen i relationen utvecklar jag under tolkningen av episoden i nästa avsnitt. Läraren verkar uppleva det som ett problem, eftersom han säger: ”Lyssna nu på mig. Hur du än tänker här nu, så måste du dra ner din ambition ...”

Teoretisk tolkning av episoden

Den här episoden utgör ett exempel på det triangelförhållandet som ofta uppstår i mötet mellan lärare, elev och ett kunskapsinnehåll. Detta är kännetecknande för en pedagogisk situation. Det säger oss att undervisning alltid är en undervisning om något till någon och brukar kallas för den didaktiska triangeln. En fråga som vanligtvis ställs i ett sådant sammanhang är: Vad är det som händer när lärande äger rum? Men jag frågar mig vidare, ur ett levinasianskt perspektiv: Vad karakteriserar den pedagogiska relationen i det här fallet? Vilka betingelser eller förutsättningar är närvarande i relationen? Vilka förutsättningar skapar möjligheter för eleven att lära sig något av läraren? Det är dessa frågor jag har för ögonen när jag griper mig an uppgiften att tolka den pedagogiska relationen i det här sammanhanget.

Ett annat signum i den pedagogiska relationen under den här episoden är att den framstår som en asymmetrisk relation. Det innebär att den bär på etiska innebörder, som t.ex. det etiska kravet som utgår från eleven, omsorgen eller supporten från lärarens sida, lyssnande respektive inte lyssnande från båda parterna, samt ett försök att skapa mening i sammanhanget. I den här episoden kommer detta fram rätt så tydligt, men är något som kännetecknar även andra situationer i skolans vardag. Jag ställde några frågor i anslutning till mina inledande reflektioner och de ställs på sin spets när vi tittar närmare på relationens etiska attribut. Vad det är som egentligen händer mellan läraren och eleven är förstås svårt att besvara på ett uttömmande sätt. Ingen av oss vet vad som exakt utspelar sig mellan två människor. Men det finns indicier som tyder på att det i det här fallet inte bara försiggår ett utbyte av tankar, utan att både läraren och eleven försöker att säga något till varandra som bär på etiska uttryck. Det finns en vädjan från elevens sida, som sipprar fram på olika sätt, inte minst i det hon ger uttryck för när det gäller sin ambition. Hon känner sig osäker om hon ska klara av det och tar till sig lärarens ord om att inte knäcka sig. Hon vill förstås inte göra det, men är osäker på hur hon kommer att handla. Hon säger: "Fast jag kommer att göra det ... Men det är inte ditt fel! ... Det är tvångstankar!". Dessa ord kan både tolkas som osäkerhet och ett slags misströstan från hennes sida om hon verkligen kommer att ro iland med sin uppgift. Men det kan också tolkas som en vädjan från hennes sida om bekräftelse eller en vädjan om medömkan i denna situation. Hennes bankkamrat är inte sen att fylla i: "Det får du inte ... Då blir det självmord!". Konversationen låter smått absurd, men egentligen bottenar alltsammans i något djupt mänskligt och inte minst att det etiska subjektet blir till i mötet med andra. I detta "triangeldrama", bestående av läraren och eleven som samspråkar med varandra påverkas även bankkamraten av situationen och vädjar i samklang med läraren att hon inte ska gå för långt i sina ambitioner. Men även om hon hör detta från två håll lyssnar hon inte.

Det är väldigt tydligt. Hon går vidare genom att säga: ”Och dom här, har dom nån betydelse? Är det nåt jag ska använda?” (hon pekar i boken). Den vädjan som kommer fram i konversationen här, tolkar jag utifrån Lévinas ansvarsetik som ett etiskt krav som utgår från eleven. Men hur ska vi förstå och tolka det etiska kravet i den här episoden?

I mina teoretiska utgångspunkter har jag visat att jag främst knyter an till den huvudlinje inom fenomenologin, som betonar ”det etiska kravet” och intersubjektiviteten mellan människor.⁴⁷ En av de grundläggande tankarna inom fenomenologisk etik, som både Lévinas och Løgstrup representerar, är föreställningen om att vi i det mellanmännsliga mötet ställs inför ett etiskt krav som vi varken förväntat oss eller bett om att få. Lévinas talar i detta sammanhang om den appell som ligger i den Andres ansikte.⁴⁸ Denna appell är något implicit, dvs. något som redan finns i relationen, och utgör inte någon abstrakt konstruktion eller etisk princip.⁴⁹ För Lévinas är den intersubjektiva relationen en icke-symmetrisk relation. Jag är i den bemärkelsen ansvarig för den Andre, utan att jag kan förvänta mig ömsesidighet. Ömsesidigheten är den Andres sak. ”Jag har alltid ett *större* ansvar än alla andra”, menar Lévinas.⁵⁰ Relationen karakteriseras således av ett ursprungligt, oundvikligt och obegränsat ansvar för den andra personen.⁵¹ Det är en högst dramatisk omkastning av den moderna etikens principer vi möter hos Lévinas, som helt enkelt ger den Andre det företräde som utan tvivel en gång getts åt jaget. Det är inte minst i det anseendet jag har valt att kalla Lévinas etik för ansvarsetik, ett ansvar *för* den Andre.

I det här fallet är jag intresserad av vad som visar sig i mötet mellan lärare och elev och som kan tolkas som etiska fenomen. I den här pedagogiska situationen tolkar jag lärarens omsorg om eleven som ett svar på detta tysta krav från eleven. I pedagogiska termer tänker vi oss att läraren är en tjänare, vilket ligger i begreppet *paidagogos*, ansvarig för eleven under en viss tid.⁵² I ordet ligger även att pedagogen är en ledare. Det behöver dock inte råda något motsatsförhållande mellan att tjäna och att leda. Tvärtom kan ett gott ledarskap och utövande av auktoritet från lärarens sida böttna i att ta ansvar och betjäna eleverna i ett sätt-att-vara-för-den-Andre. Kunz skriver: ”The authentic leader is a servant. My authority gets its power only by being invested in me by those needing, responsible service ... My authority has power, but only to be used to create and increase the well-being of those over whom I exercise that power of authority ...”.⁵³ Att vara pedagog betyder i mångt och mycket att skapa en situation för utveckling. I ett sådant gynnsamt klimat är det viktigt att den auktoritet som utövas sker med elevens bästa för ögonen. Förmågan att lyssna till det tysta krav eller den appell som utgår från eleven underlättar för läraren att utöva ett ledarskap som är kreativt och får elever att växa. I levinasianska termer kan vi säga att det pedagogiska

Sägandet föregår det pedagogiskt Sagda och avbryter ofta det Sagda i den pedagogiska praktiken. Det innebär att det är viktigt att detta Sägande blir så gynnsamt som möjligt. Ett sådant pedagogisk handlande kan tolkas som en dia-koni som föregår dia-log.

Under den här episoden utgör lyssnandet från lärarens sida en del av en sådan diakoni. En större portion av lyssnande från elevens sida hade i det här fallet skapat ännu gynnsammare förutsättningar, inte minst för henne. Den konversation som sker mellan läraren och eleven skulle kunna karakteriseras som ett pedagogiskt handlande som framalstras i ett pedagogiskt Sägande. Yttrandena från lärarens sida i det här fallet är genomsyrade av ett etiskt ansvarstagande, vilket indirekt påverkar elevens bänkkamrat, i ett ansvarstagande. Som jag ser det så finns det en potential i Sägandet, som för Lévinas är etiskt, som inte har uppmärksammats i så stor utsträckning tidigare. Det kan hjälpa oss att inte suddas ut innebörden av att det är ett jag som talar, ett jag som undervisar och ett jag som vägleder en annan person.⁵⁴ Det som sker kan tolkas som ett formande, en undervisning där begreppet *élévement* kan uttrycka något av vad som sker. Begreppet handlar om pedagogiskt handlande som "takes place as Saying, not simply as Said" och antyder att det är något som alstras fram (engenderment).⁵⁵ Jag tolkar alltså denna lärandesituation som en meningsskapande diskurs, som utspelar sig i ett Sägande, dvs. i en talsituation där något sägs till någon. I det här fallet gäller det i första hand till eleven, eftersom läraren har en särskild undervisningsintention. Men jag vill inte begränsa denna meningsskapande diskurs enbart i den ena riktningen, dvs. från läraren till eleven. Eftersom ord är bärare av mening i båda riktningarna har det betydelse för båda parterna i den pedagogiska relationen. Lévinas poängterar att ord som yttras, ord som sägs, har mening.⁵⁶ Orden har alltså inte bara en avsikt, en intention, utan orden bär på mening, dvs. är meningsskapande. Teorikapitlets hänvisning till Merleau-Pontys ord "we are *condemned to meaning*" ger återklang här i mötet med det empiriska materialet.⁵⁷ Vi kan fråga oss om inte det ligger någonting i att beskriva undervisning som en meningsskapande process, eller som en meningsskapande diskurs. I detta ligger tanken om att den mening som skapas inte kan reduceras till enbart en kunskap om något. Det är en kunskap som uppstår ur ett möte.⁵⁸ I tolkningen ligger också att betingelserna för en sådan meningsskapande diskurs är en dubbel asymmetri i den pedagogiska relationen, som här tar form som ett samtal eller som en diskurs.

Den här episoden visar just på asymmetrin i den pedagogiska relationen, vilket utgör något grundläggande för undervisning och lärande. Det som är grundläggande här, vilket jag vill argumentera för är att, utan denna dubbla asymmetri "there may well be no learning or teaching".⁵⁹ Vad menar jag när jag säger detta? Jag tolkar alltså undervisning och lärande som två oskiljaktiga

ingredienser i en pedagogisk relation, där lyssnande i båda riktningarna utgör en av de grundläggande betingelserna för att ett lärande ska kunna äga rum. Naturligtvis kan vi lära oss olika saker utan att det finns någon lärare i närheten. Vi kan t.ex. lära oss cykla eller liknande utan att någon visar oss hur det går till, även om det är mycket ovanligt. Men det jag här talar om och som jag har fokuserat är den pedagogiska relationens grundstruktur. Något av denna grundstruktur finns inte enbart i skolans värld, utan visar sig också många gånger i livet på olika sätt. Vi lär oss för det mesta *av* den Andre.

Lärande sker i en asymmetrisk relation, där läraren är den Andre för eleven och eleven är den Andre för läraren i en dubbelriktad asymmetri. I det här fallet kan vi se att läraren hela tiden försöker att säga någonting, visa någonting, men inte riktigt lyckas att nå fram. Vad det beror på kan naturligtvis diskuteras från flera olika perspektiv, men det jag främst vill lyfta fram här är lyssnandet som en viktig förutsättning för lärande. Det gäller båda parterna, dvs. både läraren och eleven. Från lärarens horisont som ett "listening before speaking" och från elevens horisont "to be learning the student's reception must be embedded in an ethical relation, one in which the student willingly allows his or her freedom to be called into question by the teachers's showing".⁶⁰

Detta utgör ett grundläggande problem under den här episoden, vilket jag här betecknar som en obalans i den pedagogiska relationen. När inte det finns en balans i denna dubbla asymmetri får det konsekvenser för antingen undervisning eller lärande. Om inte läraren blir den Andre för eleven sker inget lyssnande, vilket påverkar lärandesituationen. Omvänt om eleven inte blir den Andre för läraren finns en uppenbar risk för ett dominerande, ett slags domesticerande i den pedagogiska relationen.⁶¹ Det innebär att den dubbla asymmetrin i sig utgör en dubbel tillit i den pedagogiska relationen, något som egentligen är outhålligt för pedagogisk praktik. Denna dubbla tillit är en avgörande dimension av pedagogik, menar Joldersma.⁶² Betingelserna i en sådan pedagogisk relation kan sammanfattas i orden "precarious pedagogy", eftersom relationen i sig är beroende av tillit och förtroende i dubbel bemärkelse, dvs. från båda parterna i relationen.⁶³ Det är inte minst därför som relationen kan sägas vara etisk till sin karaktär.

Det finns alltid en uppenbar risk i ett samhälle, där utbildning är en del av samhällets fostran av den uppväxande generationen, att utbildning i vissa stycken riskerar att klassificeras som etiska övergrepp eller som Derrida uttrycker det som ett "metafysiskt våld".⁶⁴ Det vi kallar för "socialisation" får då passiviserande konsekvenser, enligt Säfström, där individens roll i utbildningsprocessen reduceras till inordning, underordning och anpassning. Socialisationen i samhället fungerar då som en maktfullkomlig process, där

de yttre betingelserna är underordning och hierarkisk kontroll.⁶⁵ En mer övergripande diskussion kring socialisationsbegreppet har jag fört i första kapitlet.

Sammanfattningsvis kan sägas att det triangelförhållande som ofta uppstår i mötet mellan lärare, elev och ett kunskapsinnehåll, kan hjälpa oss att förstå den pedagogiska situationen men ger oss inga vägledande tankar om vilka förutsättningar eller betingelser som är närvarande i relationen som skapar möjligheten för en person att lära sig något av en annan.⁶⁶ När jag har analyserat den pedagogiska relationen och tolkat episoderna har jag i min tolkning utgått från det som ligger implicit i relationen. Intersubjektivitet är ett begrepp som Lévinas använder och fångar något väsentligt i lärarens yrke som vi har sett. Utifrån Lévinas syn på intersubjektivitet kan den pedagogiska relationen alltså tolkas som en asymmetrisk relation och läraren och eleven är relaterade till varandra i en dubbel asymmetri.⁶⁷ På samma gång är denna dubbla asymmetri en dubbel tillit i pedagogiskt arbete.

Bejakande och engagemang

Vi ska åter igen blicka in i ett klassrum för att studera den mellanmänskliga kommunikationen. Det som har betydelse den här gången är bland annat uppmuntran, blickar och bejakande.

Beskrivning av en klassrumsepisod

Läraren börjar den här lektionen med att informera eleverna om olika praktiska detaljer kring ett projekt de har genomfört tillsammans och vad de ska göra under resten av terminen. Hon talar om för klassen att hon har satt betyg på deras individuella insatser under projektarbetet. Hon ger dem beröm för den utställning de har gjort inom ramen för det gemensamma projektet och säger följande:

04.36. Läraren: När jag ser den här utställningen så är jag mäktigt stolt över er. Jag tycker att ni har gjort ett jättebra jobb! Ni ska verkligen veta det att den ser professionell ut och den är oerhört levande och lättöläst. Sen om det är nåt litet sakfel som har smugit sig in, det får vi se!

Innan hon låter eleverna börja arbeta med sina arbetsuppgifter har hon först en introduktion om reklam för klassen. Något hon återkommer till under genomgången är hur olika pojkar och flickor reagerar på reklam. Läraren antecknar på tavlan och har ett rakt språk till eleverna. Hon exemplifierar med kända personer och ställer direkta frågor till dem kring reklam.

När hon har undervisat om reklam sätter hon sig med eleverna en och en i ett rum alldeles bredvid klassrummet och pratar om deras insatser under projektarbetet. Hon berättar även vilket betyg de får för hela terminens arbete.

Den episod jag här refererar till är något som händer under det att läraren har sin genomgång. Hon försöker att i sin genomgång kring reklam få elevernas respons genom att ställa frågor, vilka hon dock själv besvarar. Under det att hon går igenom propagandabilden säger läraren:

25.15. Propaganda är inte att sälja för att få in pengar.
 Propagandabilden den ska påverka oss i ett
 annat sammanhang. Det är att få så mycket ...

(paus 3 sek.)

Under den korta pausen vänder sig läraren mot en elev och pekar med sammanhållna händer för att få fram ett svar. Eleven svarar något om röster (ohörbart). Läraren vidareutvecklar elevens svar genom att säga:

25.27. Värva röster, medlemmar, värva människor
 som ...

Läraren har nu fått syn på Lisa som sitter och fingrar med sin mobiltelefon. Istället för att avbryta sin genomgång om propagandabilden väver hon in några ord om Lisa i det hon säger:

25.33. ... inte som Lisa för hon är bara intresserad
 av mobiler. Utan värva dem som är engagerade
 och vill ... kanske kan driva en rörelse framåt.
 Det kan vara politiskt, det kan vara något annat.

Denna korta episod är alltså insprängd i lärarens genomgång om reklambilder, som avslutas med att eleverna får börja arbeta under det att läraren har personliga samtal med eleverna i ett annat rum.

Reflekterande analys

Det som utmärker lektionens första del är glädje, spontanitet, uppmuntran, bekräftelse och engagemang. Hennes sätt att vara i klassrummet påverkar stämningen i klassrummet genom att hon har en positiv framtoning och ett smittande sätt. Detta kommer ofta fram i hennes röstläge och tonfall. Det rättframma språket med eleverna, där kändisnamn som för eleverna känns bekanta, verkar öppna upp och vara kontaktskapande på något sätt. Lärarens inledning av lektionen utgör ett exempel på hur uppmuntran och bejakande

från lärarens sida utgör ett viktigt inslag i en undervisningssituation. När läraren talar om den utställning de har gjort, betonar hon vissa ord specifikt, vilka jag har markerat i fet stil här: "När jag **ser** den här utställningen så är jag **mäkta** stolt över er. Jag tycker att ni har gjort ett **jättebra** jobb! Ni ska **verkligen** veta det att den ser **professionell** ut och den är **oerhört** levande och lättläst. Sen om det är nåt litet sakfel som har smugit sig in, det får vi se!"

Det är tydligt att läraren först och främst vill framhålla det positiva med utställningen för att uppmuntra dem för deras insatser. Den sista meningen nämner hon bara helt kort, utan att fästa någon uppmärksamhet på det som eventuellt skulle kunna vara mindre bra. Hon ger dem helt enkelt beröm för det arbete de har utfört. Jag kommer under nästa avsnitt att även titta på de etiska möjligheter som ligger i att bekräfta någon förbehållslöst eller utan att det bottnar i någon som helst prestation. Här berömmar hon dem för det de har gjort. Hur skulle det ha sett ut om de hade gjort ett dåligt jobb? Vad hade de fått för omdömen då? Hade läraren uppmuntrat dem, trots att då hade gjort halvdana insatser? Den frågan kan jag inte besvara här, utan endast reflektera över.

Under lektionens gång observerar jag lärarens blick. Jag lägger märke till hur läraren låter blicken svepa över eleverna i klassrummet för att ibland stanna upp några korta ögonblick och fånga någon elevs uppmärksamhet i samband med frågor som ställs under genomgången. Jag frågar mig vilken betydelse lärarens blick har i klassrumskommunikationen? Vilken betydelse har blicken för en enskild elev och för alla andra i klassrummet? Ögonkontakten är betydelsefull för mänsklig kommunikation och blickar kan påverka relationen mellan lärare och elev på ett positivt sätt. Naturligtvis kan blickar även påverka negativt genom att de kan ge en känsla av likgiltighet och tolkas som att personen är oengagerad. Det kan också skapa en känsla av otrygghet och osäkerhet i kommunikationen.

Vad har humorn för effekter på samvaron i ett klassrum? Kernell menar att humorn, glimten i ögat, glädje och entusiasm utgör viktiga ingredienser för en bra relation. Det skapar trygghet, närhet och inlevelse, som är viktiga inslag då tankar ska utvecklas. De sociala relationerna kan betraktas på distans och här kommer han in på humorn som kvalitet.⁶⁸ Det kan t.ex. vara att självkritiskt kommentera och finna analogier till det som pågår i klassrummet, något som kan locka deltagarna till skratt, menar Kernell.⁶⁹ Om vi definierar humorn, dels som självironi och dels som den humor som karakteriserar vitsen, blir den ett mycket bra didaktiskt redskap, menar Kernell.⁷⁰ Jag håller med honom på den här punkten, och reflekterar själv över den självdistans läraren kunde visa upp i klassrummet. Ett tydligt exempel är när hon under sin genomgång av reklam vänder sig till pojkarna och frågar dem om de har använt antiwrinkle-kräm någon gång. Små skratt hörs bland bänkraderna

och det är tydligt att hennes självdistans påverkar stämningen i just den situationen. Det är lätt att se att läraren har en naturlig distans, både till sig själv och till sitt ämne, vilket gör henne fri att använda associationer väl kända för eleverna. Hon kopplar dessutom detta till sin egen okunnighet om vilka nya produkter som har kommit ut på marknaden. Även här kommer hennes självdistans väl till pass. Hon visar på det sättet att hon känner sig trygg med gruppen, som ofta lockas till skratt, vilket skapar en god stämning i klassrummet.

Jag frågar mig vidare vad glädje och humor har med etik, undervisning och forskning att göra? Intressant att notera i sammanhanget är hur Johan Asplund kopplar samman humor och vetenskap. Han menar att humor, konst och vetenskap är yttringar av en och samma mekanism. Vitsen och den vetenskapliga upptäckten kan på något sätt vara mycket nära släkt. I sammanhanget hänvisar han till Arthur Koestler, som lär ha sagt att den skolpojke som först kom på idén att såga igenom benen på lärarens stol måste ha varit ett geni.⁷¹ När genomgången är över fortsätter läraren med enskilda samtal, där lärarens röstläge och tonfall, utgör viktiga ingredienser i sättet att bemöta eleverna på. Dessa samtal videofilmades inte eftersom kamerorna var uppsatta i klassrummet. Men samtalen spelades in auditivt. När jag lyssnade igenom banden slog det mig hur lärarens röst var bärare av etiska attribut i form av glädje, uppmuntran, respons, ansvar och liknade kännetecken, som även finns i blickar och ögonspråk. Av etiska skäl kan jag inte återge betygsamtalen här, men att lärarens röstläge och tonfall och inte bara ordens innehåll hade betydelse för eleverna i form av ett bejakande kunde tydligt höras på banden.

Teoretisk tolkning av episoden

Jag har reflekterat över hur glädje, engagemang och bejakande utgör viktiga inslag i den återgivna episoden. Utifrån bland annat livsvärldsbegreppet, det franska begreppet *chez soi*, Sägandet och bejakandet som innebär en bekräftelse av den Andre går jag nu vidare i en tolkning av detta ögonblick i klassrummet.

En av mina teoretiska utgångspunkter är att jag utgår från de studerades livsvärld. Det är konkreta möten, konkreta relationer mellan verkliga människor jag har studerat. Dessa möten och relationer är de studerandes vardagsliv, där begrepp som livsglädje, personligt engagemang, behov av uppmuntran och bekräftelse, liksom god stämning och atmosfär ingår som en viktig beståndsdel i skolans vardag. Kanske vi skulle kunna säga att dessa beståndsdelar eller ingredienser är grundläggande för att både elever och lärare ska känna sig trygga och hemmastadda i skolmiljön. Efter det att vi besinnat oss, genom orden *sich zu besinnen*, kan vi något yrvaket konstatera att det är här vi befinner oss i vårt studium av skolans värld. Det är i en väv av relationer, konkreta

möten med mänskliga kroppar, som elever och lärare lever sina liv. Det är precis som en av lärarna uttryckte det på ett så signifikativt sätt, när hon beskrev sin upplevelse av skolan: ”så är det i livet också!”. För lärarna utgör skolan en arbetsplats, för eleverna utgör skolan en påtvingad tillvaro. Det är väl så man kan beskriva en tillvaro styrd av en skolplikt. Men för båda parterna utgör detta deras livsvärld, där både lärare och elever är i behov av gott bemötande, bekräftelse och uppmuntran för att känna sig vid gott mod och hemma i miljön. Varje undervisningssituation innehåller en etisk möjlighet. Det kan t.ex. vara bejakande eller engagemang genom blickars möten, ansiktsuttryck och gester.

Blicken som möter en blick, ansiktet som vänder sig mot ett ansikte, är liktydigt med en relation som genomfars av ett ögonblickligt engagemang.⁷² Genom att bygga på Vetlesens förståelse av mötet person-till-person argumenterar Bauman för att modaliteten vara-för den Andre, inte är en fråga om konvention utan om förpliktelse, som föder ett engagemang. Beakta Baumans ord i relation till undervisning:

Blicken upphör att vandra runt och stryka över rörliga former, blicken möter en annan blick och hejdar sig – ett *engagemang* växer fram, skenbarligen från ingenstans, förvisso inte från någon tidigare avsikt, instruktion, norm; framväxten av ett engagemang är lika överraskande som dess närvaro är manande. Möten är havande med engagemang, och det tycks inte finnas något sätt att kontrollera detta särskilda havandeskap.⁷³

I de pedagogiska mötena under lektionen, där ögonkontakt etablerades skapas engagemang. Det är naturligtvis möjligt att tala om sådana möten även i socialpsykologiska termer, vilket Jonas Aspelin på ett mycket ingående och belysande sätt har gjort.⁷⁴ Men att med hjälp av ett etiskt språkbruk beskriva och tolka liknande situationer, kastar inte bara nytt ljus över den pedagogiska relationen, utan kan också ge en annorlunda förståelse av vad undervisning är, t.ex. hur vi ska möta olikhet och annanhet i skolan. Gunilla Dahlberg har talat om en välkommandets och gästfrihetens etik i den pedagogiska relationen.⁷⁵ I detta sammanhang hänvisar hon till Lévinas tankar, som kan ses som ett lyssnande och en bekräftelse av tillvarons annanhet och därmed också som en etik, men hänvisar också till Derridas dekonstruktion, som innebär bekräftelse, engagemang och ansvar.⁷⁶ Dekonstruktion är varken något destruktivt eller något relativt, utan den dekonstruktiva handlingen innebär radikal bekräftelse av den andra personen. Dahlberg menar att det innebär att säga ett trefaldigt *Ja* till den Andre – vilket betyder bekräftelse, ett välkomnande, som enligt Derrida, kan öppna upp för demokratins löfte.

Med hänvisning till Lévinas menar hon att vi i en pedagogisk verksamhet alltid måste *börja i etiken*, eftersom relationen till den Andre är en etisk relation och att denna relation föregår all reflektion.⁷⁷ Den etiska potential som finns i Sägandet tror jag både kan underminera och underbygga en etisk relation. Edgoose påvisar den ovisshet som alltid finns och den osäkerhet som egentligen vidlåder varje samtalspartner om vi vågar erkänna det. Det kastar också ljus över inte bara den sårbarhet utan även den etiska potential och möjlighet som ligger inrymd i varje pedagogiskt möte.

Den farliga kommunikationen

I kapitel II redogjorde jag för ansats och tolkningsperspektiv och lyfte bland annat fram begreppen livsvärld, intentionalitet, Sägande (i relation till det Sagda), den asymmetriska relationen, den Andre och Ansiktet som centrala begrepp i min studie. Dessa begrepp, som alla handlar om den intersubjektiva relationen, har utgjort en viktig grund för mitt analysarbete. En annan beteckning för denna relation är *radikal dialog*. Det är det begrepp jag kommer att använda mig av i det följande. Lyssnande utgör grunden för dialog, men radikal dialog sträcker sig än längre. Den radikala dialogen består i ett bejakande av den Andres singularitet och alteritet. Det innebär ett ursprungligt och obegränsat ansvar för den Andre i enlighet med Lévinas etiska filosofi.⁷⁸ I begreppet Sägande ligger etiskt lyssnande, välkomnande och radikal dialog, som jag kommer att utveckla vidare.

Klassrumskommunikation, som analyseras i detta avsnitt, kan tolkas som ett riskfyllt moment och en praktik som inrymmer "farliga ögonblick". Det farliga består inte i något hotfullt eller dåligt utan betyder att vi lever farligt på grund av att vårt liv utspelas i relationer.⁷⁹ Lögstrup talar å sin sida om att "våra inbördes förhållanden alltid är maktförhållanden. Den ene har mer eller mindre den andres liv i sin makt".⁸⁰ Vi är med andra ord utelämnade åt varandras makt och utsatta för risk när vi kommunicerar. Detta gäller både eleven och läraren. I föregående avsnitt har jag beskrivit hur den etiska relationen kommer till uttryck i klassrummet och kan förstås med hjälp av det jag har lärt mig av Lévinas. I detta avsnitt går jag vidare i min analys och ställer frågor kring framför allt *lyssnande, välkomnande* och *radikal dialog* i klassrummet.

Radikal dialog, lyssnande och välkomnande

När jag har analyserat mitt material har jag frågat hur dialogen ser ut, om det sker ett lyssnande och ett välkomnande samt om det förekommer radikal dialog i klassrummet. Den form av lyssnande det är fråga om här innebär ett tillmötesgående och ett välkomnande av den andra personen. Den pedagogiska handlingen betyder då att bejaka elevens *singularitet* och *alteritet*.⁸¹

I undervisningssituationen är det således viktigt att hålla fram det värde som kommer av ett Du, ett värde som endast tillhör den Andre. Detta värde är ett ständigt *positivt värde*, som utgår från den Andres ansikte, menar Hendley.⁸² Detta korresponderar med det etiska kravet hos Løgstrup och Lévinas, ett ofta uttalat krav som läraren i sitt sätt att vara behöver lyssna till för att kunna gå eleven till mötes. Både läraren och eleven står i ett beroendeförhållande till varandra och behöver därför lyssna till varandra.

Men varför ska vi lyssna till varandra egentligen? Det är något primärt och kan betraktas som ”the learning event par excellence”, menar Todd.⁸³ Med referens till Lévinas menar hon vidare att mitt första ansvar framträder i att lyssna till en annan person, inte i att tala till henne. Jag lyssnar till den Andre som min lärare. Att lyssna, att *svara an* mot den andra personen föds i ett välkomnande av den Andre och hålls vid liv genom en kommunikativ öppenhet. Detta utgör viktiga markörer för ”the ethical terms of listening as learning”.⁸⁴ När jag således studerat den pedagogiska relationen i klassrummet har jag varit på jakt efter en etisk förståelse av lyssnande – och följaktligen, av lärande.

För Lévinas börjar etik i en samtalsituation – ansikte mot ansikte – där frågan är *varför* jag ska lyssna till en annan person över huvud taget. För en pedagog handlar det om att lyssna till de många uttryckssätten, de många språken, som olika individer har i skolan. Det handlar också om att lyssna till andras tankar i klassrummet. Dessa tankar och uttryck genomsyras av värden och känslor, som också behöver uppmärksammas. Carlina Rinaldi, tidigare pedagogisk ledare för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia och numera pedagogisk ämnesspecialist för Reggio Children definierar lyssnande så här:

Listening as sensitivity to the pattern that connect, to that which connect us to others; abandoning ourselves to the conviction that our understanding and our being are but small parts of a broader, more integrated knowledge that holds the universe together. Listening as a metaphor for having the openness and sensitivity to listen and be listened to – listening not just with our ears, but with all our senses ... Listening to the hundred, the thousand languages, symbols and codes we use to express ourselves and communicate.⁸⁵

Rinaldi talar här om lyssnande som förutsättning för varje undervisningssituation. En sådan skiljer sig markant från monologens form. Enligt Dahlberg och Moss strävar monologen efter att överföra en kunskapsmassa, varigenom den Andre görs till det Samma, dvs. fogas samman i en totalitet.⁸⁶ Det innebär

att det okända och unika görs familjärt och allmänt. Allt kan då generaliseras och göras likt och inget ses då som ett unikt fenomen. Risken finns att även eleven betraktas som ett objekt i sammanhanget.⁸⁷ Mötet uteblir i en sådan undervisningssituation, eftersom kunskap *om* den Andre innebär en representation och inte en social relation. För Lévinas är mötet, närheten eller socialiteten inte av samma rang som kunskap, dvs. varseblivning. Han poängterar ofta i sina verk att Duet är helt och hållet annorlunda än Jaget. Det är detta som gör att det överhuvudtaget föreligger en dialog – mellan den ene och den andre.⁸⁸ Han menar också, i likhet med Foucault, att bemästrandet av den Andre i färdiga kategorier inte är något neutralt och oskyldigt, utan inrymmer makt. Att tala har sitt ursprung i att vara tilltalad. Även om den Andre som jag talar till inte öppnar sin mun är jag ändå tilltalad, eftersom hennes ansikte talar till mig före min förståelse av det samtalsämne vi kommer att samspråka om. Det är därför naturligt att tala om lyssnande som förutsättning för talet, något som föregår våra yttranden.

Lévinas specifika bidrag till betydelsen av lyssnande är innebörden av det som ligger bortom språk, mening och förståelse, det vill säga kontakten med den Andre grundar sig i direkt, ansikte-mot-ansikte-kontakt.⁸⁹ Låt oss lyssna till vad han säger i essän *Is Ontology fundamental?*:

Our relation with the other (autrui) certainly consists in wanting to comprehend him, but this relation overflows comprehension. Not only because knowledge of the other (autrui) requires, outside of all curiosity, also sympathy or love, ways of being distinct from impassible contemplation, but because in our relation with the other (autrui), he does not affect us in terms of a concept. He is a being (*étant*) and counts as such.⁹⁰

När lyssnandet får ett ansikte föds plötsligt ansvaret för den Andre. Med ansikte menar jag här det som inte går att reducera till ett tema eller någon kategori, utan sköljer över språkets bräddar med den unika innebörd och mening ansiktet har i sig självt. Vi kan använda ordkombinationen *det talande Ansiktet*, som en beteckning på det som vi först uppmärksammar hos en annan person, det som Lévinas talar om som det uttrycksfulla hos den Andre, som vi inte kan gripa efter (med tanken), dvs. begripa, och som utgör den första undervisningen. Det är utifrån denna föreställning vi kan tala om att alla tecken, all betydelse förutsätter det ursprungliga mötet ansikte mot ansikte. Kemp menar att inget språkligt tecken, inget av det som sägs skulle ha någon mening utan den Andre.⁹¹ Det är i en sådan relation som vi skapar mening tillsammans.⁹² Pedagogiskt handlande är då frågan om ett bejakande av elevens singularitet, som Biesta poängterar i linje med Lévinas tänkande.⁹³

Att engagera sig i pedagogiska relationer, att vara en lärare eller att vara en pedagog, inbegriper därför ett ansvarande för någonting, eller ännu bättre för någon, som vi inte känner eller kan känna till i förväg, anser Biesta. Därför menar han att ett *ansvarande utan kunskap* utgör en viktig dimension av det som konstituerar en pedagogisk relation. Om vi tolkar in detta i den vardagliga praktiken för lärare utgör detta något utöver att leva upp till ett antal regler eller yrkesetiska förpliktelser. Det etiska ansvaret går utöver detta. Ansvaret eller gensvaret gentemot den Andre innebär helt enkelt en underförstådd etik i pedagogens arbete.

Här följer nu en presentation av vad jag har sett i mitt material. Lektionerna bestod till största delen av lärarledd undervisning. Under dessa lektioner kunde jag identifiera endast några enstaka inslag av etiskt lyssnande och välkomnande i undervisningen. Att jag inte kunde identifiera så mycket lyssnande på de lektioner som bestod av lärarledd undervisning är kanske inte så förvånande med tanke på dess struktur. Dessa lektioner kännetecknades för det mesta av den typ av klassrumskommunikation, där kunskapsinnehållet stod i fokus och där större delen av klassen utgör publik, vilket för det mesta fick till följd att mindre utrymme lämnades åt lyssnande i båda riktningarna av den pedagogiska relationen. Dialogerna under dessa lektioner byggde för det mesta på olika läromedel och var ofta enkelriktade, dvs. utgick från läraren till eleven. Responsen handlade ofta om huruvida eleven hade svarat rätt eller fel och byggde på vad eleven presterat kunskapsmässigt och inte på elevens alteritet.

Kunde jag se något av bejakande av den Andre alteritet under lektionerna? Jag uppmärksammade att relationen mellan lärare och elev många gånger var personlig och vid vissa tillfällen kunde en intensiv närhet upplevas. Men jag kan inte säga att jag fann det bejakande som är av intresse i det här sammanhanget. Eva Svärdemo Åberg har i en studie kommit fram till att brist på alteritet i relationen minskar möjligheterna till spänning och dynamik i kommunikationen mellan lärare och elev.⁹⁴ Resultatet är intressant och styrker delvis det jag har sett under mina observationer, även om våra utgångspunkter är olika.⁹⁵ Trots mängden av dialoger lade jag inte märke till någon radikal dialog, i den mening jag har avser här. Dialogerna kännetecknades egentligen mer av interaktioner än av verkliga dialoger. Under dessa lektioner var det vid några få tillfällen som jag fick syn på det jag kallar för etiskt lyssnande. Att lyssna *uppmärksamt* på eleven är det första steget på väg mot etiskt ansvarande för den Andre. Men för att lyssnande ska ha en etisk kvalitet i sig själv behövs ytterligare en ingrediens, nämligen bejakande av unikheter och alteritet hos den andra personen. Robert Gibbs relaterar lyssnande till begreppet Sägande hos Lévinas, att det är ”a deepening of listening ... The

attention of listening now becomes a drawing near the other person, which signifies as welcoming the other person".⁹⁶

Under de lektioner, som framför allt bestod av eget arbete och olika former av grupparbete kunde jag lägga märke till en högre grad av etiskt lyssnande och tendenser till radikal dialog, även om det visade sig förekomma i förvånansvärt liten utsträckning. Med andra ord kunde jag endast se glimtar av etiskt lyssnande, välkomnande av den Andres alteritet och radikal dialog i mitt material. Resterande lektioner, som dominerades av grupparbete, kunde jag endast vid några få tillfällen se exempel på etiskt lyssnande. En av dessa lektioner har jag redan presenterat under rubriken *Fragilitet och sårbarhet*. Lektionen handlade mycket om lärarens sårbarhet och visar tydligt på hur lärare-elev-relationen är en etisk relation.

Lyssnande, välkomnande och radikal öppenhet mot den Andre är ett viktigt inslag i det pedagogiska förhållandet i klassrummet, eftersom det är en etisk relation, som bland annat karakteriseras av sårbarhet, fragilitet, ömsesidigt beroende, asymmetri, bejakande och engagemang. När vi talar om intersubjektivitet *som* etik skulle det kunna beskrivas som ett paradigmskifte när det gäller synen på kommunikation i relation till etik. Ett sådant förändrat synsätt är möjligt om vi tar till oss Lévinas syn på etik. Det gör att vi tänker annorlunda om klassrumskommunikation. Detta innebär ett skifte från att reflektera över kommunikationsetik till att reflektera över kommunikation *som* etik.⁹⁷ Då ser vi också på kommunikation som utsatthet och risk, men i detta ligger också etiska möjligheter.⁹⁸ Det kan vara inslag av respektfulla möten, där det ges rum för det oväntade, dvs. det som kan överraska. Det kan vara möjligheter till ett överskridande till ett ansvar *för* den Andre, vilket enbart kan ske genom att leva ett "farligt liv", för att återknyta till inledningen av detta avsnitt.

Osäkerhet och risk

Lärares vardag är fylld av många möten, där merparten av dessa givetvis är möten med elever. Men oavsett hur många år vi har arbetat i läraryrket är ändå praktiken alltid ett riskfyllt moment. Vi kan aldrig riktigt veta vad som möter oss i klassrummet. Många möten i klassrummet är personliga och konkreta och sker ansikte mot ansikte. När det gäller mötet mellan lärare och elev tänker jag alltså inte på förpliktelser som bygger på tillämpad etik, utan av det naturliga etiska förhållande som Lévinas kallar för en relation ansikte mot ansikte – den etiska relationen – eftersom "[E]tik *är* mötet med den Andre".⁹⁹ Det består inte bara av det som kan uppfattas direkt i den verbala kommunikationen, utan även av det som är outtalat i mötet i form av ansiktsuttryck, miner och gester osv. Det kan beskrivas som det etiska krav som kommer från den Andre, oavsett om det är frågan om läraren eller

eleven. Ofta lär sig lärare att tyda elevens ansikte och kroppsspråk, vilket hjälper dem att förstå hur elever har det i skolvardagen. Det kan t.ex. vara elever som är utsatta eller känner sig osäkra på något sätt, antingen relationsmässigt eller kunskapsmässigt. Dessa erfarenheter har stor betydelse för att kunna bemöta eleverna på rätt sätt och ge dem den respons de är i behov i olika situationer.

Eleverna är också utsatta för osäkerhet och risk. De vet inte heller vad de kommer att möta i klassrummet, både i kommunikation med varandra och med läraren i fråga. Trygve Bergem betonar att lärarens möte med eleven måste förstås som ett möte mellan personer vars liv är sammanflätade. Vi står i ett beroendeförhållande till varandra, något som präglar vårt liv från vaggan till gravan.¹⁰⁰ Bergem understryker barnets sårbarhet i förhållande till den vuxne, liksom elevens sårbarhet i förhållande till läraren. Bergem skriver:

Eleven öppnar sig i utgångsläget reservationslöst för läraren och förväntar sig att bli mottagen. Det gör att läraren konfronteras med ett etiskt krav som han eller hon inte bett om. Kravet utmanar lärarens etiska medvetande och kräver ett svar från lärarens sida.¹⁰¹

Bergem menar att läraren inte behöver motivera varför han eller hon går till eleven till mötes, medan en avvisande inställning och handling däremot kräver en underbyggd förklaring. Detta förhållande mellan läraren och eleven, som på ett mycket tydligt sätt visar på att det handlar om en etisk relation, ställer stora krav på läraren. Det kräver att läraren besitter etisk medvetenhet och yrkesetisk kompetens, menar Bergem.¹⁰² Det är främst etisk medvetenhet som jag vill betona i detta sammanhang.

När till exempel en lärare tar emot en ny klass märker han eller hon genast att vissa elever öppnar sig, i det närmaste reservationslöst, medan andra förväntar sig ett mottagande på ett mera stillsamt och tyst sätt. En del elever pratar vitt och brett för att bli uppmärksammade, medan andra gör det på ett mer subtilt sätt. Det är inte alltid så lätt för läraren att upptäcka detta, men det är viktigt att vara medveten om att även denna tysta förväntan från elevens sida är ett etiskt krav som läraren i sitt sätt att vara behöver lyssna till för att kunna gå till eleven till mötes. Bergem talar bland annat om appellen i elevens ansikte och att detta dagligen aktualiserar frågan om lärarens ansvar och samtidigt utmanar läraren att försätta sig i elevens position. Det tysta krav som läraren står inför tvingar honom eller henne att tänka igenom vad som är det bästa för eleven.¹⁰³

Lévinas texter öppnar upp för en annorlunda tolkning av mellanmänniskliga relationer, eftersom de framhåller ett osäkerhetsmoment som framför allt är relaterat till själva talsituationen. I sitt andra magnum opus *Otherwise than Being, or Beyond Essence* uttrycker han sig på följande sätt:

Communication with the other can be transcendent only as a dangerous life, a fine risk to be run.¹⁰⁴

För Lévinas är kommunikation med den Andre alltid förenad med en risk och kan bli ”transcendent” endast genom ett farligt liv.¹⁰⁵ Han framhåller att det inte har tänkts så mycket omkring det franska ordet *beau*, som här ligger till grund för engelskans ”fine”.¹⁰⁶ Han ger oss därför några vägledande tankar. Det som antyds är osäkerheten i kommunikationen, vilket gör att vi kan tolka den som något positivt. Som tolkare ställs jag alltså inför svårigheten att förstå vad Lévinas menar på sitt originalspråk. Även om lexikon inte översätter ordet *beau* till ”underbar” finns det fog för att göra det i detta speciella fall, eftersom Lévinas ser på den här risken som ”beau/vacker eller underbar ... därför att något nytt kan komma ur den, kanske andra oväntade möjligheter”.¹⁰⁷

Sharon Todd skriver om denna passus hos Lévinas är ”[A] fine risk would run the danger of communicative ambiguity, the fineness to be found in the approach to the Other that necessarily lies behind the communication”¹⁰⁸ och hänvisar till det han säger några rader innan:

Communication is an adventure of a subjectivity, different from which is dominated by the concern to recover itself ... it will involve uncertainty.¹⁰⁹

För Lévinas medför varje kommunikationstillfälle ett osäkerhetsmoment, ett tillfälle där det oväntade kan inträffa. Samtidigt som han pekar på att vi alltid löper en risk när vi kommunicerar med andra människor manar han oss att vi ska våga ta den risken.¹¹⁰ Sådana ögonblick, när överskridande kan äga rum och etiska möjligheter öppnas, kan till exempel vara när Sägandet avbryter det Sagda i den levande kommunikationen.

I ett pedagogiskt sammanhang är det viktigt att ta Lévinas uppmaning på allvar. Lärare kan i olika situationer uppleva vanmakt kring hur de ska kommunicera med eleverna, inte minst i situationer av etisk karaktär. Detta kan göra att man som lärare blir konflikträdd och inte vågar närma sig elever i en nära kommunikation och en distans skapas då lätt mellan lärare och elev. Den alltför säkre läraren kan också få problem. Det är naturligtvis viktigt att kunna sitt ämne och våga kommunicera med eleverna för att fungera i

klassrummet. Men allt detta kan komma på skam när man som lärare blir indragen i andras liv i samband med klassrumskommunikation. Det vi kan lära oss av Lévinas på den här punkten är att mellanmänsklig kommunikation alltid är förenat med osäkerhet och risk, eftersom den är grundad i sensibilitet, dvs. i känslighet.¹¹¹ Kommunikation är inte enbart informationsutbyte utan genomsyras av värderingar och känslor. Vi kan med andra ord tala i termer av att den Andre, med vilken jag kommunicerar, inte enbart finns i mina tankar, utan även under min hud ("the Other who is under my skin").¹¹² Sägande är för Lévinas kommunikation "as exposure".¹¹³ Att tala innebär att synliggöra sig själv, göra sig själv åtkomlig och därmed exponera sig själv för andra. Detta blottställande av sig själv behövs även för minsta informationsutbyte. Den mellanmänskliga kommunikationen berör alltså på ett mycket intimt sätt pedagogiskt handlande. Och förståelsen av detta handlande som en etisk relation får konsekvenser för synen på det etiska subjektets födelse och hur det hålls levande.

När jag har analyserat den etiska relationen i klassrummet utifrån vad jag lärt mig av Lévinas är även uppsättningar av situationer, som ideligen avbryter klassrumsinteraktionen och påverkar lektionens innehåll, relevanta att lyfta fram. Det är t.ex. ansikte-mot-ansikte-situationer i klassrummets vardag när vi utsätts för den Andres närhet. Edgoose skriver:

The warmth of his/her breath, the one-on-one time with the student while the others are working – these undermines the vestiges of power. As an educator engages with a student in this way, the safe anonymity of power difference is constantly being re-negotiated in the uncomfortable ambiguities of speech.¹¹⁴

I sådana möten, i den nära kommunikationen, sker alltså hela tiden en omförhandling av lärarens föreställning av eleven. Läraren kanske har gjort sig en bild av eleven och riktar sitt tal till honom/henne utifrån denna föreställnings innehåll. Men orden från läraren missar målet och läraren möter eleven som annorlunda. I samband med dessa nära möten som sker ansikte mot ansikte bjuder Ansiktet motstånd och inverkar på makt som läraren gör anspråk på. Det går också att beskriva det som Ansiktets tysta anhållan om hjälp eller appellen som utgår från den Andres ansikte, som vi varit inne på tidigare. Sådana tillfällen inträffade ibland under min närvaro i klassrummet. Inte minst under lektioner som dominerades av eget arbete eller i samband med att läraren sagt det han/hon ville säga i början av lektionen och sedan gick över till mera elevaktiva moment. Jag iakttog emellertid att det främst var under eget arbete som dessa personliga möten inverkade på dialogerna med de andra eleverna. Elever kunde avbryta ett pågående samtal med en annan

elev för att han eller hon var i desperat behov av hjälp. Dessa avbrutna dialoger påverkade inte minst lärarens koncentration och tog ibland formen av huggsexa när det gällde att få lärarens uppmärksamhet. Andra situationer när etisk sårbarhet och ansvarighet i undervisningen visade sig var t.ex. tillfällen som karakteriserades av kritik av elevers uppförande och individuell bedömning av elevers insatser av olika slag. Å andra sidan kunde jag även se hur dessa tillfällen bidrog till att stärka vissa elever i deras strävan att lyckas med sina arbeten. Tillfällen då en blick och en klapp på axeln betydde nog så mycket som några förmanande ord. Jag kunde se på elevens kroppsspråk och ansiktsuttryck hur de reagerade på detta.

Sammanfattningsvis kan sägas att trots de exempel jag har beskrivit ovan förekom etiskt lyssnande i mycket liten utsträckning. De gånger det förekom öppnade det upp för överskridanden i kommunikationen. Jag kan emellertid inte säga att jag kunde se någon radikal dialog i det avseende som Dahlberg och Moss talar om. Möjligen kunde jag se glimtar av den, som hade kunnat utvecklas till en sådan dialog. De episoder jag nämnt visar hur skör den mellanmänniska kommunikation är, men också vilken potential som finns i Sägandet när det gäller att öppna upp, bekräfta och bejaka den Andre i det mellanmänniska mötet. I förlängningen av ett etiskt lyssnande ser jag hur en radikal dialog kan utvecklas i liknande situationer. Sägandet, i form av ett lyssnande, kan öppna upp i en pedagogisk situation och utgör bara en av de effekter och möjligheter som ligger i det jag har valt att kalla för *Sägandets etiska potential*.

Noter

- ¹ Här vill jag hänvisa till Mona Vincent, som pekar på den radikalt annorlunda lingvistiska modell Lévinas presenterar för oss. *Språk är etik*, enligt Lévinas. På den här punkten är han lika allvarlig som Buber i sin dialogfilosofi, menar Vincent. Ett ord är alltid tredimensionellt: det innehåller en appell, ett tilltal likaväl som ett hopp om ett svar och ett krav på (eller en vädjan eller bön om) att detta svar ges. Detta tredimensionella ord (Wort-Antwort-Verantwort) utgör den autentiska intersubjektiva mänskliga relationen. Tigandet kan bara ske i frånvaron av den Andres ansikte, skulle Lévinas ha sagt, menar Vincent och tillägger: ”Språket som tilltal och öppenhet mot den Andre, språk och intersubjektivitet – det är som exponent för dialogfilosofin vi måste se Lévinas språkteoretiska reflexioner”. (Vincent, 1988, s. 35).
- ² Detta gäller främst avsnittet *Den etiska relationen*. Under rubriken *Den farliga kommunikationen* är inte denna uppdelning lika tydlig.
- ³ Jag tänker mig reflektionen i termer av ”tänka igen” av latinets *reflec'tere*, tänka tillbaka, leda eller böja tillbaka; överväga (Hellquist, Svensk etymologisk ordbok). Jfr engelskans *rethink*, som inte har någon bra motsvarighet på svenska. Men det är frågan om att tänka en gång till; tänka utifrån andra aspekter och perspektiv med syfte att se något annat.
- ⁴ Jämför hur rumpnissarna i Astrid Lindgrens berättelse frågar sig ”Voffor gör ho på detta viset?” när Ronja Rövardotter har ränt ner foten i deras jordhåla. På liknande sätt kan jag som forskare förundrat ställa mig samma fråga i pluralform: ”Voffor gör di på detta viset?” när jag studerar det som händer i klassrummet.
- ⁵ Critchley, 2002, s. 7. Lévinas började ofta sina föreläsningar under sin tid vid Sorbonne på 1970-talet med att säga att filosofi är ”c'est la science des naïvetés (it's the science of naïveties)”. Critchley skriver: ”Philosophy is the work of reflection that is brought to bear on unreflective, everyday life”.
- ⁶ Jfr Cook & Young, 2004: ”Emmanuel Lévinas is a compelling philosopher whose prose is difficult for many. We have therefore drawn on interpretations of Lévinas' work where we thought these interpretations would communicate more clearly” (s. 357).
- ⁷ Jfr Johansson & Johansson, 2003, s. 14.
- ⁸ Aspelin, 2003, s. 116.
- ⁹ Ibid., s. 118.
- ¹⁰ Se t.ex. Hendley, 2000, s. 61.
- ¹¹ De sätt att vara tillsammans som står inom parentes i den här meningen är hämtat från sociologen Zygmunt Bauman, 1997, s. 61 ff. Modalitet står här för sätt att vara mot andra människor. För att förstå detta närmare är det viktigt att förstå att begreppet *modal*, inom språkvetenskap avser (talarens) förhållningssätt till visst yttrande (i motsats till yttrandets rent sakliga innebörd) och att *modalitet* avser (uttryck för) förhållningssätt till yttrande. Eftersom Bauman på ett tydligt sätt bygger mycket av sitt resonemang på Lévinas ansvarsetiska tänkande ligger det närmare till hands att använda begreppet i betydelsen sätt att vara-för den Andre.
- ¹² Todd, 2003, s. 46.
- ¹³ Ibid., s. 47.
- ¹⁴ Ibid., s. 153.
- ¹⁵ Erixon, 2004, s. 27.

- ¹⁶ Begreppet kommer av latinets *transcendere* och betyder ”gå över”. Det handlar om överskridandet av givna gränser. I det här fallet tänker jag mig ett överskridande i sättet att vara-med den Andre till att vara-för den Andre. Se citat av Lévinas i Llewelyn, 1995, s. 121: ”The metaphysical event of transcendence – the welcome of the Other, hospitality – Desire and language [*langage*] – is not accomplished in love. But the transcendence of discourse is tied to love. We shall show how, through love, transcendence goes at the same time further and less far than language”.
- ¹⁷ Todd, 2003, s. 52.
- ¹⁸ Begreppet *singularitet*, som jag upptäckt både hos Lévinas och Derrida, har den lexikala betydelsen det att vara ensamt i sitt slag och kan även stå för en företeelse som är ensam i sitt slag. För Lévinas hänger singulariteten nära samman med idén om en oändlighetsdimension. Se vidare Lévinas, 1961/2002, s. 244-246.
- ¹⁹ Jfr Säfström, 2005, s. 24. Säfström tolkar Sägandet som ”ett sätt på vilket något sägs” och som en ”orientering mot den Andre” och pekar på att sägandet inte kan reduceras till enbart intention, eftersom det enligt honom skulle ”reducera den andre till ett objekt för min manipulation”. Se även Lévinas, 1993, s. 102.
- ²⁰ Det sistnämnda begreppet har jag hämtat från Johan Asplund, som menar att betydelseangivelser handlar om verklighetens *intelligibilitet*, dvs. begriplighet. Se vidare Asplund, 1971, s. 106-107.
- ²¹ Under rubriken *Den farliga kommunikationen* beskriver jag detta närmare.
- ²² Lévinas, 1993, s. 102. Sägandet hos Lévinas är egentligen en modifiering av begreppet intentionalitet hos Brentano och Husserl, föregångarna inom fenomenologin. Det som är specifikt med Lévinas begrepp Sägandet i förhållande till intentionalitetsbegreppet är dess etiska betydelseangivelse.
- ²³ Edgoose, 2001, s. 123. Sägandet väcker oss också över det som förenar oss som människor, eftersom vi alla är delaktiga i en värld av Sägande från födseln.
- ²⁴ Lévinas, 1993, s. 102.
- ²⁵ Ibid., s. 16.
- ²⁶ Fjellström, 2004, s. 148. Fjellström menar att vi använder t.ex. olika ord för skolans två huvuduppgifter: fostra, vilket avser elevernas värderingar, karaktär och beteenden, och lära, vilket avser deras kunskaper och färdigheter.
- ²⁷ Ibid., s. 149 ff.
- ²⁸ Llewelyn, 1995, s. 143/189.
- ²⁹ Jag hade nämligen veckan innan den här lektionen gjort en iakttagelse när det gäller listan. I fältanteckningarna har jag noterat att jag hade lämnat en klassrumsobservation och befann mig i personalrummet alldeles ensam. Vid ett av fikaborden stod ett blädderblock, där viktiga meddelanden brukade antecknas. Av etiska skäl kan jag inte gå in på några detaljer. Men där stod antecknat att en ”poänglista” var upphittad i en niondeklass där personer i sjuan var namngivna. En vattenballongträff på någon av de som var listade gav en viss poäng osv. Dessa anteckningar var förstås av stort värde och gav sammanhang åt denna berättelse. Men när jag gjorde min observation hade jag inte en tanke på att just detta skulle komma upp, eftersom denna iakttagelse inte fanns i färskt minne.
- ³⁰ Med *modalitet* menar jag här det förhållningssätt eller den uttrycksform till det Sagda som kommer fram genom blickar och ansiktsuttryck.
- ³¹ Jfr uttrycket ”Ansiktet är själens spegel”.

- ³² Se Bauman, 1995, s. 145. Bauman skriver: "Masker är inte lika pålitliga som ansikten, de kan tas av och sättas på, de döljer lika mycket som de avslöjar (om inte mer)". Se Lévinas, 1993, s. 100.
- ³³ Bauman, 1997, s. 79.
- ³⁴ Se Lévinas, 1961/2002, s. 66: "The eye does not shine; it speaks".
- ³⁵ Se Bauman, 1997, s. 84-85. Ekot från Lévinas är tydligt här, inte minst när Bauman talar om att vara bunden till den Andre och att den Andre blir min gisslan, och att jag i min tur blir gisslan för mitt eget ansvar. Det går alltså inte att smita undan det ansvar man ställs inför i mötet med den Andre. Varken inför någon människa, högre instans eller genom att uppfylla vissa etiska principer.
- ³⁶ Se Jackson et al., 1993, s. 29 ff.
- ³⁷ Även om ansiktet är den mest uttrycksfulla delen av vår kropp, så är begreppet ansikte vidare än så och omfattar även kroppsspråk och ögonspråk. Lévinas exkluderar inte kroppsspråket i sin fenomenologiska beskrivning av den mänskliga existensen, utan när han talar om Ansiktet (*visage*) så menar han "det uttrycksfulla i den andre (och i denna bemärkelse är hela den mänskliga kroppen mer eller mindre ett ansikte)" (Levinas, 1993, s. 114). Låt mig illustrera detta med ett litterärt exempel. Det finns en passus i Per Olof Enquists roman *Livläkarens besök*, som visar hur den danske drottningen försökte utläsa livläkaren Struensens kroppsrörelser för att se hur han reagerade på hennes ord: "På sätt och vis älskar jag honom, vet du det? Hon betraktade hans rygg för att se om han blivit sårad, men hon kunde intet se. Hon hoppades att han skulle bli sårad. Det skulle vara så roligt om han blev sårad. Inget svar.". Se Enquist, 1999, s. 268.
- ³⁸ Se Lévinas, 1993, s. 100.
- ³⁹ Ibid.
- ⁴⁰ Se Lévinas, 1961/2002, s. 51. Ansiktet manifesterar inte sig själv genom den omgivande kontexten, utan *kat' auto*, "expresses itself".
- ⁴¹ Lévinas, 1993, s. 101. Här understryker Lévinas att relationen till ansiktet är och har alltid varit etisk.
- ⁴² Kemp, 1992, s. 49.
- ⁴³ Se Lévinas, 1961/2002, s. 51.
- ⁴⁴ Ordet diskursiv kommer från franskans *discourse*, vilket har många betydelser som inte riktigt fångas av svenskans *diskurs*. Några av de vanligaste är *tal*, *samtal* och *prat*. En viktig aspekt av begreppet *discourse* är att detta samtal är adresserat till någon. Paul Ricoeur menar att närvaron av paret – talaren och åhöraren (eller interlokatören) – konstituerar språk som kommunikation. Se Ricoeur, 1976, s. 14. Utifrån mitt speciella perspektiv, där språket i sig själv implicerar etiska dimensioner, tolkar jag denna lärandesituation, som en meningsskapande kommunikation med etiska dimensioner. Den meningsskapande kommunikationen består av det faktum att den som talar strävar efter att skapa mening för interlokatören, dvs. samtalspartnern.
- ⁴⁵ Detta grundar jag i föreställningen om språk som "ethical expression, as a kind of 'saying'" i den mellanmänskliga kommunikationen. Se Buell, 2000, s. 7.
- ⁴⁶ Jag anser alltså att språket i sig inte enbart kan vara laddad med etiska uttryck eller etiska konnotationer, utan att språket i grunden har en etisk a priori-struktur. Se vidare i teorikapitlet där jag vidareutvecklar en *semioetisk* ansats när det gäller tolkningen av mellanmänsklig kommunikation. Här hänvisar jag till kapitlet "Semioethics" i Llewelyn, 2002, s. 190-208.

- ⁴⁷ Bengtsson, 1998, s. 183.
- ⁴⁸ Ibid., s. 209. Det franska begreppet *appel*, står för den vädjan (eller bön), som är riktad till oss och som utgår från den Andre, som ansikte. Lévinas ansvar är knutet till denna appell, som är underställd all reduktion och som utgör det första språket, eller den första undervisningen i Lévinas tänkande. Se även Løgstrup, 1956/1992, s. 83 ff.
- ⁴⁹ Lévinas sätt att beskriva kroppens uttrycksfullhet, människans sinnlighet och kroppslighet, påminner mycket om Maurice Merleau-Pontys fenomenologiska analyser av kroppsligheten i *Phénoménologie de la perception* (sv: Perceptionens fenomenologi) från 1945.
- ⁵⁰ Lévinas, 1993, s. 114-118. I sammanhanget citerar han en mening hos Dostojevskij, som i *Bröderna Karamazov* säger: "... vi har alla skuld inför alla människor, i allt, och jag mer än alla andra". Lévinas ersätter emellertid skuld med ansvar andra gången han citerar honom på s. 118.
- ⁵¹ Lévinas, 1998, s. 195. Det engelska ordet *responsibility* har en mer konkret laddning än svenskans ansvar. Att ta ansvar låter mer som en plikt än att ge respons på någonting från en annan person. Ordet *gensvar* täcker bättre vad det engelska ordet response står för. Lévinas ansvar är också knutet till den appell, som utgår från den Andre, som ansikte. Denna appell, som är underställd all reduktion, utgör det första språket i Lévinas etik.
- ⁵² Ordet *pedagog* kommer från grekiskans *paidos*, "barn" och *agogos*, "ledare" och var i det antika Grekland benämningen på den slav som hade till uppgift att följa barnen till skolan, ibland också för att undervisa dem i hemmet (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). I ordet ligger både en som undervisar och en som uppfostrar.
- ⁵³ Kunz, 1998, s. 126. Kunz skriver också att ordet auktoritet kommer från latinets *augere*, som betyder "to create or to increase".
- ⁵⁴ Jfr Edgoose, 2002, s. 125, som hävdar att modern etik, som en produkt av institutionellt liv "aims to hide the Saying behind the said". Begreppet handlar mer om *hur* undervisning och fostran sker, i vilken omgivande miljö eller kontext som den tar plats.
- ⁵⁵ Se Ippolito, 2005, s. 16. Ippolito utgår från sambandet mellan etik och språk och pekar inte minst på pedagogiskt ansvarstagande som något etiskt framalstrat (engenderment).
- ⁵⁶ Här hänvisar jag tillbaka till det jag har skrivit i teorikapitlet utifrån Lévinas tankegångar om hur vi skapar mening i den pedagogiska relationen.
- ⁵⁷ Merleau-Ponty, 1962, xix.
- ⁵⁸ Se vidare Chalier, 2003, s. 111: "... it is precisely in consonance with the infinite quest for original meaningfulness, a meaningfulness forever irreducible to a knowledge about it, a meaningfulness which orients the human being toward the other human being".
- ⁵⁹ Joldersma, 2001, s. 187.
- ⁶⁰ Ibid., s. 181.
- ⁶¹ Ibid., s. 185.
- ⁶² Ibid., s. 187.
- ⁶³ Ibid.
- ⁶⁴ Se vidare Derrida, 1978/2004, s. 97-192.
- ⁶⁵ Jfr Säfström, 2005, s. 13/15.

- ⁶⁶ Denna metafor har sina begränsningar när det gäller att förstå den etiska dimensionen i pedagogisk verksamhet. Som jag ser det behöver triangelmetaforen kompletteras med en fjärde dimension – nämligen den etiska dimensionen – om den ska kunna ha ett relevant förklaringsvärde och kunna beskriva läraryrkets specifika karaktär. Se min artikel *Etisk förståelse av undervisning* i Erixon, 2005, s. 139.
- ⁶⁷ Peperzak, 1995, s. 191: "You are the highest for me, while I am the highest for you".
- ⁶⁸ Kernell, 2002, s. 115 ff.
- ⁶⁹ Ibid., s. 116.
- ⁷⁰ Ibid.
- ⁷¹ Se Asplund, 1970, s. 32.
- ⁷² Vetlesen, 1993, s. 202.
- ⁷³ Bauman, 1997, s. 72.
- ⁷⁴ Se Aspelin, 1999a; 1999b.
- ⁷⁵ Dahlberg, 2003a, s. 13.
- ⁷⁶ Ibid.
- ⁷⁷ Ibid., s. 11.
- ⁷⁸ Biesta, 1999, s. 216.
- ⁷⁹ Se Foucault, 1991, s. 343: "I would like to do the genealogy of problems, of problématiques. My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do".
- ⁸⁰ Løgstrup, 1956/1992, s. 83.
- ⁸¹ Biesta, 1999, s. 216.
- ⁸² Hendley, 2000, s. 158.
- ⁸³ Todd, 2003, s. 131.
- ⁸⁴ Ibid.
- ⁸⁵ Rinaldi, 2001, s. 80.
- ⁸⁶ Dahlberg & Moss, 2005, s. 100.
- ⁸⁷ Jämför begreppet *reififikation*, dvs. förtingligande. Se vidare i Lévinas, 2006, s. 37.
- ⁸⁸ Lévinas, 1998, s. 146.
- ⁸⁹ Todd, 2003, s. 130.
- ⁹⁰ Lévinas, 1996, s. 6.
- ⁹¹ Kemp, 1992, s. 49.
- ⁹² Se *ibid.*
- ⁹³ Biesta, 1999, s. 216.
- ⁹⁴ Eva Svärde Åberg menar att alteritet möjliggör att förståelse problematiseras, utvidgas och nyanseras. När detta sker intar deltagarna "ett aktivt responsivt kommunikationssätt gentemot andras perspektiv och röster i syfte att lära sig förstå och söka alternativa synsätt och tolkningar. Det är i detta samspel som spänning och dynamik uppstår, vilket kan leda till att ny förståelse utvecklas". Se Svärde Åberg, 2004, s. 179-180.
- ⁹⁵ Ibid., s. 180. Det som framhålls är hur låg eller hög grad av alteritet påverkar lärandesituationen, men bejakandet av den Andre alteritet, i den bemärkelse jag talar om, lyfts inte fram som en analyskategori i hennes material.
- ⁹⁶ Gibbs, 2000, s. 47.
- ⁹⁷ Jfr Murray, 2003, s. 3.
- ⁹⁸ Todd, 2003, s. 141-146.

- ⁹⁹ Murray, 2003, s. 41: "Ethics is the encounter with the Other".
- ¹⁰⁰ Bergem, 2000, s. 78.
- ¹⁰¹ Ibid.
- ¹⁰² Ibid.
- ¹⁰³ Ibid., s. 79.
- ¹⁰⁴ Lévinas, 1974/2002, s. 120. I originalutgåvan *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* från 1974 står det: "La communication avec autrui ne peut être transcendante que comme vie dangereuse, comme un beau risqué à courir", s. 190.
- ¹⁰⁵ Begreppet *transcendent* står för det som ligger bortom gränsen för det som kan uppfattas med sinnena eller förnuftet. Jämför hur matematiskt tal ibland måste uttryckas som en oändlig summa. π är det mest kända *transcendent*a talet (Svensk Ordbok, 1986).
- ¹⁰⁶ Det franska ordet *beau* har många betydelser: vacker, skön; nätt; ädel, fin; fördelaktig; förmånlig; passande; god, duktig, utmärkt, förträfflig; ansenlig; stor. Jfr engelskans beautiful.
- ¹⁰⁷ Personlig kommunikation med Kerstin Munck, 30 januari 2006.
- ¹⁰⁸ Todd, 2003, s. 68
- ¹⁰⁹ Lévinas, 1974/2002, s. 120.
- ¹¹⁰ Ibid., s. 190. Den engelska utgåvan har "a fine risk to be run". Originaltextens ord *courir* betyder bland annat springa, löpa (jfr ordet *courrier*, den snabba kuriren som löper risk att komma i onåd hos den som sänt ut honom eller att hamna i fiendehänder).
- ¹¹¹ Se Llewelyn, 1995, s. 145.
- ¹¹² Ibid., s. 147.
- ¹¹³ Lévinas, 1974/2002, s. 48.
- ¹¹⁴ Se Edgoose, 2002, s. 130.

Kapitel V – Sammanfattning och diskussion

I det här kapitlet kommer jag först att sammanfatta centrala delar av mina resultat och därefter diskutera vilka pedagogiska implikationer detta får för den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik. Jag kommer dessutom att föra en diskussion kring val av ansats och metod, där svårigheter respektive möjligheter lyfts fram. Slutligen öppnar jag dörren på glänt till fortsatt forskning och blickar tillbaka till den episod jag inledde avhandlingen med.

Sammanfattning av resultaten

Det övergripande syftet med min avhandling är att vinna ny kunskap om den etiska dimensionen i lärares arbete. Denna dimension i läraryrket, eller mera precist uttryckt: de etiska innebörder som finns i pedagogers arbete, har inte uppmärksamats så mycket inom pedagogisk forskning. Jag vill genom mina resultat kasta nytt ljus över den etiska relationen mellan lärare och elev. Det specifika syftet med avhandlingen har varit att undersöka hur den etiska relationen gestaltar sig i klassrummet och kan beskrivas och förstås med hjälp av centrala begrepp från Lévinas etiska tänkande utifrån följande forskningsfrågor: Hur kommer den etiska relationen till uttryck i klassrummet? Hur kan vi förstå den relationen och vilka konsekvenser kan detta få för den vardagliga praktiken för lärare? Vilka teoretiska begrepp kan utvecklas utifrån Lévinas tänkande för tolkning av denna relation i klassrummet? Resultatet av de två första frågorna har redan presenterats i fjärde kapitlet men kommer att vidareutvecklas i det här kapitlet. Det gäller framför allt den fråga som handlar om vilka konsekvenser förståelsen av den etiska relationen får för den vardagliga praktiken för lärare.

Den sista frågan handlar om att utveckla teoretiska begrepp när det gäller tolkningen av den etiska relationen i klassrummet. Begreppen har presenterats i andra kapitlet av denna avhandling och kommer att vidareutvecklas i det följande och utgör en viktig del av mina resultat. Det gäller i första hand de begrepp som utgör en del av den modifiering av fenomenologin som Lévinas är direkt upphov till och som jag har presenterat tidigare. Denna modifiering har inte bara ändrat kursen för den filosofiska reflektionen i vår tid, utan även förändrat reflektionen kring filosofin som vetenskap.¹ De centrala begreppen är: *Sägandet* (i relation till det Sagda), *den Andre*, *Ansiktet*, *asymmetrisk relation* och *alteritet*. Det sistnämnda begreppet har under tolkningsprocessens gång framträtt som ett viktigt tolkningsverktyg. I mötet med det empiriska materialet har begreppen fått pedagogiska innebörder och jag kommer i avsnitten framöver att diskutera dessa vidare.

Att förena teori och praktik ligger i linje med den ambition som finns inom forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete, dvs. att forskningsfrågorna ska ta sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik, samt att det finns en tydlig koppling till pedagogisk praktik.² För egen del är min ambition att bidra till att utveckla en *etisk diskurs* inom filosofisk pedagogik, där vissa frågor jag har försökt att besvara inte på ett enkelt och tydligt sätt kan beläggas utifrån empiriska data.³ Jag talar därför hellre om att belysa mina data genom ett specifikt perspektiv än att försöka bevisa eller belägga något. De etiska innebörder som jag har sett i pedagogiskt handlande är sammanvävda av teori och praktik i ett symbiotiskt förhållande.⁴ Inledningsvis relaterade jag till forskning som visar att det behövs mer kunskap och annan kompetens för att kunna möta dagens utmaningar som lärare. Problemet är bara att lärare ofta saknar ett språk för att tala om detta. Det kan till exempel vara vardagliga problem som lärare och pedagoger möter i skolan. Jag har förstått att Lévinas etiska tänkande kan hjälpa lärare att artikulera erfarenheter, som är gemensamma för de flesta lärare, med hjälp av ett *etiskt språk* snarare än ett psykologiskt eller sociologiskt språk.⁵

I min analys ställde jag följande fråga: Vad har jag kunnat urskilja i mitt empiriska material med hjälp av Lévinas etiska tänkande som jag annars inte skulle ha kunnat se? Det har hjälpt mig att svara på frågan hur den etiska relationen kommer till uttryck i klassrummet. När jag har tolkat mitt material är det några fenomen som tydligt visat sig i undervisningssituationen. Dessa är: *sårbarhet* och *fragilitet* i relationen, *ömsesidigt beroende*, *asymmetriskt förhållande*, *bejakande* och *engagemang*. Andra fenomen som har kommit fram under analysen som jag direkt kan koppla till den etiska relationen är: *ansvarigheten* i relationen, *ansiktsuttryck* och *blickars etiska betydelse*, *osäkerhet* och *risk*, *ords etiska betydelse*, *känslighet* och *avbrott* i kommunikationen i klassrummet. Det jag har kunnat konstatera i mitt material är att det etiska i den pedagogiska relationen på ett konkret sätt är kopplat till den etiska dimensionen av språket. Språk är etik ur ett levinasianskt perspektiv och detta påverkar förhållandet mellan lärare och elev i båda riktningarna. Den etiska dimensionen i språket visar sig på ett särskilt sätt i Sägandet, som tilltal och riktad öppenhet mot den Andre i det pedagogiska mötet.

Här är det relevant att hålla fram *Sägandets etiska potential* som ett viktigt resultat i min studie. Det finns en etisk potential i Sägandet, som antingen kan underminera eller underbygga det explicit Sagda i en dialog. Genom att underbygga, ge ordens innehåll bärkraft, kan den pedagogiska relationen därmed stärkas. Den innebörd som ligger i Sägandet i förhållande till undervisning är hur detta kan bidra till framaltrandet av ansvariga subjekt. En sådan undervisning sker i ett Sägande, i en etisk relation till den Andre i klassrummet, och handlar inte enbart om ett innehåll. Även om detta innehåll

är viktigt och betydelsefullt. Poängen i sammanhanget är att den etiska potentialen i mötet mellan lärare och elev inte ligger i det redan färdigkategoriserade innehållet, utan i den pedagogiska handlingen i form av ett Sägande. Här finns en viktig kärnpunkt i mitt material, nämligen att det är omöjligt att hålla fostran och lärande åtskilda i klassrummets praktik. Det som sker i ett Sägande har kapacitet att framalstra mer mänskliga individer i samhället.

Andra resultat som jag redovisat är hur fragil och sårbar den pedagogiska relationen är och hur överskridanden i klassrummets samvaro kan ske. Det som möjliggör sådana överskridanden är att en klar åtskillnad görs mellan lärarens jag gentemot de andra i klassrummet. I en av episoderna skedde detta, vilket öppnade upp för engagemang i kommunikationen. Ett annat signum i den pedagogiska relationen är att den, utifrån Lévinas syn på intersubjektivitet, kan förstås som en asymmetrisk relation, där läraren är den Andre för eleven och eleven är den Andre för läraren. Denna dubbelriktade asymmetri utgör en dubbel tillit i pedagogiskt arbete. Det kan förhindra ett slags domesticerande i den pedagogiska relationen. Andra resultat är hur sårbarhet och osäkerhet i en pedagogisk relation bottnar i att vi är beroende av varandra, eftersom vi lever i relationer. Detta beroendeförhållande visade sig mellan läraren och eleven vid ett flertal tillfällen i klassrummet och inverkade på den pedagogiska relationen. Jag har också kunnat visa på hur förtroende, tillit, ansvar, ansiktsuttryck och blickar har betydelse och karakteriserar en etisk relation i klassrummet. Den sårbarhet som kan skönjas i både elevens och lärarens ansikte är inte förhandlingsbar mellan parterna. Antingen den visar sig i lärarens ansikte eller i elevens går det inte att vara likgiltig inför den. Slutligen undersökte jag i vilken utsträckning *lyssnande*, *välkomnande* och *radikal dialog* förekom i mitt material. Jag kunde konstatera att lyssnande och välkomnande förekom i mycket liten utsträckning. De gånger det förekom etiskt lyssnande öppnade det upp för överskridanden i kommunikationen. Jag kunde endast se glimtar av radikal dialog, dvs. en öppenhet mot den Andres singularitet och alteritet. Slutligen kunde jag se hur kommunikation i klassrummet inrymmer osäkerhet och risk, men också tillfällen när det oväntade kan inträffa. I anslutning till detta diskuterade jag att detta innebär ett skifte från att reflektera över kommunikationsetik till att reflektera över kommunikation *som* etik.

De teoretiska begreppen som jag har utvecklat har jag använt för att belysa mina data.⁶ I mötet med det empiriska materialet har de teoretiska begreppen delvis modifierat pedagogiska begrepp och delvis gett dem nya innebörder. Det gäller till exempel begreppen undervisning, fostran och lärande. De begrepp som jag har utvecklat i mitt resultatkapitel, tillsammans med den diskussion jag för här, besvarar således den sista forskningsfrågan. Jag har redovisat vilka källor jag använt för att utveckla de teoretiska begreppen i

andra kapitlet. Ett problem har emellertid varit att de viktigaste texterna av Lévinas inte är översatta till svenska. Det har inneburit ett mödosamt arbete för mig. Jag har till och med dristat mig till att läsa vissa partier av hans andra stora verk *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* på originalspråket, vilket jag har redovisat i avsnittet *Den farliga kommunikationen*. I min avhandling har jag inriktat mig på att använda de begrepp som framställs tydligt och klart i hans texter. Det har varit en stor utmaning att läsa hans texter. Jag sympatiserar helhjärtat med Tina Chanters beskrivning av detta. Hon skriver: ”Att läsa Lévinas är en av de mest fångslande och samtidigt mest frustrerande erfarenheter jag kan tänka mig”.⁷ Ju mer man läser desto mindre förstår man verkar det som. En effekt av detta är att det lockar till mer läsning, menar hon.⁸ För mig har det inte minst handlat om att försöka förstå innebörden i att etik är första filosofi eller annorlunda uttryckt: att filosofi är etik.⁹ Syftet har hela tiden varit att knyta an till frågeställningar inom filosofisk pedagogik, som handlar om den förflyttning av tyngdpunkt i analysen från en förnufts- och kunskapscentrerad relation mellan subjekt och objekt till en etisk relation mellan subjekt och subjekt, vilket inte minst Lévinas tänkande har bidragit till.

En kritisk anmärkning i sammanhanget är att jag skulle ha kunnat utarbeta nya pedagogiska begrepp eller modifierat befintliga pedagogiska begrepp i större utsträckning än vad jag har gjort. Detta delikata arbete återstår. Ett exempel på en sådan modifiering är till exempel hur begreppet alteritet skulle kunna ge genusbegreppet en ännu mer radikal innebörd, eftersom det fokuserar den andra personen som den absolut Andre oavsett genus.

Pedagogiska implikationer utifrån mina resultat

Callewaert och Kallós framhåller att ”pedagogisk forskning har till uppgift att kartlägga i samhället förekommande pedagogisk praktik och att utarbeta teorier som kan förklara de orsakssammanhang som ger upphov till denna praktik”.¹⁰ Det räcker då inte med att studera spår av praktiken eller avtryck av den i olika texter, utan forskaren behöver också undersöka verksamheten på plats. De resultat jag visat på när det gäller den etiska relationen och hur kommunikationen sker i klassrummet hänger ihop. Det innebär, utifrån vad jag har sett och erfarit som lärare, att det gäller att vara medveten om Sägandets etiska betydelse i klassrummet och försöka att se till att detta blir så gynnsamt som möjligt. Sägandet är situerat och kan öppna upp, skapa något nytt i en given undervisningssituation. Jag ser detta sätt att tänka om undervisning som ett viktigt bidrag i min ambition att utveckla en etisk diskurs kring undervisning, fostran och lärande.

En viktig pedagogisk implikation av detta är att läraren inte enbart ska ses som en förmedlare av kunskap och värden, utan som en person. Detta

behöver få förnyad aktualitet. Med mina analyser har jag kunnat peka på att det etiska i den pedagogiska relationen på ett konkret sätt är kopplat till den etiska dimensionen av språket. Språk *är* etik ur ett levinasianskt perspektiv och detta påverkar förhållandet mellan lärare och elev i båda riktningarna. Den etiska dimensionen i språket visar sig på ett särskilt sätt i Sägandet, som tilltal och riktad öppenhet mot den Andre. Sägandet vänder sig nämligen alltid till någon, har en adressat och utgör ett direkt samtal. Detta bär på åtminstone två innebörder: För det första innebär det att det jag säger som lärare är riktat och påverkar antingen positivt eller negativt. Det finns en potential i Sägandet, i kommunikationen mellan lärare och elev, som har större effekter på själva undervisningssituationen än vi kanske anar. En lärare som är medveten om detta bidrar med att underlätta lärandet för eleven, genom sitt sätt att vara och kommunicera med eleven och klassen i sin helhet.

För det andra innebär det att Sägandet väger tyngre än det som blir sagt. Detta har sin grund i tanken att ”uppmärksamhet mot någonting alltid är en uppmärksamhet mot *någon*”¹¹, vilket innebär att de ord som fällt i ett klassrum aldrig är neutrala, utan alltid riktas mot någon oavsett om det sker medvetet eller inte. Men det som kvarstår är att Sägandet är riktat. Sägandet kan på det sättet ge eleven vad denne inte har i sig själv, dvs. den kunskapsmassa som eleven har skaffat sig, och innebär att en förändring (*menatoia*) kan äga rum hos eleven, i egenskap av att vara ett *etiskt subjekt*. Det innebär att lärarens uppgift att fostra och undervisa sammansmälter i Sägandet och att läraren har något ytterst kraftfullt i sina händer som kan användas till något positivt.¹² Det finns alltså en *etisk* potential i själva talsituationen.

En annan pedagogisk implikation är risken att den pedagogiska relationen blir ansiktslös. Risken finns förstås i alla mellanmänskliga relationer att individerna görs ansiktslösa, vilket t.ex. kan ske i ett klassrum med många elever och lärare. Det är lätt hänt att elever ses i stora kollektiv, vilket kan reducera varje individ till att inte framstå som de unika personer de egentligen är. På samma sätt kan läraren bli ansiktslös och stereotyp bakom sin lärarroll. I skolor med elever i de senare åren, där en elev kan ha upp till ett tiotal lärare i olika ämnen, är risken förstås ännu mer påfallande.

När jag sammanfattade mina resultat i början av detta kapitel beskrev jag den dubbla asymmetrin i undervisningen som en dubbel tillit som är en avgörande etisk dimension. Om inte läraren blir den Andre för eleven sker inget lyssnande, vilket påverkar lärandesituationen. Omvänt om eleven inte blir den Andre för läraren finns en uppenbar risk för ett slags domesticerande i den pedagogiska relationen. Det kan leda till ett slags politiskt dompterande eller det vi inledningsvis definierade som en form av metafysiskt våld på den Andre. Ett annat begrepp för detta är socialisation, något jag är högst kritisk till eftersom det signalerar inordning, underordning och anpass-

ning. Läraren har aldrig rätt till att träda in i elevens värld så länge eleven inte respekteras i sin annanhet. Detta korresponderar med begreppet *alteritet* hos Lévinas, ett ytterst viktigt begrepp i pedagogiskt arbete. Respekten för elevens alteritet är identisk med respekten för hans personlighet eller människovärde. Om det inte sker ett tillvaratagande av just detta, finns det stor risk för att eleven bara kommer att bli uttryck för ett underkuvande, likt det jag har beskrivit ovan.

En viktig slutsats som kan dras av denna syn på lärare-elev-relationen är det samband som finns mellan ansikte och ansvar. Detta har jag beskrivit ovan och som enbart glimtvis kommer fram i mitt material. I förhållande till eleven är läraren placerad i ackusativ, eftersom läraren är ansvarig gentemot elevens ansikte. I detta ansikte möter läraren en sårbarhet som inte är förhandlingsbar. Inför kravet som kommer från elevens ansikte kan jag inte vara likgiltig, eftersom jag ställs ansvarig. Med viss rätt kan sägas att själva undervisningen i bästa fall är ett uttryck för lärarens försök att tillvarata sitt ansvar för dem som möter henne och detta ansvar kan på motsvarande sätt inte överlåtas till någon annan.¹³ Det pedagogiska mötet är i ljuset av detta ett etiskt fenomen, där förhållandet mellan ansikte och ansvar är en etisk tilldragelse.

Varför såg jag inte mer av lyssnande och radikal dialog i klassrummet? Detta kan naturligtvis förklaras och förstås på olika sätt. En förklaring till detta kan vara av etisk pedagogisk karaktär, dvs. att det beror på en pedagogik som inte uppmärksammat att den pedagogiska relationen är asymmetrisk i sin språkliga grundstruktur. Enligt att sådant pedagogiskt förhållningssätt dominerar talet lärarens arbete och mindre utrymme ges åt elevens röst. En konsekvens av detta blir att likhet betonas på bekostnad av unikheter och annanhet i synen på eleven. En annan förklaring är att synen på eleven kanske baseras på kunskap om eleven. I ett levinasianskt perspektiv går det inte att på kunskapens väg omfatta den Andre. Det är vägen till elevens ansikte från lärarens alla sinnen som ansvaret och lyssnandet föds och inte i varseblivning, dvs. kunskap. Och den vägen har alltid haft med etik att göra, menar Lévinas. Slutsatsen blir att socialiteten, dvs. den sociala relationen, är etisk och föregår kunskaps- eller bedömningsfrågan. I den meningen föregår etiken moralen. Men inte som en metaetik, utan som en relation, eftersom etiken börjar i ett möte.

Reflektioner över mina utgångspunkter och val av metod

Min ambition har varit att med utgångspunkt i den ansvarsetik som utvecklats av Emmanuel Lévinas vinna ny kunskap om den etiska dimensionen i lärarens arbete. Syftet har varit att utveckla ett tänkande kring det som ligger implicit

i den pedagogiska relationen och i pedagogers arbete. Detta gäller inte minst den omorientering jag har gjort och som jag beskrev i början, vilket kan ge nya innebörder åt den pedagogiska handlingen. Genom att välja ett specifikt perspektiv har jag valt bort andra perspektiv.

Relationen mellan lärare och elev kan naturligtvis studeras ur ett psykologiskt perspektiv för att förstå beteendemönster i interaktionen och hur den påverkar relationen. Genom att utgå från ett psykoanalytiskt perspektiv kan begreppen försvarsmekanismer, som t.ex. projicering, identifikation, sublimering, kompensation, eskapism och regression användas för att visa på hur lärarens och elevens djupare själsliv kan inverka på relationen. Vidare om jag använder mig av ett socialpsykologiskt perspektiv kan lärare-elev-relationen istället visa på hur interpersonella fenomen, som t.ex. krafter och strukturer, kan sammanbinda människor genom ”sociala band”, vilket bland annat Aspelin påengterat.¹⁴

Det finns alltid en tolkning i allt meningsfullt tänkande, dvs. data är alltid perspektivberoende.¹⁵ Här kommer min förförståelse in i bilden. Mitt intresse för etik och mänskliga möten har gjort att jag orienterat mig mot att försöka beskriva och förstå det pedagogiska mötet i klassrummet. Denna förförståelse har jag redovisat genom att beskriva mitt tolkningsperspektiv. Redan i avhandlingens syfte deklarerade jag på ett öppet sätt detta val. Jag redovisade även inledningsvis att jag anknyter till tanken om levd etik, dvs. att etik är en *implicit relation*, som är närvarande i alla mänskliga interaktioner. Tolkningarna i avhandlingen utgår från denna specifika synvinkel. Detta förutsätter sedan att jag i resten av avhandlingen har hållit mig till det valda perspektivet. Jag har då gett läsaren möjlighet och rätten att själv göra egna bedömningar om tolkningarna har präglats av den speciella synvinkel jag lagt på mitt material. Genom att öppet deklarerera mina utgångspunkter har jag förhoppningsvis möjliggjort detta för läsaren.

Utgångspunkten i denna avhandling är ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv. Jag har därför utgått ifrån den konkreta livsvärld, som lärare och elever dagligen befinner sig i och direkt uppfattar sig leva i. Min ambition har varit att i min analys generera ny kunskap från det konkreta till det vetenskapliga, i form av abstrakta begrepp, från det empiriska till teoretiska tolkningar av data. Detta har jag försökt att vara tydlig med. Jag valde därför att dela in analysen i tre steg, nämligen *beskrivning*, *reflekterande analys* och *teoretisk tolkning*. Jag gjorde detta för att kunna vara så följsam som möjligt till de studerades livsvärld och för att reflektionen skulle vila på det oreflekterade vardagslivet. Indelningen i dessa steg är framför allt ett val jag gjort för presentationen av mitt material, men speglar indirekt även hur jag gått från det konkreta vidare till det mer abstrakta.

Valet av denna indelning i tre steg kan förstås diskuteras. Det har varit svårt att vara helt konsekvent och inte blanda in tolkningarna i den reflekterande analysen och tvärtom. Ett tag var jag på väg att överge denna struktur, men valde att hålla mig till den, eftersom den har sina poänger. Det gäller framför allt de två senare stegen, eftersom det första steget i processen hjälper läsaren att få en konkret beskrivning av det som tolkningarna utgår ifrån. Jag övervägde helt enkelt att hoppa över det andra steget och gå direkt till tolkningen. En relevant motivering till en sådan manöver är inte minst min syn på att data redan är tolkade i mötet med min forskarblick, vilket gör att det är svårt att hålla isär dessa två steg. Det är möjligt att det hade varit en bättre väg att förena dessa två steg i tolkning och reflektion. Jag har haft ett abduktivt tolkningsförfarande, som inneburit att jag vandrat växelvis fram och tillbaka mellan de olika stegen istället för att hålla mig strikt till ett steg i taget. Men jag valde ändå att stå fast på den inslagna vägen. Jag motiverar detta med att jag då på ett tydligare sätt kunde se processen från reflektion till den fördjupade tolkningen och presentera det tydligt för läsaren. Jag markerade dessutom detta med att ange att det sista steget var en teoretisk tolkning, dvs. utifrån mitt specifika perspektiv.

Att tydligt ange ett tolkningsperspektiv har varit mitt sätt att lösa det eklektiska dilemmat, det vill säga det forskaren kan hamna i om många teorier eller perspektiv används i en avhandling och inte relateras till varandra. Frestelsen är stor att försöka förklara allt det man ser i materialet, utifrån olika perspektiv. Rostvall och West menar att ett eklektiskt perspektiv ”kan försvåra en kritisk analys av teorins förklaringsvärde för forskningsfrågan”, vilket jag håller med till fullo.¹⁶ Det är då lätt att förlora sig i detaljer och helheten skymms och till slut kanske forskaren har fjärrat sig från forskningsfrågans fokus. Risken är då stor att läsaren inte ser skogen för alla trädens skull, för att använda en känd metafor.

Men forskaren kan också lätt hamna i en annan fälla, nämligen att försöka övertolka det man ser med hjälp av sitt perspektiv. Risken är istället att man inte ser träden, utan bara skogen. Även om jag har lyckats värja mig från den uppenbara risken att vara eklektisk har jag hela tiden försökt att vara vaksam mot att inte hysa sådan förkärlek till mitt perspektiv att jag inte inser vad jag inte kan se med detta perspektiv. Jag redogjorde i början av avhandlingen för att Lévinas inte erbjuder oss någon pedagogisk teori att utgå ifrån. Istället ger han oss en beskrivning av etikens ursprung som kastar ljus över hur det är att vara ett mänskligt subjekt. Det *förklaringsvärde* som finns i hans etiska tänkande ligger främst i tolkningen utifrån etikens primat över ontologin, vilket jag medvetet använt mig av i min avhandling. Istället för att se på bristerna, dvs. vad teorin inte kan täcka in, har jag genom en etisk förståelse kunnat visa på nya innebörder och bidra med teoritillskott. Jag påstår därför att mitt material är impregnerat av Lévinas etiska perspektiv.

Jag ställer inga *anspråk* på någon stor representativitet i min studie, utan den kunskap jag har skapat kan istället beskrivas med orden innebördsrikedom eller poängrikedom. Jag har försökt att spegla kvalitativa aspekter av mitt material och kan därför inte dra stora generella slutsatser av materialet. Men genom det perspektiv jag har valt har jag kunna spegla etiska aspekter av den pedagogiska relationen, vilket jag inte annars hade kunnat göra. De episoder som jag har valt att presentera i resultatkapitlet utgör således exempel som är rika på etiska innebörder utifrån mitt teoretiska perspektiv.

En annan viktig kvalitetsaspekt i en avhandling är att det finns samstämmighet i materialet, dvs. att den kunskap som presenteras är motsägelsefri och äger en inre logik, till exempel mellan teori och metod. Eftersom min ambition var att återspegla även andra modaliteter i den mellanmännsliga kommunikationen än den verbala valde jag mikroetnografiska metoder. Jag använde även stimulated recall för att komma så nära praktiken som möjligt. Detta korresponderar med det teoretiska perspektivet, där även de små tecknen i form av ansiktsuttryck, blickar och gester anses bära på etisk mening och betydelse. Kress och van Leeuwen betonar att diskurser framträder på många olika sätt (modes) och lyfter fram multimodala texter som meningsskapande i mångfalden av artikulationer.¹⁷ Här föreligger alltså en *koherens* mellan teori och metod i min ansats.

Det svåra har förstås varit att spegla mångfalden, de olika uttryckssätten i den pedagogiska vardagen. Den stora mängd av information som ska analyseras på mikronivå gör det svårt att kunna urskilja helheter. Om jag inte är medveten om detta som forskare riskerar jag att förlora mig i detaljer och inte se helheter när jag analyserar mitt material.¹⁸ En annan aspekt av samstämmighet och logisk enhet mellan teori och metod är att jag i min ansats ser på språket i ett vidgat perspektiv och öppnar mig för den mångfald som tar sig uttryck i den mellanmännsliga relationen. Det jag ovan beskrivit om att respektera erfarenheten, varseblivningen av verkligheten, i dess mångfald har med detta att göra.¹⁹ I transkription, tolkning och analys har jag använt mig av flera modaliteter, framför allt blickar och ansiktsuttryck, i den mellanmännsliga kommunikationen i klassrummet. Det finns alltså en teoretisk och metodisk koherens mellan Lévinas betoning av ansiktsuttryck och ögonspråk och med de teoretiska implikationer som jag har funnit angående multimodal diskursanalys.²⁰

Vissa svårigheter har det naturligtvis varit att utifrån mina tolkningar kunna vaska fram tydliga och distinkta resultat. Men det ligger måhända i sakens natur att det är svårt, eftersom jag valt en mer radikal hermeneutik. Att ge sig i kast med uppgiften att undersöka hur den etiska relationen tar gestalt i klassrummet har inte varit en helt lätt uppgift. Det har bitvis varit en mödosam resa, en stimulerande men samtidigt frustrerande läroprocess, inte minst genom att Lévinas texter är så svårtolkade. En annan aspekt är att detta

tolkningsperspektiv inte har använts så mycket inom pedagogisk forskning på svensk mark. Den empiriska undersökningen kan därför i stor utsträckning ses som en *explorativ* studie. Jag har genom mina tolkningar egentligen bara öppnat dörren på glänt till ett relativt nytt forskningsområde, som jag tror kan få stor betydelse för synen på undervisning, fostran och lärande. Vi ska nu närma oss praktiken och reflektera över hur mina forskningsresultat på ett mer konkret sätt kan kasta ljus över förhållandet mellan lärare och elev i den pedagogiska praktiken.

Fortsatt forskning

De resultat som jag har presenterat i den här avhandlingen har egentligen bara öppnat upp för fortsatt forskning på området. De slutsatser jag har dragit kring att etik är något intersubjektivt fångar något högst väsentligt i lärares arbete och dess etiska implikationer. En fråga som behöver utvecklas vidare är i vilken utsträckning det jag har kallat för en levinasiansk grammatik för lärande kan få konsekvenser för pedagogisk praktik. Andra frågor som behöver besvaras ytterligare är: Vad innebär det för pedagogisk teoribildning att den pedagogiska relationen utgör en dubbel asymmetri? Vad innebär det för pedagogisk praktik? Vilka konsekvenser får det för synen på fostran, bildning och socialisation?

Min ambition i början av mitt arbete var att studera elevernas ansikten. Jag använde därför flera kameror i klassrummet. Detta material har jag bara använt delar av. Jag kan alltså vidareutveckla analysen till att även omfatta hur sårbarheten i elevens ansikte påverkar lärarens ansvar i en pedagogisk situation. Här aktualiseras frågor som: Hur reagerar läraren på appellen från elevens ansikte i olika undervisningssituationer? I vilken utsträckning tar lärare hänsyn till detta? Vad betyder det i en undervisningssituation?

Ett kritiskt perspektiv kan även läggas på hur synen på det autonoma och rationella subjektet påverkar undervisning, fostran och lärande i skolan. Lévinas tänkande om det etiska subjektet och hur Jaget blir till i mötet med den Andre är ett provocativt tänkande i detta sammanhang. Vad innebär ett sådant tänkande i förhållande till skolpolitiska frågor? Vilka konsekvenser får det för den pedagogiska praktiken?

Avslutande reflektion

Utifrån den tolkning jag har gjort i denna avhandling är det pedagogiska mötet i grunden en etisk tilldragelse. Vi har genom de olika episoderna kunna se glimtar av detta. För Lévinas, är mötet mellan Jag och den Andre tiden och platsen för ansvar. Genom en sådan etisk förståelse av undervisning framstår onekligen läraryrket som ett ytterst ansvarsfullt yrke. Samtidigt framstår det

som en spännande utmaning med tanke på den etiska potential som finns i mötet mellan lärare och elev.

Slutligen vill jag återvända till den episod jag inledde min avhandling med. Reflektionen över detta ögonblick har inte minst gjort mig medveten om det komplexa i en klassrumskommunikation ur ett helt annat perspektiv än tidigare. Den mest påfallande skillnaden är att jag idag är mer medveten om den etiska dimensionen i klassrummets relationer, i synnerhet den mellan lärare och elev. Jag inser också i högre utsträckning än tidigare att våra ord bär på värden. Den etiska förståelse jag har idag av denna undervisnings-situation baseras på en förståelse av språkets *etiska* dimension, inte minst i Sägandets betydelse i ett klassrum. Jag kan idag tolka den här situationen utifrån hur Sägandet bröt in och störde det Sagda, dvs. innehållet i ord och yttrande från både mig och elever. Mitt eget agerande skulle säkert ha sett annorlunda ut idag utifrån mina nya insikter.

Att utforska den etiska dimensionen i pedagogers arbete har varit både en spännande, men också mycket mödosam resa. Den horisont varifrån jag utgick har avsevärt vidgats och förgivettaganden som jag hade när det gäller mitt eget arbete som lärare har helt klart kommit på skam, inte minst min kunskapssyn. Även om jag länge har insett att etik *är* viktigt i skolan har jag en helt annan syn på etiken idag. Jag nämnde inledningsvis den problematik som föreligger mellan etik och undervisning. De problemställningar jag skisserade har jag haft tillfälle att pröva på filosofisk väg, men också genom att testa mina teoretiska utgångspunkter mot empiriska data. Delvis har vissa frågetecken rätats ut, men samtidigt har nya uppkommit. Men det är väl så det är att vara forskare. Man blir aldrig färdig.

Allra sist vill jag citera följande tänkvärda ord av Critchley om respekten för den andra personen i en etisk relation och vilka konsekvenser detta får för utbildning och politik:

Ethics begins as a relation with a singular, other person who calls me into question and then, and only then, calls me to the universal discourse of reason and justice. Politics begins as ethics.²¹

Noter

- ¹ Derrida, 1999, s. 4.
- ² Erixon & Kallós, 2005, s. 6-10.
- ³ Jag har valt en filosofisk pedagogisk utgångspunkt eftersom jag anser att pedagogisk forskning måste fortsätta bearbeta filosofiska frågor, främst frågor som rör etik, verklighetsuppfattning och kunskapssyn. I likhet med pedagogen Stensmo anser jag att alla vetenskapliga frågor i grunden är filosofiska, även om de avhandlas i specialvetenskaper. För egen del har jag i min tolkning gett företräde åt den etiska relationen framför ett fundamentalontologiskt tänkande. Genom en sådan utgångspunkt har jag strävat efter att belysa den pedagogiska relationens karaktär på ett annat sätt än om jag skulle ha utgått från ett ontologiskt tänkande. Genom att ge företräde åt den etiska kommunikationen har jag kunnat bidra med ett alternativt synsätt kring förhållandet mellan etik och pedagogiskt handlande. Stensmo påminner oss om att fram till år 1910, då Sverige fick sin första pedagogikprofessor i Uppsala, var undervisning i pedagogik en angelägenhet för lärare i filosofi. Filosofisk pedagogik utgör idag en deldisciplin inom pedagogiken och inkluderar både problem i pedagogisk praxis och pedagogisk teori. Se vidare i Stensmo, 1994, s. 15.
- ⁴ Detta grundar jag i ett livsvärldsperspektiv. Enligt Jan Bengtsson framstår motsättningen mellan teori och praxis som en polarisering. All praxis är sammanflätad med ett vetande, och teorin i denna betydelse finns redan i praxis, menar han. Se Bengtsson, 1998, s. 97. Enligt samma författare är filosofisk pedagogik varken ren teori eller ren praxis, utan teori och praxis är ömsesidigt beroende av varandra. Se Bengtsson, 2004, s. 8.
- ⁵ Se Säfström, 2003, s. 19-29.
- ⁶ Detta ligger i linje med hur Lévinas ser på förhållandet mellan data och innebörd/mening. Se Lévinas, 1996, s. 37, där han skriver: "The meaning precedes the data and illuminates them".
- ⁷ Chanter, 2001, s. 1 (min övers.).
- ⁸ Ibid.
- ⁹ Mona Vincent skriver så här: "Skulle jag i korthet sammanfatta Lévinas säregna filosofi skulle jag formulera följande sats: filosofi är etik och föregår all metafysik och epistemologi". Se Vincent, 1988, s. 31.
- ¹⁰ Callewaert & Kallós, 1976, s. 34.
- ¹¹ Lévinas, 1961/2002, s. 99 (min övers.).
- ¹² Detta talar Sharon Todd om i sitt postskriptum, 2003b, s. 141-146.
- ¹³ Henriksen, 2004, s. 538.
- ¹⁴ Aspelin, 1999a.
- ¹⁵ Larsson, 1994, s. 165.
- ¹⁶ Rostvall & West, 2001, s. 11.
- ¹⁷ Kress & van Leeuwen, 2001, s. 10 ff.
- ¹⁸ Därför gäller det att som empirisk forskare vara utrustad med ett vidvinkelseende. Det är enligt Asplund först genom att använda detta seende som man uppfattar detaljer på rätt sätt. Se Asplund, 2002, s. 97.
- ¹⁹ Kress & van Leeuwen ser de multimodala resurserna, dvs. de mångfacetterade språkliga uttryckssätten, som finns tillgängliga i en kultur, som meningsskapande i varje enskilt tecken, på varje nivå, och i vilken som helst form.

- ²⁰ Ibid. Inte minst Levinas originella analys av Ansiktet går att koppla samman med de metoder och de många aspekter av de mellanmännsliga relationerna som går att fokusera med hjälp av direkta observationer och videodokumentation.
- ²¹ Critchley, 2002, s. 48.

Summary

In the present thesis, I have studied ethics insofar as they impact on the teacher-student relationship in day-to-day practice. The opening chapter begins with an episode from my own experience as a teacher. I discuss the problems and complexity of teachers' work and scrutinize the connection between ethics and teaching. I also provide an outline of the actual research field and present my own position. The ultimate goal of the present study is to explore how the ethical relationship between teacher and student in the classroom can be described and understood from the approach of French philosopher Emmanuel Lévinas.

The questions to which I sought answers included: How does the ethical relationship manifest itself in the classroom? How can we understand the ethical relationship in the classroom and what consequences can it have for everyday practice? What theoretical concepts can be developed out of Lévinas' thought in order to interpret the ethical relationship that manifests itself in the classroom?

The underlying assumption of my dissertation is that teaching is, above all else, an ethical relationship. In my research I have used Lévinas' ideas about the Subject (or Ego) being constructed in its encounter with the Other. In other words, the Subject comes into existence through a relationship. These original ethical thoughts of Lévinas, much of which challenge what has previously been taken for granted, can provide new insight into educational work. My ambition is to comment on hypotheses within philosophic pedagogy which deal with the shift of attention in analysis from a rational, knowledge-centred relationship between subject and object, to an ethical relationship between subject and subject, to which Lévinas has contributed.

The second chapter contains the theoretical body of my dissertation, which includes the central concepts I have worked out from Lévinas' philosophy. In this part of the dissertation I emphasize the fact that my point of departure is the primacy of ethics over ontology and epistemology, and that my conception of ethics is that they are to be understood in the light of the infinitive responsibility to the Other. This responsibility does not depend on what the other is doing to me or is going to do for me. In a pedagogical context, we may speak of the "first meeting" face-to-face before any categorization of the other individual is formulated. The key concepts are *Saying* (in relation to the *Said*), *the Other*, *the Face*, *asymmetrical relationship* and *alterity*. In their encounter with the empirical data collected, these concepts have been freighted with pedagogical significance.

Chapter III focuses on study method. The empirical data was generated through observation of the kind often found in ethnographical studies and microanalyses using a variety of digital techniques. I also made use of direct observation and stimulated recall interviews in close connection with classroom events. The study was carried out at two Swedish schools. In this chapter I also describe the procedure of selection, pretention, and validity, as well as my own ethical considerations in relation to my role as researcher.

Chapter IV features my findings, the most significant of which is the fact that I find the pedagogical encounter to be an ethical phenomenon. I describe a number of episodes from the classroom gleaned through observation and interviews. I structure my analysis in three steps – description, reflective analysis, and theoretical interpretation of the data. In this process I use principal concepts derived from Lévinas and apply them to the data collected.

My technique of analysis is a kind of intentional analysis in search of the concrete; the work of reflection and deduction from unreflective, everyday life; the scientific, from the empirical to the *a priori* and so forth. My analyzing process can also be characterized with the concept of *implicit abduction*, an interpretation closely connected to and deeply rooted in the lifeworld, or *Lebenswelt*, of the individuals researched.

In the final chapter I summarize the main results and discuss their pedagogical implications in relation to educational theory and practice. What kinds of phenomena manifest themselves in the teacher-student relationship? *Vulnerability and fragility, interdependence, asymmetry, affirmation, engagement, responsibility, eye contact, gestures, facial expressions, uncertainty, risk, sensibility, value-laden words*. All these findings are closely connected to the ethical dimension of language, which is manifested in *Saying (le dire)* as distinct from the *Said (le dit)*. Lévinas made a distinction between these two words. Roughly stated, *Saying* is ethical and the *Said* is ontological. *Saying* is communication as exposure, my addressing the Other and paying attention to the Other in the educational encounter. Here it is relevant to speak about the potential of *Saying* in the pedagogical act. There is an ethical potential in *Saying*, which can either undermine or reinforce the explicitly *Said* in any dialogue. By reinforcing, by supporting the content of the words, the pedagogical relationship can be greatly enhanced.

The importance of *Saying* in relation to teaching is how it can contribute to the engendering of responsible subjects. Such teaching occurs in *Saying*, an ethical relationship to the Other in the classroom, and is not just about content, though content in itself is of course important and meaningful. The point is that the ethical potential in the encounter between the teacher and the student does not lie in the previously-determined content of the lesson, but rather in the pedagogical act itself in the form of *Saying*. This is

a cardinal point in my material, namely that it is impossible to separate upbringing and teaching in classroom practice. That which occurs in Saying has the capacity to cultivate more humane citizens for society.

Saying can be seen as something situated, something which can open and create something new in a given teaching situation. An important pedagogical implication is that the teacher is not only seen as a mediator of knowledge and values, but as a person. There is a potential in Saying, in communication between teachers and students, which has greater effect on the teaching situation itself than we can imagine. First of all, it means that that which I say as teacher is directed and addressed and can influence the pupil in a positive or negative manner. The teacher who is conscious of this can make the lesson easier by communicating with the pupil and the class as a whole. Saying can open, engage, and inspire the student in the teaching situation.

Secondly, Saying weighs more heavily that what is being said. Saying can provide the student with what he lacks and effect a transformation in him. Thus the task of the teacher to bring up, teach and educate converge in Saying, and the teacher possesses something extremely powerful which can be used positively. In other words, there is an *ethical* potential in the very act of speaking itself.

The pedagogical relationship, according to Lévinas' view of intersubjectivity, can be understood as an asymmetrical one, wherein the teacher is the Other to the student and the student the Other to the teacher. This two-way asymmetry requires a double trust in pedagogical work. If the teacher does not become the Other for the student, then no listening happens, which influences the teaching situation. And if the teacher fails to treat the student as the Other, there is a risk for a sort of domestication of the pedagogical relationship, which can lead to a kind of political training or metaphysical violence against the Other.

Another term for this is "socialization", toward which I am strongly critical, since it signals conformation, subservience and adaptation. The teacher has no right to step into the world of the pupil before the pupil's "otherness" is respected. This corresponds with the concept of *alterity* in Lévinas' work, an extremely important concept in pedagogy. Respect for the alterity of the pupil is identical to respect for his personality and human dignity. If this is not safeguarded, then there is great risk that the student feels subjugated.

A further pedagogical implication is the risk that the pedagogical relationship become faceless. Of course, the risk that the individual is rendered faceless exists in all relationships between human beings. It can easily happen that the students are perceived as one, big collective unit, which robs each individual of his unique personality. In the same way, the teacher can become faceless

and stereotypical when playing his role as teacher. As students enter secondary school, they acquire as many as ten teachers in different subjects, increasing the risk palpably.

Thus a significant conclusion that can be drawn from this perception of the student-teacher relationship is the connection between face and responsibility. In relation to the student the teacher is placed in the "accusative", since the teacher is responsible to the face of the student. One may state that teaching itself is in a best-case scenario an expression of the teacher's attempt to take charge of his responsibility toward those whom he meets, a responsibility that cannot be delegated to anyone else. The vulnerability discernable in the faces of both the student and the teacher is non-negotiable. Whether it emerges in the teacher's face or the pupil's, it is impossible to be indifferent toward. Communication in the classroom contains uncertainty and risk, but also occasions where the unexpected can occur. This implies a shift of focus from reflecting on communications ethics to reflecting on communications *as* ethics.

Finally, I wish to close with the following words of Simon Critchley dealing with respect for the Other in an ethical relationship and the consequences this has for education and politics: "Ethics begins as a relation with a singular, other person who calls me into question and then, and only then, calls me to the universal discourse of reason and justice. Politics begins as ethics".

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994). Metod och medvetande. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 96. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (1999a). *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Jonas (1999b). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, Johan (1970/2004). *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.
- Asplund, Johan (2002). *Avhandlingens språkdräkt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Asplund, Johan (2003). *Hur låter åskan? Förstudium till en vetenskapsteori*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Bauman, Zygmunt (1995). *Postmodern etik* (övers. Sven-Erik Torhell). Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1997). *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral* (övers. från engelska Sven-Erik Torhell). Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (red.) (2004). *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, Trygve (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernasconi, Robert & Wood, David (Ed.) (1988). *The provocation of Levinas: Rethinking the Other*. London/New York: Routledge.
- Biesta, Gert J. J. (1999). Radical Subjectivity. *Studies in Philosophy and Education* 18(4), 203-220. Kluwer Academic Publishers.
- Biesta, Gert J. J. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 61-68. Kluwer Academic Publishers.
- Biesta, Gert J. J. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J. J. & Egéa-Kuehne, Denise (Ed.) (2002). *Derrida & Education*. London/ New York: Routledge.
- Birnik, Hans (1998). Lärare-elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 125. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buell, Lawrence (2000). What We Talk About When We Talk About Ethics. I Marjorie Garber, Beatrice Hanssen & Rebecca L. Walkowitz (Ed.), *The Turn to Ethics*. New York/London: Routledge.
- Callewaert, Staf & Kallós, Daniel (1976). Den rosa vägen i svensk pedagogik. *Forskning om utbildning*, 3(1), 31-38.
- Caputo, John D. (2000). *More Radical Hermeneutics. On Not Knowing Who We Are*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Chalier, Cathrine (2003). Levinas and Talmud. I Simon Critchley & Robert Bernasconi (Ed.), *The Cambridge Companion to LEVINAS*. The Cambridge University Press.

- Chanter, Tina (2001). Introduction. I Tina Chanter (Ed.), *Feminist Interpretations of Emmanuel Levinas* (pp. 1-27). University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Chinnery, Ann (2001). Asymmetry and the Pedagogical I-Thou. *Philosophy of Education 2001*, 189-191.
- Cicourel, Aaron V. (1992). The interpretation of communicative contexts: example from the medical encounters. I Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, Richard A. (2001). *Ethics, Exegesis and Philosophy. Interpretation after Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert (2003). Värdepedagogik i internationell belysning. *Forskning i fokus*, 7. Stockholm: Skolverket.
- Cook, Paul F. & Young, Janet R. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 341-360.
- Critchley, Simon (2002). *The Ethics of Deconstruction. Derrida and Lévinas* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Critchley, Simon (2003). Introduction. I Simon Critchley & Robert Bernasconi (Eds.), *The Cambridge Companion to LEVINAS*. Cambridge University Press.
- Dahlberg, Gunilla (2003a). Är olikheten vår största likhet? Om välkommandets och gästfrihetens pedagogik. *LOCUS – Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 2/03, Årgång 15, 4-15.
- Dahlberg, Gunilla (2003b). Pedagogy as a Loci of an Ethics of an Encounter. I Marianne N. Bloch, Kerstin Holmlund, Ingeborg Moqvist & Thomas Popkewitz (Ed.), *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State* (min övers.) (p. 271). New York: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Derrida, Jacques (1967/1997). *Of Grammatology* (övers. Gayatri Chakravorty Spivak). Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Derrida, Jacques (1978/2004). Violence and Metaphysics: An Essay on The Thoughts of Emmanuel Levinas. I Jacques Derrida, *Writing and Difference* (övers. med introd. Alan Bass) (pp. 97-192). London/New York: Routledge.
- Derrida, Jacques (1999). *Adieu to Emmanuel Lévinas* (övers. Pascale Anne Brault & Michael Naas). Stanford, California: Stanford University Press.
- Dostojevskij, Fjodor (1986). *Bröderna Karamazov*. Wahlström & Widstrand.
- Edgoose, Julian (1997). An Ethics of Hesitant Learning: The Caring Justice of Levinas and Derrida. *Philosophy of Education, 1997*.
- Edgoose, Julian (2002). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. I Gert J.J. Biesta & Denise Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida and Education*. London & New York: Routledge.
- Egéa-Kuehne, Denise (Ed.) (2006, opubl. manuskript, under tryckning). *Lévinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. London: Routledge.
- Englund, Tomas (2006). Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I Ann-Kristin Boström & Birgitta Lidholt (red.), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. Forskning i fokus*, 29, 41-56. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Enquist, Per Olof (1999). *Livläkarens besök*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Erickson, Frederick (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching, I M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Erixon, Per-Olof (2004). *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon, Per-Olof & Kallós, Daniel (2005). Den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete [NaPA]. I Per-Olof Erixon (red.), *Forskningsarbete pågår* (s. 6-10). Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.
- Fenstermacher, Garry D. (1992). The concepts of method and manner in teaching. I Fritz K. Oser, Andreas Dick & Jean-Luc Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fjellström, Roger (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Fjellström, Roger (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, Michael (1991). The Means of Correct Training. I Paul Rabinow (Ed.), *The Foucault reader*. London Penguin Books.
- Frånberg, Gun-Marie (1996). *East of Arcadia* (Doktorsavhandling i pedagogik). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Frånberg, Gun-Marie (2004). "Man måste börja med sig själv ..." Värdegrunden i den nya lärarutbildningen. *Värdegrund i teori och praktik*, 4. Umeå: Umeå universitet, Värdegrundscentrum.
- Frånberg, Gun-Marie (2006). Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen. *Tidskrift för Lärarutbildning och forskning*, 1/2006, årgång 13. Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2002). *Sanning och metod i urval* (urval, inledn. och övers. Arne Mellberg). Göteborg: Daidalos.
- Garpelin, Anders (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass* (Doktorsavhandling i pedagogik, Uppsala Studies in Education, 70). Uppsala: Uppsala universitet.
- Geertz, Clifford (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press.
- Gibbs, Robert (2000). *Why Ethics? Signs of Responsibilities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Goetz, Judith P. & LeCompte, Margaret Diane (2003). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed., s. 8). San Diego, California, USA: Academic Press.
- Green, Franquiz & Dixon, C. (1997). The Myth of the Objective Transcript. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172-176.
- Haglund, Björn (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003*, årg. 8, nr 3, 145-157.
- Hellquist, Elof (1980). *Svensk etymologisk ordbok Bd 2, O-Ö* (3 uppl. 4. tr. förlag/år). Lund: LiberLäromedel/Gleerup.
- Hendley, Steven (2000). *From Communicative Action to the Face of the Other. Lévinas and Habermas on Language, Obligation, and Community*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Henriksen, Jan-Olav (1997). *Grobunn for moral Om å være moralisk subjekt i en post-moderne kultur*. Kristiansand, Norway: Høyskoleforlaget AS.
- Henriksen, Jan-Olav och Vetlesen, Arne Johan (1998). *Etik i arbete med människor* (övers. Sven-Erik Torhell). Lund: Studentlitteratur.

- Henriksen, Jan-Olav (2004). Emmanuel Lévinas: den Andre gjør meg till den jag ser. I Kjetil Steinsholt & Lars Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistoria fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermerén, Göran (1996). *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer i humaniora och samhällsvetenskap* (2 uppl.). Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR). Uppsala: Swedish Science Press.
- Holmgren, Anders (2005a). Ethics, Power and Relations in Classroom Interaction. I Barbro Widerstedt (Ed.), *Proceedings from the 2nd International Conference Values in Education across Boundaries. Värdegrund i teori och praktik, 2*. Umeå: Umeå universitet, Värdegrundscentrum.
- Holmgren, Anders (2005b). Etisk förståelse av undervisning. I Per-Olof Erixon (red.), *Forskningsarbete pågår*. Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.
- Honneth, Axel (2003). *Erkännande. Praktisk filosofiska studier* (övers. Carl-Göran Heidegren). Göteborg: Daidalos.
- Hutchens, Benjamin C. (2004). *Levinas: a Guide for the Perplexed*. New York: Continuum.
- Hydén, Lars-Christer (2000). Intersubjektivitetens elementära former: Erkännandets fragilitet. I *Creative Crossroads – Electronic Honorary Publication Dedicated to Yvonne Wærn on Her Retirement*. Retrieved from <http://www.tema.liu.se/people/chrga/yw65/festschrift/contributions.html>
- Hyltegren, Gunnar & Kroksmark, Tomas (1999). Läraren och läroplanen. I Tomas Kroksmark (red.), *Didaktikens carpe diem – Att fånga den didaktiska vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ippolito, John (2005). *Ethics and Education in Linguistically Diverse Classrooms*. Lincom Europa.
- Jackson, Phillip W. (1968). *Life in Classrooms*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackson, Phillip W., Boostrom, Robert E., Hansen, David T. (1993). *The Moral life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johansson, Eva (1999). Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. *Göteborg Studies in Education Sciences, 141*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva & Johansson, Barbro (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. Stockholm: Liber Förlag.
- Joldersma, Clarence W. (2001). Pedagogy of the Other. A Levinasian Approach to the Teacher-Student Relationship. I *Philosophy of Education, PES Yearbook 2001* (pp. 181-188).
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences, 4*, 39-103.
- Jorgensen, Danny L. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. Newbury Park: Sage.
- Kemp, Peter (1991). *Det oersättliga. En teknologietik* (övers. Rikard Hedeblad). Stockholm: Symposion.
- Kemp, Peter (1992). *Lévinas – en introduktion* (övers. Rikard Hedenblad). Göteborg: Daidalos.
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirkeby, Ole Fogh (1994). Abduktion. I Heine Andersen (red.), *Vetenskapsteori och metodlära. En Introduktion* (s. 143-180). Lund: Studentlitteratur.

- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kristensson Uggla, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten. Filosofi – omvärldsanalys – tolkning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Krokmark, Tomas (1994). *Didaskalos*. Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, Tomas (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I Michael Uljens (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunz, Georg (1998). *The Paradox of Power and Weakness. Lévinas and an alternative Paradigm for Psychology*. New York: SUNY.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (övers. Sven-Erik Torhell). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000). Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan. *Studies in Educational Sciences*, 33. Stockholm: HLS Förlag.
- Lévinas, Emmanuel (1961/2002). *Totality and Infinity. An essay on exteriority*. Duquesne University Press Pittsburgh, Pennsylvania.
- Lévinas, Emmanuel (1974/2002). *Otherwise than Being or Beyond Essence*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Lévinas, Emmanuel (1992). *Tiden och den Andre* (övers. och inledn. Erik van der Heeg & Sven-Olov Wallenstein). Stockholm/Stehag: Symposion.
- Lévinas, Emmanuel (1993). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo* (övers. Maria Gunnarsson Contassot). Stockholm/Stehag: Symposion.
- Lévinas, Emmanuel (1994). *Beyond the verse: Talmudic readings and lectures*. Bloomington, IN: University of Indiana Press.
- Lévinas Emmanuel, (1996a). Is Ontology Fundamental? I Adrian Peperzak et al. (Eds.), *Basic Philosophical Writings* (pp. 1-10). Bloomington: Indiana University Press.
- Lévinas, Emmanuel (1996b). Meaning and Sense. I Adrian Peperzak et al. (Eds.), *Basic Philosophical Writings* (pp. 33-64). Bloomington: Indiana University Press.
- Lévinas, Emmanuel (1998). *Of God Who Comes to Mind* (övers. Bettina Bergo). Stanford, California: Stanford University Press.
- Lévinas, Emmanuel (1999). *Alterity and Transcendence* (övers. Michael B. Smith). London: The Athlone Press.
- Lévinas, Emmanuel (2006). *Entre nous. On Thinking-of-the-Other* (övers. från franska Michael B. Smith & Barbara Harshav). London: Continuum.
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (2000). Klassrumsforskning – en översikt med fokus på interaktion och elever. I Jens Bjerg (red.), *Pedagogik. En grundbok*. Liber Förlag.
- Lindgren, Astrid (1981). *Ronja Rövardotter*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Joakim (2004). Perspektiv på skolans värdegrund – Värdegrundscentrums intervjuserie ”Möte med forskare”. *Värdegrund i teori och praktik*, 3. Umeå: Umeå universitet, Värdegrundscentrum.
- Llewelyn, John (1995). *Emmanuel Levinas: The Genealogy of Ethics*. London: Routledge.
- Llewelyn, John (2002). *Appositions of Jacques Derrida and Emmanuel Levinas*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Lund, Thorleif (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 49, No. 2, 115-132.

- Løgstrup, Knud E. (1956/1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Maturana, Humberto R. (1991). Science and Daily Life: The Ontology of Scientific Explanations. I Frederick Steier (Ed.), *Research and reflexivity*. London, Thousand Oaks & New Delhi, Sage Publications.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of Perception* (övers. från franska Colin Smith). New York, London: Routledge.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Munck, Kerstin (2004). *Att föda text. En studie i Hélène Cixous författarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Munck, Kerstin (2006). Personlig kommunikation den 30 januari 2006.
- Murray, Jeffrey W. (2003). *Face to Face in Dialogue. Emmanuel Levinas and (the) Communication (of) Ethics*. Lanham/Oxford: University Press of America, Inc.
- Nilsson, Lilian (1997). Lärares etiska kompetens. Till frågan om en etikdidaktik. I Nils-Åke Tidman (red.), *Föreningen Lärare i Religionskunskap, Årsbok 1997, Årg. 29* (s. 7-26).
- Norberg, Katarina (2004). *The School as a Moral Arena. Constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice* (Doktorsavhandling i pedagogik). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Orlenius, Kennert (1999). Förståelsens paradox. Yrkeserfarehetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. *Göteborg Studies in Educational Sciences, 142*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden – Finns den?* Stockholm: Runa Förlag.
- Orlenius, Kennert & Bigsten, Airi (2006). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa Förlag.
- Pedagogisk uppslagsbok* (1996). Lärarförbundets Förlag Informationsförlaget.
- Peperzak, Adriaan T. (1993). *To the Other. An introduction to the Philosophy of Emmanuel Levinas*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- Peperzak, Adriaan T. (1995a). Transcendence. I Adriaan T. Peperzak (Ed.), *Ethics as First Philosophy. The significance of Emmanuel Lévinas for Philosophy, Literature and Religion*. New York/London: Routledge.
- Peperzak, Adriaan T. (1995b). Preface. I Adriaan T. Peperzak (Ed.), *Ethics as First Philosophy. The Significance of Emmanuel Levinas for Philosophy, Literature and Religion*. New York & London: Routledge.
- Permer, Karin & Permer, Lars Göran (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Raffel, Stanley (2002). If Goffman Had Read Levinas. *Journal of Classical Sociology, vol 2(2)*. London: SAGE Publications.
- Ricoeur, Paul (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre* (sv: *Sig själv som en annan*). Paris: Edition du Seuil.
- Ricoeur, Paul (1993). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (redigerad Peter Kemp & Bengt Kristensson, 4 uppl.). Stockholm/Stehag: Symposion.
- Rinaldi, Carlina (2001). Dokumentation and assessment: what is the relationship? I C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Cambridge, MA: Project Zero and Reggio Emilia: Reggio Children.

- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2003). Theoretical Perspectives on Designing a Study of Interaction. I R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (pp. 562-564). Hannover: Hannover University of Music and Drama.
- Scharnberg, Max (1984). The myth of paradigm-shift, or how to lie with methodology. *Uppsala Studies in Education*, 20. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Shadish William R. (1995). Philosophy of Science and the Quantitative Qualitative debates: Thirteen Common Errors. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 18(1), 63-75, Pergamon, Elsevier Science Ltd.
- Skolverket (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal för arbetet med de grundläggande värdena*.
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sugarman, Richard (2002). Emmanuel Levinas: The Ethics of 'Face to Face'/The Religious Turn. I Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology World-Wide. Foundations – Expanding dynamics – Life-engagements. A guide for Research and Study* (pp. 409-430). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Svenungsson, Jayne (2004). Guds återkomst. En studie av gudsbegreppet inom postmodern filosofi. *Logos, Pathos*, 3. Göteborg: Glänta produktion.
- Svärdemo Åberg, Eva (2004). Lärande genom möten. En studie av kommunikation mellan lärare och studerande i klassrumsmiljö och datorbaserad nätverksmiljö. *Studies in Educational Sciences*, 71, 179-180. Stockholm: HLS Förlag.
- Säfström, Carl Anders (1999). Att forskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl Anders Säfström & Leif Östman (red.), *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29. Kluwer Academic Publishers.
- Säfström, Carl Anders (2005). *Skilnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- The Analytical Greek Lexicon*. London: Bagster.
- Thornberg, Robert (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Todd, Sharon (2003a). Levinas and education: The question of implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Todd, Sharon (2003b). *Learning from the other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York Press.
- Tornberg, Gunbritt (2006). "Bara man ser till barnens bästa". En studie av yrkesetiska överväganden i en skola för alla (Doktorsavhandling i Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete, 1). Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.
- Tymieniecka, Anna-Teresa (red.) (2002). *Phenomenology World-Wide. Foundations – Expanding Dynamics – Life Engagements. A Guide for Research and Study*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Uljens, Michael (2004). Den pedagogiska paradoxens utmaningar. Element till en teori. I Jan Bengtsson (red.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Utbildningsdepartementet (2004). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Vattimo, Gianni (1996). *Utöver tolkningen. Hermeneutikens betydelse*. Göteborg: Daidalos.
- Webster's Third New International Dictionary*. Unabridged (1993). Parzeller, Fulda: Könemann.
- Vetlesen, Arne Johan (1993). *Perception, Empathy, and Judgement: An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance*. Pennsylvania State University Press.
- Vincent, Mona (1988). Jaget som Duets mirakel – en studie i Emmanuel Levinas dialog-filosofi. *Dialoger 9/88 – den Andre*, 26-40.
- Vinterek, Monika (2001). *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter* (Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete, 1). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Wirzba, Norman (2005). From maieutics to metanoia: Levinas's understanding of the philosophical task. I Claire Elise Katz (Ed.), *Emmanuel Levinas. Critical Assessments of Leading Philosophers*, vol. 1.
- Wolin, Richard (2003). *Heideggers barn: Hannah Arendt, Karl Löwith, Hans Jonas och Herbert Marcuse* (övers. Hans Dahlén). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Åsberg, Rodney (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa metoder heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2001, Årg 6, nr 4*.
- Ödman, Per-Johan (1994). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1



Umeå universitet
Doktorand Anders Holmgren
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen
Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete

FULLMAKT

Projektbeskrivning

I fokus för mitt forskningsprojekt står hur samspelet mellan lärare och elever i grundskolans senare stadier går till, och sker inom ramen för Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete. Forskarskolan ingår i en nationell utbyggnad av forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Utförligare information om forskarskolan finns tillgänglig på www.educ.umu.se/forskarutbildning/forskarskola.html

Pilotstudie

Inför huvudstudien kommer en pilotstudie att genomföras, dels för att pröva ut hjälpmedel vid observation som t ex videokamera, och dels för att utpröva analysmetoder. Efter lärares och elevers samtycke kommer en videokamera att ställas upp i klassrummet för att filma de aktiviteter som sker där. Det är viktigt att understryka att fokus i undersökningen inte ligger på de enskilda individerna utan på samspelet mellan lärare och elev.

Resultatredovisning, etik och sekretess

Undersökningens resultat kommer att redovisas i en arbetsrapport inom forskarutbildningen, samt eventuellt i en artikel. Resultatet kommer vidare att utgöra underlag för utformning av fortsatt studie och kanske även ingå som en del i min avhandling. I den skriftliga redovisningen kommer det inte vara möjligt att känna igen några enskilda personer eller skolor. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204). Insamlade data kommer endast att användas inom projektet och kommer således inte att användas i andra sammanhang. Materialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att ingen otillbörlig utanför projektet kan få tillgång till det.

Medverkan i pilotstudien är frivillig och deltagarna kan när som helst välja att avbryta sin medverkan.

Denna fullmakt ger Anders Holmgren tillstånd att filma lektioner där du/ditt barn medverkar samt använda videomaterialet enligt ovan.

Datum

Elevs underskrift

Målsmans underskrift

Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
Tfn: 090 786 50 63, Fax: 090 786 96 88 och www.svshv.umu.se/forskning

Bilaga 2



Umeå universitet
Doktorand Anders Holmgren
Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen
Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete

FULLMAKT

Projektbeskrivning

Mitt forskningsprojekt handlar om hur samspelet mellan lärare och elever i grundskolans senare stadier går till. Det sker inom ramen för Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete. Forskarskolan ingår i en nationell utbyggnad av forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Utförligare information om forskarskolan finns tillgänglig på www.educ.umu.se/forskarutbildning/forskarskola.html

Metod

Undersökningen består av ett antal videofilmade lektioner. Efter att lärare och elever gett sitt samtycke till filmning kommer jag att på överenskomna lektioner ställa upp ett par små videokameror på stativ i klassrummet för att filma de aktiviteter som sker där. Efter inspelning kommer filmerna att granskas och skrivas ut med hjälp av utarbetade analysmetoder. Det är viktigt att understryka att fokus i undersökningen inte ligger på individerna utan på samspelet mellan lärare och elev. Det är den mellanmänniska relationen som står i fokus i min studie.

Resultatredovisning, etik och sekretess

Undersökningens resultat kommer att publiceras i en vetenskaplig avhandling samt redovisas på kurser och seminarier. I den skriftliga redovisningen ändras de medverkandes namn och det kommer inte att vara möjligt att känna igen några enskilda personer eller skolor. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204). Insamlade data kommer endast att användas inom projektet och kommer således inte att användas i andra sammanhang. Materialet kommer att förvaras på ett sådant sätt att ingen otilbörlig utanför projektet kan få tillgång till det.

Medverkan i undersökningen är frivillig och deltagarna kan när som helst välja att avbryta sin medverkan.

Denna fullmakt ger Anders Holmgren tillstånd att filma lektioner där du/ditt barn medverkar samt använda videomaterialet enligt ovan. Ni bestämmer själva om ni vill delta.

Datum

Elevs underskrift

Målsmans underskrift

Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
Tfn: 090 786 50 63, Fax: 090 786 96 88 och www.svshv.umu.se/forskning

Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA)

Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet

I serien har utkommit:

1. Gunbritt Tornberg, 2006. "Bara man ser till barnens bästa". En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla. ISSN 1653-6894. ISBN 91-7264-110-X.
2. Carin Jonsson, 2006. Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
3. Kenneth Nordgren, 2006. Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige. ISSN 1653-6894. ISBN 91-7264-128-2.
4. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.

Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete

Dissertations in Educational Work

Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet

I serien har utkommit:

1. Monika Vinerek, 2001. Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2
8. Eva Leffler, 2006. Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. Läsnings och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen. ISSN 1653-6894 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.