

Levande Ordning

Cathrine Ryther

LIVING ORDER. The article opens with a student teacher and female student who fail to appreciate each other as unique and living beings, or unique existents. Starting from the premise that such failure is a common aspect of the everyday order of life, I reread the encounter through the work of Moira von Wright, Kelly Oliver, Gert Biesta and Adriana Cavarero, asking three questions. What is the interpersonal cost of a relationship which fails to recognize lived human uniqueness? Does it make a difference for the politics of schooling whether interpersonal relationships exclude or leave space for those involved in them to appreciate each other as unique, living beings? What difficulties and opportunities exist for the possibility of appearing and appreciating oneself and others as unique existents within a student-teacher relation that is experienced as specific, embodied and altruistic? I argue that attending sensually to the other can open and safeguard a relational space for the appearance of uniqueness.

Keywords: student-teacher relationship, Adriana Cavarero, unique existent.

Lärarkandidaten skulle undervisa i engelska de kommande dagarna. Klassen bestod av ca 25 pratsamma men intresserade 9:e klassare. Lärarkandidaten kände sig nervös men förberedd. Han hade fått en lista från klassens ordinarie lärare där elevernas namn stod i sittplatsordning. Han stod bredvid OH-maskinen med listan. Han harklade sig, eleverna tystnade och vände uppmärksamheten mot honom. Efter att ha introducerat sig själv sa han att han skulle börja med upprop för att lära känna vilka alla var. Han gick runt i ordning, upp en rad, ned nästa, nervositeten gjorde att han kanske gick snäppet för snabbt för att få alla namn att riktigt fastna i minnet. Det gick bra i alla fall. Eleverna svarade ”ja” eller vinkade med handen. Han kom till näst sista bänkraden, ropade en flickas namn och plötsligt:

Cathrine Ryther är doktorand i pedagogik vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm. E-post: cathrine.ryther@edu.su.se.

”Ana”.

”Va?” Frågade lärarkandidaten.

”Jag heter Ana”.

”Jaha”, sa lärarkandidaten och kollade på listan igen för att kontrollera att han hade rätt. ”Men du sitter på Annas plats”.

Eleverna skrattade lite, men ingen sa emot honom. Det hade gått bra. Han fortsatte med resten av namnen, alla eleverna var där idag. Under resten av lektionen och de kommande dagarna satsade han på att klara sig utan listan. Han kom ihåg nästan allas namn och gladde sig över det.

Lektionen i engelska, flickans favoritämne, var på väg att börja. Hon visste om att de skulle ha en lärarkandidat de kommande dagarna, och att de skulle jobba med att läsa och skriva noveller. Hon såg fram emot det. Lärarkandidaten stod framför klassen i ett par minuter innan lektionen skulle börja. Vid första anblicken var det svårt att avgöra om han var förtroendeingivande som lärare eller inte, det kunde gå åt båda hållen. Han harklade sig, sa sitt namn och började sedan ropa upp elevernas namn från listan för att bocka av de närvarande. Det blev hennes tur och lärarkandidaten gjorde samma gamla misstag som alla vuxna under hela hennes skolgång hade gjort första gången de läste hennes namn.

”Ana”, korrigerade hon vänligt.

”Va?”

”Jag heter Ana”, upprepade hon.

”Jaha”, sa lärarkandidaten och tittade ner på listan igen. ”Men du sitter på Annas plats”.

Eleverna skrattade lite, flickan blev så förvånad över hans missförstånd och misstro att hon bara kunde stirra på honom. Lärarkandidaten ropade klart de resterande namnen och fortsatte sedan med resten av lektionen. Han tilltalade inte henne under resten av sin tid i klassrummet, varken denna dag eller de kommande dagarna. Det spelade nog ingen roll, för i den sekund lärarkandidaten vägrade att lyssna på henne och antydde att hon ljög om sitt eget namn visste hon att han var en idiot och bestämde sig för att hon skulle försöka hitta något sätt att visa honom det.

Inledning

Ovanstående berättelse som är baserad i en verklig händelse är till synes inget märkvärdigt. Den handlar om ett tämligen vanligt – även banalt – och ordningsamt möte i klassrummet där ett mindre missförstånd

äger rum. Lärarkandidaten försöker lära sig känna igen ansikten och koppla dem till de tillhörande elevnamn han har fått nedskrivna på listan. Eleverna mäter och känner av lärarkandidaten och bestämmer sig för huruvida de ska godta hans auktoritet eller inte. Även med det lilla problemet med flickans namn och hennes beslut att han är en idiot, är det till synes ingen ordning som bryts. Det är kanske en del av poängen, att det första mötet mellan människorna i klassrummet, kopplingen mellan namn och ansikten, bedömningen de gör av varandra, sker inom den vardagliga ordningens ramar.

I sin bok *Authority is Relational* använder sig Charles Bingham (2008) av en liknande berättelse. Enligt honom är flickan eller eleven bara "ett namn på en papperslapp" innan läraren ropar hennes namn, ansiktslös, möjligtvis ett misstag (s 12, *författarens översättning*). Det som intresserar Bingham i denna situation är skapandet av auktoritet mellan läraren och eleven. Enligt honom är det bara när eleven svarar på lärarens upprop som auktoriteten börjar finnas. Den tillhör alltså inte läraren utan är performativ, skapad genom dialog där själva uttalandet och dess tolkning är det viktiga och inte det som sägs (s 59). Jag tycker att Bingham's beskrivning av situationen är vettig – man blir inte till som lärare eller elev av sig själv utan antar dessa roller i en relationell dialog. Det som intresserar mig inom denna relationella dialog är dock inte den auktoritet som skapas utan skapandet och uteslutandet av utrymme för levande unikhet att träda fram. Det gör att tolkningen av det som sägs inom den vardagliga ordningen, tillsammans med dess performativa makt spelar roll, inte bara för vad man blir i en situation (lärare, elev, och alla andra roller som går att inta) utan för om man får framträda som ett vem – någon unik, levande och varande här och nu – eller inte. Urskiljandet och skapandet av en människa som kan objektifieras i sin roll eller också framträda som en unik och levande varelse sker inte i kriser eller krig, utan i relationer som sker i de mest vanliga och banala av situationer, i dialoger inom den vardagliga ordningens ramar.

Ovanstående berättelse kan ses som en sådan vardaglig situation, där det råkar ske ett tämligen litet missförstånd eller en (miss)bedömning mellan lärarkandidaten och flickan. I missbedömningen, en risk som *alltid* är inbyggt i den vardagliga ordningen, finns det en mellanmänsklig kostnad, något som saknas eller utesluts från relationen mellan lärarkandidaten och flickan. I denna artikel argumenterar jag för att det som utesluts är en relation i vilken lärarkandidaten och flickan kan lägga märke till varandra som unika och levande människor. Jag gör tre läsningar av berättelsen för att utforska tre frågor rörande lärarkandidatens och flickans relation. Först gör jag en textnära läsning genom att ställa frågan: vad var det för relation som skapades mellan lärarkandidaten och flickan? I den andra läsningen använder jag en

skönlitterär jämförelse och Moira von Wrights utbildningsfilosofiska perspektiv för att problematisera det som uteblev i relationen mellan lärarkandidaten och flickan. Utgångspunkten i denna läsning är min andra fråga: vad är kostnaden för att den levande unikheten uteblev i relationen mellan lärarkandidaten och flickan och spelar denna kostnad någon roll för utbildningspolitik och skolväsendet? Med hjälp av Kelly Oliver, Gert Biesta och Adriana Cavarero gör jag sedan en filosofisk läsning som utforskar min tredje fråga: vad finns det för svårigheter och möjligheter att skapa ett relationellt möte som lämnar utrymme för att framträda och uppskatta sig själv och andra som unika och levande människor? Kapitlet avslutas med en kort diskussion som återkopplar analysen till tidskriftens tema, skolans vardagliga ordning och dess pris.

En relation utan unika människor

Som en första läsning av den inledande berättelsen vill jag utforska vad som finns eller blir till i relationen mellan lärarkandidaten och flickan. De möter varandra för första gången. Lärarkandidaten fokuserar på namnlistan han håller i handen, ett objekt, och kontrollerar elevernas namn mot den. På det sättet håller han ett visst avstånd från eleverna, han förhåller sig till dem främst via objektet han håller i handen, via namnlistan. Namnlistan representerar det han vet, kunskapen som står nära honom, eleverna är än så länge okända och på avstånd. Kunskapen som finns i namnlistan, elevernas alla namn, läses av lärarkandidaten som neutrala, objektiva fakta, som en sanning om verkligheten som han har rätt att tolka. Detta blir tydligt när lärarkandidaten väljer att prioritera sin egen läsning av det som står på namnlistan istället för det flickan säger till honom.

Bell hooks kallar detta sätt att hålla distans från elever genom att fokusera på neutral och objektiv information för "objektivism" (2003, s 128f). Objektivism minimerar mellanmäskligheten i en relation genom att den tillbakavisar elevernas berättelser om verkligheten och elevernas subjektivitet i den mån de säger emot den "objektiva" sanningen. Objektivism är därmed en reducering av elevernas möjlighet att framträda som subjekt i relationen med läraren – de får bara vara subjekt i lärarens uppfattning om de instämmer med lärarens tolkning av den objektiva sanningen. Flickan i ovanstående exempel instämmer inte med lärarkandidatens tolkning av den objektiva sanningen och han tillbakavisar hennes egen berättelse om verkligheten med ord som säger att hon inte borde finnas, åtminstone inte som sig själv där hon är: "Jaha, men du sitter på Annas plats." Den lilla missbedömningen visar sig inte bara vara något att skratta över utan ifrågasätter också

både flickan som subjekt och hennes rätt till existens. Lärarkandidatens uttalande om flickan visar på att han just då inte är intresserad av eleverna som subjekt, utan bara ser dem som objekt i relation till namnlistan. De kan därför bäst förstås i detta första möte med lärarkandidaten inte som elever utan som elev-objekt.

I den mån lärarkandidaten är medveten om att han har en relation med eleverna är den bara en förlängning av hans relation till listan, som är ett objekt. Varje elev är därför en förlängning av objektet för honom, för honom existerar de primärt i den mån som de kan objektifieras, eller i den mån han kan kontrollera vad de är och inte vilka de framträder som. Detta urskiljande innebär en reducering av utrymme för elevernas möjlighet att framträda i relationen till det lärarkandidaten kan bedöma om var och en som elev-objekt. Därmed kan flickan i berättelsen inte tillföra honom mer information än det han får från själva listan. Hon blir istället satt i en passiv roll som ett (möjligtvis besvärligt) elev-objekt och verkar inte riktigt tas på allvar av lärarkandidaten som levande, unik eller som riktigt ”med” i uppslagsaktiviteten. Den passiva objektifieringen får ytterligare fäste när lärarkandidaten sedan negligerar att tilltala flickan under resten av sin tid med klassen. I relationen med lärarkandidaten förblir hon fast i den roll – det passiva objektet, bara ett vad – som hon sattes i under uppropet. Detta sker därför att lärarkandidaten, genom att fokusera på det han redan kan – det vill säga de namn han är säker på efter uppropet – fortsätter i sin objektivism och därmed väljer att inte ge plats till möjligheten att se eller höra henne som något annat än det han lärde känna av henne under deras första möte. Konsekvensen av hans objektivism blir att i deras relation fortsätter flickan att bli sedd i rollen som elev-objekt. Relationen saknar därför utrymme för lärarkandidaten att lägga märke till henne som en unik och levande människa.

Om lärarkandidatens relation till flickan saknar utrymme för honom att uppmärksamma henne som unikt och levande, hur är det med hennes relation till honom? Redan innan lektionen börjar flickan studera lärarkandidaten. Hon undrar om han är förtroendeingivande, om han ska tas på allvar, om han ska bli någon hon bryr sig om att lyssna på eller bara en händelse, ett objekt för henne. Frågan om han blir ett subjekt eller ett objekt för henne kunde gå åt båda hållen och är därmed ambivalent. När lärarkandidaten sedan uttalar hennes namn på fel sätt kategoriserar hon honom som en av alla de andra vuxna hon har mött under hela sin skolgång, hon sätter honom i en roll där han blir precis som alla andra och därmed inte unik. Än så länge, trots att hon är redo att reducera honom till en roll där hon inte ser honom som unik, lämnar hennes korrigerande respons frågan öppen om huruvida han är ett objekt eller subjekt för henne. När han dock sedan ignorerar hennes röst och hennes berättande av sitt namn

bestämmer hon sig. I flickans ögon får lärarkandidaten en fast kategori, idiot, och därmed blir han ingen som är värd hennes uppmärksamhet. Hon reducerar honom till denna kategori, han kan inte framträda som något annat än den för henne. Genom denna reducering fixerar flickan lärarkandidaten som ett vad och låser utrymmet för hans möjlighet att framträda inom relationen till just den karikatyraktiga bilden.

Fixeringen från flickans sida har en effekt som motsvarar lärarkandidatens fortsatta objektivism. Den fasta bilden blir, i relationen med flickan, lärarkandidatens helhet. Han kan inte förändra, eller utveckla sig i hennes ögon. Reducerad till den karikatyraktiga bilden blir han också icke-levande och oändlig inom relationen, därför att en bild inte lever och han blir bilden av en idiot i evighet för henne. Denna oändlighet som skapas reducerar utrymmet för framträdandet av lärarkandidatens unikheter ytterligare ett steg, eftersom det just är människors ändlighet som gör att deras levande unikheter behöver uppskattas här och nu. Genom att hon har reducerat honom till denna karikatyraktiga bild har hon satt honom i rollen av en karikatyr och därmed objektifierat honom. Inte nog med det, flickans avsikt i sin relation med lärarkandidaten är att bevisa för honom att han bara är denna objektifiering. Med denna avsikt väljer hon vilken väg de kommer att gå och stänger för andra möjligheter inom deras relation. Genom att flickan reducerar lärarkandidaten till rollen av en karikatyr väljer hon därmed bort möjligheten att kunna uppmärksamma honom som en unik och levande människa.

Vad som blir till i relationen mellan lärarkandidaten och flickan blir då ett förhållande där ingen av dem har möjlighet att uppmärksamma varandra som unika eller levande människor. Båda skapar denna relation med den andra var och för sig, utan att kommunicera explicit vilka roller de sätter varandra i, men från och med nu fastnar de i att de är icke-levande objekt för varandra.

En relation som kostar

Relationen mellan lärarkandidaten och flickan påminner mig om ett citat skrivet av författaren Aleksandar Hemon, från en novell som till synes verkar handla om något helt annat. I novellen "Stairway to Heaven" skriver Hemon (2009) om ett sommarlov i Afrika under åttiotalet så som det upplevs av en 16-årig pojke från Sarajevo. Pojken har inte hunnit bli så världsvan men får tillgång till det exotiska när han träffar amerikanen Spinelli, en amoralisk och historierik man som saknar fasta förbindelser till både sanning och medkänsla. Spinelli väljer medvetet, till exempel att tvärbromsa sin bil flera gånger så att

stadsbarnen som springer efter den slår sig blodiga och ramlar omkull (s 15). Amerikanens liv och särskilt hans osannolika historier lockar den uttråkade pojken men familjen avråder honom starkt från att fortsätta kontakten. Ändå kommer en dag då pojken råkar på Spinelli igen och då får han en ny uppfattning om vad den amerikanska mannens människosyn verkar gå ut på.

Under mötets gång tänker pojken: "[H]an verkade tala till mig från en plats i vilket inte något liv spelade någon roll – alla roller och syften hade redan blivit tillskrivna och jag visste inte vilka mina var" (Hemon 2009, s 32, *författarens översättning*). Hemoncitaten fångar koncist att det som till synes verkar vara en mellanmänsklig relation – en pojke och en man i samtal med varandra – istället kännetecknas av livslöshet och en objektifiering som inte tillåter framträdandet av den andra som en unik och levande människa. Därmed hjälper citatet att ställa banaliteten av den inledande berättelsen på sin spets och visar upp kostnaden av att ingå i en relation som saknar utrymme för levande unikheter att framträda. I den andra läsningen av berättelsen kommer jag att behandla citatet om mötet mellan pojken och Spinelli som om det faktiskt handlade om relationen mellan lärarkandidaten och flickan.

Spinelli, "han" som Hemon kallar honom, pratar utan insikt om den andras unikheter. Han ser inte den andra som en levande människa, utan här och nu verkar inga liv spela roll för honom. Vi som läsare vet inte om han alltid är så här eller om det bara är i denna specifika relation. Ändå är känslan pojken får från Spinelli mer generellt uteslutande. Pojken upplever inte att det är just hans liv som inte spelar roll, utan att "inte något liv spelade någon roll" (Hemon 2009, s 32, *författarens översättning*). Spinelli ger ett generaliserande intryck av att inte uppskatta liv, att inte prioritera levande varelser över objekt inom det mellanmänskliga mötet. En del av kostnaden för att ingå i en relation som saknar utrymme för levande unikheter att framträda, kan då förstås som att avsaknaden av känslan att det är viktigt att människor är levande varelser överskrider ramarna för den specifika relationen för att istället generaliseras.

Intrycket som Spinelli ger av att inte prioritera den som lever gör att de levande blir likställda med det livlösa, att människor likställs med objekt. Hans synsätt gör att den han pratar ansikte mot ansikte med lika gärna kunde bytas ut mot ett objekt. Synsättet där inga liv spelar roll blir då ett synsätt utifrån vilket människor blir utbytbara mot objekt eller mot varandra, de saknar unikheter och därmed objektifieras de. Det innebär att synsättet som möjliggör att han ser människor som utbytbara har som konsekvens att han saknar möjligheten att i relationen uppleva andra som levande och unika människor.

En annan följd av synsättet som möjliggör att Spinelli ser människor som utbytbara eller likställda med objekt blir att han ger ett intryck av

att prata från ett utrymme där allt vad man har möjlighet att bli redan har bestämts och därmed är fixerat: ”alla roller och syften hade redan blivit tillskrivna” (Hemon 2009, s 32, *författarens översättning*).

Spinellis objektifiering av människor motsvarar den reducerande effekten av lärarkandidatens agerande, och hans fixering av människors roller och syften motsvarar flickans sätt att fixera lärarkandidaten som en karikatyraktig bild. Därmed kan man läsa in både lärarkandidaten och flickan i Spinellis position – både av dem kan anses ockupera utrymmet varifrån inga liv spelar roll. Detta sker därför att båda har urskiljt varandra endast som *vad* och därmed utesluter de den andras möjlighet att framträdanda som ett *vem*. I och med att denna objektifiering fortsätter och ger ett intryck av fixering inom relationen upplevs de tillskrivna rollerna som bestämda och tillåter inte heller något djupare att träda fram, lärarkandidaten och flickan blir begränsad till enbart dessa ramar för vad de har möjlighet att bli med varandra. De fasta ramarna gör att de endast kan anta dessa roller, de kan bara bli dessa ”vad”. Genom att bli reducerad bara till vad de har fått för roller blir det då omöjligt för dem att uppskatta varandra på något annat sätt inom relationen. Alla andra möjligheter till någon djupare relation sinsemellan, till att deras levande unikheter skulle kunna träda fram, till att någon glimt av vem de båda var eller kunde bli inom en mellanmänsklig relation med varandra utesluts.

Utifrån Moira von Wrights avhandling, *Vad eller vem?* kan vi förstå de fasta ramarna som därmed blir till i mötet mellan flickan och lärarkandidaten, inte bara som en uteslutning av vem de både är eller kan bli utan också som en bortorganisering av den möjligheten (2000, s 202). I och med att varken lärarkandidaten eller flickan får framträda som vem de är i relationen sinsemellan, får denna bortorganisering till följd att de inte bara blir de roller de har tillskrivits, utan också att de *förblir* de roller de har tillskrivit varandra. Att lärarkandidaten och flickan reduceras till endast dessa förutbestämda vad i mötet med varandra är en relation som därmed förtingligar sig själv. Att reduceras till vad man är i ett möte ansikte mot ansikte med någon annan är en förtingligande relation eftersom alla andra möjligheter utesluts eller bortorganiseras utan att ett moment av avbrott eller förändring tillkommer. Därmed kan vi förstå kostnaden av att ingå i en relation som saknar utrymme för levande unikheter att framträda, som inte bara ett generaliserande av känslan att det inte spelar roll att människor är levande varelser, utan också ett förtingligande av den objektifiering av de som ingår i relationen till vad och inte vem de är.

Spelar detta upprepade återskapande av livlöshet någon roll? Är det en utbildningspolitisk fråga om man i en eller några relationer inte får framträda som ett vem utan blir och förblir reducerad till ett

vad? Visserligen händer det ganska ofta att personer blir reducerade till vad de är på en institutionell nivå, till exempel när man betalar sin skatt, skriver högskoleprovet eller ansöker om studiemedel. Men den livlösa relationen som sker mellan lärarkandidaten och flickan, den reducering till ett *vad* som de exemplifierar, händer här inte på en institutionell nivå. Istället händer det inne i klassrummet. Det är ett mellanmänniskt möte, ansikte mot ansikte i en uppropssituation där avsikten är att alla ska bli sedda och hörda, i alla fall för sina namn. Vad som sker är dock något annat. Det mellanmänniska samt känslan för den andras levande unikheter saknas av alla parter som ingår i mötet. Till det läggs en ömsesidig kunskapsbrist – reduceringen av varandra till roller är något de båda gör men vad den ena har fått för roll av den andra framträder inte explicit: ”jag visste inte vilka mina var” (Hemon 2009, s 32, *författarens översättning*).

Lärarkandidaten vet inte (än) att flickan har fixerat honom i en karikatyraktig roll, vilket hon kommer att försöka visa för honom. Flickan vet inte (än) att lärarkandidaten inte kommer kalla på henne under hela resten av sin tid i klassrummet och att hon därmed kommer att förbli ett elev-objekt i hans ögon. De har egentligen ingen kännedom om vilken roll de har tillskrivits av varandra. Flickan och lärarkandidaten saknar denna kännedom på grund av att de har blivit satta i sina roller av någon annan eller närmare bestämt via ett möte i en relation med någon annan. De har inte fått välja dessa roller själva, utan rollsättningen blir bestämd inom det relationella mötet. Här uppstår en konstig situation. Det är ett relationellt möte, ansikte mot ansikte, men det saknar mänsklighet. I och med att varken lärarkandidaten eller flickan kan delta i mötet utanför ramarna för rollsättningen skulle von Wright kategorisera mötet som icke-genuint (2000, s 161, 2006, s 166), men dess följder för både lärarkandidatens och flickans upplevelse av varandra och sina självupplevelser blir inte mindre verkliga för det.

Utän att till synes störa ordningen i klassrummet utesluts levande unikheter som en betydande kvalité inom relationen och gör att lärarkandidaten och flickan varken har möjlighet att uppskatta den andras eller sin egen levande unikheter. Priset inom relationen blir skyhögt: det går inte att förstå att några unika eller levande människor finns där. Istället omdefinieras det mellanmänniska mötet på ett sätt som kostar de involverade vem de är och låser in dem i förutbestämda men okända vad. Med andra ord lyckas lärarkandidaten och flickan alienera sig själva och varandra från att uppskatta att både har mänskligt värde som unika och levande varelser. Och denna aliering överskrider den specifika relationen och generaliseras.

Att bli alierad från att framträda som unik och levande, att vara ett vem utöver de roller man tillskrivs, blir ett pris inom skolväsendet,

ett pris som förvränger utvecklingen av empatiska medborgare, ett pris som skapar utrymmen där mänsklig empati inte praktiseras och där det är möjligt att anse att mänskliga liv inte behöver värnas om, ett pris som i sitt förtingligande ska betalas om och om igen utan att verka störa ordningen. Det kan betraktas som ett litet pris i och med att det är begränsat till enskilda relationer, men inom varje enskild relationellt möte kan det också betraktas som ett absolut pris. Det finns ingen övre gräns för priset på en mellanmänsklig nivå. Skadan som görs utesluter utrymme för andra möjligheter från att kunna framträda inom relationen.

När ordningen inte verkar störas av att en relation som den mellan lärarkandidaten och flickan skapas, av att det finns till synes mellanmänskliga relationer i vilka unika och levande människor inte får möjlighet att framträda, kan vi då börja undra om det inte finns sätt att kämpa emot, att agera annorlunda inom ordningen så att förståelsen av människor som unika och levande får utrymme och kan värnas om. Om inte detta är en utbildningspolitisk fråga är det åtminstone en klassrumspolitisk fråga, det vill säga en fråga om något som påverkar alla inne i klassrummet varje dag och som var och en kan ha en inverkan på. Frågan om att lämna utrymme för och värna om relationer där människor får framträda och uppskatta varandra och sig själva som unika och levande varelser är en fråga som framför allt begär att man berör relationen mellan elev och lärare som en specifik, förkroppsligad och altruistisk relation (Cavarero 1997/2000, s 90ff).

Komplikationer för relationellt agerande

En fråga som begär att man berör elev-lärare relationen som en specifik, förkroppsligad och altruistisk relation är en politisk fråga därför att den inte enbart innebär ett annat etiskt synsätt utan också en annan förståelse av vem som handlar och varifrån man handlar. Kelly Oliver framhåller att varje agerande är en politisk handling och föreställningen man har om sig själv och om andra som subjekt spelar roll för just hur man agerar, i världen och i möten med andra (2001, s 3). Därför ligger just föreställningen man har om sig själv och om andra till grund för all politisk handling. Genom att ändra på föreställningarna man har om subjektet kan man hitta lösningar som lämnar utrymme för och värnar om relationer där människor får framträda och uppskatta varandra och sig själva som unika och levande varelser (inom utbildning hittar man liknande synsätt med mer eller mindre emfas på levande unikheter hos Kincheloe & Steinberg 1997, Sleeter & Grant 2009, Nieto 2010 m fl). Att byta perspektiv (från en

föreställning där människor anses vara atomistiska till en där deras subjektivitet istället anses skapa sig inom relationen) är även det som von Wright (2006) föreslår som lösningen (s 167). Utifrån von Wrights och Olivers infallsvinkel följer det därmed att om lärarkandidaten och flickan kunde ändra på sina föreställningar om sig själva och andra kunde det skapa möjligheter för ett avbrottsmoment inom deras relation. De skulle då kunna få nya möjligheter till att uppskatta varandra och sig själva som unika och levande människor inom relationen samt nya möjligheter att agera därefter.

Gert Biesta (1999) anser däremot att man tänker fel när man lägger förändringsfokus på hur man tänker och vad man antar för perspektiv. Enligt honom är det feltänkt eftersom olika föreställningar om subjektet antas som olika sorters medvetenhet eller perspektiv *inom* en person och fortsätter därmed att rikta ens uppmärksamhet inåt mot ens självmedvetenhet istället för att förflytta den till relationen där den unika andra framträder (s 208). För att kunna agera mot en annan sorts uppskattning av människan inom *relationen* räcker det då inte att ställa den normativa medvetenhetsfrågan om vad man ska ha för föreställning om människor. Istället bör man ställa relationella frågor om vem människan är och var hon eller han kan träda fram (s 208f). Dessa frågor väcker för Biesta en bild av utbildning som ansvar: ett altruistiskt och intersubjektivt etiskt ansvar för den specifika andras närvaro (s 216).

Det finns mycket sympatisk i Biestas tillvägagångssätt. Utifrån berättelsen om lärarkandidaten och flickan uppstår dock två invändningar. Den första är att slutsatsen Biesta drar om utbildning som etiskt ansvar är svårt att tillämpa inom de befintliga svenska villkoren för skolan. Det är svårt att tillämpa därför att tillämpning inte är det Biesta är ute efter här: han skriver inte om skolväsendet i sig utan om den mycket större frågan om var och hur utbildning finner sin grund (Biesta 1999, s 206). Hans fråga riktar sig mer mot utbildningsteori än praktiskt tillämpning (s 216). På ett sätt är min kritik mot Biesta därför orättvis, men det finns ett viktigt skäl att ta upp den ändå.

Skälet att ändå kritisera Biesta för att vara svårtillämpad är att han är övertygande i sin kritik av positioner baserade i medvetenhet – som jag här exemplifierar med Oliver. Biesta argumenterar emot att grunda förändringsförsöket i ens egen medvetenhet i och med att en sådan början inte är relationell. Utrymmet för och värnandet om den andra människans levande unikheter fortsätter att komma i andrahand, först *efter* att ens egen medvetenhet och känsla av att själv vara unik och levande är säkrad. Om man då inte lyckas säkra sin egen medvetenhet eller självbild kan man återigen hamna i lärarkandidatens och flickans situation: den livlösa relationen. För att ge utrymme till och värna om

förståelsen av människor som unika och levande krävs det att det anorlunda agerandet börjar i relationen istället för i självmedvetandet.

Problemet är att det angreppssätt som Oliver argumenterar för – att börja med att förändra sin egen föreställning om subjektet – är praktiskt användbart medan Biestas alternativ är för abstrakt för att ge vägledning i det egna agerandet. Biesta argumenterar för att det som verkade vara ett bra sätt att skapa en relation där unika och levande människor får framträda är otillräcklig men erbjuder inga bättre praktiska alternativ. Hans argument, sett utifrån den befintliga skolans ordning, riskerar att lamslå mer än det lämnar utrymme för eller värnar om levande unikhet. Under tiden finns lärarkandidaten och flickan från den inledande berättelsen kvar i en situation där de är utan praktiska tillvägagångssätt i en till synes mellanmännisklig relation där ingendera får framträda eller uppskatta varandra eller sig själva som unika och levande varelser.

Kopplad till men avskild från den första invändningen är att även om Biesta hade haft för avsikt att erbjuda praktiska alternativ inom skolväsendet skulle hans definition av människans levande unikhet inte räcka till för att göra det. I sin diskussion av den intersubjektiva människan som en singular varelse lägger Biesta emfas på frågan om var detta vem kan träda fram (Biesta 1999, s 209). Han utforskar var ”vem” kan finnas för att till slut dra slutsatsen att det etiska ansvaret efterfrågar den dubbla plikten av att skapa ett språk om den intersubjektiva människan baserat i etiskt ansvar och rättvisa istället för i ett slags sanning om människans natur (s 216). Min invändning är här att Biesta letar efter människans vem överallt men bortser från människans kropp. Visserligen följer Biesta Jean-Luc Nancys förståelse av att den singulara varelsen har ett ansikte (s 209) men det är bara ett symboliskt ansikte, då han påpekar att den intersubjektiva handlingen saknar materialitet (s 211). Genom att följa Biestas tillvägagångssätt kommer man då fram till en unik och levande människa med en symbolisk men inte en materiell kropp. Min kritik är att jag inte känner några icke-förkroppsligade levande människor, bara förkroppsligade levande människor.

Utan en kropp kan en människa finnas som symbol, som ”den” men inte konkret, som ”han” eller ”hon” (Cavarero 2003/2005, s 193). Utan att tänka den unika och levande andra som förkroppsligad går det att bortse från möjligheten att den intersubjektiva etiken Biesta förespråkar behöver lämna utrymme för och värna om framträdandet av en konkret förkroppsligad, unik och levande människa, utöver en symbolisk sådan. Det är denna möjlighet – att det spelar roll att den unika och levande människan som framträder i relationen är förkroppsligad och dess praktiska följder som jag vill utforska här.

En specifik, förkroppsligad och altruistisk relation

Att som Biesta (1999) dra slutsatsen att ett altruistiskt och intersubjektivt etiskt ansvar för den specifika andras framträdande kräver skapandet av ett språk om den intersubjektiva människan som baseras i etiskt ansvar och rättvisa istället för i ett slags människosanning, är inte fel i sig. Att ingå i en relation där man uppfattar en unik och levande människa som en förkroppsligad sådan kräver dock inte bara en annan sorts diskurs utan också en annan arts respekt för kroppsligt agerande utöver det språkliga innehåll en människa kommunicerar (Kottman 2005, s viii, xxviii).

Den Italienska filosofen Adriana Cavarero (2003/2005) argumenterar för att sättet att agera med en relationell uppfattning om människan börjar med rösten, man måste lägga märke till eller höra den andras röst på ett annat sätt. Hon utforskar vad som händer människor emellan när någon ställer frågan ”vem är du?” på allvar och verkligen lyssnar på personen som svarar (se t ex Cavarero 1997/2000, 2002). Att ta frågan på allvar innebär inte bara att lyssna till informationen som berättas utan till resonansen och den förkroppsligade åkallan av den unika rösten som kommer från den levande och oupprepbara människan som svarar (Cavarero 2003/2005, s 91, 179, 201).

Att lägga märke till resonansen och den förkroppsligade åkallan är ett sätt att respektera vem – unik, levande, här och nu – den berättande personen blottar sig som utöver och överlägset de roller, det vad som berättas (Cavarero 2003/2005, s 30, se även Braidotti 1995, s xviii). Cavareros intresse för ett lyssnande utöver dialogens språkliga innehåll, för lyssnandets respekt för vem en människa är, har lett henne till en beskrivning av människan som fokuserar *sinnena* (inte bara tankarna) på annat än vad en människa kan vara. Hennes beskrivning fokuserar sinnena på vilka som finns inom den mellanmänskliga relationen – de förkroppsligade, unika människor som, när man lyssnar, kännetecknas av att de inte kan undvika att blotta sig. Beskrivningen hon praktiserar kan därmed aktivera andra handlingsmöjligheter inom den mellanmänskliga relationen än den lärarkandidaten och flickan hade, handlingsmöjligheter som respekterar och värnar om de unika och levande människor som blottar sig i mötet med varandra.

I sina filosofiska skrifter följer och utvecklar Cavarero bland andra Emmanuel Levinas tankar kring människans singularitet, Luce Irigarays tankar kring sexuell skillnad samt Hannah Arendts tankar kring samvaro och födelse genom att beteckna människor som *intero singolare* (Martin 2002, Richardson 1998, Perpich 2003). På engelska kan termen översättas till ”unique existent” och på svenska till det unikt existerande (se t ex Cavarero 1997/2000). Att beskriva människan som *intero singolare* är ett agerande som uppfattar människan som ”en hel-

het (*intero*) mellan sinne och kropp, vars existens är temporär. Hon/han är ett unikt och icke-upprepbart (*singolare*) ögonblick av varande i det större, alltid förändrande kollektiva livet” (Anderlini-D’Onofrio & O’Healy 1995, s xxi, *författarens översättning*).

Begreppet fokuserar tankarna och sinnen på att en människa är temporär men också konkret förkroppsligad och absolut unik – en människa har bara detta liv här och nu, bara denna kropp, och eftersom ingen annan någonsin kan vara just den här människan, spelar det roll vem han eller hon i sin unikheter är (Cavarero 1990/1995, s 83, Cavarero 2002, s 90f). På detta sätt är människan alltid blottad som unik, ändlig och därmed skör. I och med att människan är ändlig är han eller hon levande bara här och nu, han eller hon går inte att upprepas eller återskapas. Detta gör att existensen av människan som levande framträder som ett absolut värde som måste tas på allvar och respekteras inom det mellanmänniska mötet. I ett möte där det relationella tas på allvar (det jag här kallar för ett relationellt möte) och där människor uppfattas som *intero singolare* går det därmed inte att, som lärarkandidaten gör, förena en människa med ett objekt eller, som flickan gör, reducera en människa till sina roller och till en karikatyr. Mötet som *intero singolare* sker i det blotta mötet ansikte mot ansikte, röst mot röst. Det som är viktigt i mötet är inte de roller som beskriver vad en människa är för något utan just blottandet av det absolut unika ”vemet” den förkroppsligade människan är. Som Janice Richardson beskriver det, ”’vem’ jag är kan aldrig reduceras till en beskrivning av kön, ras, sexualitet, oförmågor etc.” (1998, s 119, *författarens översättning*, se även Perpich 2003, s 393f, 403, Cavarero 2002, s 91). Det som istället är prioriterat inom relationen är varje människans levande unikheter.

Intero singolare blottar ett unikt ”vem” som behöver den andra för att framträda och som gör att den konkreta andra också kan framträda som ett vem: ”[Det] är alltid en sam-varo [...] den ontologiska statusen av ett *vem*, som är alltid relationell och kontextuell, för vilken den andra är nödvändig” (Cavarero 1997/2000, s 89f, *författarens översättning*). Utan sam-varo med den konkreta andra kan ens eget absolut unika och levande vem aldrig framträda. Sam-varon som Cavarero refererar till är det relationella som kännetecknar framträdandet av levande och absolut unika vem. Inom utbildning kan det därför vara av pedagogiskt värde att agera relationellt, att respektera genom att lyssna för blottat innebörd inom den mellanmänniska relationen – det är bara i relationen att vem lärarkandidaten och vem flickan är får möjlighet att visa sig. Den enskilda människan kan inte själv veta innebörden av sitt eget vem, istället får människan bara tillgång till sin egen innebörd genom blottandet som sker i mötet, i sam-varon med en annan (Cavarero 1997/2000, s 73, 84f).

Det är innebörden av vem den andra är, den andras oreducerbara och levande unikheter som alltid har ett ansikte och ett namn, som måste träda fram om en uppfattning av människor utöver det som är förutbestämt av deras roller ska bevaras. Och det framträdandet sker bara i det ömsesidiga (Cavarero 2002, s 91, se även Cavarero 1998, s 22, Perpich 2003, s 408). Beteckningen *intero singolare* ger oss här en möjlighet att agera i enlighet med hur viktigt den mellanmänskliga relationen – med uppmärksamhet till den andra som en unik och levande människa – är.

Denna uppfattning av relationen som en mellan (åtminstone) två *intero singolare* bryter inte mot ordningen per se, den ”stör” inte kunskapsutvecklingen i skolan men den kan göra att man med sinnena förkroppsligar och agerar med en annan art av respekt för skillnad, för levande unikheter. Om man möter en annan människa med uppfattningen att han eller hon är *intero singolare* innebär det en art av önskan om den mellanmänskliga relationen och dess möjligheter. Denna uppfattning är därmed inte en medvetenhet, utan en förkroppsligad önskan, ett sökande med sina sinnen, efter mänskliga relationer. Man kanske lägger märke mer till vem en elev eller en kollega blottar sig som än bara de roller de agerar via. Om lärarkandidaten hade agerat med denna respekt för och önskan om levande unikheter hade han då fått möjlighet att till exempel ta på allvar det som han påstod var meningen med uppropet – att börja lära känna vem som blottas av varje namn och röst som unik och levande – inte bara vad alla i klassrummet hette. Om flickan hade handlat med denna respekt för och önskan om vem den andra framträder som skulle hon då ha fått den ömsesidiga öppningen för att ingå i en relation med lärarkandidaten där möjligheten att lägga märke till varandra som unika och levande människor kunde uppmärksammas istället för att uteslutas.

Avslutande diskussion

Jag har baserat denna artikel på en berättelse om en verklig händelse där en lärarkandidat och en flicka misslyckas med att lägga märke till varandra som unika och levande människor. Frågorna som jag har velat utforska var tre. Vad var det för relation som skapades mellan lärarkandidaten och flickan? Vad var kostnaden för att den levande unikheten uteblev i relationen mellan lärarkandidaten och flickan och spelar denna kostnad någon roll för utbildningspolitik och skolväsendet? Vad fanns det för svårigheter och möjligheter att skapa ett relationellt möte som lämnar utrymme för att framträda och uppskatta sig själv och andra som unika och levande människor? Innan jag avslutar artikeln vill jag återgå till frågan om den roll det spelar för skolväsendet – och

särskilt för klassrummets ordning – att unika och levande människor får utrymme att framträda inom mellanmännsliga relationer.

Uteslutningen av möjligheten att lägga märke till varandra som unika och levande människor, som relationen mellan lärarkandidaten och flickan exemplifierar, är inte alltid en påtaglig risk inom utbildning, utan något som är inbyggt i många av de av den vardagliga ordningen tillåtna och tillämpade handlingsmöjligheter som finns i samhället och skolan. Det är en risk som inte karakteriseras av oordning, utan en risk som växer i de små missbedömningar och missförstånd (och även samförstånd) som ofta passerar förbi obemärkta. Det är en risk som finns inbyggt inom den vardagliga ordningen, det är också en risk vars kostnad är absolut när den förverkligas inom den enskilda relationen. Kostnaden blir en relation som kännetecknas av livlöshet, priset en avsaknad av uppskattning av varandra som unika och levande människor inom den mellanmännsliga relationen. Huruvida vi måste betala detta pris eller inte beror på arten av respekt för en annan vi interagerar med och arten av önskan om att möta ett vem i någon annan som vi låter råda inom den pedagogiska relationen.

Önskan om ett relationellt möte är inte alltid, eller till och med mycket sällan, ett medvetet val, men det är ett val man kan *försöka* agera genom, ett val att uppfatta inom den mellanmännsliga relationen och att reflektera över. Man kan också reflektera över resonansen man hör när någon talar, lyssna på den förkroppsligade åkallan till den ömsesidiga unika, förkroppsligade och levande relation som finns i rösten. Det är inte automatiskt att den vardagliga ordningen önskar om, respekterar och värnar om människor som levande och unika varelser, önskan det upplevs, respekten ges och värnandet görs av människor tillsammans i mellanmännsliga relationer – om de alls inträffar. Då pedagogik alltid är mellanmännslig finns det inom den både stor potential för att uppskatta andra människor som levande, unika, förkroppsligade *intero singolare*, och en ständig återkommande risk att utesluta den möjligheten.

Som lärarkandidaten och flickan exemplifierar, krävs det inte att en stor händelse sker för att det som är till synes en mellanmännslig relation i själva verket kännetecknas av avsaknaden av både ömsesidig och självupplevd levande unikheter. Det spelar därför roll hur man önskar om, respekterar, och värnar om den levande, unikt existerande människan man möter, varje gång man möter någon. Det spelar också roll hur man sätter i fokus och värnar om den levande unikheten som bara kan framträda och uppskattas inom den mellanmännsliga relationen. Annars är det lätt, även inom pedagogikens mellanmännslighet, att vi som lärare bli avtrubbade vår uppfattning om skadan vårt arbete alltid riskerar att åstadkomma.

Referenser

- Anderlini-D'Onofrio, Serena & O'Healy, Áine (1995): Translators' note. I Adriana Cavarero: *In Spite of Plato. A Feminist Rewriting of Ancient Philosophy*, s xx–xxii. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, Gert (1999): Radical intersubjectivity: reflections on the 'different' foundation of education. *Studies in Philosophy and Education* 18(4), s 203–220.
- Bingham, Charles (2008): *Authority is Relational. Rethinking Educational Empowerment*. Albany: SUNY Press.
- Braidotti, Rosi (1995): Foreword by Rosi Braidotti. I Adriana Cavarero: *In Spite of Plato. A Feminist Rewriting of Ancient Philosophy*, s vii–xix. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cavarero, Adriana (1990/1995): *In Spite of Plato. A Feminist Rewriting of Ancient Philosophy*. Cambridge: Polity Press.
- Cavarero, Adriana (1997/2000): *Relating Narratives. Storytelling and Selfhood*. London: Routledge.
- Cavarero, Adriana (1998): Birth, love, politics. *Radical Philosophy* 86, s 22–23. http://www.radicalphilosophy.com/default.asp?channel_id=2188&editorial_id=10336
- Cavarero, Adriana (2002): Who engenders politics? I Graziella Parati och Rebecca West, red: *Italian Feminist Theory and Practice. Equality and Sexual Difference*, s 88–103. London: Associated University Press.
- Cavarero, Adriana (2003/2005): *For More than One Voice. Toward a Philosophy of Vocal Expression*. Stanford: Stanford University Press.
- Hemon, Aleksandar (2009): Stairway to heaven. I *Love and Obstacles. Stories*, s 1–36. New York: Riverhead Press.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Kincheloe, Joe & Steinberg, Shirley (1997): *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kottman, Paul (2005): Translator's introduction. I *For More than One Voice. Toward a Philosophy of Vocal Expression*, s vii–xxv. Stanford: Stanford University Press.
- Martin, Alison (2002): Report on 'natality' in Arendt, Cavarero and Irigaray. *Paragraph* 25(1), s 32–53.
- Nieto, Sonia (2010): *The Light in Their Eyes, 10th Anniversary Edition*. New York: Teachers College Press.
- Oliver, Kelly (2001): *Witnessing. Beyond Recognition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Perpich, Diane (2003): Subjectivity and sexual difference: new figures of the feminine in Irigaray and Cavarero. *Continental Philosophy Review* 36(4), s 391–413.
- Richardson, Janice (1998): Beyond equality and difference: sexual difference in the work of Adriana Cavarero. *Feminist Legal Studies* 6(1), s 105–120.
- Sleeter, Christine & Grant, Carl (2009): *Making Choices for Multicultural Education*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Diadalos.
- von Wright, Moira (2006): The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy and Theory* 38(2), s 159–170.