

Mellanmänsklighet i skolan

- En kritisk analys av TAGteach som undervisningsmetode i skolen.
Utifrån Martin Buber och Knut E Løgstrups syn på
mellanmänsklighet.

Emilia Andersson



Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

02.05.08

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Mellanmänsklighet i skolan

- En kritisk analys av TAGteach som undervisningsmetode i skolan. Utifrån Martin Buber og Knut E Løgstrups syn på mellommänsklighet.

AV:

Andersson, Emilia

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,

Allmenn Studieretning

SEMESTER:

Vår 2008

STIKKORD:

TAGteach, Mellanmänsklighet, Möte, Ansvar

Problemställning

Uppsatsens huvudmål är att diskutera om det finns plats för mellanmänsklighet mellan lärare och elev när man undervisar utifrån en metod som TAGteach.

Ser läraren var enskild elev och deras unika egenskaper när det kommer till eleven som person, eller blir metoden ett hinder när det kommer till individualitet i skolan?

Den överordnade problemställningen är:

- En kritisk analys av TAGteach som undervisningsmetod i skolan. Utifrån Martin Buber och Knut E Løgstrups syn på mellanmänsklighet.

Utifrån den överordnade problemställningen har det formats två frågor:

- Kan man uppnå mellanmänsklighet mellan lärare och elev vid användandet av en metod som TAGteach?
- Kan läraren se eleven som ett *Du* vid användning av TAGteach metoden?

Metod och Litteratur

Jag har med utgångspunkt i Bubers och Løgstrups filosofier använt hermeneutisk metod för att analysera materialet. Jag har hållt mig nära deras filosofier och med utgångspunkt i dessa gjort en kritisk analys av metoden TAGteach.

Jag har som grund för att visa vad TAGteach går ut på skapat ett case utifrån ett reportage från programmet Grosvold på NRK. Caset bygger på intervjuer med rektor, lärare och elever på Allergot skole i Jessheim.

Huvudkonklusioner

Jag har i uppsatsen med Bubers och Løgstrups filosofier som utgångspunkt, försökt visa på hur en metod som TAGteach kan hindra ett mellanmänskligt möte mellan elev och lärare.

Det mellanmännsliga är en viktig dimension när det kommer till hur vi lever våra liv och bemöter andra människor.

Eftersom TAGteach är en relativt ny metod i Norge är det svårt att säga hur den påverkar eleverna i förhållande till deras syn på sig själva och andra. Men det kan verka som att en metod som TAGteach kan påverka eleverna i motsatt riktning det vill säga bort från mellanmännslighet.

Förord

Jag vill tacka min vägledare Christian W Beck som har hjälpt mig inte bara i arbetet med min uppsats, men som alltid ställt upp när jag behövt hjälp. Vidare vill jag tacka min bivägledare Janicke Heldal Stray för alla goda råd och god vägledning.

Tack till mina medstudenter som har varit behjälpliga på alla plan under arbetets gång, allt från behövliga kaffepauser till fagliga diskussioner. Speciellt vill jag tacka Martine, Silje och Niri för all hjälp med min uppsats. Det stöd och de inlägg jag fått av er, tillsammans med en stor portion av vänskap och roliga stunder har hjälpt mig genom mina år med masterstudier.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj som är outhärliga. Tack mamma för att du introducerade mig för Martin Bubers filosofi och därmed öppnat en helt ny värld för mig, utan dig hade denna uppsats förmodligen aldrig blivit skriven. Tack pappa för allt moraliskt stöd och lugnande ord när jag har varit frustrerad och upprörd under processens gång. Jag vill också tacka min syster Maria som har lagt ner många timmars arbete med att hjälpa mig med det språkliga i uppsatsen.

Innhold

INNHold	1
1. INLEDNING.....	4
1.1 PROBLEMSTÄLLNING.....	6
1.2 DE OLIKA KAPITLEN	7
1.2.1 Avgränsning.....	8
1.2.2 Metod.....	8
1.2.3 Bubers filosofi.....	10
1.2.4 Løgstrups filosofi.....	10
2. TAGTEACH.....	12
2.1 VAD ÄR TAGTEACH?.....	12
2.2 TAGTEACH I ALLERGOTS UNGDOMSSKOLE.	16
2.2.1 Analys.....	16
3. VAD ÄR MELLANMÄNSKLIGHET?	20
3.1 NÄR ÄR MAN I DET MELLANMÄNSKLIGA ENLIGT BUBER?	21
3.1.1 Jag och Du.....	23
3.1.2 Distans och Relation.....	29
3.1.3 Hur når man en mellanmänsklighet?.....	36
3.2 VÄGEN TILL MELLANMÄNSKLIGHET ENLIGT LØGSTRUP – DET ETISKA KRAVET.....	37
3.2.1 Det etiska kravet är radikalt	40
3.2.2 Mellanmänskligheten ligger i livsyttringarna.....	43
4. HUR UPPNÅS MELLANMÄNSKLIGHET I MÖTET MELLAN LÄRARE OCH ELEV?	49
4.1 MELLANMÄNSKLIGHET OCH DIN SYN PÅ DIG SJÄLV OCH DEN ANDRA	49

4.2	MEDVETENHET OM DEN ANDRA	54
4.3	TILLIT I RELATIONEN TILL DEN ANDRA	55
4.3.1	<i>Förtroende en del i relationen</i>	59
4.4	MAKT	62
4.4.1	<i>Løgstrups syn på makt</i>	63
4.4.2	<i>Bubers syn på makt</i>	65
5.	VAD HAR SPRÅKET ATT SÄGA FÖR ETT MELLANMÄNSKLIGT MÖTE?.....	68
5.1	SPRÅKETS BETYDELSE FÖR BUBER	68
5.1.1	<i>Det talade ordet</i>	69
5.2	SPRÅKETS BETYDELSE FÖR LØGSTRUP	72
5.2.1	<i>Kommunikation mellan människor</i>	72
5.2.2	<i>Talets öppenhet</i>	75
5.3	VAD MENAR BUBER ÄR EN ÄKTA DIALOG?	76
5.3.1	<i>Ärlighet i dialogen</i>	78
6.	PEDAGOGEN OCH VÄGEN TILL MELLANMÄNSKLIGHET.....	81
6.1	SKILLNADEN MELLAN GRUND OCH MOTIV	81
6.2	VAD ÄR PEDAGOGENS UPPGIFT?	84
6.2.1	<i>Hur kan pedagogen förmedla sitt budskap på bästa sätt?</i>	90
6.3	VAD ÄR SYFTET MED SKOLAN?.....	94
7.	AVSLUTNING.....	98
	LITTERATURLISTA	101

1. Inledning

I dagens moderna samhälle möter vi många människor varje dag, ofta när vi möter en annan människa måste vi förhålla oss till henne på ett eller annat sätt. Frågan om *hur* man bemöter en annan människa handlar i grund och botten om hur vi ser på människan.

Vår syn på människan bygger på vår etik och moral. Vi kan se den andra människan som antingen ett handlande subjekt eller som ett viljelöst objekt. Det handlar till stor del också om hur vi ser på oss själva. För att vi skall kunna se på en annan människa som ett subjekt, måste vi först och främst se på oss själva som subjekt. Det är också genom din närvaro till andra som du lär känna dig själv. Enligt Buber kan du inte känna dig själv innan du känner den eller de andra, det är genom närvaron till andra som du skapar en närvaro till dig själv. Om du ser den andra som en självständig människa, som ett Du kan du också se dig själv som självständig och därmed gå in i relation till den andra (Buber 2002).

Föreliggande uppsats handlar om lärarens möjlighet att se eleven som ett subjekt, som ett Du, när undervisningsmetoden som används är TAGteach. TAGteach står för Teaching with Acoustical Guidance, inläring med hjälp av ljud. Vidare handlar uppsatsen om möjligheten till mellanmänskighet innanför en metod som TAGteach. Jag har valt att ta utgångspunkt i ett reportage som blev gjort i förbindelse med TV programmet Grosvold på NRK i från Allergot skola i Jessheim. Här använder sig lärarna av klickers i undervisningen, en klicker är ett audiovisuellt redskap som avger ett definierat ljud som är lätt att känna igen. En metod de refererar till som TAGteach (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>).

I Aftenposten den 16/1-08 skrevs det också om Allergot skola och dess användning av klickers i undervisningen. Jag skall i föreliggande uppsats ge en kort beskrivelse av metoden och vad den går ut på, detta som en inledning till att förstå metodens mening, mål och bakgrund. Denna korta inledning kommer ligga till grund när det kommer till caset från Allergot skola (<http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2200321.ece?service=print>).

TAGteach är en metod som härstammar från klickerträning av hundar, vilken nu har börjat användas till träning av människor i olika sammanhang. Centralt inom TAGteach är att ge respons på korrekt uppförande. Här kan det dras en parallell till Burrhus Frederic Skinners

operand inlärningsteori. Respons ges i form av yttre stimuli för att uppnå ett visst eller för stunden ändra ett beteende. När en elev har gjort något bra eller korrekt så får de en klick av läraren. När de gör fel uteblir klicket. Ett klick betyder ”ja” och uteblivandet av ett klick betyder ”prova igen”. Läraren sätter utförbara så kallade TAG – mål. När eleverna klarar målet får de ett klick (<http://www.tagteach.com/tagging.htm>).

Uppsatsen handlar om vilken relation som finns mellan lärare och elev vid användandet av en metod som TAGteach, men också om vilken relation som kan formas mellan lärare och elev i skolan om man tar in ett mellanmänniskt perspektiv. Vilken relation som kan byggas mellan lärare och elev har till stor del med människosyn att göra, hur eleven och läraren ser på varandra.

Kan läraren se eleven som ett subjekt, ett Du vid användandet av en metod som TAGteach? En fråga som uppsatsen undersöker med utgångspunkt i några av Buber och Løgstrups texter. Vad säger dessa två filosofer om subjektet och hur vi människor kan möta varandra som Du. Att människor ser varandra som Du och inte Det är en viktig del när det kommer till en mellanmännisk relation. Både Buber och Løgstrup ser mellanmänniskhet som en viktig dimension när det kommer till vårt sätt att leva. Buber menar att vi kan leva i två olika världar, en Du och en Det värld. Att leva i en Det värld är att leva i det förflutna enligt Buber. Alla lever ibland i en Det värld, men en människa som bara lever i en Det värld är inte en människa enligt Buber (Buber 2004). Det är viktigt att människan lär sig att förhålla sig till den andra som ett Du.

Vidare ska uppsatsen undersöka vad Buber och Løgstrup menar skall till för att vi människor ska kunna skapa mellanmänniskhet oss emellan. Båda filosoferna avhandlar begreppet mellanmänniskhet, men på olika sätt. Jag skall diskutera Buber och Løgstrups syn på mellanmänniskhet och se om mellanmänniskhet kan uppnås med metoden TAGteach. Jag vill undersöka varför mellanmänniskhet är en viktig del av undervisningen och livet i övrigt för dessa två filosofer. Är det vid användning av en metod som TAGteach möjligt att uppnå en mellanmänniskhet i skolan, utifrån Bubers och Løgstrups perspektiv på mellanmänniskhet?

Ansvar är ett viktigt begrepp när det kommer till Løgstrups syn på mellanmänniskhet. Løgstrup skriver att vi har ett ansvar att ta hand om den andras liv, den andras liv ligger i våra händer och hjälper till att färga den andras värld. Ansvaret är inte obegränsat till all

världens ting som inte berör oss. Men det är ett ansvar att göra det du anser är det bästa för den andra utifrån din livsförståelse (Løgstrup 1992).

Som pedagog har man ett ansvar i förhållande till sina elever. Du kan göra något gott med ansvaret du fått, men det kan också missbrukas. Buber skiljer mellan att frigöra och att påtvinga en annan människa sina meningar. Att påtvinga en annan människa sina meningar är enligt Buber att missbruka ansvaret du har gentemot den andra. Han jämför pedagogen med den som frigör elevens kunskap genom ett personligt möte då och då (Buber 2004).

1.1 Problemställning

- En kritisk analys av TAGteach som undervisningsmetod i skolan. Utifrån Martin Buber och Knut E Løgstrups syn på mellanmänsklighet.

Barn och unga tillbringar större delen av sin vardag i skolan, vilket betyder att de människor de möter på skolan har stor påverkan på deras liv. Följande uppsats vill undersöka vad som händer i mötet mellan elev och lärare. Jag vill analysera hur mötet påverkas vid användandet en metod som TAGteach, i ljuset av Bubers och Løgstrups syn på mellanmänsklighet och vad mellanmänsklighet så som Buber och Løgstrup förstår den, kan tillföra skolan. Jag vill också diskutera huruvida det är möjligt att se eleven som ett Du när man använder TAGteach i skolan.

Utifrån den överordnade problemställningen har det formats två frågor:

- Kan man uppnå mellanmänsklighet mellan lärare och elev vid användandet av en metod som TAGteach?
- Kan läraren se eleven som ett *Du* vid användning av TAGteach metoden?

Huvudbegrepp som används är mellanmänsklighet, subjektivitet, möte och ansvar.

1.2 De olika kapitlen

Kapitel 2: Inleds med en kort redogörelse för TAGteach och vad denna metod går ut på. Vilka teorier som ligger till grund för TAGteach och hur metoden används i klassrummet. TAGteach används inte i all undervisning, men som ett supplement när det kommer till undervisning i bland annat matematik och språk. Vidare i kapitlet har jag analyserat ett reportage som blev visat i förbindelse med TV programmet Grosvold. Analysen skall utgöra grund för senare diskussion om en mellanmännisklighet i skolan i samband med metoden TAGteach.

Kapitel 3: Avhandlar mellanmännisklighet och vad Buber och Løgstrup lägger i detta begrepp. Buber menar att om vi skall förstå människan måste vi se på helheten, vi måste se hela människan och inte bara delar av henne. En del av hans antropologi ligger i det han refererar till som det mellanmänniska och ordparet Jag och Du, dessa två begrepp har fått var sitt avsnitt. Jag ska vidare se på Løgstrups syn på mellanmännisklighet och det han kallar det etiska kravet och vad han lägger i det han refererar till som spontana och inestängda livsyttningar.

Kapitel 4: Handlar om hur man kan uppnå en mellanmännisklighet i mötet mellan lärare och elev. Vad ser Buber och Løgstrup som essentiellt när det kommer till ett möte eller en relation till en annan människa. Den första delen ser på medvetenhet och delaktighet i förhållande till den andra i mötet. Att vara medveten i sitt förhållande till en annan människa och vara delaktig i relationen anser Buber vara viktigt för att kunna få en mellanmännisklig relation. Till sist avhandlas de båda filosofernas syn på begreppet makt.

Kapitel 5: Avhandlar språket, vad betyder språket för mötet? Buber lyfter upp tre språkliga kategorier, den sista kategorin är det talade ordet vilket jag har valt att se närmare på. Det talade ordet är något som enligt Buber tillhör det mellanmänniska, det befinner sig i rummet ”mellan” människor. Løgstrup å sin sida skriver om talets öppenhet, att tala är att tala ut. För Løgstrup innehåller språket en ärlighet, öppenheten är inget som vi själva lägger i talet, men som ligger latent i talet från början. Talets öppenhet tillhör de spontana livsyttningarna, och därmed enligt Løgstrup också det mellanmänniska

Kapitel 6: Handlar om pedagogen och vilken uppgift pedagogen har och hur pedagogen påverkar eleven enligt Buber och Løgstrup.

Enligt Buber finns två olika sätt att influera människor, det ena är att försöka påtvinga den andra sina åsikter, vilket aldrig leder till dialog. Den andra vägen att gå är att försöka frigöra något som redan finns hos den andra människan.

Vidare har jag sett på vad Løgstrup skriver om den sakliga respektive den personliga förmedlingen. Han skriver att det för vissa människor är omöjligt att mötas om detta inte sker över en bestämd sak. I en relation mellan lärare och elev är det viktigt att det finns ett personligt element i relationen. Till sist så diskuteras vad Løgstrup menar är skolans syfte.

Kapitel 7: Innehåller en kort avslutning, där jag diskuterar de viktigaste slutsatserna som framkommit i uppsatsen.

1.2.1 Avgränsning

Både Buber och Løgstrup är stora filosofer med många verk i sin resumé. Jag har dock begränsat mig till de alster som bäst belyser min problemställning. De delar av deras begreppsapparat som jag har valt att lägga störst vikt på är det mellanmänskliga, mötet, ansvar och subjektet. Båda dessa filosofer lägger stor vikt på det mänskliga, i det mänskliga har ovanstående begrepp en given plats. Buber har fått en större plats i denna uppsats än Løgstrup, vilket beror på att han går djupare in i det mellanmänskliga begreppet utifrån mitt användande av det. En begränsning är också gjord i förhållande till TAGteach, metoden ses bara på ur ett undervisningsperspektiv.

1.2.2 Metod

Uppsatsen bygger på en analys som ligger till grund för att visa till hur TAGteach används i praktiken.

Jag har vidare undersökt undervisningsmetoden som används i reportaget, nämligen metoden TAGteach. En metod som härstammar från USA och som ännu inte etablerats ordentligt i Skandinavien, vilket medför att det är svårt att hitta god litteratur på området. En del relevant information finns dock på Internet, på hemsidan till grundarna av TAGteach. Utöver detta har jag sett på behaviorismen och B.F.Skinnerns teori om stimuli - respons som enligt TAGteach international är grundläggande för TAGteach (<http://www.tagteach.com/tagging.htm>).

I tillägg har jag gjort en litteratur studie av ett urval av Martin Buber och Knut E Løgstrups filosofiska verk, med utgångspunkt i en hermeneutisk metod. Hermeneutikens grundval är texttolkning, vilket blir huvudmetoden i uppsatsen (Alvesson och Sköldberg 1994:114-156).

Mitt arbete med uppsatsen startade med att jag läste litteratur av både Buber och Løgstrup, jag fattade först intresse för Martin Bubers filosofi och hans begrepp mellanmänsklighet. Senare fick jag en inblick i Løgstrups filosofi och hans bok *Det etiska kravet*. Med dessa två filosofer som utgångspunkt började jag att se närmare på begreppet mellanmänsklighet. Under tiden som arbetet med uppsatsen fortgått har jag läst litteratur av båda filosoferna som jag ansett relevant för att besvara min problemställning.

När man arbetar med en text hermeneutiskt innebär det att man måste se de enskilda delarna i texten för att förstå textens helhet och viceversa. Den hermetiska cirkeln går ut på att man bara kan förstå delen ut i från helheten och helheten ut i från delen, vilket kan se ut som en olöslig motsägelse. Hermeneutikens lösning på problemet är att förvandla cirkeln till en spiral, det vill säga läsningen börjar på ett ställe i texten och borrar sig sedan successivt in genom att alternera mellan del och helhet, vilket leder till en fördjupad förståelse för både delen och helheten (Alvesson och Sköldberg 1994:114-156).

Genom min analys av TAGteach utifrån Bubers och Løgstrups syn på det mellanmänskliga har spiralen gått runt ett extra varv. Gång på gång har jag sett Bubers och Løgstrups filosofier från en ny vinkel och i ett nytt ljus, något som i sin tur medfört att jag om och om igen har fått ompröva min uppfattning av de båda filosofernas begreppsapparat.

Det som jag i utgångspunkten såg som mellanmänsklighet, har omformats och fått en ny mening under processens gång. Bitarna har fallit på plats genom att jag har skapat mig en helhet av det jag har läst och helheten skapades genom en sammankoppling av de olika

delarna. Som jag har tolkat det har det mellanmännsliga blivit helheten där de andra begreppen har fallit på plats under, samtidigt som de andra begreppen är de som bildar det mellanmännsliga. Allt hänger ihop genom spiralen där jag ser det mellanmännsliga i mitten, en central punkt dit allt kommer tillbaka varv efter varv.

Hans-Georg Gadamer är en av hermeneutikens föregångare, enligt honom finns det inte *en* bestämd metod som leder oss fram till sanningen, det som är av vikt är att sätta sig in i författarens mening med texten. Vid analys av litteratur finns det rum för många olika tolkningar, vilket beror på att jag som subjekt tillför min förförståelse när jag läser litteraturen. Ovanstående innebär att när man använder en metod som hermeneutiken så är forskarens subjektivitet närvarande (Alvesson och Sköldberg 1994:114-156).

1.2.3 Bubers filosofi

Grundtonen i Bubers filosofi är hans tanke kring förhållandet mellan människan och Gud som något konkret och personligt, en aktiv och direkt dialog. Två nyckelord i hans filosofiska arbete är dialog och relation. Han visar på två olika sätt att vara i en relation, Jag-Du och Jag-Det. Buber har inom filosofin haft en stor inverkan på det som benämns som dialog filosofi (Eide 2003:46-48).

Bubers främsta bidrag är inom den filosofiska antropologins område, det är huvudsakligen som utforskare av människans problem som han har gått till historien. Bubers texter är inte riktade till en anonym allmänhet och inte till självförverkligande av individer. Den människa som han först och främst söker kontakt med är den enskilde (Aspelin 2005:27).

1.2.4 Løgstrups filosofi

De tre områden i vetenskapen som har varit speciellt förbundna med Løgstrups tänkande är: Fenomenologi, religionsfilosofi och skapelseteologi. För Løgstrup är filosofi först och främst

fenomenologi, det vill säga studier och skildringar av känslor, handlingar och det som tillhör det mellanmänniska (Eide 2003:72).

Løgstrup placerar sin moralfilosofi i förhållande till två traditioner, den ena är Teologisk etik där handlingens mål och konsekvenser är det centrala, och den andra är Deontologisk etik där plikt är det centrala. Løgstrups etik är allmän, det centrala är att ta vara på den andra människan. Det är inte en fråga om kristen uppenbarelse eller någon annan uppenbarelse för den delen, som skulle ge den troende en särställning som etisk aktör. Løgstrup hänvisar etiken till ontologin, vilket leder till att uppmärksamheten flyttas från kalkylering av konsekvenser till reflekterande runt vår plikt över det som *är*. Problemet enligt Løgstrup är att konsekvenser och principer har premierats i etiken, något de inte förtjänar menar han. Løgstrup anser dessa frågor som sekundära (Eide 2003:64).

2. TAGteach

Jag vill börja med att ge en kort redogörelse för TAGteach och behaviorismen, vilken är en källa till TAGteach metoden. Metoden bygger på positiv förstärkning genom yttre stimulans av observerbart beteende. Vidare beskriver jag ett reportage som blev gjort från Allergot skola i Jessheim och en efterföljande intervju med rektor på skolan Torun Thommesen (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>). Caset vilket bygger på reportaget ger inblick i hur TAGteach metoden kan användas i undervisningen.

2.1 Vad är TAGteach?

TAGteach är en metod som härstammar ifrån USA. Den går ut på att läraren eller medstudenter ger eleven eller varandra en "TAG" eller ett "klick" när eleven gör rätt, när eleven inte får en "TAG" så betyder det att hon skall prova igen. Genom att eleven bara får "TAG" när hon gör rätt så fokuseras endast på positivt beteende enligt TAGteach metoden.

TAGteach är störst i USA, men det hålls även konferenser om metoden i bland annat England och Sverige, något som kan tyda på att metoden växer. På TAGteach international som är TAGteach grundarnas hemsida finns det många länkar till olika konferenser om TAGteach. Vidare har jag sett på böcker som avhandlar klickerträning, vilken är avsedd för hundar. För att få en klarare inblick i vad klickerträning går ut på. Metoden är densamma, klickerträning för hundar och TAGteach bygger på samma principer för inläring; fokus på observerbart beteende och positiv förstärkning (<http://www.tagteach.com/tagging.htm>).

Systemet som är adopterat från hundträning, har ökat de sista två åren. Allt från gymnaster till golfare, dansare och skolor har börjat använda sig av TAGteach. Karen Pryor som är en av pionjärerna inom klickerträning menar att vilken som helst levande organism som har ett centralt nervsystem kan läras genom en akustisk signal (<http://www.clickertraining.com/node/402>).

” This is a response, action or position that a student strives to achieve and when successfully accomplished wins a reward. The reward for performing a tag point correctly is an audible click sound made by a handheld clicker”(<http://www.behaviorlogic.com/id114.html>).

TAGteach bygger på operand inlärningsteori, vilken går ut på att belöna elevens positiva beteende. Operand inlärningsteori härstammar från den behavioristiska tankegången, en föregångare inom operand inlärningsteori var B.F.Skinner (Skinner:1953). Syftet är att styrka och få fram ett mer positivt uppförande hos eleven genom förstärkning av det positiva beteendet, och ignorans av det oönskade beteendet (Arnesen, Ogden och Sørлие 2006). En av reglerna som psykologer har upptäckt om beteende är, vad du än gör för att ändra ett beteende måste det hända i den stunden beteendet är observerbart och inte i efterhand. En positiv förstärkning måste ges i rätt stund för att den ska ge en lärande effekt (Pryor 2006:208).

Klickerträning sätter fokus på önskvärt beteende och modifiering av oönskat beteende. En klickertränare önskar fånga upp de positiva delarna av beteendet i stället för de negativa (Parsons 2007:11). Klickerträning är en form av positiv träning, vilket innebär användning av en markerad signal (klickern) som berättar för den det utförs på att den gjorde rätt på det tidpunkt klicket kom. Uppförandet som markeras med ett klick, blir därmed förstärkt och kommer troligen att upprepas (Parsons 2007:12).

Behaviorismen tror på att mänskligt beteende, med sin början i spädbarnsåldern, kan bli kontrollerat med förstärkande stimuli och ignorans av negativt beteende. För Skinner är det viktigaste sättet att mäta inlärning, förekomsten av respons, när responsen förstärks så ökar förekomsten av det beteendet som vi vill se mer av. Vårt beteende är enligt Skinner avgjort av dess konsekvenser (Crain 2000).”Operant conditioning shapes behavior as a sculptor shapes a lump of clay” (Skinner 1953:91).

Behavioristernas syn på motivation är att den är styrd utifrån och att motivation kan förstärkas med hjälp av belöning. De menar vidare att allt beteende är inlärt och att det bara är yttre faktorer och yttre motivation som driver oss framåt till att göra det vi gör. Skinner framförde sin teori om stimuli- respons och han menar att nästan allt beteende kan formas genom stimuli- respons med förstärkning på positivt beteende. För Skinner är belöning det viktigaste motivationselementet (Crain 2000). TAGteach använder sig av ett poäng system

där eleverna får poäng för varje tag de får. Poängen kallar de för TAGpoäng, vilka kan bytas in mot handgripliga belöningar så som klistermärken, pärlor, eller beröm från läraren. Detta medför att tagen blir en positiv förstärkare (<http://www.tagteach.com/news>).

Styrkan med klickerträning är förbindelsen mellan klicket och belöningen. Ljudet av klickern blir associerat med belöning, och efter ett tag blir klicket en belöning i sig självt. Klicket kallas därför för en ” betingad förstärkning” eller ” sekundär förstärkning”. Belöningen är en primärförstärkare. Den är åtråvärd, utan att det behöver förklaras varför (Parsons 2007:13).

Enligt Skinner så är ignorans av oönskat beteende en lösning för att få bort det oönskade beteendet. Ett exempel är när en elev är högljudd i klassrummet för att få uppmärksamhet, då menar Skinner att läraren måste flytta sin uppmärksamhet bort från eleven och ignorera det oönskade beteendet (Crain 2000). Här kan en parallell dras till TAGteach, eleven får bara klick när hon har gjort något som är rätt eller positivt, varje gång eleven gör något fel eller negativt uteblir klicket och det dåliga beteendet ignoreras.

När det kommer till straff är Skinner mer skeptisk, han menar att straff är ett destruktivt sätt att motivera på. Enligt Skinner medför straff bara en temporär elimination av elevens beteende, det är inte en långsiktig metod. Skinner menar att negativ förstärkning kan ge en ökad frekvens av det oönskade beteendet. Eleven vet att det inte blir några andra konsekvenser än tillexempel en anmärkning. Straff å andra sidan, menar Skinner bidrar till underkastelse och negativa känslor hos eleven, vilka riktas mot läraren som har utdelat straffet (Ibid).

Pryor skriver att när vi straffar ett barn eller en elev, så är straffet för eleven ofta inte förbundet med det som var avsett. Hon har ett exempel i sin bok ”On behavior: Esseys and Research.” Hon skriver följande, om vi slår ett barn när det kommer tillbaka efter att ha varit ute på vägen kommer det att skrämma barnet för stunden. Troligt är dock att barnet kommer att koppla straffet till att det är förbjudet att stå *vid sidan* av vägen, snarare än att det är förbjudet att vara *på vägen*. Skälet till att vi enligt Pryor tror att straff är en bra metod är för att det ibland stoppar det oönskade beteendet, i alla fall för stunden. Pryor skriver vidare att en lovande väg till att ändra beteende, utan att straffa är att förstärka det beteendet du tycker om (Pryor 2006:209-210). När ett barn får en positiv reaktion på ett beteende förstärks

barnets vilja att upprepa beteendet, men det är av stor vikt att den positiva reaktionen kommer med en gång efter att barnet har gjort rätt menar Skinner (Crain 2000).

TAGpoängen skall vara klart definierade, ett exempel på vikten av detta visas i exemplet nedanför.

”If a soccer player is asked to kick whit the side of his foot, while looking at the target and holding his arms out for balance and the tag does not come, he will ask the coach which part he didn’t get correct. The coach will be forced to answer and this leads to verbal correction and defeats the purpose of using the TAGteach method”

(<http://www.tagteach.com/tagging.htm>).

Eleven skall veta vad hon skall göra på förhand, så att läraren inte behöver korrigera henne under tiden. ”Verbal correction is not needed and in fact impedes the learning process” (<http://www.tagteach.com/tagging.htm>). Som visas ovan läggs ingen vikt på muntlig korrigerig i TAGteach, de menar faktiskt att det förstör inlärningsprocessen. Att säga till eleven att de gjort något ”bra” är inte nog, språk är förvirrande enligt denna metod. När vi hör ord är dessa förbundna med ett tonfall och ett kroppsspråk, vilket kan leda till missförstånd som ofta kommer i vägen för inlärningsprocessen. Tagen är klart definierad och kräver ingen översättning. Den betyder alltid ”JA! Det gjorde du rätt”. För att det ska framgå helt klart för eleven vad hon skall göra så säger man i TAGteach inte en mening som ”böj inte dina knän”. I stället säger man att en tag poäng är ”raka knän”. Detta refereras till som TAGtalk (<http://www.tagteach.com/news>).

Den direkta och raka responsen tillåter eleven att bilda sig en mental bild av rörelsen eller ljudet i förbindelse med klick ljudet. Vissa forskare tror att klick ljudet blir behandlat i den primitiva delen av hjärnan som kontrollerar känslor, i dagligt tal även kallat reptilhjärnan (<http://www.behaviorlogic.com/id114.html>).

2.2 TAGteach i Allergots ungdomsskole.

Rektor i Allergots ungdomsskole, Torun Thommasen har nyligen genomfört Canis hundskolas ettåriga klickertränarutbildning. Thommasen och de andra lärarna på Allergots ungdomsskole deltog hösten 2007 på en TAGteach kurs, arrangerad av Canis hundskola, avdelning Sørlandet (<http://hundetrening.blogspot.com/search/label/pedagogikk>).

2.2.1 Analys

Följande avsnitt ger en beskrivning av ett tv reportage i från Allergot ungdomsskole i Jessheim. Reportaget genomfördes i samband med TV programmet Grosvold på NRK. Allergot ungdomsskole har prövat ett nytt projekt, vilket går ut på att använda metoden TAGteach. TAGteach är utvecklat av forskare i USA som har uppmärksammat att metoden, som från början användes till att dressera hundar, i vissa tillfällen kan vara effektiv även på människor. De områden en klicker anses ha effekt inom är till exempel idrott, men även i skolan i ämnen som matematik, gymnastik och språk. Den kan också användas som en generell fokus förstärkare, för att hålla eleven fokuserad på uppgiften. Klickern används för att fokusera på positiv förstärkning och ignorera negativt uppförande. Detta sker genom att eleven får ett tag när hon har gjort något bra, när eleven gör fel sker däremot ingenting. Med andra ord, det som är fel ignoreras och det som är riktigt belönas genom att eleven får en tag.

Metoden har ett begränsat användningsområde och den används inte i undervisningen hela tiden. Som jag senare kommer visa till kan risken vid användningen av en sådan här metod vara att den skapar ett onödigt avstånd mellan lärare och elev. Användningen av denna och liknande metoder i skolan ökar risken att en viktig dimension i undervisningen går förlorad, närmare bestämt; Den mellanmännsliga dimensionen. Ovanstående kommer att diskuteras närmare i efterföljande kapitel av uppsatsen.

TAGteach på Allergot ungdomsskola

Reportaget börjar med ett besök på Allergots skola, vi får se hur undervisningen med hjälp av klickers fungerar. Eleverna har gymnastik lektion och vi får se hur läraren delar ut ”klick” eller ”Tags” som de också kallar det till alla elever som lyckas få en basketboll i korgen. När eleverna inte lyckas få bollen i korgen så uteblir tagen vilket betyder att de måste försöka igen. Eleverna måste försöka om och om igen tills de får en tag, tagen betyder att de lyckats. De använder också klickern när de skall göra en knäböj övning, om elevernas knän kommer bakom en gul linje får de en tag. Om de inte lyckas att få knäna bakom den gula linjen uteblir tagen och de måste försöka igen tills de gör övningen riktigt, eleverna gör övningen ihop och turas om att ge varandra tags. Ibland är det läraren som delar ut tags och ibland är det eleverna som får ge tags till sina medstudenter. Ett annat exempel som är med i reportagen är under en matematik lektion, här demonstreras det hur en elev som kommer fram till tavlan och löser en matematik uppgift riktigt får en tag av läraren.

Läraren i reportaget är otroligt entusiastisk över klickern. Hon säger att fokus tas bort från det som eleven gör fel och att det bara blir fokus på det som eleven gör rätt. Alla elever får samma belöning och samma godkännande säger hon.

Läraren säger att eleven kopplar ljudet av klickern till känslan av att mästra, fokus ligger inte på det som är fel, det vill säga får eleven inte ett klick betyder det att hon ska prova igen.

Bland eleverna är uppfattningen av klickern blandad. En del elever tycker att klickern fungerar bra, en elev säger att det är en bra metod eftersom man får bekräftelse på att man har gjort något riktigt, utan att det är så mycket om och men med det. En annan elev har märkt att klasskamraterna och hon själv har börjat räkka upp handen mer för att de vill få fler tags.

Det finns som sagt också elever som inte är lika begeistrade över metoden. En elev säger att han tycker att det är en dum metod eftersom det är en metod som används på hundar. En annan elev säger att han tycker att klickern är lite konstig och att ljudet av klickern blir irriterande i längden (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>).

Intervju med rektor Torun Thommesen

Andra delen av reportaget är i studion och är en intervju med rektorn på Allergot ungdomsskola Torun Thommesen. Hon börjar med att säga att hon alltid varit intresserad i elevers känsla av att de mästrar. Vidare säger hon att hon uppfattar att skolan fram tills nu har opererat med allt för negativa repressalier, så som anmärkningar och utvisningar. Hon säger att eleverna inte längre bryr sig om de negativa straffåtgärderna som skolan har idag, hon tycker därför att det är bättre att fokusera på det positiva som eleven gör. Det är viktigt att vi belönar det vi vill att eleven skall göra och när eleven får en tag så vet eleven att hon har gjort något riktigt.

Rektorn säger att vi hotar med anmärkning och bortvisning och vi bortvisar ju genom anmärkningar, men det är väldigt lite fokus på positiv förstärkning att belöna det vi vill att de skall göra. Vi har elever som, eller fler och fler lärare som upplever att eleverna inte bryr sig om de negativa sanktioner vi faktiskt har. Utöver det är det ju inte lov.

Grosvold frågar: Vad är det som gör att klick ljudet är en positiv reaktion?

Rektors svar är att klick ljudet blir kopplat till att eleven gör något riktigt och väcker en känsla hos eleven om att hon behärskar det hon håller på med. Det väcker en mästringskänsla hos eleven och det är en neutral bekräftelse eftersom alla får samma belöning, ett klick. Rektorn menar vidare att läraren ofta blir påverkad i sin respons till eleven av det faktum att läraren tycker bättre om vissa elever än andra. Omedvetet säger du bättre, bra till en och mindre bra till en annan och det undviker du med TAGteach metoden.

Grosvold frågar vidare om metoden är effektiv och verksam. På frågan svarar rektorn att ja det fungerar, men du kan inte använda det till allt, metoden har ett relativt begränsat användnings område och om du klickar hela tiden kommer det inte att ha någon effekt.

Rektorn säger att det fungerar i max 10 min upp till en timme. Inlärningsmålen måste delas upp till mindre enheter, det är inget som kan användas till för exempel i norsksstil eller större uppgifter. Används klickern i tid och otid så tappar man den önskade effekten.

Vidare, menar rektorn att TAGteach metoden är utmärkt för inläring av mekaniska kunskaper så som gymnastik, matematik och liknande automatiska saker, men även inom språk. Det är inte alltid du hör om du säger riktigt ljud eller inte, ibland måste du bara känna

vad som är riktigt, du hör det inte. Får eleven då klicket precis i den stunden hon säger ett riktigt ljud så kommer eleven lagra det minnet och kanske precis hur hon hade tungan, eller så lagras ljudet även om eleven inte hör skillnaden på vad som är riktigt eller fel.

Metoden används också för att skapa fokus på vad som skall hända under lektionen. Ett exempel rektor tar upp är att eleverna skall ta upp sina böcker när de kommer in i klassrummet, den som först tar upp sin bok får ett klick, något som rektor menar skapar en spänning runt momentet och gör eleverna mer uppmärksamma på vad som händer (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>).

Detta kapitel har avhandlat TAGteach och metodens grundläggande teori, vilken är operand betingning. TAG teach metoden går ut på att belöna elevens positiva beteende, vilket de gör genom att ge eleven ett klick. Vidare har jag presenterat ett case som visar till hur TAGteach används i praktiken på en norsk ungdomsskola.

3. Vad är mellanmänsklighet?

Föregående kapitel visade vad TAGteach innebär och hur denna metod används i undervisningen. I kommande kapitel undersöks hur Buber och Løgstrup uppfattar begreppet mellanmänsklighet. Hur beskriver dessa två filosofer det mellanmänskliga? Jag har valt att se på Bubers och Løgstrups syn i vart sitt underkapitel, vilket gör det lättare att se och förstå vad var och en av dem anser vara den mellanmänskliga sfären. I likhet med Løgstrup ser Buber det mellanmänskliga livet som en källa till moral, men i motsättning till Løgstrup så behandlar han inte det mellanmänskliga med utgångspunkt i moral (Eide 2003:46).

Hos Buber är det mellanmänskliga något som startar i Jag och Du relationen och som också är förbundet med att vara i distans för att senare gå in i en relation. Det mellanmänskliga hos Buber är en nivå du uppnår när du är medmänniska och verkligen är närvarande i mötet med den andra människan. Finns det ingen närvaro i mötet befinner man sig inte i det mellanmänskliga. För att vara i det mellanmänskliga måste man se den andra som ett Du, ser man den andra som ett Det är en mellanmänsklig relation inte möjlig (Buber:1997).

Det mellanmänskliga bygger inte på ömsesidig påverkan eller något slags kommunikation. De distinktioner Buber gör går djupare än vad som är möjligt att fatta i beteendetermer eller individualpsykologiska begrepp. I det perspektiv han visar oss, framstår det mellanmänskliga som en särdimension i tillvaron[...]det autentiskt mellanmänskliga går av det skälet inte att reproducera, imitera eller kontrollera och det kan heller inte nyttjas i något bestämt syfte (Sällström 2004:11).

Citatets innebörd är, för att nå en mellanmänsklig relation måste jag i varje situation ta ett nytt ställningstagande och se den andra på nytt, en uppmärksamhet på vad just denna situation eller denna människa har att säga mig (ibid).

Nu kan en skillnad mellan den synen som TAGteach metoden har på mänsklig relation och den syn som ligger i det mellanmänskliga urskiljas. Om man förstår relation som något ömsesidigt som händer mellan två människor, möjligheten för ömsesidighet kan bli svår vid

användning av TAGteach, när en person har facit på vad som är rätt och fel. Det är dessutom svårt att se eleven på nytt i varje situation när man använder denna metod.

Hos Løgstrup så börjar det mellanmännsliga med att du har ett ansvar att ta hand om den andras liv vilket ligger i dina händer, ett ansvar du är född med och som du har på grund utav att livsytringen är definitiv menar Løgstrup. Dessa livsytringar är enligt Løgstrup till exempel talets öppenhet. Vad Løgstrup menar med livsytringar är att de inte går att hindra, inte i sig själva. Vi har en yttring till att tala öppet och om vi försöker att hindra detta genom att hålla tillbaka krävs mycket av oss, det är svårt att inte tala öppet. Jag kommer närmare in på detta i avsnittet om Løgstrups syn på det mellanmännsliga. I Løgstrups syn på det mellanmännsliga ligger de spontana livsytringarna, de som han nämner är barmhärtighet, tillit och talets öppenhet. Följande undersökning kommer att gå närmare in på de två sistnämnda, eftersom de är en central del när ett mellanmännsligt möte skapas mellan lärare och elev (Løgstrup:1992).

3.1 När är man i det mellanmännsliga enligt Buber?

Förestående avsnitt skall diskutera Bubers syn på det som han kallar det mellanmännsliga. Relationen mellan Jag och Du är centralt när det kommer till att vara i det mellanmännsliga. Relationen mellan Jag och Du undersöks närmare i nästa avsnitt.

Om läraren inte ser eleven som ett Du i mötet dem emellan, är mötet inte på ett mellanmännsligt plan. Läraren är då isolerad från omvärlden och isolerad i från sig själv. Läraren måste gå in i relation för att vara i det mellanmännsliga. I denna relation måste hon se eleven som ett subjekt, vilket är början till det mellanmännsliga livet.

Buber beskriver det mellanmännsliga som en dimension i vår tillvaro.

Man brukar räkna allt som tilldrar sig människor emellan till det ”sociala”. Där med suddar man ut en viktig skiljelinje mellan två väsensskilda områden i människors liv[...].Sedan dess har det framstått allt klarare för mig att vi här har att göra med en särkateori- en dimension i vår tillvaro, som vi ännu inte riktigt är förtrogna med, att vi ännu inte riktigt har kommit underfund med dess egenart. Likaväl är insikten om

den speciella karaktären hos det mellanmännsliga av största betydelse inte endast för vårt sätt att tänka utan även för vårt sätt att leva (Buber 2004:17-18).

Som framkommer av citatet ovan, ser Buber det som ett misstag att se på allt som händer mellan människor som något socialt. Det finns en dimension, som han kallar det mellanmännsliga och denna dimension är viktig för våra liv och hur vi möter varandra, och ser på varandra. Om vi kan leva i det mellanmännsliga, eller i alla fall vara medvetna om denna dimension, då först kan vi se andra människor som en helhet i sig själva. Inte bara som människor vi umgås med, men som våra medmänniskor och människor som kan bidra till att göra våra liv rikare.

När det kommer till TAGteach som metod i skolan kan det tänkas att det blir svårt att uppnå något mer än det "sociala". Att man med en metod som TAGteach kan klara av att se hela eleven kan tolkas som svårt. Den "tag" som eleven får var gång hon har gjort något riktigt kan bli ett hinder för den särkategori som Buber kallar det mellanmännsliga. Den hindrar läraren och eleverna att se varandra som dom är, som unika individer som står självständigt inför varandra.

Läraren ser bara en del av eleven när hon använder en metod som TAGteach, den del av eleven som gör rätt eller fel för ögonblicket. Om läraren ser hela eleven behövs inte en metod som TAGteach, metoden blir överflödig. Läraren kan då, som Buber säger, förlita sig på att hon som pedagog vet vad som är rätt. Enligt Buber kan pedagogen utifrån sin egen kunskap frigöra inneboende kunskaper hos eleven (Buber 2004). Vilket kommer att diskuteras närmare under kapitlet om "Pedagogen och vägen till mellanmännslighet."

Det mellanmännsliga ändrar, som Buber säger inte bara vårt sätt att tänka, men också vårt sätt att leva. När vi tänker och är medvetna om hur vi vill leva våra liv blir vi mer delaktiga i det liv vi lever. Tanken om det mellanmännsliga är att se de människor vi umgås med som en helhet, inte bara delar av dem, delar som till exempel elevernas uppförande vid en speciell tidpunkt. Att leva i det mellanmännsliga kräver att vi tänker på ett medvetet plan och reflekterar över det vi gör i livet (Buber 2004:17-18).

Eleverna lär sig inte att reflektera och vara medvetna över vad de gör när den enda respons de får från läraren är ett klick. Det krävs personlig kontakt och närvaro för att eleven skall

lära sig reflektera över sina handlingar. Det är inte tillräckligt att de blir medvetna om att de gjorde rätt eller fel, de måste lära sig är varför det blev rätt eller fel. Får eleverna inte någon respons på varför de gjorde rätt eller fel, kommer det inte att uppstå en mellanmänsklig relation mellan dem och läraren.

3.1.1 Jag och Du

Bubers bok om Jag och Du börjar med meningen ”*Världen är tvåfaldig för människan alltefter hennes tvåfaldiga hållning*” (Buber 2006:7). Enligt Buber förhåller vi oss till varandra på två olika sätt, antingen som Jag – Du eller som Jag –Det. Bubers Jag och Du relation är central när det kommer till att uppnå en mellanmänsklig relation. Det mellanmänniska utgör grunden för en äkta relation till en annan människa. Nu kommer jag att gå närmare in på vad Buber menar när han skriver om Jag och Du och hans andra ordpar Jag och Det. Vad lägger Buber i dessa två ordpar och vad är skillnaden mellan dem? Jag och Du är centralt hos Buber eftersom Jag och Du och en växelverkan mellan att stå i distans och vara i relation, vilket är början till det mellanmänniska livet. Har man inte ett Jag och Du förhållande är inte det mellanmänniska en möjlighet, då är heller inte ett äkta möte möjligt.

Enligt Buber är det så att när ordet Du blir sagt blir också Jag automatiskt uttalat eftersom ordparet Jag och Du hör ihop. Det finns aldrig något isolerat Jag, utan Jaget tillhör alltid något av ordparen antingen Jag och Du eller Jag och Det. När vi säger Jag så refererar vi alltid till ett av de två ordparen. Grundordet Jag och Du kan bara uttalas med hela vårt väsen och grundordet Jag och Det kan aldrig uttalas med hela vårt väsen (Buber 1996:6-7).

Grunden till att Jaget alltid tillhör något av dessa två ordparen, är att vi alltid står i förhållande till andra, vi är alltid beroende av andra människor. Skillnaden ligger i hur vi ser på den andra i förhållande till oss själva (Buber 1996). I TAGteach så är det lätt att se eleven som ett Det på grund av att man med en klicker metod antagligen inte kan se hela den andra människan. Klickern sätter upp en barriär som hindrar människor i att gå in i den relation det mellanmänniska kräver. Läraren står inte som ett Jag framför ett Du men som ett Jag framför ett Det.

Enligt Buber kan människan säga Jag – Du och Jag – Det och de båda ordparen har två olika verkligheter (Eide 2003:42). Människans liv består inte bara av verksamheter som har ett bestämt mål. Jag iakttar något, Jag upplever något, Jag föreställer mig något, Jag vill något, Jag känner något, Jag tänker något. Allt detta och liknande ting är inte det enda som en människas liv består av. Dessa och liknade ting tillhör Dets rike. Det gränsar till andra Det, Det finns bara genom att det gränsar till andra. Du`ets rike har ett annat skäl. Den som säger Du, har inte något till föremål för sig. Där det sägs Du, finns inget. Du gränsar inte. Den som säger Du, har inget. Men hon *är* i relationen (Buber 1996:6-7).

Jag – Du relationen är riskabel, förförisk, oordnad, intensiv och i viss mening gränslös. Den upplevelsen som Jag -Du relationen innebär är i princip utsäglig och går egentligen inte att förmedla till andra. Det går att göra upplevelsen objektiv, men då förlorar den sin mening (Aspelin 2005:47).

Att vara i Dets rike innebär att man har en baktanke med det man gör, när man möter en annan människa har man en tanke med mötet, man vill få fram något speciellt. Vilket inte är möjligt i Duet`s rike här bara *är* man i relationen, man är i mötet utan att man har någon baktanke eller ett syfte med mötet. Att bara vara i relationen, utan något syfte och utan någon baktanke det är förutsättningen för ett äkta möte. Människor kan mötas i ett Jag – Det förhållande men det kommer aldrig att bli ett äkta möte. Ett äkta möte kräver något av människorna som är i relation, ett krav är att de är i en Jag- Du relation. TAGteach har en klar metod och ett klart syfte, de vill få fram något speciellt hos eleven. När man använder sig av en metod som TAGteach kan man inte bara vara i relationen, på grund av att det alltid ligger ett syfte bakom det läraren gör. Förhållandet mellan läraren och eleven styrs av klickern och blir aldrig spontant.

Enligt Buber kommer det om an på hur jag relaterar till mig själv och andra om jag är i ett Jag – Du förhållande eller ett Jag – Det förhållande (Aspelin 2005: 45). Om vi skall se till Buber beror alla relationer och hur dessa utvecklas på hur Jag förhåller mig till den andra. Det är Du själv som avgör hur Du vill förhålla dig till människor omkring dig och vilka relationer Du vill ha i ditt liv. Det handlar om hur Du ser på den andra. Det kan se ut som att det är vi själva som har ansvaret för hur vi vill leva vårt liv och vilka slags relationer vi vill ha i det livet vi lever. ”Ögonblicket efter att jag har mött dig som Du så förvandlas du till

erfarenhet för mig, till Det. Men det är människans ständiga möjlighet att återförvandla Det till Du” (Aspelin 2005:47).

Här kan vi se en del av det som Buber ofta refererar till som en växelverkan. Vi människor växlar mellan att se den andra som Du och att tänka på henne som Det. Buber skriver vidare att när Jag betraktar en människa utifrån hennes hår eller kläder då blir denna människa inte längre Du, för varje medel är ett hinder skriver Buber, bara där varje medel är borta, kan mötet ta plats (Buber 1996:10-13). När Buber talar om medel förstår jag det som att det är människans förförståelse han menar, dina antagelser eller ditt syfte när du möter den andra människan. När dessa medel är en del av mötet, blir mötet inte äkta. När du möter en annan människa kanske dina rädslor hindrar dig från att se hela den andra människan. Du kanske känner att den andra människan inte tycker om dig, eller att hon tänker annorlunda än vad du gör. Vilket kan skapa rädslor, som i sin tur skapar hinder när det kommer till att se den andra människan som ett Du. När dessa hinder är passerade och man ser hela den andra människan, kommer möjligheten åter att säga Du till den andra. Buber menar som sagt att varje medel är ett hinder, vilket innebär att klickern blir ett hinder i relationen mellan lärare och elev. Ett hinder som gör att lärare och elev inte kan se varandra som Du.

När vi har möjligheten att säga Du till den andra finns också möjlighet att skapa ett äkta möte. Klarar man att komma över sin förförståelse av den andra människan. Komma ett steg vidare att se helheten och inte bara delar av den andra, har man vunnit över sina rädslor och ett möte kan ta plats. Det är skillnad mellan ett möte och ett äkta möte, en skillnad som bottnar i vilka moment mötet innehåller. Ett äkta möte innehåller, följande moment: delaktighet, medvetenhet, närvaro, förtroende, ärlighet och öppenhet. Jag och Du relationen måste också vara närvarande för att ett äkta möte skall ta plats. Dessa sex moment kan ses som att de ligger under en Jag- Du relation och förverkligar den samma. Alla dessa moment kommer att dryftas vidare i uppsatsen.

Den värld som Jag – Det inför, är en värld där människan vill skapa en verklighet som bara inrymmer materiella saker och världens yta. När man befinner sig i denna verklighet samlar man bara på sig konkreta och överflödiga kunskaper om föremåls egenskaper. Det blir inget annat än ett samlande på upplysningar, objektivisering och kategorisering av ting. Genom ovanstående syn ser man på andra människor som ”resurser”, ”klienter” eller ”kunder” utan att mänskliga eller personliga egenskaper tas med i betraktning. Buber inkluderar också

handlingar som att använda, utnyttja och undertrycka i Jag- Det världen. Vidare menar han, att handlingar som att analysera och diagnostisera så väl som att undertrycka, är uttryck för ett och samma sätt att förhålla sig till världen på, nämligen distanserat och ytligt (Eide 2003:43). Ovanstående kan kopplas till TAGteach på så sätt att för en lärare som håller i en klicker är det lätt att se eleverna som något annat än de människor som de är, de använder eleverna för att nå ett mål som skolan har om bättre disciplin. Klickern är ett sätt att kategorisera eleverna, de duktiga studenterna får många klick och de mindre duktiga får färre.

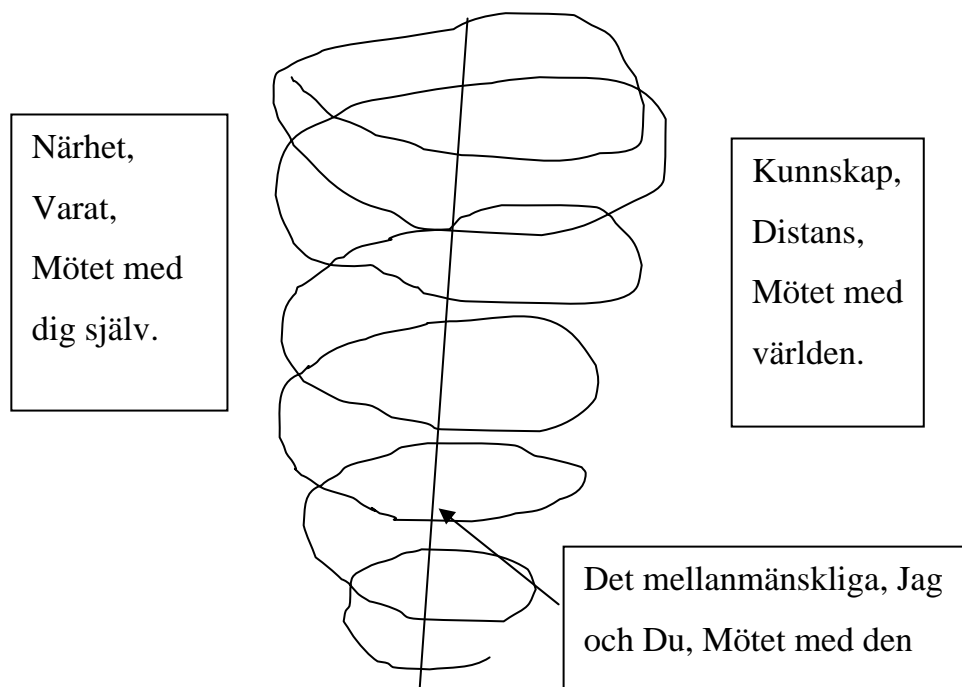
Distans är ett viktigt begrepp för Buber och han använder begreppet på två olika sätt, dels används det som vi i dag oftast använder det, att ta avstånd. I nästa avsnitt kommer jag att visa på att Buber även ser på distans som något positivt, att stå inför en annan människa och se hennes självständighet. I Jag- Du världen växlar vi mellan distans och närhet, vi tar distans (ser den andra människan som en självständig individ) och tar närhet till henne. I Jag - Det världen finns bara distans, här kommer vi aldrig i närhet till en annan människa. Närhet är en del av att gå in i relation om närheten fattas kan vi inte gå in i relation till en annan människa (Buber:1997).

Buber menar att i världen som Jag- Du inför skapas de strukturer som går framför det som karakteriserar människan som objektiverande intellekt, det som är mer grundläggande än mål orienterande och rationella processer. Jag- Du förhållandet är en förutsättning för alla intentionala relationer. I ett förhållande mellan Jag- Du blir världen förstådd med bakgrund i det som är mellan människor, det som Buber kallar det mellanmänskliga.

I mötet bekräftar människorna varandras frihet och varandras olikheter, vilket inte hade varit möjligt i Jag- Det världen. I grundordet Jag- Du är världen något man möter, ser till, tar emot, något som kommer mig till mötes. Bubers metaforer ger intryck av att man står inför något (en person, naturen, Gud) vilket har en oavhängig och separat existens och som kräver att bli behandlat självständigt (Eide 2003:44). Buber skriver att människor i mötet bekräftar varandras olikheter, vilket måste ses som positivt. Det ser ut som TAGteach metoden ser på olikhet som något negativt. Det som framkom av analysen var att både rektorn och läraren i reportaget nämnde att klickern var bra eftersom den utgjorde en neutral respons, alla elever får samma respons. Om det är jämlikhet TAGteach metoden vill uppnå kommer ett äkta

möte mellan lärare och elev aldrig kunna uppstå vid användning av TAGteach. Ett äkta möte och en äkta dialog skulle leda till att eleverna börjar se varandras olikheter som personer.

Att vara i rörelse är viktigt när det kommer till att möta en annan människa, du måste hela tiden vara närvarande, och ta ställning till personen framför dig om och om igen. Om du ser framför dig en spiral och i mitten av spiralen går en linje. Linjen är det mellanmännsliga, det är här en Jag- Du relation kan uppstå. På ena sidan av spiralen ligger närhet och varat, mötet med dig själv. På den andra sidan ligger kunskap och distans, mötet med världen. I mitten ligger det mellanmännsliga, det är med andra ord mellan dessa två poler som du kan komma att befinna dig i den mellanmännsliga sfären. När du befinner dig i det mellanmännsliga är du i rörelse mellan dessa två poler, du rör dig stadigt högre upp och får mer kunskap om dig själv andra och världen.



På en av dessa ytterkanter placerar jag TAGteach, man är inte i rörelse när man utövar eller är under en sådan här metod. Här står man stilla oavsett om det är i sig själv eller utanför sig själv, växelverknigen mellan dessa två poler får aldrig utveckla sig och komma i rörelse.

Buber menar att den fundamentala skillnaden mellan de två grundorden redan syns i den primitiva människans historia, där människan säger grundordet Jag – Du på ett naturligt sätt, det är ännu inte bundet till något. Det händer före människan har erkänt sig själv som Jag. När det däremot kommer till grundordet Jag – Det, blir detta först möjligt genom

erkännandet att Jaget skiljs ut. Kort sagt Jag – Du kommer före Jaget har erkänts och Jag-Det kommer efter Jaget har erkänts (Buber 1996:23).

Jag och Du uppstår naturligt, relationen mellan Jag och Du finns redan innan vi har erkänt oss själva som ett Jag. Jag – Du föregår i jagupplevelsen. Men för att vi skall kunna säga Det till någon så har Jaget skiljts ut från Jag – Du. Jaget måste då först stå ensamt, om vi kan säga Det till någon är vi inte i kontakt med det Jag som tillhör Jag – Du. Jag – Det är en följd av jagupplevelsen. När du upplever dig själv som ett Jag som är separerat från andra, ser du andra som Det, men när du ser ditt Jag som ett Jag som är i relation till andra klarar du att se dem som Du. Nu är en mellanmänsklig relation till den andra en möjlighet. För vi *är* i relationen. Inte som bara ett Jag utanför relationen, men som ett Jag i Jag – Du relationen (Buber 2006:32).

Bara genom Duets närvaro uppstår ett närvarande nu. Det Jag som hör till grundordet Jag-Det, det vill säga det Jag som inte har ett levande Du framför sig, har bara det förflutna och ingen nutida närvaro. När en människa slår sig till ro med de saker hon upplever och använder lever hon i det förflutna utan närvaro skriver Buber. Verkligt liv levs i nuet (Buber 2006:18-20). Läraren upplever att eleven responderar på klicket, men det är bara hennes upplevelse. När läraren ser eleven som ett objekt eller som Buber refererar till som Det, finns ingen möjlighet att vara i nuet. Läraren måste se längre än till klicket och responsen. Vem är eleven, vad tänker eleven, vad vill eleven, vem är detta subjekt som jag står framför. Det är inte nog med upplevelsen av att klicket fungerar till det tänkta syftet, det blir för smalt om en mellanmänsklig dimension skall få plats.

Det närvarande är inte flyende eller förbigående, det är väntande och varande. Denna fundamentala tvärsidighet kan inte heller övervinnas genom att sätta in en "idévärld", som något som står över dessa två motsättningar. Buber skriver att han inte talar om något annat än den verkliga människan, dig och mig, och om vårt liv och vår värld, inte om ett Jag för sig och inte om ett vara för sig. Han menar att för den verkliga människan går gränsen tvärs igenom idéernas värld (Buber 1996:15). Människan kan inte leva utan Det, men en människa som lever med bara Det, är inte människa (Buber 1996:34). Buber säger med andra ord att alla människor måste klara av att leva i en Jag – Du relation, annars är man inte människa. Betyder det att alla människor lever i någon Jag – Du relation i de relationer de är en del i,

eller betyder det att man aldrig kan bli en fullständig människa om man inte kan leva i en Jag – Du relation?

Det som har kommit fram hittills i uppsatsen är att för att man skall kunna ha en Jag – Du relation till en annan människa krävs det att man är rörlig, rörlig betyder här att man kan se den andra människan från olika perspektiv och alltid ta ställning till henne på nytt om och om igen. Vilket förmodligen inte är en möjlighet med en metod som TAGteach vilken bara går på respons, reflektion är nödvändig om man skall kunna ta ställning till en människa om och om igen. Det är reflektionen som skapar den nödvändiga rörelsen och får spiralen att snurra ett varv till.

Det är som sagt inte möjligt att stå i konstant kontakt med ett Du. Varje Du upplevelse måste förr eller senare bli en Det erfarenhet. Men för pedagogen som befinner sig i en Jag – Det situation finns det mer eller mindre goda möjligheter för möten mellan Jag och Du. För pedagogen kan förhållandet till eleven präglas av en opersonlig kontakt med eleven. Vilket leder till att hon inte blir något mer än ett objekt och ett medel för pedagogens handlingar. Förhållandet mellan pedagogen och omvärlden kan skifta mellan Jag – Det förhållanden och mer eller mindre väntade Jag – Du upplevelser. Det kan vara så att dessa kortvariga sekvenser är pedagogikens egentliga mening (Aspelin 2005:50).

Jag har i detta avsnitt sökt beskriva Bubers syn på Jag och Du och hans syn på Jag och Det. Dessa två ordpar är centrala och ligger till grund för redogörelsen och diskussionen i resterande delar av uppsatsen. Hur avgörande är det för vårt förhållande till den andra, det faktum att vi ser den andra som ett Du eller Det? Jag och Du leder till det mellanmänniska och det mellanmänniska leder till ett Jag – Du förhållande, det är således en växelverkan mellan dessa två, som utgör en relation och äkta möte.

3.1.2 Distans och Relation

Buber har två olika begrepp som står i förhållande till varandra, det ena är distans och det andra är relation, dessa två begrepp skall jag diskutera i förestående avsnitt. Buber menar att man måste ha distans för att kunna gå in i en relation. Jag ska vidare undersöka hur man kan

befinna sig i den mellanmänskliga sfären genom att stå i distans och genom att gå in i en relation.

Enligt Buber kan människan upprätta distans till någon utan att vara i relation till den hon står distanserad inför. Hon kan i sin distansering vilja skapa en relation, en relation vilken blir möjlig först genom distansering. Var och en av dessa två rörelser kan också kämpa emot varandra eftersom de ser den andra som ett hinder för det egna förverkligandet, tills dess att det dem emellan uppstår en enhet (Buber 1997:30). När Buber beskriver att människor tar distans till andra, menar han inte distans så som vi ofta tolkar begreppet, att ta avstånd.

Distans för Buber är att våga se den andra människan som självständig och som en egen individ. När man står i distans till en annan människa vill man inte försöka förändra henne, utan ser att hon är en självständig individ med egna tankar och meningar. Bubers distans begrepp kan översättas som att "stå inför" en annan människa. Att stå inför en annan människa och se henne som en självständig individ, det är distans för Buber. Distansen blir således en förutsättning för relationen, kan du inte se den andra som självständig klarar du heller inte att ingå en relation med henne (Sällström 1997:61). Det är enligt Buber först när man klarar att släppa taget och se den andra som en självständig individ som man går in i en relation med henne.

Relation för Buber är inte vilket som helst förhållande, men det speciella förhållande som upprättas genom grundordet Jag och Du. Vilket kan kontrasteras med den värld som etableras genom Jag och Det. Att stå i distans och träda i relation är en växelverkan, man växlar mellan att stå distanserat och att gå in i relation. På samma gång som distansen är en förutsättning i växelverknigen mellan distans och relation, kan distansen bli farlig om den står ensam utan möjlighet att övergå till en relation (Buber:1997). Växelverkan är följaktligen ett måste, människan måste hela tiden röra på sig för att vara i det mellanmänskliga. Rörlighet ser jag som en förutsättning när det kommer till ett mellanmänskligt möte mellan lärare och elev. Båda parter måste hela tiden vara rörliga. Det gäller att inte stå stilla i sitt sätt att tänka eller se saker på, att ha ett rörligt och öppet sinne. Användningen av klicker i undervisningen ser jag som ett hinder för den nödvändiga rörligheten. TAGteach har konkreta och bundna mål för vad som skall generera klick eller ej, vilket inte ger plats för rörlighet.

Buber menar att det bara är genom dialog man kan förhålla sig till varandra, vilket innebär att Jaget måste acceptera Duets självständighet samtidigt som det grips av Duet och öppnar sig för en dialog (Buber 2006). Enighet är inte ett krav när det kommer till att vara i dialog. Som jag har förstått Bubers två begrepp distans och relation, är det när man accepterar Duets självständighet, som man också accepterar den andra som en egen individ med egna tankar och känslor, vilket i sin tur leder till en acceptans av oenighet. Ovanstående hindrar dock inte en dialog, en dialog kan uppstå ur enighet så väl som oenighet. Det viktiga är att båda parterna i dialogen är öppna och ärliga mot varandra.

Buber hävdar att:

På den vägen når vi fram till insikten att principen för människovarat inte är enkel utan tvåfaldig. Den byggs så att säga upp av två ”rörelser”, varvid den ena rörelsen är förutsättning för den andra. Den första kan benämnas ”upprätta distans”, den andra ”träda i relation”. Att det första momentet är en förutsättning för det andra, förstås därav, att man endast kan träda i relation till något som existerar på distanserat vis, dvs. som man står inför och upplever som helt självständig i förhållande till sig själv. Det är emellertid bara inför människan som varat framträder med denna självständighet (Buber 1997:9-10).

Buber menar att en relation förverkligas i den stunden jag lyckas göra den andra närvarande för mig som person, inte bara upplever den andra, men erfar hennes upplevelse av den aktuella situationen. Det är nu som den andra blir till ett Jag för mig och självständiggörandet av henne som person ett resultat av distanseringen. Nu visar sig distanseringen vara förutsättningen för att kunna se den andra som en självständig individ (Buber 1997:39-40).

Att distansera sig för Buber betyder att man ser sin motpart som hon verkligen är (Buber 1997). Som Buber skriver i ovanstående citat, är både distans och relation rörelser, distansen blir en förutsättning för relationen, det är när man rör sig emellan dessa två som man är på det mellanmänniska planet.

Buber skriver att i ett insektssamhälle utesluter arbetsfördelningen inte bara variation i arbetet, men också varje individuellt erkännande av en specifik funktion. I ett mänskligt samhälle å andra sidan är det på alla nivåer i praktiken så att individerna som oftast bekräftar

varandra genom varandras förmågor och individuella egenskaper. Människor har i alla tider och alla samhällsformer erkänt varandras olikheter och individuella egenskaper. Buber skriver att ett samhälle kan ses som mänskligt i den mån dess medlemmar bekräftar varandra. Det faktum att vi har kunnat ta herravälde över jorden beror enligt Buber på – förutom vapnets och redskapets teknik- denna dynamiska, anpassningsbara och pluralistiska form för gruppering, vilken har möjliggjorts genom ömsesidigt erkännande av våra individuella funktioner (Buber 1997:28-31).

Buber menar att människan lever sitt liv som självständig just som hon är, därför kan hon också gå in i relation med andra människor. ”Fundamentet för en människas liv tillsammans med andra människor är det tvåfaldiga och enda: varje människas åstundan att bli bekräftad av andra sådan som hon är- ja som vad hon kan bli- och hennes medfödda förmåga att på samma sätt bekräfta sina medmänniskor” (Buber 1997:30).

Buber skriver att människans fundament i livet är att bli bekräftade av andra som vi är, förmågan vi har att bekräfta andra är medfödd. Föregående tolkar jag som att den kunskapen ligger latent i vår kropp då vi föds. Förmågan att bekräfta ligger enligt Buber ofta i träda, vilket han menar visar på en svaghet hos människosläktet. Att något ligger i träda kan här ses som att det ligger i vår kropp, men är inte aktivt. Levande mänsklighet finns bara där förmågan att bekräfta andra utvecklar sig skriver Buber (Buber 1997:30-31). Buber skrev boken *Distans och Relation* eller *Urdistanz und Beziehung* som originaltiteln heter, (1951) när mänskligheten inte såg till den självständiga individen, det sågs snarare till kollektivet och bekräftelse av individuella egenskaper ansågs inte som så viktiga. Därför så menar Buber att den förmågan ligger i träda, vilket betyder att den finns inom oss men att vi inte använder den.

Som det framgår av caset kan vi fastställa att TAGteach metoden går ut på att ge bekräftelse på det som eleverna gör bra. Ett problem med metoden kan sägas vara att denna typ av bekräftelse inte är nog för att en människa skall utveckla sig. En annan typ av respons kan behövas som är mer på det mellanmänskliga planet, att läraren faktiskt ser och erkänner eleven som hon är. Dessutom blir det svårt att se vad som faktiskt är elevens unika personlighet när man använder en metod som TAGteach.

Att bekräfta en annan människa betyder enligt Buber att uppfatta och erkänna henne som den hon är och hennes oinskränkta rätt att vara den hon är, men han ser också att det ger

hennes styrka när hon blir bekräftad. Genom bekräftelsen så blir hon ”någon”. Människan får kraft igenom bekräftelsen, på samma sätt som att människan blir allt mer kraftlös när hon inte blir sedd och erkänd (Buber 1997: 43). Nu kan vi börja se dualismen i Bubers tankesätt, på den ena sidan måste vi se på varandra och oss själva som självständiga individer, men på samma gång är vi hela tiden beroende av bekräftelse från varandra. När Buber skriver att vi genom bekräftelse blir någon, kan det tolkas som att vår identitet skapas genom bekräftelse. Alla områden vi fått bekräftelse på, och alla de delar av oss som inte blivit erkända är med och skapar vår identitet. När vi får bekräftelse att vi är duktiga på något styrker det och ger oss kraft till att tro på vår egen förmåga, vilket gör att vi genom bekräftelsen blir självständiga. Genom att vi ser på oss själva som självständiga klarar vi också att se andra som självständiga och kan därmed ingå en relation med andra. Buber skriver att människan genom bekräftelse blir ”någon” en människa som inte blir bekräftad och erkänd blir mer och mer kraftlös enligt Buber. De elever som har blivit underställda en metod som TAGteach blir inte bekräftade som personer, svårigheten med metoden är att erkänna var elev för dess unika egenskaper. En neutral respons leder inte till ett erkännande av dina personliga egenskaper, TAGteach hindrar elevers skapande av en egen identitet.

Buber skriver att något människan har gemensamt med djuren är anropet. Tilltalet är däremot unikt för henne, tilltalet börjar med att erkänna den andra, vilken man går in i relation med som självständig, genom tilltal och beredskap att stå till svars (Buber 1997:31). Buber menar att vi å ena sidan är självständiga, men å andra sidan är beroende av bekräftelse av andra, vilket kan tolkas som att det enligt Buber är genom bekräftelsen av andra som vi blir självständiga. Det är genom bekräftelse vi får kraft att stå på egna ben, bekräftelsen styrker oss och vår tro på oss själva.

Lars Løvlie skriver i sin artikel ”Teknokulturell danning” (2003) i antologin ”Dannelsens förvandlingar” om just mötet, i den nya teknologin. Han skriver om gränssnitt, vilket kan vara skärmen på TV:n eller på PC:n eller fönstret på en mobiltelefon. Snittet skriver han är gränsen mellan person och maskin, men det markerar samtidigt den plats där människan står ansikte till ansikte med maskinen. Han beskriver ett exempel med en mobiltelefon ägare. Enligt Løvlie har mobiltelefonen blivit en del av en ungdomskultur med sms- medelanden, personliga ringtoner och utbytbara skal. Mobiltelefonen ser ut att vara ett socialt och psykologiskt gränssnitt. Mobiltelefonen är på samma gång något mer eftersom den är med och skapar den enskildes status och sociala anseende. Mobiltelefonägarens identitet är

bunden till mobilen som distribuerad intelligens i ett nätverk, i vilket de realiserar genom samtal med andra. Var gränssnittet ligger i nätverken är villkorat. Gränssnittet kan befinna sig mellan sändaren och mobilen eller mellan sändare och mottagare. När ovanstående tillfällen sker markerar gränssnittet mötesplatser i världen. Gränssnittet är en gräns men inte i betydelsen att det är en barriär, gränsen är tvådelad, den skiljer och förenar (Løvlie 2003:353).

”Om vi en gång skulle komma därhän, att vi alltid bara meddelade oss med varandra genom förmedling av en diktograf, alltså utan kontakt, då skulle chansen att bli människa tills vidare vara förspild” (Buber:1997:32-33). Citatet ovan tyder på att Buber anser, att om vi bara hade kunnat förmedla oss med hjälp av en diktograf skulle vi inte längre vara människor. Möten genom Internet eller sms är något som sker var dag, men frågan är om mötet blir äkta. Enligt Buber krävs fullständig öppenhet och ärlighet om ett möte mellan människor ska bli äkta. En nackdel med dagens teknologi är att det är lättare att undanhålla sanningen för en annan människa när man inte ser den andras ansikte. Datorn, mobilen eller klickern hindrar oss att se hela den andra människan. Klickern sätter upp en barriär mellan lärare och elev vilken är svår forcerad och motvärkar möjligheten för ett äkta möte. Det är de äkta mötena och att vi vänder oss människa till människa som utgör det faktum att vi är människor. Utan kontakt, mellanmänsklig kontakt så blir vi inte längre människor. Kontakten mellan människor måste alltså enligt Buber vara direkt och i nuet. Att vara i kontakt med den som man personligt befattar sig med, utan medel som hindrar en att se den andra som ett Du (Buber:1997).

Enligt Buber innebär det äkta samtalet ett accepterande av det annorlunda hos den andra (Buber 1997). När man använder en metod som TAGteach har man inte accepterat det annorlunda hos den andra, man vill att den andra ska vara som man själv är. Accepterar man det annorlunda hos den andra, behöver man inte en metod som TAGteach man kan då förlita sig på sig själv och att man som pedagog har styrkan att hjälpa den andra även om hon inte har samma tankar som en själv.

Ett exempel kan vara en diskussion mellan två människor med radikalt olika åsikter, de försöker båda övertyga den andre om att deras åsikt är den rätta. Diskussionens utgång beror på om parterna ser varandra som de är, och trots sin övertygelse om att ha rätt lyckas bekräfta den andra och hennes åsikter. Det som är annorlunda hos den andra accepteras inte

bara som en utgångspunkt, men bejakas också från människa till människa. Målet här är följaktligen att påverka den andra, inte att påtvinga henne min egen riktighet, att låta det som ses som sanning få växa i den andra genom mitt inflytande, om det är sanning för mig måste det till viss del också vara sant för den andra (Buber:1997:33-34). Buber skiljer som vist ovan mellan det att påverka och det att påtvinga en annan människa sina åsikter. Att en människa trots sin övertygelse om att ha rätt, bekräftar den andra och hennes åsikter är vägen till en mellanmänsklighet dem i mellan. I TAGteach så bejakar läraren inte elevernas åsikter hon påtvingar eleverna svaren genom att ge dem klick när något är rätt och genom uteblivandet av klick när de gör fel.

Buber skriver att det inte finns något som inte är riktigt, han menar att motsatsen till ovanstående mål, är begäret att utnyttja. En som utnyttjar andra, umgås med människor på samma sätt som med föremål. De är för henne ting bland andra ting, vilka hon aldrig vill träda i relation till, men från vilka hon berövar distans och självständighet. En sådan människa behandlar följaktligen den andra som ett Det och inte ett Du.

Människosläktet och sann mänsklighet skapas i det äkta mötet skriver Buber. Genom det äkta mötet får människan uppleva att hon inte är begränsad enbart av andra människor och inte heller är hänvisad till sin egen ensidighet och behov av komplettering. Hon lär sig att hennes eget förhållande till sanning förhöjs genom den andras förhållande till samma sanning, ett förhållande som växer individuellt hos den enskilda människan. Vi människor bekräftar varandra och vår individuella existens genom äkta möten, vilket är nödvändigt och oss förkunnat (Buber 1997:34-35). Om människor bekräftar varandra genom äkta möten och dessa möten är en nödvändighet, är det således inte möjligt, enligt Buber, med äkta möten som inte uppstår mellan människor som står inför varandra. Det skulle i så fall med dagens utveckling, leda till ett allt mer teknokulturellt samhälle i vilket det uppstår färre och färre äkta möten. Möjligheten för ett äkta möte som Buber definierar det försvinner vid användning av TAGteach metoden, ett äkta möte mellan lärare och elev kan således inte uppstå vid användning av TAGteach.

3.1.3 Hur når man en mellanmänsklighet?

Buber menar att det mellanmänskliga finns överallt där det personliga finns, vilket inte ska förväxlas med det kollektiva, eftersom det kollektiva inte nödvändigtvis måste bestå av en personlig relation. Enligt Buber ligger det i människans natur att överbetona antingen individen eller samhället. Buber uppfattar de individualistiska och kollektivistiska perspektiven som falska. Varken individer eller grupper är fundamentala faktum i den mänskliga existensen och kan därför inte bilda utgångspunkt för sökande efter kunskap om vare sig människa eller samhälle. Buber formulerar med ovanstående som bakgrund en tredje väg, den mellanmänskliga vägen. Den mellanmänskliga vägen äger rum mellan människa och människa och är den sanna verkligheten. Den mellanmänskliga vägen uppstår när en person träder ut av sin isolering och in i en äkta relation med omvärlden. Vägen dit går via dialog till äkta möten, till Duets värld (Aspelin 2005:35-36).

Det är också viktigt för Buber att skilja mellan begreppen individ och person. Buber talar om ett individuellt Jag vilket avgränsar sig från omvärlden och om ett personligt Jag som träder i relation till densamma. Ovannämnda betyder inte att det handlar om två olika typer av människor, det vill säga att en viss människa är ”individ” eller ”person”. I stället menar Buber att det finns två dimensioner i människans Jag och i hennes förhållningssätt till omvärlden, två dimensioner som skär tvärs igenom var och en av oss. Jag är å ena sidan en individ, medveten om mig själv som ett subjekt som erfar och använder objekt. Å andra sidan är jag en person, medveten om mig själv som ett subjekt som är i relation till andra subjekt (Aspelin 2005:55).

Personen kommer i omedelbar beröring med Duet, blir delaktig i andras liv och står i förbund med världen. Individen har en pakt med Detet, avlägsnar sig därigenom från Duet, förlorar delaktighet i andras liv och separeras från omvärlden. Som person är jag i relation utan att förlora min unika position (Ibid).

Det kan se ut som eleverna på Jessheim skola kan bli isolerade, isolerade i sig själva när en del av den respons de får på skolan är i form av en klicker. Det är enligt Buber rummet mellan människa och människa som är den sanna verkligheten. Enligt Bubers syn lever eleverna på denna skola bara som individer, eftersom de går miste om den personliga aspekten vilken är viktig för att kunna vara i relation till omvärlden. För att kunna se sina

medmänniskor som subjekt måste man utveckla sig själv som person, alla är individer, men detta är inte tillräckligt när det kommer till det mellanmänskliga. Det kan tolkas som att den personliga aspekten som Buber talar om inte kommer fram i en metod som TAGteach.

Genom att vara i en mellanmänsklig relation och allt vad det innebär, kan människan enligt Buber leva i sann verklighet. För att veta vad en sann verklighet är, måste människan enligt Buber vara medveten, om att man genom delaktighet kan gå in i mellanmänskliga relationer vilka leder till den sanna verkligheten. Den sanna verkligheten uppnås genom att människan börjar om från början. Det mellanmänskliga kan förstås som att det startar i relationen Jag och Du, det handlar om vad som händer mellan Jaget och Duet i mötet (Aspelin 2005:35-36).

Det mellanmänskliga tar sin början i relationen mellan Jag och Du och Jag och Du börjar i det mellanmänskliga. Följaktligen är en förutsättning för att en mellanmänsklig relation skall uppstå mellan en lärare och elev att båda parter ser varandra som ett Du. Det är en växelverkan mellan att vara i distans och vara i relation. Det mellanmänskliga är det rum mellan människor där en relation till den andra är möjlig. Det är också här ett äkta möte kan förverkligas.

3.2 Vägen till mellanmänsklighet enligt Løgstrup – Det etiska kravet.

Det är viktigt att komma i håg att Løgstrups etik har en existensfilosofisk prägel, att ha detta i bakhuvudet underlättar när man skall följa med i Løgstrups tankegång (Andersen 1997:176). Løgstrups uppfattning om etik bestrider de stora traditionerna i moral teori, så som Kantianism eller andra teologiska uppfattningar om moral. Enligt Immanuel Kant handlar människan utifrån plikt för pliktens skull. Utifrån en teologisk etik handlar människan för att flest möjligt skall få uppleva lycka (utilitarism) eller utifrån en förståelse av *eudiamonia*. Løgstrup menar å andra sidan, att det etiska kravet kräver att människan handlar för människan hon har framför sig, vare sig det är hennes granne, främling eller fiende (Critchley 2007:51). Som pedagog måste du således handla för eleven du har framför

dig. Du måste se varje enskild individ och handla utifrån vad som är bäst för henne. Vid användningen av TAGteach är ovannämnda inte möjligt, du handlar utifrån en metod vilken är bestämd på förhand och kan inte handla spontant i situationen.

Løgstrup skriver om det etiska kravet, ett krav som väcker de spontana livsyttningarna. Kravet går bland annat ut på att ha förtroende och att tala öppet, likaså att ta hand om den andra. Vilket i sin tur ledet till att det blir ett krav om att gå in i relation till den andra. Det är ett etiskt krav eftersom det berättar för oss hur vi ska handla i förhållande till den andra. Det mellanmänskliga återfinns i hur vi förhåller oss till varandra, i de spontana livsyttningarna. Vad som menas med spontana livsyttningar kommer att dryftas längre fram i uppsatsen.

Enligt Løgstrup består det etiska kravet av två beståndsdelar. Den första av dessa innebär att kravet får sitt innehåll i förhållandet mellan människa och människa. Den ena människans liv är sammanflätat i den andras, vilket kan konstateras empiriskt. Kravet går ut på att ha omsorg för den andra, sammanflätningen med den andras liv ger upphov till denna omsorg. Den andra beståndsdelan är att kravet får sin ensidighet av uppfattningen att den andras liv är en gåva, vilket hindrar oss från att hamna i en situation där vi kräver något i gengäld för det vi gör. Sistnämnda går inte att konstatera empiriskt skriver Løgstrup det går bara att tro eller att förneka. De två beståndsdelarna är i ett mycket tätt förhållande till varandra (Løgstrup:1992:153).

Från kravets livsförståelse får vi veta något om, vad kravet kan gå ut på och vad det inte kan gå ut på. Tillvaratagandet av den andra människans liv kan aldrig bestå av ord eller gärningar som hindrar den andra människan att upptäcka att hennes liv är henne skänkt. Omsorgen om den andra människans liv kan aldrig bestå av att stödja henne i hennes otacksamhet eller hjälpa henne att förtrycka andra och på så vis förneka, att hennes eget liv är mottaget (Løgstrup 1992:147).

Det Løgstrup menar i citatet kan tolkas som att vi utifrån vår egen livsförståelse måste hjälpa den andra att finna rätt väg, men vi kan inte ta ett så stort ansvar att vi hindrar den andra att upptäcka vad hennes liv faktiskt är skapat för.

Det etiska kravet kommer från människornas tillvaro, det att *vara* är att vara tillsammans med andra. Att vara människa handlar i grund och botten om att vara en del av relationer. Løgstrup går som djupast i kravets innehåll när han menar att det går ut på att ta vara på den andras liv. Vi kommer inte bort ifrån kravet i mötet med den andra (Eide 2003:64-65). Att

utifrån kravet bestämma vad vi tror är det bästa för den andra betyder inte att vi kan ta kontroll över den andras liv. Här kan en parallell dras till TAGteach, klicket kan ses som en form för kontroll av elevernas uppförande. De får bara klick när de i lärarens ögon gjort något positivt. Att kontrollera den andras liv är inte en del av det som ligger i kravet enligt Løgstrup (ibid).

Enligt Gert Biesta handlar ansvar inte om det vi vet i förväg, ansvar utesluter och bestrider beräkning. Följaktligen hänger ansvar samman med gemenskapen av dem som inte har något gemensamt. Slutligen är det gemenskap som möjliggör vår ”andra födelse” vår ankomst till världen som unika och individuella varelser skriver Biesta. Vidare, menar han att i likhet med vår första födelse är det ingen behaglig upplevelse. Det kan vara svårt och smärtsamt att bryta sig in i världen, att ta på sig det ansvar som väntar en, blotta sig för det som är annorlunda. Men det är vår andra födelse som gör oss unika och i viss mening mänskliga (Biesta 2006:70). Det kan tolkas som att Biesta ser ansvar som något som föregår subjektets egna val. Han skriver att ansvar utesluter och bestrider beräkning, vilket betyder att ansvaret aldrig kan vara planlagt. Ansvaret måste vara spontant och komma till dig i situationen, utifrån vad du tror är det bästa för den andra. Ansvaret och hur du använder det, är en del i forandet av dig till en unik och individuell människa.

Løgstrups etiska krav möter subjektet i en situation som är oberoende och före subjektets egna val (Critchley 2007:51). Det centrala för Løgstrup i det etiska kravet är med andra ord att vi har ett ansvar för den andra, vi har ett ansvar i förhållande till att ta vara på den andras liv. Kravet handlar inte bara om hur jag skall handla inför en annan människa, men handlar också om hur jag skall uppfatta mitt eget liv (Andersen 1997:176).

” Det krav som ryms i varje förhållande till en annan människa, är emellertid uttalat och inte liktydigt med den andra människans uttalade önskan eller krav”(Løgstrup 1992:53). Enligt Løgstrup kan förhållandet till en annan människa vara en utmaning för mig, att gå emot vad den andra människan förväntar och önskar. Utmaningen består av att jag vet bättre än den andra, vad som är bäst för henne. Han skriver vidare att om det bara gällde att motsvara den andras förväntan och tillmötesgå hennes önskningar skulle vårt liv tillsammans bara gå ut på att – ansvarslost- göra sig till den andras redskap (Løgstrup 1992:53). Utifrån ovannämnda kan det tolkas att eleverna på Allergot ungdomsskola blir ett redskap för

läraren och läraen blir ett redskap för dem. Denna metod tar bort dimensionen av ansvar hos både läraren och eleverna.

3.2.1 Det etiska kravet är radikalt

Løgstrup skriver att det etiska kravet är radikalt, detta avsnitt avhandlar vad han menar med att kravet är radikalt. Han skriver att radikaliteten i kravet byggs upp av många olika faktorer, vilka jag ska se närmare på här.

”Kravet är- just för att det är outtalat – radikalt, även om det i den givna situationen är en oerhört liten sak som skall göras. Varför? Därför att den enskilde, ställd under det outtalade kravet, själv måste avgöra hur han skall ta vara på den andras liv” (Løgstrup 1992:75).

Enligt Løgstrup är kravet radikalt eftersom det är outtalat, vilket uppnås av avgörelsen i kravet. Det radikala i kravet består också av att det inte bara går ut på att ta hand om den andras liv när förtroendet hon visar mig ökar min livsglädje. Men också när det är obehagligt för mig, när det blir ett störande moment i min tillvaro (Løgstrup 2000:66-67). Vilket betyder att vi har ansvar att ta hand om den andras liv, inte bara när vi har något att vinna på det, men också när det går oss emot. Det radikala återfinns i att kravet förblir där, vi måste uppfylla det till varje pris, det spelar ingen roll om det är positivt eller negativt för oss.

Det radikala i kravet yttrar sig på olika sätt. Det hindrar att mötet, i vilket kravet uppstår, bara blir till en gemenskap vi sluter oss till. En sådan situation uppstår om det handlar om den andras uttalade eller antydande krav. Mötet upprättar då en gemenskap vilken vi går in i som enskilda individer. Men det radikala i kravet ser till att det är upp till den enskilda individen att avgöra vad som är bäst för den andra. Radikaliteten återfinns också i att den andra inte har någon rätt att tysta kravet även om den går ut på att ta hand om hennes liv. De krav som den andra utifrån sig själv har full rätt till att tysta är av en annan sort än de som nu har redovisats, de är betingade av sociala normer och mätstockar, moralisk, rättsliga och konventionella, vilka finns i vårt liv i med – och motgång (Ibid).

Menar Løgstrup att om man vet vad som är bäst för den andra, måste man genomföra det rätta och den andra måste acceptera detta? För att kunna ta hand om någon annans liv och tro

sig veta vad som är bäst för henne måste man förstå vad som är rätt utifrån sin egen livsförståelse. Vilken livsförståelse måste man ha för att veta att ens egen är bättre än någon annans?

”Radikaliteten består som sagt av att kravet endast kan uppfyllas i osjälviskhet” (Løgstrup 1992:77). Enligt Løgstrup betyder ovanstående inte att individen får ett obegränsat ansvar för alla saker i världen som inte berör henne. Løgstrup skriver att om man tar på sig ett ansvar vilket ligger utanför ens mänskliga mål, utövar man oundvikligt våld mot dem man har tagit på sig ansvar för. Med andra ord måste ansvaret ha en begränsning, begränsningen i ansvaret återfinns genom att kravet bara kan uppfyllas genom altruism.

När du försöker påtvinga en annan människa något för din egen skull är det en handling som kommer från egoism. Något som kan urskiljas inom uppfostran skriver Løgstrup. Föräldrarna har barnets frihet och självständighet i sina händer, vilket innebär att uppfostringens syfte och begränsade ansvar inte minst består av att föräldrarna frigör och självständiggör barnet i förhållande till sig självt. Løgstrup anser dock att föräldrar ofta går i motsatt riktning. Föräldrarna vill vara helt säkra på att barnet får den personlighet de önskar, vilket försöker påverka genom att uppfostra barnet med hjälp av moral och förmaningar. Men enligt Løgstrup är det ett obegränsat ansvar vilket föräldrar tar på sig när de försöker forma barnets personlighet och staka ut dess väg. Här menar Løgstrup att ett övergrepp begås även om barnet faller offer för det eller inte (Løgstrup 2000:68-70). Det ser ut som att det ansvar vi tar för den andras liv måste vara oplanerat och närvarande, om vi har intention att styra den andras liv leder detta till ett övergrepp.

Det handlar inte om att styra den andras liv utifrån ett syfte, men att man i stunden handlar utifrån vad man tror är bäst för den andra. En metod som TAGteach kan strida mot ovanstående, metoden har högst planlagda moment vilka är till för att styra och kontrollera eleven. Man kan aldrig planera eller ha en intention med det man gör i förhållande till den andra, man är i situationen och handlar i nuet, utifrån sin egen kunskap och känsla om vad som är bäst för den andra. När läraren vill styra eleverna handlar hon inte utifrån elevens bästa, men utifrån sitt eget bästa. Skolan har en plan om hur de vill att eleverna skall bli, vilka personliga egenskaper som är viktiga och hur dessa skall formas. Eftersom skolan har en plan för vad eleven skall lära, blir det ändå viktigare för läraren att se varje enskild elev och deras person, på nytt i varje ny situation.

” För att vara ansvarig betyder att det ställs alldeles bestämda krav på en; det krävs ett arbete, en handling, en avgörelse eller vad det nu kan vara som skall göras, inte för ens egen skull utan för den andras skull, som man har ansvar för” (Løgstrup 1992:77). När du har ansvar för en annan människa krävs att du tänker igenom hur du handlar i förhållande till henne, något du gör för den andra och inte för dig själv. En lärare som använder sig av TAGteach i undervisningen utför metoden för sin egen skull och vad som blir bäst för henne, inte utifrån vad som är bäst för eleverna.

Den självklarhet som det radikala kravet kommer i från, består endast av att den ena människan är beroende av den andra. Det finns ingen bruksanvisning för hur du skall ta hand om den andra som är beroende av dig. Hur du skall förstå den andra är upp till den enskilda individen. Den andras liv ska tas hand om med ord och handlingar som är sakliga, intentionala och förnuftiga skriver Løgstrup. Den andra skall hjälpas med insikt och förståelse. Exempelvis omsorg för ett barn, vilket är förbundet med att man uppfostrar barnet förnuftigt.

Enligt Løgstrup har varje etiskt beslut, riktning både inåt och utåt. I sin riktning inåt är det ett beslut om man skall handla eller ej, om man skall anta beslutet med ord eller tysthet det vill säga hur den inåt riktade beslutningen skall visa sig utåt. Dessutom måste den enskilda människan veta något om vilka förväntningar den andra människan har och hur dessa kan infrias (Løgstrup 2000:78-80). Løgstrup menar att kravets riktning utåt kommer ifrån den andra, ifrån den jag möter. Detta betyder att kravet inte kan användas av mig som ett krav till den andra hur den andra skall eller bör möta mig (Eide 2003:65-66).

Sitt livs innehåll, sina förväntningar och problem har människan fått bestämt av det själsliga innehållet i de olika mänskliga förhållanden och institutioner som hon växer upp i och kommer in i. På vilket sätt den andras liv bäst kan tas vara på kommer den enskilda individen i många tillfällen få reda på genom de sociala normerna, eftersom dessa ser till att beskydda de olika mänskliga relationerna och institutionerna som genom sitt själsliga innehåll har gett den andra människan sitt livs innehåll, dess förväntningar och problem (Ibid).

Løgstrup ser inte bara kravet som radikalt men också som något ouppnåeligt och ensidigt. Om man skulle kunna uppfylla kravet vore man Gud, vilket inte är troligt (Critchley

2007:53). Kravet är följaktligen ouppnåeligt, men det finns för att skapa riktning åt dina beslut och hjälpa dig i det ansvar du har för den andra.

Kravet får inte förväxlas med regler och principer, kravet skulle då få förminskad betydelse menar Løgstrup. Kravets radikala karaktär går framför varje formulerad princip och varje formulerad regel. Kravet är större än vi kan hantera, och det är radikalt eftersom det inte står i vår makt att vara på samma nivå som det (Eide 2003:65). Det jag tolkar Løgstrup vill få fram är, att vi som människor, medmänniskor har ett ansvar för varandra. Vi måste använda detta ansvar för att göra det vi tror är bäst för den andra. Det är et krav!

3.2.2 Mellanmäskligheten ligger i livsyttningarna

Vidare vill jag klargöra hur Løgstrup ser på och förstår det mellanmäskliga, han har moral som utgångspunkt för det mellanmäskliga vilket bidrar till hans tanke om att vi har ett ansvar för den andras liv. Ansvaret ligger hos oss när vi föds och det är närmast en plikt att vi tar det ansvar som blir pålagt oss. Utgångspunkten är i det som Løgstrup refererar till som livsyttningar, dessa livsyttningar har växt fram ur etik och moral (Løgstrup:1992).

Løgstrup skriver om två olika livsyttningar, spontana även kallade suveräna och inestängda. Dessa två livsyttningar kommer jag nu att gå närmare in på. Det är en stor skillnad mellan de spontana och de inestängda livsyttningarna, de spontana livsyttningarna kan ses som fenomenen som förnyar våra liv. De inestängda å andra sidan är fenomen, vilka gör våra liv svårare att leva. De inestängda livsyttningarna absorberar vår uppmärksamhet och gör det svårt att se hela den andra människan. De spontana däremot, öppnar våra ögon och tillåter oss att se den andra som denna är. De spontana livsyttningarna kan få oss att glömma oss själva, de inestängda å andra sidan kan få oss att glömma andra. Spontana livsyttningar kommer utan att vi tänker på oss själva, de uppstår genom att vi ser att den andra behöver oss. Vi utför en handling utan att tänka på oss själva vilken fungerar som en spontan livsyttning (Christoffersen 1999:22-25). Ovanstående kan förklaras genom att när vi är offer för de inestängda livsyttningarna ser vi den andra som Det, vi klarar inte att se den andra som en självständig individ i förhållande till oss själva. En tolkning kan vara att TAGteach

bygger på en inestängd livsytring, en rädsla för att verkligen se den andra människan som hon är.

Løgstrup har två olika formuleringar för det jag refererar till som spontana livsytringar, han kallar dem också i vissa sammanhang för suveräna livsytringar och de två uttrycken använder han om varandra, men med lite olik betoning. När Løgstrup omtalar de spontana livsytringarna som suveräna livsytringar gör han det för att få fram att de kan fullbordas, men inte användas till andra syften (ibid).

Jag börjar med att redogöra för de inestängda livsytringarna, exempelvis förnärmelse, svartsjuka och avundsjuka. I förnärmelsen känner man sig kränkt fast man innerst inne vet att man inte har någon grund till det. Løgstrup skriver att i förnärmelsen finns det ingen proportion mellan anledning och reaktion, därför blir förnärmelsen skrattretande. Svartsjuka grips en människa av när någon annan intagit eller hotar med att inta den plats i ett förhållande till en tredje person som man menar tillhör en själv, det vill säga att man själv blir undanträngd ur förhållandet till personen man älskar. Enligt Løgstrup är svartsjuka förmodligen en mani vilken ofta kommer sig av svaghet, svartsjukan är ett triangulärförhållande, till skillnad från avundsjukan, där det bara är två parter inblandade. I avundsjukan unnar man inte den andra egenskaper, positioner, materiella ting eller vad det nu handlar om. Avundsjuka kommer dock inte bara av att den andra äger vad man själv saknar, den kan också födas ur beundran. Om man ser sig själv som inkapabel till att anskaffa de egenskaper vilka man beundrar hos den andra. Vidare, handlar det också om att man ser det som orättvist att den andra äger det den gör, man anser med andra ord inte att den andra är värd det (Løgstrup 2005:100-102). De inestängda livsytringarna kan tolkas som att de föds ur rädsla, en rädsla av att inte vara nog i sig själv.

Motsättningen till dessa inestängda, tvungna rörelser är de spontana livsytringarna, till exempel tilltro, barmhärtighet och det öppna talet. Løgstrup skriver vidare att medlidande inte kan räknas till en spontan livsytring, på grund av att det många gånger inte är att ställa upp. Så länge den andras ställning inte kan ändras, är barmhärtigheten det spontana, det vill säga en vilja att ändra den lidandes position. Medlidande är deltagelse, tämligen passiv deltagelse och vilken utövas av den tanken att den andra inte har haft så goda livsvillkor. Tanken om barmhärtighet drivs däremot av tanken att den andra har fått sitt liv för att fullfölja det, och att hon nu har blivit hindrad i att göra det (ibid). Att vara barmhärtig är med

andra ord en spontan livsytring eftersom barmhärtighet uppstår ur viljan att hjälpa en annan människa, man tar det ansvar man fått och använder det för att hjälpa en annan människa. Medlidande är annorlunda, medlidande är en tanke och inte en handling, medlidande leder således inte till handling. Ansvaret man har, tas inte hänsyn till när man visar medlidande.

Den spontana livsytringen får sin mening i situationen och genom relationen till den andra människan, det vill säga av min individuella uppfattning av situationen och den aktuella relationen och dess historia. Livsytringen kan inte användas, den kan endast fullbordas genom att jag realiserar mig själv i den. Vilket beror på att den är spontan eller suverän (Løgstrup:2005:102-103).

Den spontana livsytringen fastlägger inte situationen, men får den i rörelse, omvandlar den, därför måste individen hela tiden vara aktiv och i rörelse, tillskillnad från i de inestängda livsytringarna. När människan är behärskad av de inestängda livsytringarna, utlöses handlingen av vad som sker eller inte sker, handlingen är då reaktionell och inte spontan. Människan är bara en funktion av situationen, tillskillnad från den spontana livsytringens funktion i vilken människan skapar situationen i tilltro, barmhärtighet och talets öppenhet (Ibid). Rörelse leder således till mellanmänsklighet, det vill säga människan går från sig själv till den andra och tillbaka till sig själv. Det uppstår en växelverkan mellan dessa två rörelser i de spontana livsytringarna.

Hur kan man då mötas, när det kommer till de inestängda och spontana livsytringarna? De spontana livsytringarna ser jag som en ingång till ett möjligt äkta möte, det kan i de inestängda livsytringarna uppstå ett möte, men om mötet skall utvecklas att bli till ett äkta möte måste man se förbi och komma över dessa inestängda livsytringar. När vi möter varandra med avundsjuka eller förnärmelse är det viktigaste att vara ärliga mot varandra, att berätta för den andra hur man känner, då kan ett äkta möte ta plats. För att få ett äkta möte måste man precis som i de spontana livsytringarna vara aktiv och i rörelse. De spontana livsytringarna får som sagt sitt innehåll av bland annat en relation till den andra och det är denna relation som skapar det äkta mötet. De inestängda livsytringarna kan jämföras med det Buber kallar medel, vilket jag tolkat som rädsla eller en felaktig förförståelse av den andra människan. Det som händer när man använder en metod som TAGteach kan ses som en rädsla för andra människor, i detta fall eleven. En metod som TAGteach avlägsnar

spontaniteten i mötet mellan lärare och elev, de blir inestängda i en värld där klickern sätter premisserna för hur mötet och relationen ska formas.

För att ett äkta möte ska kunna uppstå måste människan se längre än till de inestängda livsytringarna, hon måste komma över avundsjukan, förnärmelsen eller rädslan för den andra människan. För att komma över de inestängda livsytringarna måste människan ha en tro på sig själv och veta att Jag är Jag och den andra är inget hot mot mitt Jag. En tro på att mötet med den andra kan hjälpa oss båda att tillsammans komma på nya tankar och idéer. Vi är inget hinder för varandra, men en möjlighet, en möjlighet att se nya ting och tänka nya tankar. Ovanstående kan tolkas som att användning av TAGteach metoden i undervisningen kan hindra ett äkta möte från att uppstå.

Løgstrup skriver vidare att de spontana livsytringarna ställer krav på oss och det gör de på grund av att de är definitiva, vi bildar inte de spontana livsytringarna av obestämda mentala egenskaper. Livsytringen vad den än är, även om den är tal, handling, uppförande eller alla på en gång kan den ändras på en sekund, men den är definitiv i varje ögonblick. Bara för att den är spontan betyder det inte att den är mindre definitiv, spontaniteten finns inte i människans tillvaro som obestämd (Løgstrup 2005:105).

Vi forestiller os, att vi står ovenfor en ødelegger, han søger at vinde os for sig, men vi ved, at han gør brug af alle midler og ikke er til å stole på. Ansigt til ansigt med ødeleggeren opdager vi da, hvor vi skal tage os sammen for at reservere os. Tanken om, at vi vet at tale ud om tingene må kunne bringe ødeleggeren fra hans destruktive forehavende, melder sig hele tiden, den er ikke til at få udryddet en gang for alle, uafbrudt må vi sige til os selv, at det er en illusion at vi skulle kunne tale ud om tingene, uafbrudt må vi have in mente, at allt vi siger vil blive udnyttet til at få en tredje og svag part ryddet af veien (Løgstrup 2005:105).

Ovanstående citat illustrerar hur svårt det är att inte tala ut, det ligger i det öppna talets natur att talet är spontant och att vi därmed vill säga allt vi har på hjärtat. Av den orsaken är det svårt att hålla igen talet, men vi vet att vi måste hålla igen för att hjälpa en annan människa. Vi tror oss kunna övertala den andra till att inte göra det hon tänkt, men vi påminner oss själva att om detta inte fungerar, kommer den som hon försöker skada, fara illa och vi måste därför bli medvetna om när vi måste hålla tyst. För att vi inte skall tala krävs det med andra ord en medvetenhet, på grund av talens spontanitet och öppenhet. Vi hade annars sagt saker som skulle kunna skada andra. Løgstrup menar att människan här går emot talets öppenhet,

det är därför svårt för henne att hålla igen det hon har lust att säga. Løgstrup skriver att tanken är ständig och kravet om talets öppenhet medför att vi ständigt måste ta oss samman för att hålla tillbaka talet, när vi vill tala men inte bör.

Hur spontana livsytyttringarna än är, är de alltid på förhand definitiva menar Løgstrup. Att fullborda sig själv i livsytyttringarna är därför att böja sig under kravet om att fullborda dem på deras eget definitiva vis. Livsytyttringen är min, men inte på det viset att det är jag som ger den dess definitiva form. Mitt tal är mitt, men det är inte jag som skapat det definitiva i talets öppenhet. Om jag för den andra bakom ljuset sätter jag mig emot det definitiva i talet (Løgstrup 2005:105-106).

Jag har i detta kapitel redogjort för och diskuterat vad Buber och Løgstrup lägger i begreppet mellanmänsklighet. Jag har diskuterat Bubers två grundord Jag – Du och Jag – Det och vad som är skillnaden mellan dessa två ordpar. Jag har också berört vad Buber lägger i begreppen distans och relation och hur de två begreppen hänger samman med det mellanmänskliga.

Vidare har jag sett på Løgstrup och det han refererar till som spontana eller suveräna och inestängda livsytyttringar. Livsytyttringar som uppstår ur moral och ger oss ett ansvar att ta hand om den andras liv. Det mellanmänskliga uppstår när vi kan hantera de inestängda livsytyttringarna och tar det ansvar som vi är födda till. De inestängda livsytyttringarna kan få oss att se andra människor som ett Det, först när vi har kommit över dessa inestängda livsytyttringar kan vi se den andra människan som ett Du och gå in i den mellanmänskliga sfären. De olika delarna som ingår i det mellanmänskliga har diskuterats mot metoden TAGteach.

4. Hur uppnås mellanmänsklighet i mötet mellan lärare och elev?

I föregående kapitel redogjordes för mellanmänsklighet och vad mellanmänsklighet innebär för Buber och Løgstrup. I föreliggande kapitel avhandlas hur man kan uppnå en mellanmänsklighet i mötet mellan lärare och elev. Det undersöks vidare vad Buber och Løgstrup menar måste till för att två människor skall vara i den mellanmänskliga sfären. För Buber är det viktigt att bli medveten om den andra människan, att förstå varifrån den andra människan kommer. Buber menar att det är essentiellt att se på den andra som ett subjekt, om man gör den andra till ett objekt kan man enligt Buber aldrig förstå den andra människan. För att vi skall kunna bidra med oss själva i dialogen menar Buber att det är viktigt att vi blir delaktiga. Att vara delaktig för Buber innebär att vi kan se hela den andra människan och inte bortse från någon del av henne.

För Løgstrup betyder den andra människan ett ansvar, ett ansvar vi har för den andra människan vilket kommer från det etiska kravet. Hur vi ser på den andra människan menar Løgstrup är delaktigt i att ge den andra människans värld dess form och färg. Løgstrup menar också att vi genom vår egen livsförståelse kan förstå vad som är bäst för den andra.

4.1 Mellanmänsklighet och din syn på dig själv och den andra

När det kommer till Bubers syn på mötet mellan människor börjar han med att skilja mellan två typer av människor, den ena refererar han till som väsensmänniskan och den andra som bildmänniskan. Jag skall i detta avsnitt redogöra för Bubers två människotyper, och hur mötet påverkas utifrån vilken människotyp man är. De två människotyperna är en del av Bubers antropologi, han skapade dessa två människotyper för att visa på människors olika tänkesätt. Förmodligen menar han inte att man som människa är helt och fullt bildmänniska eller helt och fullt väsensmänniska, men att man i olika faser och olika situationer i livet är

mer eller mindre väsensmänniska eller bildmänniska. Bubers syfte med de två människotyperna, är att man i mötet med den andra skall vara klar över sina egna handlingar och varför man handlar som man gör eller försöker framställa sig själv som man gör (Buber 2004).

”Problematiken på det mellanmänniskligas område har sin grund i skillnaden mellan det som är och det som synes vara” (Buber 2004:29). TAGteach är en metod som ser det som synes vara, det ser ut som att eleven förstår det hon gör. Eleven förstår att det som hon gjort när hon får ett klick är rätt och att när klicket uteblir har hon gjort fel, men hur mycket mer förstår eleven? Det som *är*, måste man gå djupare för att förstå och ett sådant djup kan vara svårt att nå med hjälp av en klicker. Här måste en mänsklig relation till, en mellanmännisklig relation. Relationen kräver att läraren verkligen ser eleven, inte bara på utsidan det vill säga hur eleven reagerar utvändigt på att få klick eller inte. Men att se eleven genom att gå in i en personlig relation med denna, att även se hur eleven tolkar och tänker sig fram till det svar som hon avger.

Buber skiljer som nämnt ovan mellan två typer av människor, den ena av dem är väsensmänniskan. En väsensmänniska ser på den andra som en man personligt befattar sig med. Hon är inte opåverkad av avsikten att försöka förstå den andra, men hon är opåverkad av vilka föreställningar hon kan väcka hos sin samtalspartner. Bildmänniskan däremot låter livet formas utifrån den bild hon vill att andra skall ha av henne. När en människa inte visar sitt riktiga jag, finns inget utrymme för sanning. Sanning på det mellanmänniskliga planet betyder att människor presenterar sig för varandra som de är. Det mellanmänniskligas baksida skriver Buber, är människors tvångsmässiga behov av varandra (Buber 2004:30-31). Buber menar, att detta tvångsmässiga behov kan bli problematiskt i förhållande till det mellanmänniskliga, eftersom människor är beroende av varandra. Det kan vara svårare att vara ärlig när du vet att du har mycket att förlora på det. Det blir en kamp mellan att vara självständig och det faktum att du är tvångsmässigt beroende av människor i din omgivning.

När människor är i ett tvångsmässigt behov av varandra visar man sig för den andra som man tror att hon vill se en, det blir viktigare än att visa henne vem man verkligen är. Buber har ett exempel som jag vill använda för att illustrera vad som avses med de två olika människotyperna.

Låt oss nu föreställa oss två bildmänniskor som sitter tillsammans och språkar vi kan kalla dem Per och Pål, och låt oss räkna efter hur många konfigurationer som då är med i spelet. Först har vi Per sådan han vill verka i Påls ögon och Pål sådan han vill verka i Pers ögon. Vidare har vi Per sådan han verkligen är i Påls ögon och likaså Pål sådan han är i Pers ögon. Och dessa bilder torde inte överensstämma med de önskade! Så har vi Per sådan han är i sina egna ögon och Pål sådan han är i sina. Till sist: Den verkliga Per och den verkliga Pål. Två levande väsen och sex spöklika skengestalter, vilka på allsköns sätt blandar sig i samtalet mellan de två! (Buber 2004:32-33)

Det Buber syftar på i citatet ovan kan bli ett problem när man använder en metod som TAGteach i undervisningen, eftersom eleverna gärna vill framstå som duktiga och få så många tags av läraren som möjligt. Föregående kan leda till att de undanhåller eller håller tillbaka vilka de egentligen är i mötet med läraren. Vilket kan tolkas som att en metod som TAGteach skapar bildmänniskor som i sin tur medför att det mellanmänskliga perspektivet försvinner.

Det som Buber försöker visa på i citatet är att när vi inte är ärliga mot varandra, får vi aldrig veta vem den andra är och vi kan då heller aldrig skapa ett äkta möte med den människan. De två människorna i citatet önskar framstå bäst möjligt för varandra, de säger vad de tror att den andra vill höra, vilket medför att de inte ens själva är klara över vem de egentligen är eller vad de står för. När vi försöker framställa oss annorlunda än vi egentligen är försvinner möjligheten för ett äkta möte, det är först när vi vågar stå för vem vi verkligen är som mötet faktiskt är möjligt. Vi har en bild av andra och de har en bild av oss, men det viktigaste är att vi är ärliga mot oss själva och inte döljer vem vi är för varken oss själva eller den vi talar med. Om vi ger den andra en ärlig bild av vem vi verkligen är ger vi dem också en ärlig chans att se oss som vi verkligen är, vilket gör det lättare för den andra att möta oss med öppenhet. Ett problem som kan uppstå med TAGteach är att klicket kan hindra att ett öppet och ärligt möte uppstår. Klicket blir hämmande och sätter upp ett avstånd mellan de som befinner sig i situationen, där ett äkta möte kan uppstå.

Att vara ärlig och öppen kan vara mödosamt i den stunden det måste göras, men det gör att du skapar ett bättre förhållande, både till dig själv och till andra. Att ge efter för skenet att framstå som någon annan än den man är, är fegt, att motstå det kräver verkligt mod skriver Buber (Buber 2004:35). Att våga visa att jag har gjort ett misstag, att jag tog fel är modigt och det är just detta som jag ser som en öppning till en möjlig dialog. Det spelar nog mindre

roll om man inte får gensvar på att man har varit öppen och ärlig i den stora helheten. Har man vågat ta steget att möta den andra, visa vem man verkligen är, sitt innersta väsen och vet att man varit öppen för en dialog med den andra kan man även få en inre dialog med sig själv. Du döljer inte vem du är för ditt innersta utan har tagit steget till inre reflektion, vilket skapar en förutsättning för framtida möten och dialoger. Det kan hända att det blir svårt att förhålla sig till personen du inte fått gensvar från, men svaret kommer alltid till dig om inte från den andra finner du det inom dig själv.

Om du nu i denna process inte får veta speciellt mycket om den andra får du kanske veta desto mer om dig själv. Det är viktigt att i mötet hela tiden utmana sig själv, som nämnt tidigare i uppsatsen handlar det om att hela tiden vara i rörelse och inte stå fast. När du är i rörelse mellan att ta distans och att vara i relation utmanar du hela tiden dig själv, du lär dig hur du kan möta människor, vilket i sin tur leder till möjligheten för ett mellanmänniskt möte. Den sistnämnda människan är i kontakt med sitt eget Jag och kan nu komma i kontakt med ett Du. När man inte är i kontakt med sitt eget Jag kan man som sagt bara komma i kontakt med Det. En lärare som använder klicker när hon undervisar, kan omöjligt vara i kontakt med sig själv, med sitt Jag. Vilket hindrar henne från att möta andra människor som Du.

Förutsättningen för ett äkta samtal är att jag accepterar människan jag står inför, att orden riktas till den hon är. Det beror visserligen också på motparten om ett äkta samtal skall uppstå. När jag är beredd att möta den andra som människa, en människa som jag kan föra en äkta dialog med, då först kan jag ha tilltro till att även hon skall handla som en partner i en äkta dialog (Buber 2004:44).

I mötet mellan Jag och Du finns källan till utveckling av medmännisklighet och identitet. I det äkta mötet skapas de mest avgörande existentiella processerna i en människas liv. Buber beskriver mötet med den andra som en chansning, eftersom man investerar sig själv i mötet. Man förlorar en del av kontrollen över vad som händer, av den orsaken att det som uppstår mellan Jag och Du är baserat på enighet. Man kan inte möta den andra utan att själv vara deltagande och medverkande och allt vad det innebär. Förevarande enighet mellan Jag och Du är en enighet om närvaro, deltagande och medverkande, men den får inte misstolkas som en enighet mellan människor, när det kommer till diskussionen i mötet. Kontrollen går förlorad eftersom man inte längre kan styra över mötets slutresultat (Eide 2003:41).

De subjekt som står i relation med varandra är unika personer och samtidigt delaktiga i varandras faktiska existenser. Mötet sker exempelvis inte genom Jaget i form av reflektioner eller känslor, att vara i relation innebär att vara ett Jag som är förenat med ett Du samtidigt som ens separata existens är intakt (Aspelin 2005:46). Delaktighet är ett krav för att det skall ske ett möte mellan Jaget och Duet. Mötet kan med andra ord inte bara ske i Jaget utan måste nödvändigtvis vara i relation till ett Du för att uppstå. Mötet med den andra kan ge möjligheter till en skapelseprocess eller en ändring. Någonting kan skapas i den helt konkreta närvaron av den andra. Man upplever en bekräftelse från den andra, en bekräftelse av ens vara som människa. Enligt Buber är en sådan här avgörande bekräftelse av ens eget vara bara något som människor kan ge varandra. Buber menar också att i detta möte finns det inte bara en obetingad acceptans av varandra som människor, det finns också en källa till utveckling och skapelse. Mötet accepteras inte bara det som är, men också det som kan bli (Eide 2003:42). När en elev är i skolan många timmar per dag, vilka blir till veckor och år, blir mötet och relationen med läraren viktig för elevens utveckling som person.

Mötet innebär att vi kan utvecklas som människor, mötet kan skapa nya sidor av oss. Eftersom vi är trygga, vi blir bekräftade för den vi är och att den andra accepterar oss för den vi är. När vi är trygga i mötet kan vi också utvecklas, vi utvecklas genom att vi hela tiden växlar mellan att stå i distans och att vara i relation till den andra (ibid).

Mötet med den andra sker mellan två motpoler, den ena polen är mötet med världen. Här förhåller vi oss i distans. Den andra polen är den där vi möter oss själva, här befinner vi oss i närhet. För att ett äkta möte med en annan människa skall komma till stånd krävs att vi som människor växelverkar mellan dessa två motpoler, vi växlar mellan att förhålla oss till världen och oss själva och vi växlar mellan att stå i distans och att ta närhet. Det är när dessa två växelverkar som ett äkta möte med en annan människa faktiskt är möjligt. Det är här emellan det mellanmänskliga ligger, här finns relationen till den andra. Här finns Jag och Du, mellanvarat, gemenskap och samverkan. Det är när vi finner närheten till oss själva och klarar att ta distans till världen som en relation till den andra är möjlig.

4.2 Medvetenhet om den andra

I följande avsnitt ska jag se på vad Buber menar är innebörden i att bli medveten om en annan människa. Medvetenhet är för Buber viktigt när det kommer till det mellanmänskliga. Det handlar om att vara medveten om hur du bemöter en annan människa.

Enligt Buber betyder att bli medveten om någon, att jag kan se den andra människan i hennes fulla helhet utan att ta bort något från henne. Att förstå en annan människa är inte möjligt om jag gör henne till ett objekt för mig, förståelsen är först möjlig när jag går in i en relation till den andra utan att dölja något och utan att göra den andra till ett syfte för mina funderingar. Det som krävs för att förstå den andra är att jag gör henne verkligt närvarande för mig skriver Buber.

Detta att förnimma en medmänniska som en helhet, en enhet något unikt motarbetas av nästan allt som man brukar inbegripa i ”modernt tänkesätt”. I vår tid är en analytisk, reduktiv och härledande inställning förhärskande. Det sätt på vilket människor betraktar varandra är analytiskt –eller snarare pseudoanalytiskt- ty det behandlar hela det själsliga kroppsliga varat som något sammansatt och därför också uppdelbart (Buber 2004:46).

Denna inställning är enligt Buber missvisande eftersom den tar för givet vad en människa blivit, ja till och med vad hon ska bli (Buber 2004:45-46). Vad Buber syftar till, kan tolkas som att vi måste se bortom det som vi tror att en annan människa är. Människan är inget som går att analysera, en människa bara *är*. Vill man förstå en annan människa måste man gå in i en relation med henne. Det går inte att förstå en annan människa genom att stå utanför och analysera henne. För att förstå henne måste du tilltala henne som ett Du och se henne som en unik och självständig individ. Inte som en individ bland andra, men som den hon faktiskt *är*.

Om man nu i förhållande till detta ser till TAGteach, som bygger på en människosyn som innebär att människan är formbar, eleven kan formas genom att läraren ger henne klick. Enligt Buber blir denna syn missvisande, vi måste se djupare än så. Vi måste när vi möter en människa förstå att hon inte bara är det vi ser och förstår vid första ögonkastet. När en lärare ger en elev tags ser läraren bara det som eleven har gjort bra där och då, hon kan aldrig se

hela eleven i den stund hon delar ut en tag. För att läraren skall kunna se hela eleven måste hon se och förhålla sig till eleven som en självständig individ, som ett Du. Som sagt kan ovanstående bli problematiskt när man använder TAGteach eftersom alla elever får samma respons, de blir inte sedda som unika individer vars behov av hjälp och stimulering skiljer sig från varandra.

Genom forskning på människan, exempelvis gen forskning ser man bara på en del av människan, vi delar upp människan i tillexempel arv och miljö något Buber menar är fel. Han vill att vi ska se på människan som en helhet. Enligt Buber kan vi bara hata en del av ett väsen, ser man hela väsendet och ändå måste avisa det, är man inte längre i hatets rike, men under den mänskliga begränsningen att säga Du (Buber 1996:17-18). Vi har då två skäl till att inte se hela den andra människan, det första är om man är förblindad av hat gentemot den andra eller av kärlek eller andra känslor som hindrar människan från att se hela det andra väsendet. Det andra skälet är om människan inte klarar av att uttala grundorden Jag och Du, medvetenhet om den andra människan är viktigt ur ett mellanmänniskt perspektiv. Att du möter den andra och är medveten om dig själv och medveten om hur du påverkar den andra. Denna medvetenhet gör att människor kan se varandra som Du.

4.3 Tillit i relationen till den andra

I kommande avsnitt ska jag se närmare på tillit och vad Løgstrup menar måste finnas för att människor ska kunna möta varandra med tillit. Vidare skall jag undersöka om tillit är viktigt för det mellanmänniska och hur tillit i så fall påverkar en mänsklig relation. Kan man se den andra som Du om man inte har tillit till henne?

Tillit är en av Løgstrups spontana livsytringar, vilken jag vill undersöka närmare eftersom tillit i mina ögon är en viktig del i mötet med en annan människa. Vad händer i mötet med den andra om vi inte har tillit till varandra, kan mötet då bli äkta? Jag skall vidare urskilja vad Løgstrup lägger i begreppet tillit och hur essentiellt tillit är i mötet med den andra. Jag kommer senare i uppsatsen också se närmare på den spontana livsytringen, talets öppenhet.

”Tilliten beror inte på oss. Den är given. Vårt liv är nu en gång skapat, över våra huvuden, att det inte kan leveras på annat sätt än att den ena människan i visad eller begärd tillit utlämnar sig och ger mer eller mindre av sitt liv i den andra människans hand” (Løgstrup 1992:50). Som citatet ovan visar menar Løgstrup att människor möter varandra med en naturlig tillit. Det skall mycket till för att vi skall möta en människa och inte ha tillit till henne. Att visa tillit betyder att vi ger av oss själva, därför reagerar vi starkt när vår tillit missbrukas (Løgstrup 2000:29-30).

Tillit kan ses som en av mötets viktigaste förutsättningar. Har vi inte tillit till den vi möter, kommer mötet inte att ske. Tror vi inte på det den andra människan säger i mötet, blir inte mötet äkta, det blir bara tom konversation. Att ha tillit till varandra i mötet, hänger ihop med att också vara ärliga mot varandra när vi möts. Om vi inte tror att den vi möter är ärlig kommer vi inte heller ha tillit till denna person.. Att dölja något för den man möter, hindrar den andra från att se vem Du verkligen är och för att ett äkta möte skall kunna uppstå, måste man vara öppen och ärlig.

”Till vårt mänskliga liv hör att vi normalt möter varandra med en naturlig tillit. Så är inte bara fallet när vi träffar en människa som vi känner väl utan det gäller också när vi möter en vilt främmande människa” (Løgstrup 1992:41). Ser vi till föregående citat så menar Løgstrup att vi i utgångspunkten tror på varandras ord, det är enligt honom förenat med att vara människa. Det skulle vara fientligt mot livet att inta en annan hållning. Han menar att vi då inte hade kunnat leva, vi hade visssnat om vi i utgångspunkten mötte varandra utan tillit (Ibid).

Om vi visar tillit till varandra eller inte när vi möts, beror ofta på hur man har blivit bemött tidigare, har man blivit bedragen och förd bakom ljuset för många gånger har man svårare att lita på de människor man möter. Har man däremot bara haft positiva möten, möten med människor som är ärliga, vilka man verkligen har fått tillit till, har man lättare att lita på de människor man möter. En människa som endast haft dåliga erfarenheter i möten, behöver längre tid för att bygga upp tillit till en annan människa. Hon kanske inte omedelbart tror på allt vad den hon möter säger, även om denna person för andra verkar uppriktig. Hon sätter upp barriärer för sig själv och för den hon möter, barriärer som tar tid att riva och därför tar det också tid att bygga upp tillit, innan hon kan se den andra som ett Du.

Vi vågar möta den andra för att vi har tillit till att vi blir mottagna på ett bra sätt. När den andras respons är positiv och hon visar tillit tillbaka, då kan mötet utvecklas och relationen fördjupas (Eide 2003:65).

Løgstrup skriver att missbruk av tillit, rent konkret består i att tilliten används negativt. Tilliten används för att utnyttja den som visat den, vilket kan vara illa nog enligt Løgstrup. Men det värsta, när det kommer till kritan, är kanske inte den förlägenhet eller fara som missbruket sätter en i, men det faktum att den andra inte har tagit emot det. Det verkar som det för Løgstrup är viktigt att vi får gensvar på den tillit vi visar en annan människa. När vi vill att en annan människa skall känna tillit till oss, och hon inte gör det, kommer det till viss del att förstöra relationen mellan oss. I alla fall om när man talar om en mellanmänsklig relation (Løgstrup 2000:30-31).

Eleverna på Jessheim ungdomsskola har förmodligen tillit till sin lärare, de har tillit till att läraren gör det hon menar är bäst för dem. Men vid införandet av en metod som TAGteach kan tilliten lätt försvinna. Eleverna förstår att läraren följer en metod som har klara riktlinjer i förhållande till vad som belönas och vad som inte belönas. De ser att läraren inte använder sin egen kapacitet till att se varje elev och var situation. En lärare som inte kan se till situationen och vara rörlig i sina beslut har inte tillit till sig själv, vilket leder till att eleverna inte kan känna tillit till att hon gör vad som är bäst för dem. När vi har en förväntan och vi yttrar den på ett eller annat sätt, antingen direkt genom ord eller genom handling, om den andra då inte uppfyller vår förväntan, vilken är bunden till ordet eller handlingen blir yttringen förgäves och kanske meningslös. Du har som människa i denna situation blottat dig, du har vågat visa ditt innersta för att bli bemött, men inte blivit det (Ibid).

I kärleken liksom i sympatin finns inga impulser till att definiera den andras karaktär. Enligt Løgstrup skapar man sig här ingen bild av vem den andra är, men om det mot all förmodan skulle ske, ser man bara de drag som är helt uppenbara. Vi blir bara klara över de speciella drag som själva trängt fram, men vi har inte strävat efter att se dem, enligt Løgstrup beror det på att vi inte har haft något att vara på vår vakt emot (Løgstrup 2000:34).

När vi inte känner sympati för den andra, vilket kan komma sig av många olika anledningar, vi kan vara osäkra på den andra, eller att den andra irriterar oss. Vi ser på den andra på ett ogillande sätt på grund av att vi är på vår vakt mot henne. Enligt Løgstrup händer det oftast att denna bild upplöser sig självt i det personliga mötet med den andra. Det är den andras

personliga närvaro som upplöser bilden. Det har enligt Løgstrup inget att göra med den andras handlingar eller ord, det är den andras närvaro som helt enkelt inte ger plats till bilden som man först hade av henne. Den andras närvaro och min bild av henne är inte förenliga, de utesluter varandra skriver Løgstrup. Bara när vi kan konstatera att den andra inte är att lita på blir bilden kvar (ibid).

Rektorn på Allergots ungdomsskola sa följande i intervjun i tv programmet Grosvold den 18/1 2008: ”Alla får det samma ljudet. Hon säger vidare att läraren ofta blir påverkad i sin respons till eleven av det faktum att läraren tycker bättre om vissa elever än andra.

Omedvetet så säger du bättre, bra till en och mindre bra till en annan och det undviker du här” (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>).

Att man inte riktar sig till varandra personligt när man använder en sådan här metod, utan bara genom tags kan vara ödeläggande. Att alla elever får samma neutrala respons i form av en tag, leder till att det personliga elementet i mötet mellan elev och lärare försvinner. Hur skall en elev få möjlighet att känna sig unik som person, när hon aldrig får något annat än en tag som respons. Det kanske är så att läraren i stället måste bli mer medveten om eleverna, ser man den andra som ett Du och som en unik individ, gör man medvetna val i sitt förhållnings sätt till eleven. Att ge en tag är ett lätt sätt att slippa att ta hänsyn eller bli medveten om den person man står inför, men då kan man heller aldrig få en mellanmänsklig relation med denna människa.

Løgstrup skriver om sympati, när sympatin saknas bildar vi oss en felaktig bild av den andra människan. Men i mötet med denna andra, kan denna bild upplösas när vi känner sympati för den andra. Løgstrup säger med andra ord att den bild eller förförståelse vi hade av den andra människan innan mötet försvinner i hennes närvaro, det händer dock endast om vi har sympati och förtroende för den andra. Om bilden av den andra inte försvinner kan det bero på att vi trots närvaro till den andra inte klarar att se hela hennes väsen. Det kan bero på att vi inte har förtroende för den andra eller att hon inte har tillit till oss. När tilliten är borta, är chansen för ett äkta möte också borta.

I Løgstrups texter är tillit framställt som ett ontologiskt fenomen som vittnar om varat. Tillit är en av flera av det som Løgstrup omtalar som spontana livsyttningar, dessa livsyttningar talar om det mellanmänskliga livet. Løgstrups analys av tillit kan betraktas som ett försök att

avslöja hur det mellanmännsliga livet är konstituerat och klargöra vad som är det mest riktiga i förståelsen av verkligheten (Kristiansen 2003:77).

Tillit till den andra är således enligt Løgstrup, liksom andra spontana livsytringar en del av det mellanmännsliga, hela vår relation till den andra byggs upp kring de spontana och inestängda livsytringarna. Om vi klarar att behärska de inestängda livsytringarna och följa de spontana öppnar sig möjligheterna för att möta den andra som hon är. Att tillit är en del av det mellanmännsliga beror på att det är något som händer mellan människor, om tillit bara finns hos den ena människan, kommer mötet inte att ske. Tillit är något som måste vara liksidigt, båda parter måste känna att de har tillit till den andra för att mötet skall bli genuint och äkta. Tillit byggs upp genom personliga möten och kan inte skapas genom bara ett klick.

För Løgstrup är tillit en viktig del när det kommer till den mellanmännsliga sfären. Att två människor har förtroende för varandra är en del på vägen till en mellanmännslig relation. Utan tillit i relationen mellan lärare och elev är mellanmännslighet ouppnåeligt.

4.3.1 Förtroende en del i relationen

Jag kommer här att avhandla Bubers syn på tillit eller som han valt att kalla det, förtroende. Buber skriver om förtroende i förhållandet mellan lärare och elev, och mellan vuxen och barn, i citatet nedan förklarar Buber hur viktigt förtroende är för den unga människan, hur viktigt det är för dennas syn på världen.

Buber skriver i sin bok ”Om Uppfostran” följande ” För den unga människan, som känner skräck och besvikelse inför den opålitliga världen, innebär förtroende den befriande insikten att det finns en mänsklig sanning, den mänskliga existensens sanning” (Buber 1993a:110).

Buber menar i ovanstående citat att, känslan av förtroende för en annan människa ger oss en insikt i att det finns mänsklig sanning. Att känna förtroende ger oss insikt om att vi faktiskt existerar och att det finns en grund till att vi lever. Vi måste känna förtroende inför att ha blivit födda till den här världen av ett skäl. Känna förtroende för någon och att denna människa kommer att hjälpa oss i livet, hjälpa oss att komma oss vidare och framåt.

Buber skriver vidare att inom förtroendets sfär avlöses motståndet mot fostrandet av en säregen process: eleven accepterar läraren som person. Eleven känner att hon får lov att lita på denna människa. Förtroende vinner man enligt Buber självklart inte genom någon målmedveten ansträngning utan genom att på ett direkt och otvunget sätt delta i människors liv, och ta på sig det ansvar som följer därav. Förtroende innebär att slutenhet bryts, att ett oroligt hjärta kan undvara sitt skyddspansar, men det betyder inte obetingat medhåll skriver Buber (Buber 1993a:110-114). Vad Buber menar är att förtroende kan finnas även i de situationer där vi är i konflikt med varandra. Förtroendet är personligt och är oberoende av om vi är eniga eller oeniga. Om nu förtroendet är oberoende om vi är oeniga eller eniga blir förtroendet en del av det mellanmänniska. Förtroende är för Buber en av delarna, en viktig del för att kunna gå in i en mellanmännisklig sfär och möta en annan människa.

Förtroende är ett fenomen som tillhör det mellanmänniska livet hos Buber. Bubers framställning av förtroende kan ses i ljuset av, att han som filosof och engagerad samhällsmänniska inte var tillfredställd med att bara tolka världen, Buber ville också göra den bättre (Kristiansen 2003:34). Vidare vill Buber avvisa att förtroende är identiskt med en känsla, i den betydelsen att det bara är något i personen. Förtroende befinner sig mellan människor, det är som nämnt ett tillstånd vilket har sin början i det mellanmänniska. Om förtroende är något som befinner sig mellan människor, i det mellanmänniska, då måste det bli svårt att uppnå förtroende vid användning av TAGteach. Även om metoden inte används hela tiden och bara i vissa ämnen kan den försvaga förtroendet eleverna har till läraren. Eftersom människan måste vara i en Jag- Du relation för att känna den andra som person.

Ett förhållande i förtroende relateras, i större grad än ett kärleks förhållande, till en fråga om sanning och äkthet och en önskan om att vara sanningens tjänare utan att detta exkluderar frågan om unikhet. I ett kärleksförhållande ger däremot kärleken personen möjlighet att framstå som unik. Förtroende är något som uppstår mellan konkreta personer, känslor däremot finns inne i personen och är inte beroende av ett specifikt Du för att ha en funktion (Kristiansen 2003:45).

Enligt Buber är känslor mätbara, förhållandet mellan Jag och Du å andra sidan är dynamiskt och omedelbart. När vi har förtroende innebär det att vi kan framstå som unika för varandra, att vara unik i någon annans ögon, kan jämföras med att vara ett Du för den andra i stället för ett Det. Är vi inte i en Jag –Du relation med varandra kan vi heller inte ha förtroende för

varandra. Förtroende beror på hur vi ser på och litar på en annan människa. Jag – Du relationen är tillskillnad från känslorna inte är mätbar eftersom antingen är du i en Jag – Du relation eller så är du det inte (ibid).

Ett förhållande som är byggt på förtroende kan bara finnas mellan människor och det präglas av att båda parter deltar och är engagerade. Ett förhållande i förtroende är ett sätt att se på världen genom ett förhållande till ett Du, vilket är förbundet med sanning som nämnt tidigare, en sanning om mänsklig existens. Det är en sanning förbunden med att vara deltagande och att bli talad till. Den sanning som uppstår i ett förtrogenhets förhållande, är olik den sanning som är ett faktum, det vill säga den sanning man kommer fram till genom logisk argumentation. Den sanning det här är tal om, är en sanning som uppstår när man gör något tillsammans och när man känner en förbindelse med personen man gör något tillsammans med (Kristiansen 2003:46-47). Den sanning det här syftas till, är inte möjlig mellan lärare och elev när man använder en metod som TAGteach. I TAGteach blir sanningen ett faktum, det som är rätt är fastsatt på förhand och kan inte ändras. På grund av detta kommer förtroendet som uppstår när människor gör något tillsammans och är närvarande i relationen med varandra försvinna. Även om metoden bara används under vissa lektioner kommer förtroendet försvinna eftersom det måste vara i nuet.

Enligt Buber tillhör ett förtrogenhets förhållande nuet och inte framtiden. Men på samma gång kommer mötet med Du`et också sätta sin prägel på förhållandets utveckling, eftersom den konkreta person det gäller, blivit en stabil och potentiell närvaro i ens liv. Buber skriver i boken Jag och Du, att kärleken inte kan stanna i det omedelbara förhållandet, men den behålls genom en växelverkan mellan att vara aktuell och att ligga i träda. Det samma gäller förtroende, nämligen att det stannar kvar, men att det händer i en växelverkning mellan att det ligger i träda i Det`s värld och blir aktuellt när Du`et är närvarande (Kristiansen 2003:59).

Att ett förhållande i förtroende tillhör nuet och inte framtiden, kan ses som att i ett förtrogenhetsförhållande måste hela tiden de parter som ingår i förhållandet vara närvarande. De måste vara i nuet och inte i framtiden. Om de inte är närvarande, är inte förtroendet närvarande heller. Förtroendet kan vara närvarande men ligga i träda, det betyder att det ligger i förhållandet mellan människorna, men det är bara närvarande när vi ser på varandra som ett Du. Att förtroende tillhör nuet beror också på att det tillhör det mellanmänniska, det

är något som händer mellan människor och måste då nödvändigtvis vara direkt och i nuet. Om ett förhållande i förtrogenhet skulle tillhöra framtiden skulle det inte längre vara direkt mellan människor och då heller inte vara mellanmänniskt. Ett förtrogenhets förhållande måste begynna i nuet för att existera i framtiden (ibid).

Sammanfattande kan det sägas att förtroende är framställt som ett dynamiskt sätt att förhålla sig till den andra och världen på, förtroende är en ingång till gemenskap och livet med andra. Enligt Buber är det som kan få ett förtrogenhets förhållande att inte vara ett Jag- Du förhållande, analyseringar och värderingar (Kristiansen 2003:59). Genom förtroende kan man ta distans till den andra och därmed också gå in relation till denna.

För att sammanfatta detta avsnitt, förtroende hos Buber är en del av det mellanmänniska och det krävs ett Du för att förtroendet skall uppstå och vara aktiverat. När vi inte ser på varandra som ett Du ligger förtroendet i träda och det är därför förtroendet bara kan finnas i nuet och inte i framtiden. När vi inte kan möta varandra i förtrogenhet kan vi heller inte skapa eller gå in i ett äkta möte med den andra.

4.4 Makt

Jag ska i detta avsnitt se hur Buber och Løgstrup uppfattar maktbegreppet och hur makt påverkar mötet med den andra. Kan man mötas och få ett äkta möte när personerna i mötet har makt över varandra? Vad innebär det att ha makt över en annan människa? Mötet som sådant och äktheten i mötet kommer an på hur man använder makten man har över den andra människan. I TAGteach använder man sin makt med hjälp av en klicker.

Begreppet makt är centralt i Løgstrups tänkande. Makt begreppet är inte lika tydligt hos Buber. Buber skriver om maktvilja, viljan till att ha makt över den andra. Viljan till makt har sitt ursprung i ett kontrollbehov. När en människa försöker att kontrollera en annan människa kan hon aldrig vara i en Jag – Du relation. Det är stor skillnad mellan hur Buber använder maktbegreppet och hur Løgstrup använder det, sistnämnde använder det som något närvarande i alla relationer, det är bara en fråga om hur vi använder makten vi har. För

Buber är makten snarare ett redskap som bara kan användas *över* andra människor, makten kan inte användas till att hjälpa andra. All makt hos Buber kan tolkas vara ett övergrepp. Hos Løgstrup är makten ett redskap vilket kan användas till att hjälpa andra. Du har enligt Løgstrup makt att hjälpa, men du kan också missbruka din makt över andra.

4.4.1 Løgstrups syn på makt

Vårt liv med varandra består av att den ena är beroende av den andra, vilket betyder att våra inbördes förhållanden alltid är makt förhållanden skriver Løgstrup. Den ena har mer eller mindre makt över den andras liv. Løgstrup menar att det är omöjligt att komma ifrån att ha makt över en annan människa.” Hver dag har vi makt över de andras stemmningar, og en vakker dag har vi makt över hele skjebnen till et annet menneske” (Løgstrup 2000:75).

Makt finns alltid i relationen till den andra människan, men det som är viktigt är hur vi ser på makten vi har. En lärare har mer makt i relationen till en elev än vad till exempel en vaktmästare på skolan har till den enskilda eleven. Ju mer makt du har i förhållande till en annan människa, ju mer ökar vikten av att du handlar rätt mot personen du har makt över.

På grund av att det är makt i alla förhållanden mellan människor, är vi alltid inspärrade på förhand, i avgörelsen om vi vill använda makten över den andra till hennes eller till vårt bästa. I en avgörelse om det första eller det sista gör sig kravet gällande om att låta makten tjäna i den andras favör (Løgstrup 2000:75). Vid användning av en metod som TAGteach kan man inte använda sin makt till att hjälpa eleven, det blir ett förhållande där läraren har makt över eleven. Läraren bestämmer genom klickern vad som är rätt och vad som är fel. Eleven måste bara lyssna på klickern för att veta om hon gjort rätt eller fel.

Løgstrup är till stor grad intresserad i den makt och de möjligheter som en människa har. Av den orsaken, att människan har makt och möjligheter, är det för Løgstrup viktigare att förstå vilken form av makt människan har. För Løgstrup är det viktigt att frigöra sig från tanken om att frihet och avhängighet, makt och maktlöshet är jämbördiga alternativ. Det är nämligen inte så att ju större frihet vi har, ju mindre beroende är vi och tvärt om. Enligt Løgstrup är

det först när vi inser *vad* det är vi inte har makt över, vi kan förstå den makt vi faktiskt *har* på rätt sätt (Christoffersen 1999:27-28).

Løgstrup ser beroende och makt som två sidor av samma mynt. Människans liv är av nödvändighet ett liv i jämlikt beroende, eller i interdependens, vilket är ett begrepp Løgstrup ofta använder. Andra är beroende av mig, som jag är beroende av dem. Därför menar Løgstrup att människans liv också måste vara genomsyrat av makt (Christoffersen 1999:29).

Frågan om makt hos Løgstrup är inte hur vi kan undgå makt, men hur vi använder vår makt. Det Løgstrup ser som grundläggande är att alla människor är lika beroende av varandra och vi måste då vara medvetna i vårt möte med en annan människa, hur vi använder den makt vi har. Vi har makt att förstöra och makt att bygga upp en annan människas liv (Ibid).

Kravet som finns i mötet kan blir besvarat på två olika sätt, vi kan hjälpa den andra och hennes liv och livsmöjligheter eller vi kan hämma hennes liv och livsmöjligheter. Om det skulle finnas en tredje och neutral position skulle vi vara tvungna att lämna Løgstrups ontologiska position, vilken innebär att själva mötet är krävande utifrån ett moraliskt perspektiv. Mötet blir aldrig neutralt i moralisk mening, det kan alltid uppstå en situation där du kan hjälpa eller hämma en annans liv. Den som vänder sig till den andra, ger någonting av sig själv. Vi kan ta emot denna kontakt, vilken den andra försöker få, på olika sätt. Vi kan ta emot den med omsorg eller destruktion med tillvaratagande eller med utnyttjande. Föregående innebär att vi alltid har makt över varandra (Eide 2003:66-67).

Kan man någonsin göra det som är bäst för den andra när man har makt över henne? Som det ser ut, tänker sig Løgstrup att det beror det på hur vi utnyttjar den makt vi har. Makt kan vara et redskap för att hjälpa andra människor. En lärare kan använda den makt hon har för att hjälpa eleven på bästa sätt, utifrån sin egen livsförståelse. Makt kan också missbrukas, inom TAGteach kan det tolkas som att läraren missbrukar sin makt genom att utöva kontroll över eleverna, det är enklare att kontrollera en elev som bara lyder och inte reflekterar över varför hon lyder.

Enligt Løgstrup så blir inte kravet uppfyllt när människan inte går utifrån vad som är bäst för den andra, kravet blir till av den självklarhet att mer eller mindre av den andra människans liv är under mitt ansvar och min makt. Men om kravet ignoreras blir det inte ett

omhändertagande, utan tvärt om ett utnyttjande, som den andras liv är utelämnat åt (Løgstrup 1992:84).

Interdependens betyder makt, och i den makt vi har över varandra, uppstår ett krav om att vi skall ta hand om den andras liv vilket vi har i vår hand, således det etiska krav Løgstrup syftar till. Det etiska kravet får innebörd genom de olika relationer vi har med andra människor. Løgstrup menar att det etiska kravet inte består av något slags avtal eller kontrakt mellan människor. Plikten att hjälpa, gäller inte bara det vi uttryckligen har tagit på oss. Kravet består i att jag har tillräckligt med makt att hjälpa den andra (Christoffersen 1999:37-38). Løgstrup menar att om kravet ignoreras vilket sker när man använder en metod som TAGteach, blir ignoransen av kravet till ett utnyttjande, som elevernas liv utlämnas åt. Det som är av vikt i kravet är att använda den makt du har till att hjälpa den andra, men det blir ignorerat när man använder sin makt över andra, som i TAGteach.

4.4.2 Bubers syn på makt

Jag skall nu undersöka hur Buber ser på makt i förhållande till det mellanmänskliga och att se den andra som ett Du. Ser Buber det som en möjlighet, att makt och mellanmänsklighet kan finnas i relationen samtidigt?

Buber tar upp begreppet makt i sin bok "Om Uppfostran," han benämner det som maktvilja. Buber skriver om nya och gamla principer för fostran och undervisning och nämner de nya som Eros, vilket betyder sansad kärlek och de gamla som maktvilja. Han skriver vidare att ingen av dessa bör vara principer för uppfostran och undervisning. Pedagogik är bara ett tillfälligt område för Eros och maktvilja, de är själsliga lidelser som ligger utanför pedagogiken. Fostraren av "gammal typ" var i sin egenskap av pedagog inte en "maktviljans människa", utan en som förmedlade och säkrade nedärvda värden. Buber menar dock att denna situation missbrukas av pedagoger av "gammal typ", vilkas individuella maktvilja har ökat på grund av den fullmakt de menar sig ha fått av historien. Maktviljan blir sjuklig när fullmakten börjar sönderfalla, det vill säga när arvets magibetonade giltighet tar slut (Buber 1993a:43-46).

TAGteach i förhållande till Bubers syn på maktvilja ger underlag för att se att en lärare som använder denna metod är en ”maktviljans människa”. Buber skriver att hur mycket en lärare än i sitt invanda tankesätt tror sig handla med den objektiva andens rikedom i ryggen, är hon nu förvisad till sig själv som person och därför full av längtan. Det är nu Eros uppenbarar sig och tar plats i den pedagogiska situationen, precis som maktviljan i den gamla, men ingen av dessa, bär upp pedagogiken (Buber 1993a:43-46).

När pedagogen handlar utifrån maktvilja förmår hon aldrig möta sina elever på ett mellanmänniskt plan. När pedagogen tror sig om att veta mer, vara bättre än sina elever kan möjligheten för ett äkta möte försvinna. Pedagogen står nu bara i distans till eleverna hon har ingen möjlighet att ingå en relation med dem. Men om hon skulle se eleverna som likvärdiga med henne, som Du`n då är mötet och relationen åter en möjlighet. I TAGteach har läraren hela sanningen vilket skapar maktvilja enligt Buber. För Buber får makt inte plats i det pedagogiska förhållandet mellan lärare och elev. De båda parterna i relationen måste se varandra som likvärdiga, den ena kan inte ha den hela och fulla sanningen (ibid).

Det som avhandlats i detta kapitel, är frågan om hur mellanmännisklighet kan uppnås i mötet mellan lärare och elev. För Buber handlar det om att vara medveten om den andra människan. Medvetenheten går ut på att man ser hela den andra människan vilken man står inför och inte bara delar av henne. I TAGteach blir det svårt att se hela eleven, alla får samma respons, det tas inte hänsyn till elevernas unika personligheter. Förtroende är också en viktig del när det kommer till ett mellanmänniskt möte. Det är viktigt att eleven känner förtroende för läraren, att hon kan lita på att läraren gör det som är bäst för henne.

Vidare har jag sett på makt begreppet och hur makt påverkar ett mellanmänniskt möte. Buber tillskillnad från Løgstrup skiljer inte på maktbegreppet, makt kan bara förstås som makt *över* en annan människa för Buber. Makt kan inte få plats i ett mellanmänniskt förhållande eftersom att ha makt över en annan människa tar bort möjligheten att se henne som ett Du. Løgstrup å andra sidan ser att makt finns i alla förhållanden, det som är av vikt är hur du använder makten du har i förhållande till den andra.

5. Vad har språket att säga för ett mellanmänniskt möte?

Det som har avhandlats hittills i uppsatsen är det mellanmänniska och hur mellanmännisklighet kan uppnås i mötet mellan lärare och elev. I föreliggande kapitel skall jag undersöka vilken betydning språket har i ett mellanmänniskt möte. Løgstrup skriver om två urartade former för kommunikation vilka jag ska se närmare på under avsnittet ”Språkets betydning för Løgstrup”. Jag kommer också undersöka en av hans spontana livsyttningar talets öppenhet för att se vad han menar med i denna livsyttning.

Buber skriver om tre olika språkliga kategorier vilka jag ska redogöra för, jag ska speciellt se på den sista av dessa tre kategorier, vilken jag anser vara mest relevant för att skapa ett äkta möte. Dessa tre kategorier, vilka Buber beskriver är språkets nuvarande förekomst, språkets potentiella omfattning och det talade ordet.

5.1 Språkets betydelse för Buber

Buber skriver som nämnt ovan om tre olika språkliga kategorier, den första är språkets nuvarande förekomst, vilken han beskriver som alla de människor som talar ett språk och gemensamt aktualiserar språket. Språket existerar genom de människor som talar det, det skulle bli fel menar Buber om det sågs som något som existerar utanför dessa människor. Varje försök att begripa och framställa ett språk som ett sammanhang avskilt från sina respektive talare, måste enligt Buber nödvändigtvis vara vilseledande.

Den andra kategorin är språkets potentiella omfattning, närmare bestämt allt inom ett bestämt språkområde som någonsin yttrats, i den mån det går att omfatta alla språkliga yttringar hos människan. Det som omfattas är att betrakta som summan av allt det som fram till en bestämd tidpunkt och i alla olika bevarade former har blivit till ljud och skrift i ett språk. Med en avgörande begränsning, att ingenting annat hör dit, än det som kan lyftas fram

av en levande talare eller lokaliseras till det levande ordets område. Den tredje kategorin är det talade ordet eller det faktum att ordet *talas*. Här förutsätts inget mer än människans vilja till kommunikation. Viljan till kommunikation förverkligas genom att människor vänder sig till varandra, då växer också viljan att erövra gesterna, ljuden och orden (Buber 1995:9-11). Jag har valt att se närmare på denna sista kategori eftersom jag ser den som relevant i skapandet av en dialog mellan människor. Viljan till kommunikation, att människor vänder sig mot varandra är enligt Buber grundläggande för en dialog. De första två kategorierna anser jag Buber vill lägga till grund för den sista kategorin, därför ansåg jag det som viktigt att redogöra kort för dessa.

5.1.1 Det talade ordet

Det talade ordet är för Buber något annat än ett ord som är yttrat eller uppfattat. Det talade ordet är något som tillhör det mellanmänskliga. Detta faktum kommer att undersökas närmare i följande avsnitt. Vidare undersöks, varför det är så att ett ord som är talat är av större betydelse än ett ord som har blivit yttrat eller uppfattat? Buber skriver att det talade ordets betydelse grundar sig i det faktum att det inte stannar hos den som uttalar det. Det talade ordet vill ha någon som lyssnar, det tar tag i lyssnaren och gör denna till en talare, även om detta är ljudlöst (Buber 1995:13).

Buber skriver att ordet befinner sig i rummet "mellan" människor det befinner sig aldrig i dem. Ett ord kan bli yttrat och uppfattat, men när ordet blir talat befinner det sig mellan människor. Skillnaden mellan ett ord som är yttrat eller uppfattat och ett ord som är talat, är att de förstnämnda inte nödvändigtvis behöver nå fram till den som det var avsett att nå fram till och inte heller på det sätt det var avsett. På samma sätt som ett ord vilket blir uppfattat inte behöver bli uppfattat som det var tänkt att bli uppfattat. När ordet är talat uppstår däremot inga missförstånd, det är då mellan två människor som båda är delaktiga i samtalet. Om vi nu ser till klickerträning och TAGteach, ser vi att det talade ordet inte är viktigt i denna form av pedagogisk praxis. Enligt TAGteach metoden medför lärarens korrigerande av eleven muntligt att poängen med inlärningsprocessen försvinner, muntlig korrigerande motverkar syftet med att använda TAGteach (<http://www.tagteach.com/tagging.htm>).

Tolkningen är således att en mellanmänsklig relation mellan lärare och elev blir svår att uppnå vid TAGteach, om man tar utgångspunkt i Buber och vikten av det talade ordet.

Parsons skriver att klickerträning kan kännas igen genom många olika mönster. Bland annat snabb inlärning, minnen som är kvar längre, positiva känslor framför reaktioner av rädsla. Det kan bero på att klickern är en betingad <glädje > stimuli som känns igen genom samma primitiva reaktioner. Föregående kan förklara varför ett klick skiljer sig mycket från till exempel effekten av ett ord (Parsons 2007:15). På vilket sätt skiljer sig då klicket från ordet, det skiljer sig på så sätt att det når den primitiva delen av hjärnan, det som kallas Amygdala innan det kommer till Cortex som är den tänkande delen av hjärnan (ibid).

Är det inte det talade ordet och det faktum att eleven får tänka, vilka ger en elev en självständig och kritisk tankeprocess, även om en elev är tyst i klassrummet har orden som läraren uttalat väckt elevens tankar. Vid användningen av en klicker är målet att eleven ska reagera instinktivt, ljudet berättar enbart om eleven gjorde rätt, hon behöver aldrig lägga någon vikt vid varför det var rätt eller fel.

När det kommer till klickerträning blir synen på språk och kommunikation något helt annat, än det Buber försöker att förmedla. Parsons skriver följande: ” Det er ikke noen magi bak det vi kaller «klikkertrening», annet enn at det kan bli brukt av alle arter. Klikkeren gir en enkel og klar form for kommunikasjon mellom oss verbale mennesker og ikke-verbale dyr. Lyden av klicket betyr det samme hver gang for begge parter” (Parsons 2007:11). Som framgår i citatet ovan försvinner en del av den mänskliga kontakten vid användning av klicker, vilken återfinns i förmedlingen av språket. Kommunikationen mellan människor blir teknisk, vilket leder till att den mellanmänskliga dimensionen försvinner vid användning av TAGteach.

En monolog kan enligt Buber inte förstås som ett äkta samtal eftersom den saknar samtalets ontologiska grundförutsättning, det han kallar överraskningsmomentet. När en människa talar med sig själv vet hon redan svaret på frågan hon ställer sig, kanske inte i den sekunden hon frågar sig själv, men svaret kan komma redan i nästa ögonblick. När vi pratar med en annan människa däremot, är svaret ovisst (Buber 1995:14-17). Ett äkta samtal ser ut att bygga på det faktum att vi aldrig vet svaret på de frågor vi ställer. Som sagt tidigare måste det finnas spontanitet och ovisshet i det äkta samtalet.

När två människor samtalar om ett begrepp, till exempel intelligens kan de ha en liknande uppfattning av begreppet, men uppfattningen är aldrig identisk. Det hjälper enligt Buber inte heller att försöka enas om en gemensam definition av begreppet, eftersom det personliga också då tränger in i definitionen. Om det blir för stor skillnad i människors begrepps innehåll, uppstår missförstånd och dialogen förstörs. Således är det viktigt att ha en bred syn på världen och att bekräfta andra människor och deras syn, tankar och idéer, något som kan vara svårt att uppnå vid användning av en så smal metod som TAGteach. Eftersom människor uppfattar saker olika och en uppfattning aldrig kan vara identisk med en annan, blir det svårt att veta om eleven förstår när hon bara får ett klick när något är rätt. Eleven kan uppfatta att något är rätt, men läraren anser det inte som rätt och ger därför inte ett klick. Ovanstående kan leda till att eleven blir frustrerad eftersom hon inte förstår varför hon gjort fel.

Buber skriver vidare att nedanför den kritiska punkten, där missförstånd kan uppstå, får spänningen emellertid inte under några omständigheter förbli överksam. Då blir spänningen inte fruktbar, vilket den kan vara. Det är inte ordets entydighet utan dess mångtydighet som skapar det levande språket. När ett äkta samtal utvecklar sig ur ömsesidig förståelse är spänningen som bildas alltid fruktbar, eftersom man har förståelsen som förutsättning för att bygga samtalet. Mångtydigheten skapar talets problematik, och det skapar också ett bemästrande av språket. En förståelse som inte kan liknas med anpassning av den orsaken att förståelsen leder till något fruktbart (Buber 1995:18-19). En klicker kan inte skapa en grund för förståelse. Klickern blir därför entydig eftersom det bara finns *ett* korrekt svar, därmed försvinner mångtydigheten. När mångtydigheten försvinner, försvinner också elevernas möjligheter att utvecklas som unika personer. Eleverna lär sig inte att bemästra språket. Rektor på Allergot ungdomsskola säger i intervjun att TAGteach är en bra metod att använda när det kommer till språk inläring;

”Det är inte alltid du hör om du säger riktigt ljud eller inte, ibland så måste du bara känna vad som är riktigt, du hör det inte. Får eleven då klicket precis i den stunden eleven säger riktigt ljud så kommer eleven lagra det minnet och kanske precis hur hon hade tungan, eller så lagras ljudet även om eleven inte hör skillnaden på vad som är riktigt eller fel”

(<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>).

Om eleverna inte hör vad som är rätt och fel när de skall lära sig ett språk, kan de heller inte lära sig att bemästra språket. Språket är mycket mer än ljud, att veta varför ett ord uttalas på ett visst sätt skapar mångtydighet i språket. Att kunna sätta ord och uttal i sammanhang, blir viktigt när det kommer till att kommunicera med andra människor.

Buber skriver som tidigare nämnt, att människan kan förstås som en samverkan mellan distans och relation. Människan kan tillskillnad från andra levande väsen ta distans till världen, men hon kan också träda in i en relation till världen. Han skriver att detta förhållande är som tydligast i språket. Enligt Buber innebär språkets tillkomst en ny funktion av distansen. Människan tilltalar den andra som står i distans till henne, men när hon tilltalar den andra träder hon in i en relation till den andra (Buber 1995:26-27).

5.2 Språkets betydelse för Løgstrup

Løgstrup skriver om kommunikation i mötet med den andra, Bubers två begrepp dialog och samtal kan ses som likvärdiga med Løgstrups kommunikations begrepp. Bubers syn på dialog skall jag ta upp senare i uppsatsen. Dialog för Buber bygger på det talade ordet och är en viktig aspekt av det mellanmänskliga. För Løgstrup är språket en viktig del för att förstå en annan människa. Att förstå den andra och se den andra är en del av det mellanmänskliga livet för Løgstrup.

5.2.1 Kommunikation mellan människor

Enligt Løgstrup finns det två urartade former för kommunikation mellan människor. Den ena är den där samvaron med varandra bara består i att gå runt varandra och alltid undgå konfrontation. Den andra består i att försöka ändra på den andra människan.

Den första formen kan komma av ren bekvämlighet eller av rädsla för den andra människan skriver Løgstrup. Denna typ av umgänge är bekvämt för det kräver ingenting, du behöver

inte bry dig om den andra. Den förståelse du visar den andra, är inte en förståelse vilken är redo att möta motstånd från den andra. Løgstrup skriver att det som är frestande med denna typ av samvaro, är att den inte tar så mycket kraft från människan, den kräver väldigt lite. Egentligen förekommer ingen kommunikation här, även om det kan se ut som att båda parter går helt upp i samvaron med varandra. Att vi undgår konfrontation och inte är ärliga med varandra skapar bara mer rädsla för att möta den andra (Løgstrup 2000:46-47). Det är i denna form av kommunikation som TAGteach och klickerkommunikation befinner sig. När en lärare använder klicker på eleverna undviker hon alltid konfrontation. Klickern blir som ett skyddspansar, med hjälp av den undviker läraren det som är svårt och går runt eleverna, istället för att verkligen prata med dem.

Løgstrup påpekar också att det är en vanlig uppfattning är, att den slags kommunikation där människor undviker konfrontation, är mer utbredd bland människor som inte känner varandra väl, men han menar att det lika gärna kan vara tvärt om. Desto bättre vi känner varandra, desto lättare försvinner uppriktigheten. Løgstrup skriver att vi kan lika gärna inleda ett uppriktigt samtal med en människa som vi inte känner så väl (Løgstrup 2000:46-47). När två människor känner varandra och inte är helt ärliga med varandra, kan en kommunikations form som den ovannämnda uppstå, för många är det kanske lättare att vara uppriktig med en främmande person. Eftersom uppriktigheten kanske inte väcker samma känslor hos en främling som det gjort hos någon vi känner väl. Vi kanske tycker att det är lättare att prata med en främling, på grund utav att vi inte har samma känslor för en främmande människa, som för en människa som vi känner väl.

När två människor kan mötas och prata även om det är om oenigheter är de på det mellanmänskliga planet. Detta kräver enligt Løgstrup lite mer, för du är tvungen att investera av dig själv i samtalet. Du måste i denna situation vara medveten om den andra och vara delaktig i samtalet med denna.

Den andra missförståelsen av kommunikation mellan människor består enligt Løgstrup i att försöka ändra den andra människan. Den vilja människan har till att tro sig förstå vad som är bäst för andra och uttala sig, titta eller handla utifrån denna förståelse, måste enligt Løgstrup vara kopplad till viljan att låta den andra vara herre över sitt eget liv. Kravet om att ta vara på det i den andras liv, vilket man får ta del av, är också alltid ett krav om att vara oändligt tålmodig med den andra. Att göra det man kan för att hennes värld ska bli så rymlig som

möjligt. Kravet är också på samma gång ett krav som måste användas från det ansvaret som kravet kommer ifrån, om att spränga den andras instängdhet och låta hennes blick få se en bredare horisont (ibid). Det ser ut som att båda Løgstrups tankar om missförstånd i kommunikation blir ett faktum när det kommer till TAGteach. När man använder TAGteach i klassrummet är det för att försöka ändra uppförandet hos eleverna, alla skall tänka lika och regera på samma stimuli. Att ha ansvar för en annan människa går enligt Løgstrup ut på att göra den andras värld större och mer nyanserad. I TAGteach undervisning där klickern är det enda kommunikationsmedlet, är inte ovanstående krav möjligt att uppfylla. TAGteach gör snarare elevernas värld mindre och mer enformig.

Den som däremot är besatt av att försöka omskapa en annan människa låter sig inte stoppas av den andras individualitet och vilja. Denna människa utnyttjar det faktum att gränserna är flytande till att försöka göra sig till herre över den andras reaktioner, hon försöker att ta bort den andras individualitet. Ansvaret för den andra kan aldrig gå ut på att överta hennes eget ansvar (Løgstrup 2000:48-50). Att ha ansvar för en annan människa går ut på att se den andra som en självständig individ, men på samma gång ge den andra det stöd och den hjälp som hon behöver. Vid en användandet av en metod som TAGteach sker inte detta, läraren får inte möjligheten att se eleven som en individ, utan som en som gör det som krävs för att nå ett bestämt mål, ett mål som belönas med ett klick.

När livsförståelse kommer emellan människor på det här sättet, är orsaken att våra inbördes förhållanden normalt är förmedlade. Det är när man låter sitt förhållande till den andra människan förmedlas av en ideologi, vilken man tror att alla skall bli frälsta av, som övergreppet blir oundvikligt. Övergreppet kan hända i ideologens namn, men det kan också hända där det saknas en livsförståelse (Løgstrup 2000:51). Ser man till läraren i caset förmedlas hennes förhållande till eleverna genom TAGteach vilket enligt Løgstrup leder till ett övergrepp.

Løgstrup ser, som nämnt ovan, två former av missförstånd när det kommer till kommunikation. Det ena är att gå runt varandra och aldrig våga ta en konfrontation och det andra att försöka att ändra på den andra människan. Ingen av dessa två missförstånd kan leda till en mellanmänsklig relation. För att du ska vara i en mellanmänsklig relation måste du investera av dig själv i samtalet.

5.2.2 Talets öppenhet

Jag ska i detta avsnitt ägna mig åt en av Løgstrups spontana livsytringar, talets öppenhet. För Løgstrup bär talet i sig självt på en öppenhet. Jag ska nu undersöka vad han menar med att talet bär på en öppenhet. Att tala ut handlar för Løgstrup om att språket bär på en ärlighet. Att vara ärlig är något som ligger i talet självt och inte hos den som talar.

Talets öppenhet är ett av Løgstrups egna uttryck vilket betyder ”att tala” är att ”tala ut.” Ordet ärlighet kan också användas för att få fram denna sida av talet, och då kommer den etiska aspekten tydligare fram. Att Løgstrup själv inte använder ordet ”ärlighet” beror på att Løgstrups poäng inte handlar om den som talar ärligt, men att språket i sig självt bär på en ärlighet. Öppenhet är inget som vi själva lägger i talet, utan något som ligger i talet från början (Christoffersen 1999:22).

Jag ska nu ta upp ett exempel på varför talets öppenhet kan kallas för en spontan livsytring. Vi kan tänka oss en informant, en småkriminell som mot vissa fördelar ger polisen information. Informanten talar sanning, men ingen vare sig vill eller kan kalla informanten för en speciellt sanningsenlig människa. Sanningen kan bytas ut med lögn, så fort lögnen blir mer lönsam. När man ger ut information för att slippa fängelse eller böter, är det inte längre en spontan livsytring. Det är ingen grund till att betvivla att sanningsenlighet kan dölja en annan avsikt, denna avsikt kan dock inte ta ifrån sanningsenligheten den spontanitet den innehar. Varje bedrag försvinner genom talets öppenhet. Vi kan fullborda livsytringen eller förstöra den, men vi kan inte ändra livsytringens karaktär, det är den för suverän för (Christoffersen 1999:24).

Det spontana i talets öppenhet beror på att det bär på en ärlighet. Det behöver inte vara den som talar som nödvändigtvis är ärlig, men ärligheten ligger i själva språket. Talets öppenhet har enligt Løgstrup flera avgörande drag. Det första är det faktum att den är *spontan*, den bara är. Vidare karakteriseras den av att den är *suverän*, avgörelsen om öppenhet ligger inte hos mig, den kommer snarare som en överraskning för mig. Till sist är den *definitiv*, det vill säga att den är klart utstakad, den innehåller antingen eller. Du är antingen helt öppen eller så är du det motsatta (Andersen 1997:177). Ovanstående tre kännetecken gäller alla de spontana livsytringarna.

I TAGteach är talet inte prioriterat, metoden förlitar sig på att klickern skall tala för läraren. Vid användning av en klicker i undervisningen, vilken ersätter en stor del av det språkliga som föregår i klassrummet, försvinner det som ligger i talets öppenhet. Spontaniteten vid att tala öppet försvinner och därmed också det definitiva vid talets öppenhet. Det att du antingen talar öppet eller så gör du det inte. När man använder en klicker som medel försvinner en del av öppenheten i talet. Løgstrup skriver att sanningen kan bytas ut med lögn så fort den blir mer lönsam, vilket kan vara orsaken till användningen av TAGteach i skolan. Det kan på kort sikt se ut som att metoden fungerar, läraren rättfärdiggör lögnen för att underlätta för sig själv. Hon behöver inte ta ställning till talets öppenhet, hon kan leva i en inestängd livsyttring.

5.3 Vad menar Buber är en äkta dialog?

I detta avsnitt skall jag se på vilken betydelse dialog har för Buber. Jag skall se på vad han menar krävs för att en dialog skall vara äkta, i den betydelse att den är meningsfull i ett mellanmänniskt perspektiv.

Att vara närvarande i dialogen är en viktig del för att kunna gå in i det som Buber kallar en äkta dialog. Buber tar upp tre slags dialoger och alla tre har olika förutsättningar och uppstår av olika orsaker.

Den första av dessa tre är den äkta dialogen, vilken kan vara talad så väl som stum. I denna äkta dialog är deltagarna verkligen medvetna om varandra och varandras närvaro. I en äkta dialog vänder sig människorna mot varandra med avsikten att stifta ömsesidighet sinsemellan. Den andra typen av dialog kallar Buber för den tekniska dialogen. Han skriver att egentligen är det en monolog förklädd till dialog. På grund av att var och en av dem som ingår i "dialogen" inte talar till varandra, men till sig själva. Det kan för en utanförstående kanske se ut som dessa människor är i en dialog, men de har inte den ömsesidigheten som krävs, och de är egentligen inte vända mot varandra, även om det kan se ut som de är det (Buber 1993b:59-61). Den tredje typen av dialog Buber beskriver är den där man inte har behovet att meddela den andra något, eller komma i förbindelse med den andra. Det som

önskas uppnås är bara en bekräftelse av den egna självkänslan. Det är den första av de beskrivna dialogerna, den äkta dialogen jag ska fokusera på vidare i detta avsnitt.

”Dialogiskt liv är inte ett liv i vilket man har mycket med människor att göra, utan ett i vilket man verkligen har att göra med de människor med vilka man har att göra” (Buber 1993b:62). Det Buber beskriver i citatet, anser jag vara en god förklaring på vad ett mellanmänniskt möte faktiskt är, det handlar inte om att vara ”social”, att ha kontakt med många olika människor varje dag, men det handlar om den kontakt, den dialog man faktiskt har med de människor man träffar och umgås med. Ett dialogiskt liv levs i det mellanmänniska, det är det som skiljer det från ett annat liv. Buber skriver vidare att en människa som lever ett dialogiskt liv, inte är ”ensam,” trots att hon kanske står ensam högt uppe på ett berg, hon känner sig alltid uppmanad till gensvar. En människa som lever ett monologiskt liv däremot blir aldrig medveten om den andra vilken hon kommunicerar med. Dessa två får inte förväxlas med ”egoism” och ”altruism.” Buber skriver att det finns människor som hela tiden är inblandade i social verksamhet, men de har aldrig talat med en medmänniska, väsen till väsen. Det finns också de som inte har någon personlig relation annat än till sina fiender, men som har en inställning till sina fiender, att det bara kommer an på fienden om förhållandet inte utvecklas till en dialog (Buber 1993b:63-64).

För att en dialog skall vara fulländad måste den uppstå mellan individer. Här visar Buber på att det inte behöver råda enighet mellan människorna i dialogen, man kan ha en personlig relation till människor vilka är ens fiende. Om en dialog skall uppstå beror detta på ens syn på den andra människan. Ser man på den andra som en självständig individ är det bara en tidsfråga innan det uppstår en dialog mellan parterna. Det kan tolkas som att det inte finns någon förutsättning för en äkta dialog i TAGteach undervisning. För att en äkta dialog skall kunna uppstå mellan människor är det viktigt att vara närvarande i mötet med den andra. Det handlar om att verkligen se hela den andra människan man har framför sig. Det handlar inte om att ha med många människor att göra, om att vara ”social.” Men att man verkligen investerar hela sig själv i mötet och dialogen med de människor man har med att göra. Att investera av sig själv i mötet kräver en ärlighet, både inför sig själv och inför den andra.

5.3.1 Ärlighet i dialogen

I detta avsnitt skall jag se på hur ärlighet påverkar ett äkta samtal eller dialog. Buber skriver att för att ett äkta samtal ska uppstå krävs att alla parter som är delaktiga i samtalet vänder sig mot varandra i fullständig sanning. Parterna går in i samtalet med avsikt att göra den andra personligt närvarande för sig.

Buber menar att när människor vänder sig mot varandra i sanning och accepterar varandra som partners, innebär det en bekräftelse av den andra som medmänniska. Bekräftelsen behöver inte betyda gillande, men eftersom parterna har accepterat varandra kan de även i oenighet se varandra som de verkligen är. Att vara ärlig med varandra i mötet är en viktig komponent för att ett äkta samtal skall kunna uppstå skriver Buber. Ett äkta samtal är en förutsättning för att man skall kunna få ett äkta möte. Att vända sig till den andra i fullständig sanning måste således innebära att man inte döljer något för sig själv eller den andra. Ett äkta samtal kan inte uppstå om samtalet mellan människorna bygger på lögn (Buber 2004:65).

En annan viktig komponent för att ett äkta samtal ska uppstå är att alla parter bidrar med sig själva. Detta betyder inte att alla som har samlats till ett samtal behöver tala, de som förblir tysta kan ibland visa sig speciellt betydelsefulla. Det som däremot är av stor vikt är att alla som deltar i samtalet är öppna och närvarande och inte drar sig undan. Att de förblir öppna inför att ta ordet om det blir deras tur att säga vad som måste sägas. Det dialogiska ordets äkta ursprung garanteras genom oförbehållsamhet, vilket inte får förväxlas med att bara prata på utan mål och mening, för det är dess raka motsats skriver Buber. En äkta dialog tillkommer ej av bara prat, det måste finnas något slags mål eller en mening med vad som blir sagt (Buber 2004:66-71).

Alla deltagare måste också vara beredda att motsvara de förväntningar ett äkta samtal för med sig skriver Buber. Äktheten riskeras även om bara en liten del av de närvarande, av sig själva eller av andra uppfattas som att de ej är aktiva deltagare. Ett sådant här tillstånd kan enligt Buber stegras till en allvarlig problematik (Buber 2004:71). Den som använder TAGteach är inte en aktiv deltagare, att vara aktiv innebär att vara i nuet och att hela tiden ta ställning till den andra på nytt. Att vara rörlig och inte vara fast i en metod, som TAGteach.

För att en äkta dialog eller ett äkta samtal skall uppstå måste deltagarna vara närvarande i samtalet. Buber skriver också att man inte skall prata bara för att man känner sig tvungen att säga något, men när man har något att säga måste man ta ordet. Det kan se ut som att elever som undervisas med TAGteach metoden blir tvungna att prata för att få ett klick. De får inte uppleva en vilja till att prata, att känna att nu *vill* jag säga något för det är viktigt för mig.

Buber har ett exempel i texten som kan vara till hjälp för att belysa ovanstående poäng. Han skriver följande.

Jag hade en vän, som jag räknar till tidsålderns mest betydande. Han var en samtalets mästare och han älskade det; äktheten i hans tal var uppenbar. Men en gång hände det sig, när han och hans fru satt tillsammans med två av hans vänner och deras fruar, att ett samtal seglade upp, i vilket de tre kvinnorna till följd av samtalets art uppenbarligen inte deltog, även om deras närvaro var högst avgörande. Samtalet mellan emellan utvecklade sig snart till en duell mellan två (jag var den tredje). Den andra, likaså min vän och av ädelt sinnelag, var också han en ordens man, dock mer hängiven rättvisan i sak än andemening och helt främmande för all eristik. Den vän som jag kallat samtalskonstens mästare, talade inte som eljest sansat, lidelsefritt och tungt vägande, utan glansfullt, paraderande och segervisst. Samtalet gick förlorat (Buber 2004:72).

Vad är det Buber försöker att säga här? Jag tolkar det som, för att ett äkta samtal, ett äkta möte skall kunna uppstå måste båda parter vara öppna och höra på varandra. Man kan aldrig vara så säker på att man har rätt att man inte lyssnar på vad den andra försöker säga. För att ett äkta samtal ska uppstå krävs spontanitet i tankegången till dem som deltar, när vi blir fast i ett mönster går samtalet förlorat. Att få en spontanitet i samtalet blir svårt när det kommer till TAGteach, där målen är bestämda på förhand. Vad som ger en tag och vad som inte ger en tag är redan bestämt. Spontaniteten försvinner och med den också rörligheten. Du kan med andra ord vara en aktiv deltagare i TAGteach undervisning utan att vara närvarande. Att vara närvarande betyder att du är i samtalet, det betyder att det inte finns klara svar på vad man skall säga, men svaren kommer till dig i samtalet med den andra. Om det skall vara en närvaro i samtalet krävs också en spontanitet. Fastsatta mål och ramar tar bort spontaniteten och närvaron i mötet mellan elev och lärare.

Detta kapitel har diskuterat språket och vilken betydelse språket har när det kommer till ett mellanmänniskt möte. Både Buber och Løgstrup menar att språket utgör en viktig

dimension i människors liv tillsammans. För att kunna möta och förstå varandra i ett mellanmänniskt perspektiv är det viktigt att man är i dialog med den andra människan. Det är också viktigt att man i mötet med den andra är öppen och ärlig. Løgstrup skriver om talets öppenhet och hur svårt det är att hindra talet från att vara öppet. Vid användandet av TAGteach försvinner öppenheten i talet, eftersom kommunikationen mellan lärare och elev i TAGteach undervisningen består av en klicker. Som vi sett så försvinner poängen med inläring, när läraren pratar till eleven enligt TAGteach metoden.

6. Pedagogen och vägen till mellanmännisklighet

I föregående kapitel har jag undersökt hur språket påverkar ett mellanmänniskt möte mellan lärare och elev. I kommande kapitel diskuteras hur Buber och Løgstrup ser på pedagogen. Jag skall med utgångspunkt i Buber och Løgstrups syn på pedagogen, undersöka hur läraren i användningen av TAGteach förhåller sig till eleverna. Vidare avhandlas vad de tillskriver pedagogen i förhållande till ansvar och arbete. Hur kan man med Bubers och Løgstrups filosofier förstå hur en pedagog på bästa sätt når fram till eleven? Vad har pedagogen för uppgift och hur kan man som pedagog förmedla ett budskap till eleven?

6.1 Skillnaden mellan grund och motiv

Jag ska i detta avsnitt undersöka vad Løgstrup menar är skillnaden mellan grund och motiv. Enligt Løgstrup påverkas mötet av om man ser till den andra människans grunder för hennes handlande eller om du ser till hennes motiv för att handla.

Løgstrup skriver att skillnaden mellan grund och motiv spelar roll när det kommer till hur vi möter människor. Genom de grunder vi tilldelar våra handlingar gömmer vi motiven till handlingarna, vilket inte gör någonting om grunderna är goda nog. Om en handling är rätt eller fel beror på vad vi har för grund för att utföra den, vilka motiv som får oss att utföra den hör inte till saken. I våra relationer med varandra måste vi nöja oss med att intressera oss för varandras grunder. Här kommer skillnaden in mellan att ge motstånd eller utse sig som auktoritet. Man utövar motstånd utifrån den andras grund, men man blir auktoritär när man intresserar sig för motpartens motiv (Løgstrup 1972:9). "Lærerens opgave er at yde motstanden uten at opkaste sig til auktoritet. Det byder ikke på nogen vansklighed, da opgaven ikke løses ved at holde tungen lige i munden, men slet og ret ved at være optaget af det emne og den sag, der står til undersøgelse" (Løgstrup 1972:9).

Att ge eleven motstånd går med andra ord ut på att vara upptagen av den sak som ska undersökas. Enligt Løgstrup kan läraren inte vara det om hon är bunden till en metod som lägger premisserna för vad som skall göras.

Løgstrup skriver att det är sällan vi går in på motiv när vi umgås med vuxna, men med barn gör vi det med största självklarhet. När en lärare säger sin mening rätt ut, är det att nämna den andras motiv vid namn. För exempel ”du är avundsjuk” eller ”du inbillar dig.” Detta menar Løgstrup att vi ofta gör med barn, men sällan med vuxna. Han menar att vi är så pedagogiska med vuxna men så opedagogiska med barn (Løgstrup 1972:11). Kan det vara så att vi är mer pedagogiska med vuxna på grund utav att vi oftare ser på dem som självständiga individer i förhållande till oss själva. Vi är mer försiktiga när vi pratar med vuxna eftersom vi vet att dom kan säga ifrån och att det kanske kan skada oss mer än det hjälper oss. På grund utav att barn är beroende av vuxna på ett eller annat sätt blir det lättare för vuxna att tro att vi vet bättre än barnet, och därför går vi inte in i en relation med barnet på samma sätt som vi går in i en relation till vuxna.

När det kommer till TAGteach blir det kanske lättare att nämna elevernas motiv vid namn, eftersom det är helt klart definierat vad som är rätt och fel. När det finns rum för tolkning är det lättare att se den andras grund i stället för att behöva gå på hennes motiv.

Løgstrup ser att samma människa, en som inte skulle dra sig för att vara med i ett krig och därmed riskera livet, viker tillbaka i från att våga säga sin mening till en annan människa. Det kan vara så att lärarna är rädda för eleverna och därför måste använda en metod som TAGteach för att skydda sig från konfrontation. Läraren på Allergots ungdomsskola menar att metoden är lättare eftersom alla elever får samma belöning när de har gjort något riktigt (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>). Det blir enkelt för en lärare att använda denna metod, eftersom läraren inte behöver tänka på hur hon förhåller sig till eleverna. Att inte behöva eller vilja förhålla sig till eleverna kan komma av många olika orsaker, men en orsak kan vara rädsla. Løgstrup skriver att det kan gå så långt att rädslan för en annan människa blir större än rädslan för att dö. ”Menneskefrygten er større end dødsfrygden”(Løgstrup 1972:11-12).

Kan det bli så illa om TAGteach blir dominerande i skolan, att lärarna blir mer rädda för eleverna än för att dö? Det som blir problematiskt är när läraren inte vet hur hon skall hantera eleverna, om hon inte kan använda klickern. Förestående kan också bidra till att

relationen mellan lärare och elev blir ytlig, om det enda som existerar mellan lärare och elev och som binder ihop deras relation, är ett klick då och då. Det kan bli farligt om det går så långt att man inte klarar att se den andra för den hon är på grund av rädsla för denna människa. Även om rektorn i reportaget säger att hon ser en begränsning med metoden, är bara det faktum att den används förödande, i förhållande till hur man ser på en annan människa. Det är förödande på så sätt att varje steg vi tar och varje handling vi utför, påverkar hur vi ser varandra. Den personliga dimensionen i relationen mellan lärare och elev försvinner och när den försvinner skapas en grogrund för rädsla.

Enligt Løgstrup kan det komma något positivt ur den rädsla vi har för andra människor, vilket är att vi inte vill göra inbrott i den andras privata zon. Den andra är omgiven av en zon där hon är orörlig, denna zon kallar Løgstrup för orörlighetszonen. I den andra människans zon drar vi oss enligt Løgstrup ofta för att gå in. Han skriver att det ska mycket till innan vi gör det, vi ska ha blivit galna för att göra det (Løgstrup 1972:12-13). Vi kan inte bli så rädda för andra människor att vi inte vågar förhålla oss till dem. En relation mellan människor är viktig när vi ser till den mellanmänniskliga aspekten. Men Løgstrup skriver även att vi måste vara medvetna om och respektera den andra människans privata zon. Detta kan jämföras med Bubers distans begrepp, vi förhåller oss till den andra människan distanserat och växlar mellan att vara i distans och att träda i relation. Att stå distanserat ser jag som att respektera den andras självständighet och henne som person, man kan inte träda in i en mellanmännisklig relation innan man har erkänt henne som ett eget väsen.

Den orörlighetszon som individen gör krav på kan vara av olikt omfång. Den kan vara så omfångsrik att man varken kan eller vill respektera den. Även om detta händer så drar vi oss enligt Løgstrup alltid tillbaka från vårt inbrott i den andras orörlighetszon. Å andra sidan kan det ses som att ju mer sakligt eller distanserat en människa ser på saker som den är involverad i, desto mindre generande för den andras orörlighetszon. Løgstrup ser ett problem med att vi ofta överser orörlighetszonen till barn (ibid).

Som vi ser ovan menar Løgstrup, att när vi förhåller oss till något sakligt eller distanserat (här menat som att hålla avstånd) blir det lättare att överskrida den andras orörlighetszon. Vilket kan bli ett problem för lärare som använder TAGteach, de förhåller sig till det som avhandlas och håller avstånd till eleverna och deras känslor genom klickern. När relationen

mellan lärare och elev försvagas genom distansering blir det lättare för båda parter att gå över gränsen och överskrida den andras privata zon.

6.2 Vad är pedagogens uppgift?

För att se hur en mellanmänsklighet skall kunna uppnås i mötet mellan lärare och elever anser jag det essentiellt att se på vad som egentligen är pedagogens uppgift. I detta avsnitt undersöks vad som är pedagogens uppgift enligt Buber. Som pedagog måste du förhålla dig till eleverna, men det finns många olika sätt att förhålla sig på. Jag skall se på vad Buber menar är ett förhållningssätt som kan skapa mellanmänsklighet. När man som lärare skall förhålla sig till elever är det enligt Buber viktigt att tänka på *hur* man som pedagog inverkar på eleven. Buber skiljer här mellan två olika sätt att förhålla sig till en annan människa.

Enligt Buber är det första sättet att inverka på en människa genom att påtvinga den andra sina åsikter, då helst på ett sådant sätt att den andra tror att det är hennes egen åsikt som har framkommit för att hon har fått ny insikt. Den andra vägen att påverka människor är genom att frigöra. Att stödja något som redan finns i den andra människan, vilket kanske inte är medvetet ännu. Genom att det som den som vill frigöra har lärt sig är rätt och riktigt. Hon känner då att det som är sant för henne, måste till viss del även vara sant för den andra. Det som behövs är att väcka ett gensvar hos den andra, vilket sker genom mötet (Buber 2004:53-54).

När man inte får en chans att tänka över varför det man gör blir rätt eller fel i lärarens ögon, kan svaret som anses vara rätt bli påtvingat eleven. Eleven blir inte frigjord på det sätt som Buber syftar till. En metod som TAGteach leder troligen till en icke frigjordhet eftersom svaret antingen är rätt eller fel och eleven får inte veta orsaken till varför svaret är fel, därmed är svaret påtvingat. Om man skall prata om frigörande i skolan kan det väl tänkas att en viktig dimension blir en relation mellan elev och lärare som ständigt är i rörelse. Den är aldrig ensidig men utvecklas genom en växelverkan, en ömsesidighet mellan båda parter. Det kan ses som problematiskt att uppnå en ömsesidig relation när den ena parten blir

påtvingad något av den andra. En ömsesidighet är lättare att uppnå genom frigörande av elevens potential.

Den som frigör liknar Buber med pedagogen, pedagogen har lärt känna de individer hon lever runt, hon ser var och en av individernas unika egenskaper. Pedagogen anser att det rätta finns inom varje människa på ett personligt och unikt sätt. Därför får inget annat ”sätt” påtvingas denna person. Pedagogens sätt är där för att stödja det rätta, att komma fram på ett personligt plan hos den andra (Buber 2004:57). Buber beskriver detta på följande sätt: ”Pedagogen tror på den ursprungskraft i tillvaron som utsått sig bland alla människoväsen och i vart och ett av dem växer och utbildas till en egenartad gestalt. Han litar på att den växande endast behöver hjälp av ett personligt möte då och då, en hjälp som bland andra just han är kallad att ge” (Buber 2004:57-58).

Vad Buber menar i citatet ovan kan tolkas som motsatsen till TAGteach metodens syn på människan. En lärare som använder TAGteach ser eleven som formbar och formandet kan ta plats genom att hon påtvingar eleven meningar, åsikter och de rätta svaren, vilka hon anser sig inneha. Buber å andra sidan menar att människan är född med unika egenskaper vilka blir synbara genom frigörelse. Frigörelsen kan tillexempel uppkomma genom ett personligt möte mellan lärare och elev. Vad som definierar ett personligt möte kan tolkas på många olika sätt, men att mötas personligt måste till viss del innebära en öppenhet i relationen mellan elev och lärare.

Pedagogen som Buber beskriver är kallad till att hjälpa den andra att frigöra sin inneboende kraft, skillnaden mellan att frigöra och att påtvinga en annan människa sina meningar ligger i hur man förhåller sig till den andra. Pedagogen som vill frigöra den andras potential, måste se den andra, eleven, som en självständig individ. Gör hon inte det påtvingar hon den andra det hon tycker är det rätta. När man ser den andra som självständig, ser man också sig själv som självständig, som en individ med egna tankar och fri vilja. Försöker man däremot att påtvinga en annan människa sina meningar tror man som Buber skriver inte ens själv på vad man säger, för man litar inte ens på sig själv. När en lärare tyr sig till en metod som TAGteach kan det bero på att hon inte ser sig själv som god nog och då ser hon inte heller sina elever som goda nog. Läraren behöver inte tänka på hur det hon säger påverkar eleven för hon behöver bara förlita sig på att ge ett klick när något eleven gör är rätt. Klickern

påtvingar eleven vad som är rätt och fel. Eftersom det inte finns rum för något mellan det som är rätt och fel.

Biesta beskriver pedagogens uppgift som följer. När pedagogen skall fokusera på nya elever, nybörjare i skolan innebär det inte att pedagogen skall stå till sidan och låta saker och ting ha sin gång. Samtidigt får engagemanget inte vara sådant att de försöker skapa en särskild sorts människa utifrån en specifik definition av vad det innebär att vara mänsklig. Pedagogens ansvar är ett ansvar för vad som ska komma, utan kunskap om vad det är som kommer (Biesta 2006:131). Pedagogens uppgift blir att finna en balansgång mellan att inte göra någonting och att försöka forma eleverna till något specifikt. Denna balansgång kan liknas vid den position som Buber tilldelar pedagogen, vilken är att frigöra elevens iboende egenskaper. TAGteach metoden kan anses följa den sista av dessa två, nämligen att forma eleverna, vilket således inte skapar den nödvändiga balansen.

Den som försöker påtvinga människor sin mening, tror ofta inte själv på sin sak. Buber exemplifierar denna människa med det han kallar propagandisten. Propagandisten bryr sig överhuvudtaget inte om den människa hon vill påverka, som person. Individuella egenskaper hos den andra människan lägger hon endast vikt vid i den mån att hon själv kan lära känna dem och utnyttja dem för att vinna andra. ”I sin mest oinskränkta form, innebär detta politiska medel att man bemäktigar sig andra genom att avpersonifiera dem” (Buber 2004:55).

Det ovan nämnda kan ske i skolan, vid användning av en metod som TAGteach, en klicker ger inte möjligheten att se det individuella hos eleven. Klickern blir ett medel för att avpersonifiera eleven. När en pedagog har tappat meningen med varför hon blev pedagog, och som Løgstrup skriver blivit rädd för mänskligheten, då ligger hon farligt nära att bli som Bubers propagandist. När läraren är rädd för eleverna, så rädd att hon inte tror dem om att ha de kunskaper och värderingar, som skolan uppskattar, inom sig själva. Således kan TAGteach ses som ett sätt att avpersonifiera eleverna.

Ur Bubers synvinkel handlar pedagogens personliga utveckling inte om individuella egenskaper utan om förhållningssätt. Eleven utgör den grundläggande motparten till pedagogens förhållningssätt. Det är genom en ömsesidig relation till denna motpart som pedagogens förmåga att arbeta pedagogisk framför allt växer (Aspelin 2005:164). Det handlar om hur läraren ser på eleven. Ser vi på ovanstående i förhållande till TAGteach, en

metod som bygger på operand betingning, är lärarens syn på eleven ”tabula rasa.” Eleven är en blank tavla som går att forma och modellera till vad som är önskvärt. Läraren påtvingar eleven en ”roll” i skolan i stället för att frigöra eleven som person. Den syn eleven får på sig själv genom skolan kommer till stor del påverka den syn eleven har på sig själv vidare i livet. Det kan bli svårt att komma ut i arbetslivet och ha en syn på sig själv som formbar. Att inte få möjligheten att finna sig själv som person, utan se sig som en i mängden. Att inte se att du som individ är född med unika egenskaper, vilka frigörs genom personliga möten. Inte att bli påtvingad en mening som kanske inte ens är din egen (ibid).

Enligt det individualistiska synsättet är undervisning en ensidig process där läraren lär ut något till eleven samtidigt som den förra inte har mycket att lära av den senare. I motsättning till detta står det relationella synsättet enligt vilket undervisning är en ömsesidig process där eleven lär av läraren samtidigt som läraren lär av eleven. Det som menas är att eleverna genom i princip allt de gör utövar ett outtalat, mer eller mindre osynligt och till stor grad omedvetet inflytande på läraren. Genom sina verbala och ickeverbala yttranden, sina interaktioner sinsemellan, sina individuella aktiviteter och framför allt genom sin respons på lärarens beteende ger eleverna signaler till läraren angående de pedagogiska relationernas karaktär. Med det individualistiska synsättet ser man elevens beteende som ett uttryck för hennes inre egenskaper. Med det relationella synsättet ser man beteendet som en symbol för vad eleven *är* i denna situationen och för hur den pedagogiska relationen fungerar (Aspelin 2005:164-166).

”Vi klickertrenere har imidlertid gjort det mye enklere for oss selv. Vi bryr oss rett og slett ikke om vad som foregår inne i hode på hunden eller andra ting som vi ikke kan se (i hvert fall ikke når vi trener.) Man kommer mye lenger med å konsentrere seg om ting vi kan observere med våre egne øyne.” (Egtvedt och Køste 2006:14). Som vi ser i citatet ovan så refereras det här till hunden, men som nämnt tidigare i uppsatsen så är klickerträning och TAGteach uppbyggda av samma inlärningsprinciper. Metoden kan enligt Karen Pryor användas på alla levande organismer med ett centralt nervsystem (<http://www.clickertraining.com/node/402>).

Var tar det som försiggår i elevens huvud vägen, intresset i att veta vad eleven tänker och hur hon reflekterar. Vikten av elevens reflektion försvinner till viss del vid användning av TAGteach. Det som läraren ser i klassrummet, behöver inte nödvändigtvis vara det hela.

Tänk på allt som försiggår i elevernas huvuden men som med denna metod aldrig får komma ut, eller utmanas. Reflektionen försvinner, allt som räknas som viktigt, är det som kan ses med blotta ögat. Eleven gör det som läraren vill, hon utför uppgiften korrekt, vilket leder till ett klick av läraren. Det enda läraren vet är att eleven utförde uppgiften korrekt, men hon vet inget mer. Hon vet inte hur eleven tänkte för att komma fram till svaret eller om eleven överhuvudtaget vet varför svaret är rätt. Eleven kanske bara vet svaret för att hon har hört det förut.

Som nämnt tidigare i uppsatsen kan styrkan i klicket kan komma av det möjliga sammanhanget mellan klicket och <Amygdala>, den äldsta delen av hjärnan som bara går på reaktion. Undersökelse har enligt Parsons visat att skarpa ljud, som från en klicker, når Amygdala innan det når Cortex, vilken är den tänkande delen av hjärnan (Parsons 2007:14). Om vi ser till det som blir sagt ovan, handlar det om respons, eleven skall bara reagera på klicket genom att respondera positivt på det, men vad händer med reflektion. Reflektion kan ses som en viktig del för att eleven ska kunna ta till sig den kunskap hon lärt sig på skolan. Meningen kan väl inte bara vara att kunna något där och då, men att kunna använda kunskapen senare i livet när den behövs.

Rektorn på Allergots ungdomsskola säger som nämnt tidigare att TAGteach är en fin metod att använda vid tillexempel i språkinläring, eftersom eleven inte alltid hör vad som är rätt och fel i uttalet, men när eleven får en tag vet hon att det är rätt. Men är inte meningen med att lära sig något att man förstår varför man gör det, varför ett uttal är rätt och ett annat fel. En viktig del när eleven lär sig nya saker, är förmågan att reflektera över vad man har gjort och varför resultatet blev som det blev. När man får ett klick när man har uttalat korrekt vet man bara att det är rätt, men man behöver nödvändigtvis inte veta varför det blev rätt. Om eleven skall tycka att skolan och det som undervisas är roligt, måste de möta lite motstånd. Men de måste på samma gång få förklarat varför de gjorde rätt eller fel. Ett klick ger ingen förklaring på varför en uppgift blev rätt, den ger bara beskedet att det är rätt.

Det ser ut som att den pedagogiska relationen har försvunnit vid användningen av TAGteach, men är en mellanmänsklighet i en pedagogisk relation överhuvudtaget möjlig då? Det finns i ett förhållande mellan lärare och elev alltid en viss hierarki. Förhållandet mellan lärare och elev är alltid till viss del asymmetriskt. Eleven är alltid underordnad på grund av att det finns formella regler och normer som de själva inte har varit med att utforma. Buber

menar dock att detta kan överbyggas. Överbyggandet sker genom ensidig omfattning och genom att läraren vinner elevernas förtroende. Att elev och lärare aldrig är på jämlik fot, behöver enligt Buber inte betyda att den underordnade personen också är underlägsen. Läraren skall inte tänka över hur hon kan vinna elevernas förtroende, det skall komma naturligt. Om läraren har en strategi för hur hon skall gå till väga menar Buber att det blir för instrumentalistiskt. Vilket kan visa på att TAGteach är en metod som enligt Bubers sätt att se det blir för instrumentalistisk. Läraren har i TAGteach undervisningen en klar strategi för det hon undervisar och sättet hon gör det på. Läraren är enligt Buber mest produktiv när eleven får omedelbar kontakt med henne. Läraren visas en väg och kallas till möte och visar i sin tur väg för eleven. Förtroende uppnår läraren genom ett innerligt och ansvarsfullt engagemang i elevernas liv och för deras lärande, inte genom en strävan efter deras gunst (Aspelin 2005:154-155).

Att skapa en relation till var och en av eleverna kan ses som en omöjlig situation för läraren, men här måste man vara medveten om att Buber inte tänker att relationer nödvändigtvis behöver utvecklas i möten ansikte till -ansikte. Det kan räcka med *ett* äkta möte mellan en lärare och elev, *en* enda glimt av mellanmänsklighet kan leda till att relationen i fortsättningen får pedagogiska kvaliteter (ibid). Den glimten av mellanmänsklighet Buber här syftar till kan vara svårt att skapa med TAGteach. Eleverna får svårt att uppnå den omedelbara kontakten med läraren, vilken Buber menar gör läraren mest produktiv. Det blir också svårt att se lärarens engagemang i förhållande till eleverna. Hennes engagemang i förhållande till TAGteach kan inte betvivlas när man ser analysen som gjordes i början av uppsatsen. Men det är inte i förhållande till metoden hennes största engagemang skall ligga enligt Buber. Det största engagemanget skall ligga i hennes elever, i deras liv och lärande.

Om en lärare skall kunna bidra till elevers personliga utveckling kräver det att hon har goda kunskaper om var och en av dem. Buber är klar över att detta är ett stort krav att ställa och att det är svårt att realisera i praxis. Men man kan inte ge upp detta mål bara för att hindren är stora. Läraren måste försöka att riva de strukturella hindren mot det mellanmänskliga och i tillägg verka för att varje elev lär sig tänka själv och bildar sig en personlig uppfattning om vad saken gäller. Läraren skall förbereda eleven på att vara oberoende och för att hon skall bli en egen individ. Buber lägger ett stort ansvar på läraren, men han menar också att eleven skall ta ett större individuellt ansvar för sitt eget lärande i takt med att den pedagogiska processen fortskrider (Aspelin 2005:155-156).

Bubers frigörare ”pedagogen” kan sammanliknas med Løgstrups ansvar för den andras liv. Det handlar med andra ord inte om att styra den andras liv utifrån ett föremål, men att handla i nuet vad man själv utifrån sin livsförståelse vet är det bästa. Det handlar följaktligen inte om att påtvinga andra människor sin mening, men att hjälpa dem genom sin egen erfarenhet och det man tror är bäst för den andra. Det kan vara svårt att tro att en lärare utifrån sin egen livsförståelse kan tro, att en metod som TAGteach är det bästa för eleven. Att ha tron att ett klick kan ge eleven den hjälp och det stöd den behöver. Eller för den delen tro att uteblivandet av ett klick kan få eleven att utveckla sig i riktning mot att bli en egen person. Om du utifrån din livsförståelse inte tror dig om att ha mer att erbjuda eleven än detta, då har du en farligt dyster syn på dig själv och, ja kanske på hela mänskligheten.

6.2.1 Hur kan pedagogen förmedla sitt budskap på bästa sätt?

En pedagog skall, på samma gång som den måste förhålla sig till eleverna, också förmedla ett budskap. Jag ska i detta avsnitt se på vad Buber och Løgstrup menar måste till för att detta budskap ska förmedlas på bästa sätt.

Løgstrup skriver om den sakliga och den personliga förmedlingen, han skriver att det för vissa människor är fysiskt omöjligt att komma i kontakt med andra om det inte händer via någonting. Om en människa som innehar ovanstående egenskap däremot träffar den andra när det är ett speciellt ämne som skall diskuteras är hon den mest livliga man kan tänka sig. Detta beror enligt Løgstrup på att hon nu har byggt saklighetens bro över till de andra. Över denna bro kan hon gå, men hon har inte fysiken till att sväva i konversationens tomma rum. Løgstrup skriver vidare att denna bro kan byggas på många sätt och av många olika material, men människor måste mötas i något tredje, i en överföring som han kallar det, om mötet ska ha en förlösande och frigörande effekt på individets sinne (Løgstrup 2000:61). Det tredje, överföringen, är det mellanmänskliga. En överföring mellan människor, vilken gör det lättare för dem att förstå och relatera till varandra.

Ett sakligt förhållande mellan människor kan däremot inte bäras av saken själv, det finns alltid ett personligt element, även i det mest sakliga. Det sakliga och det personliga är hopflätat till en överföring. Hur det sakliga och det personliga är uppdelat, hur mycket vikt

ett förhållande lägger på det ena eller det andra är enligt Løgstrup individuellt. ” Den sak som finns mellan lärare och en elev, kräver en större personlig kontakt än den sak som finns mellan köpman och kund” (Løgstrup 1992:71-72).

Som visas i citatet ovan är det viktigt för Løgstrup, att det i förhållandet mellan en lärare och en elev finns en personlig kontakt. I denna personliga kontakt måste det finnas något mer än bara ett ljud som berättar för eleven om hon har gjort rätt eller fel, en dialog, ett möte mellan lärare och elev.

Att ett förhållande är personligt betyder att man kan lita på varandra eller med andra ord räkna med varandra, den ena kan räkna med den andra. Båda parter har bundit sig till normer på ett sådant sätt att det är enlighet och kontinuitet i deras väsen. Precis som de förstår och är införstådda med vad normerna säger. För dessa personer har normerna en karaktär av livsförståelse, men det innebär också att människor kan bli oeniga. På samma gång som livsförståelse kan komma att stå mot livsförståelse, vilket kan skapa konflikt, men det är enligt Løgstrup betingelsen. Betingelsen är således att när man har en livsförståelse måste man vara klar över att andra kanske inte har samma livsförståelse och att det kan leda till konflikter (Løgstrup 2000:62).

Det Løgstrup menar här är att det är viktigt med ett personligt förhållande mellan lärare och elev, det är det personliga som skapar individen och gör den självständig. Det personliga skapar förtroende i relationen. Att förhålla sig till den andra som person, som ett subjekt och inte ett objekt. Det som är riskabelt med TAGteach är att metoden tar bort den personliga aspekten mellan lärare och elev. Eleverna riskerar att bli ett objekt för läraren, ett objekt som endast responderar på klicket de får eller inte får. Alla elever får samma respons av läraren, vilket bidrar till att försvaga den personliga aspekten. Det som gör något personligt är att det som blir sagt eller gjort är riktat till just dig som person eller individ. Att få en personlig respons på det du har gjort är med på att styrka dig som person och vem du är. Inte som en bland alla andra, men som en unik individ.

Løgstrup menar, att undgå konflikter genom att låta det personliga förhållandet gå oförmedlat är ingen lösning. Det oförmedlade är i högre grad laddat med konflikt än det förmedlade. Ett exempel på ett oförmedlat personligt förhållande är när vi jämför oss med varandra, om det än händer utifrån överlägsenhet eller svartsjuka, är vi nära varandra om så än i tanken. När vi är i konflikt med varandra flyttas vikten från det sakliga till det

personliga. Det sakliga får stå endast som orsak och det personliga får hela tyngden, förhållandet kan då urarta till ett oförmedlat personligt förhållande. Föregående kan undvikas enligt Løgstrup, genom att man klamrar sig fast vid det sakliga genom att vara en bättre vetare eller genom munhuggeri av det som kommit oss emellan. Men om detta inte ses som fruktbart, hotats förhållandet genom att gå oförmedlat i förnärmelse och hat (Løgstrup 2000:62-63).

Kravet för Løgstrup är också närvarande när den andra möter mig med misstro, kravet är oberoende av respons, kravet går före respons som enighet och förväntningar (Eide 2003:65). TAGteach skapar ett oförmedlat förhållande mellan lärare och elev. På grund av att dialogen försvinner, när man använder sig av klicker i stället för att diskutera sig fram till de olika sakerna. Läraren argumenterar i reportaget att metoden tar bort konkurrensen mellan eleverna eftersom alla får samma neutrala respons. Eleverna jämför sig inte längre med varandra, utan alla är på samma linje. Ett argument som jag anser för vagt, eleverna kommer fortsatt att lägga märke till hur många tags var och en får, vilket skapar en ändå större konkurrens. Det leder till att de elever som inte får tags, kanske tror att de är odugliga.

Om läraren i stället hade pratat med dem och förklarat vad de gjorde fel blir förhållandet dem i mellan förmedlat och eleven kan jobba med en större tro på sig själv. Om läraren ser varje elev som en unik individ, skulle hon förmodligen se att alla är i behov av personlig respons. En personlig respons hjälper till att visa eleverna att alla är olika, men att alla är unika och duger som de är. När eleverna inte känner att de har någon personlig kontakt och relation med läraren är en mellanmänsklig relation inte möjlig, när eleverna bara får ett klick som godkännande leder det till ett oförmedlat personligt förhållande.

Enligt Buber måste utbildning ses som en livslång process. Förmedling och reproduktion av kunskaps fragment, vilka saknar inverkan på verkligt liv, hör inte hit. Det gör inte heller godtycklig och ytlig produktion av subjektiva meningar. God utbildning kännetecknas av att eleverna utvecklas individuellt, formas till ett liv i sanning, ansvar och kärlek. Det är den utbildning som berör eleverna, som väcker ting till liv hos dem, vilken gör att de i genuin mening förstår sig själva, andra och omvärlden (Aspelin 2005:32).

”All god utbildning kännetecknas av att eleverna finner sina egna vägar, utvecklar Jag som är förmögna att relatera sig omvärlden som Du[...]Pedagogen finns kort sagt till hands som vägvisare på den mellanmänskliga vägen” (Aspelin 2005:33). Ser vi till Buber och att god

utbildning kännetecknas av att eleverna finner sina egna vägar, representerar TAGteach inte en god metod för att detta skall förverkligas. Här finns det bara en väg att ta, det finns ingen alternativ väg för eleven. Den väg som TAGteach utgör, är oflexibel eftersom det inte finns några alternativ. En fråga har bara *ett* rätt eller fel svar, det finns inget utrymme för diskussion. Således ingen flexibilitet eller några alternativa vägar.

För Buber är den väsentliga skillnaden mellan människa och djur, den skillnad vilken utgör grunden för människans väsen, inte skillnaden att hon kan frigöra sig från den driftartade förbindelsen med tingen och varelserna. Utan tvärtom består i hennes nya och helt annorlunda sätt att vända sig till ting och varelser. Det sant mänskliga uppkommer genom att människor hänvänder sig till varandra som personer, vilka är där, självständigt och kvardröjande (Sällström 1997:60). Det vill säga att människan kan utveckla ett Jag som står i relation till ett Du. En personlig relation är viktigt är det kommer till att mötas i det mellanmänskliga, att läraren och eleven hänvänder sig till varandra som personer.

Buber ser läraren som en kritisk vägvisare, en riktande ande i elevernas liv, en guide i dialogens konst. Det är inte frågan om någon hållningslös pedagogik, men det finns ingen fast pedagogisk färdplan. Pedagogen finner riktning genom att göra det som är rätt och riktigt i den konkreta situation hon befinner sig i. I slutändan är det bara den enskilda pedagogen som kan svara på frågan vad som bör göras, och beslutet måste vara en respons från djupet av hennes hjärta och inte en reaktion på ett yttre regelverk. Eleven kan inte finna riktning på sin väg utan vägvisning, men heller inte genom att läraren eller någon annan talar om för henne vart hon skall gå (Aspelin 2005:33). När en lärare använder en metod som TAGteach talar hon klart om vilken väg hon menar att eleven skall gå. För det finns ingen annan väg. Hon är inte där för att vägleda eleverna, det ser mer ut som att hon är där för att styra eleverna. Styra dem mot det som skolan har satt upp som det riktiga, och styra dem bort från det som skolan menar är felaktigt.

Pedagogen strävar inte efter att göra något med eleverna och inte heller göra något av dem. Hon visar väg genom sitt personliga exempel, genom sin blotta närvaro, genom sitt sätt att närma sig dem, genom de relationer hon träder in i. Pedagogens exempel delges omedvetet och utan någon didaktisk intention. Men detta betyder inte att hon står tillbaka för att uttrycka sin mening då en elev saknar riktning eller då elevens vandring har tagit en felaktig kurs. Hon backar heller inte för sammanstötningar. Det som är grunden för vad Buber lägger i

pedagogik och i pedagogens uppgift är att svara på tilltal. Varje person måste svara för sig själv med hela sitt varande och samtidigt ansvara för sina handlingar (ibid: 35).

Den pedagog som Buber beskriver är långt ifrån den pedagog vi har sett i reportaget i från Allergots ungdomsskola. Den pedagog vi sett i analysen är styrd av ett yttre regelverk och har inte tro på att hon med sina kunskaper och sitt väsen kan vara med på att ge eleven den riktning som den behöver. Hon strävar efter att forma eleverna till något som hon, skolan och TAGteach har satt upp som ett önskvärt mål.

6.3 Vad är syftet med skolan?

Detta avsnitt avhandlar vad Løgstrup menar är skolans syfte. Han skriver att skolan har många mål, men det är viktigt att definiera vad skolans syfte är (Løgstrup 1994).

Løgstrup höll i 1981 en föreläsning på Danmarks lärarhögskola om vad skolans syfte är - en debatt om skolans uppgift. Enligt Løgstrup gäller det, för komma underfund med vad skolans syfte är, att se på vilka svårigheter det finns när man skall driva en skola. Han skriver vidare att skolan har flera uppgifter, men när man ändå pratar om skolans syfte utgår man ifrån att det finns en huvuduppgift. Utnämner man en biuppgift till att vara huvuduppgift går man bort ifrån vad som är svårt med att driva en skola (Løgstrup 1994:65-80).

Enligt Løgstrup kommer det oöverkomliga med att driva en skola från samhället och den kultur vi lever i. Det som misslyckas mellan vuxna, ska lyckas mellan vuxen och barn. Vi kan inte kräva att skolan skall vara bättre än den kultur som den får sitt innehåll ifrån. Samhället har den skola det förtjänar. Ordet skola betydde från början ”att vara ledig”, att inte vara besvärad av något och att slippa arbeta. Det finns något att lära från denna definition av skola menar Løgstrup. Att skolan är en fristad, en fristad för fria människor att tillsammans förstå saker i. Det menar han finns i skolan även i vår tid (ibid).

Idag värdesätter vi arbete framför fritid. Arbetslöshet ses som misslyckat och arbete ses som lyckat. Arbete har kommit att spela den största rollen för den enskildas självförståelse,

samtidigt som det är ovidkommande i den enskildas tillvaro. Det har blivit en självklarhet att vårt samhälle med industrialiseringen har blivit ett arbetssamhälle. Det ligger då nära att se skolans syfte som en plats som ger eleverna den vidareutbildning som är nödvändig för att fylla en arbetsplats. Visst är det så säger Løgstrup att skolan bidrar till den enskildas utbildning både direkt och indirekt, men detta är inte skolans syfte.

Till skolan hör upplysning om vår tillvaro med och mot varandra, upplysning om samhällets inriktning och historiens gång, om naturen som vi är en del av genom att vi finns till och om universum som vi är en del av genom våra sinnen. Detta vill Løgstrup kalla tillvaroupplysning, detta är enligt honom skolans syfte. För att försöka uppnå tillvaroupplysning måste det skapas ett sammanhang mellan skolans olika delar. Løgstrup menar vidare att sammanhang kan uppnås genom de olösliga problemen. Han ser att i det moderna samhället är det ingen som vill ta sig an de olösliga problemen, vilket han menar kommer sig av att det västliga samhället är allt för vetenskapligt. Att vetenskaperna inte vill ta sig an de olösliga problemen betyder inte att de slutar att existera, de är fortfarande lika betydelsefulla som de problem vi kan lösa med hjälp av empiri enligt Løgstrup. Vi vet inte vart de olösliga problemen har tagit vägen vi kan bara konstatera att de har blivit hemlösa (Løgstrup 1994: 65-80).

Det finns en risk för att det som Løgstrup menar är skolans syfte, tillvaroupplysningen, försvinner med en metod som TAGteach i skolan. De olösliga problemen försvinner. Som jag har nämnt förut används TAGteach endast inom vissa ämnen på Allergots ungdomsskola, men faran i att se eleven som ett objekt ökar med en metod som denna. När man ser var TAGteach fått sitt innehåll ifrån, nämligen behaviorismen, är det närliggande att anta att människosynen kommer att förändras när man använder TAGteach i undervisningen. Eleverna kan formas till att bli lydiga och de påtvingas de uppfattningar som läraren och skolan vill att de skall ha.

Det kan tolkas som att en del av det som ligger i att vara människa försvinner, det att vara en självständig och fri individ. Det unika med varje individ, det som gör just dig till en speciell person riskerar att försvinna. När man i skolan diskuterar eller tar upp olösliga problem framstår varje person som just så unika som de faktiskt är. Om skolans syfte är tillvaroupplysning, fungerar inte en metod som TAGteach för att uppnå detta. Det som kan anses viktigt för att få tillvaroupplysning är en mellanmänsklighet i klassrummet. Med

TAGteach förstår man inte sammankopplingarna mellan de olika ämnena som skolan lär ut, det är bara det som pågår för stunden som är av intresse. Ämnena blir isolerade i från varandra. För att kunna se sammanhangen mellan de olika delarna måste man reflektera och vara rörlig mellan dem, reflektionen och rörligheten försvinner i TAGteach.

Ett exempel som framkommer av analysen från Allegotsskole sker under en matematik lektion, eleven får ett klick när hon löser uppgiften riktigt. Men vad händer när hon inte lyckas lösa den? Med en metod som TAGteach hade hon inte fått klick och varit tvungen att försöka igen, att försöka igen är bra. Det som kan bli svårt och tufft för eleven är om hon inte klarar att lösa uppgiften. Hon vet inte hur hon skall göra det och får ingen vägledning eller hjälp förutom frånvaron av klicket. Skolan kan ses som en möjlighet att utveckla sig själv som person, men det kan också uppenbarligen ses som en plats där eleverna skall formas till att komma fram till rätt svar utan att veta varför. Aspelin skriver med Buber som bakgrund om att se skolan som en möjlighet att utveckla en förmåga hos eleven att vara i relation till sin omvärld. Det tvådelade förhållningssättet är Bubers två grundord Jag- Du och Jag- Det. ”Med Buber som vägvisare har jag tryckt på vikten av att förankra pedagogisk praxis i en antropologisk teori som erkänner människans tudelade förhållningssätt till världen. Vad som primärt måste utvecklas i skolan enligt detta synsätt- och det avgör värdet av alla andra mål- är förmågan att stå i relation till omvärlden” (Aspelin 2005:163).

Utbildningen blir personligt utvecklande om de enskilda eleverna, i och igenom inlärningsprocessen, lär sig agera som Jag i relation till ett Du. Eleven kan förhålla sig till sin omvärld som varande ting vilka hon upplever, reflekterar över, betraktar, analyserar med mera. En liknande hållning socialiseras man till i skolan, men denna hållning måste befruktas eller avlösas av ett förhållningssätt där eleven relaterar sig till omvärlden som ett levande väsen. Om detta inte sker har pedagogikens huvudsyfte inte förverkligats. Först när eleven genom sin skolgång känner att hon har lärt sig en mängd viktiga saker och samtidigt fått en djupare förståelse av sig själv och sin omvärld, då först har utbildningen varit bildande (ibid).

Om man ser till TAGteach i förhållande till denna syn på pedagogik, så uppfyller TAGteach inte pedagogikens huvudsyfte. Det är svårt att se hur, en elev, som har fått sin pedagogiska grund praxis genom TAGteach, kan få en djupare förståelse för sin omvärld. Den utbildning

eleven får genom TAGteach kan ses som en ren instrumentell utbildning, en instrumentell utbildning kan vara svårt att tolka som bildande.

Det Buber menar är pedagogikens huvudsyfte kan liknas vid det Løgstrup benämner som tillvaroupplýsning. När eleverna analyserar, betraktar, hanterar, talar, måste detta utvecklas till att kunna användas utanför klassrummet. Då måste eleven förhålla sig till världen som ett levande väsen, eleven måste lära känna sig själv som den unika individ hon är. Personlig utveckling innebär i grunden en allt mer fördjupad relation; inte att man vid varje tillfälle står i relation till omvärlden, men att man pendlar mellan Jag – Du relationer och Jag – Det förhållanden (Aspelin 2005:163).

Sammanfattande för kapitlet kan sägas vara att pedagogen skall hjälpa eleven att finna sina inneboende kunskaper. Pedagogen skall frigöra de inneboende kunskaperna, inte påtvinga eleven sina egna meningar och sin egen sanning. Det blir viktigt för pedagogen att se eleven som en självständig individ i förhållande till sig själv, som ett Du. Vidare har det påpekats att skolans syfte enligt Løgstrup är tillvaroupplýsning. Eleven skall lära sig att hantera och reflektera runt sin tillvaro. En viktig aspekt är då det mellanmänniska, eftersom det mellanmänniska är ett viktigt perspektiv för både Buber och Løgstrup när det kommer till den mänskliga tillvaron och hur vi lever våra liv.

7. Avslutning

Jag har med bakgrund i min problemställning: - *En kritisk analys av TAGteach som undervisningsmetod i skolan. Utifrån Martin Bubers och Knut E Løgstrups syn på mellanmänsklighet*, undersökt det mellanmänskliga perspektivet vid användandet av TAGteach metoden i skolan och huruvida mellanmänsklighet är möjligt i denna undervisningsmetod. Min undersökning visar till att den mellanmänskliga dimensionen försvinner vid användandet av TAGteach. Vid användning av TAGteach ser läraren och eleven inte varandra som ett Du, vilket är början till mellanmänsklighet. Början till det mellanmänskliga livet är att vända sig mot varandra personligen som ett Jag till ett Du. Att se den andra människan som ett Du, innebär att du ser hela den andra människan och inte bara delar av henne. Vidare innebär det att du hela tiden tar ställning till den andra människan på nytt. En viktig aspekt blir synen på den andra, hur läraren ser på eleven och hur eleven ser på läraren.

Som påvisats i uppsatsen så är det med en metod som TAGteach svårt att se hela eleven eftersom dialogen faller bort. Klickern hindrar läraren från att se hela eleven eftersom den tar bort den personliga dimensionen. Klickern uppmanar eleverna till att respondera på samma sätt, eftersom de vet att det leder till ett klick. Ovanstående skapar lite rum för egen reflektion hos eleven och hindrar därmed också eleven i att vara i en fruktbar dialog. En del av den mänskliga kontakten vilken ligger i förmedlingen av språket försvinner också vid användningen av TAGteach.

Den entydiga respons klicket ger, tar bort den viktiga delen Buber kallar språkets mångtydighet. Mångtydigheten i språket förbinder oss till att tala, vilket i sin tur hindrar missförstånd från att uppstå. I TAGteach blir språket entydigt, det finns bara ett sätt att tolka klicket, ett klick betyder "Bra det gjorde du riktigt". Ett argument som rektorn i caset använder är att metoden skapar jämlikhet, alla elever får samma respons. Alla får samma klick och samma godkännande. Men detta leder till att elevernas personliga utveckling blir lidande. Vi är alla olika och på grund av detta behöver vi också olika former av respons och bekräftelse från våra medmänniskor.

Vid användandet av en klicker försvinner en del av den mänskliga kontakten, vilken ligger i förmedlingen av språket. Kommunikationen mellan människor blir till något tekniskt, den mellanmänskliga aspekten försvinner vid användningen av denna metod. Spontaniteten i talets öppenhet försvinner eftersom man i TAGteach metoden inte lägger vikt på talet. Klickern ska bära fram lärarens mening, vilket blir ett hinder när det kommer till att tala öppet.

Om eleverna under sin skolgång får uppleva att det enda de får när det har gjort något riktigt är ett klick, försvinner den personliga dimensionen i undervisningen. Skolan handlar om mer än det sakliga, det handlar om de relationer som hela tiden är aktiva och närvarande. Att vara närvarande innebär att du ser den andra som ett Du i förhållande till ditt eget Jag. Det som är problematiskt med TAGteach är att den personliga närvaron i undervisningen försvinner och därmed försvinner också möjligheten att se den andra som Du. Att se den andra som ett Du är, som vi har sett, en förutsättning för en mellanmänsklig relation.

Om läraren skall kunna se vad som är bäst för eleven måste hon se eleven som subjekt. Att eleverna är enskilda individer och individuella subjekt, framkommer inte vid användandet av en metod som TAGteach. Alla elever skall reagera på likvärdigt på klicket nämligen positivt, men som vi såg i caset från Allergots skola reagerade inte alla elever positivt. Det fanns de elever som tyckte att metoden var ”dum” för att det var en metod som man använde på hundar. En elev som ser metoden som ”dum” kan omöjligt få en positiv inlärningserfarenhet av en metod som TAGteach. Alla elever tänker inte lika och det blir därför viktigt att läraren ser till var enskild individ och förhåller sig till varje elev som ett Jag i förhållande till ett Du.

Läraren har ett syfte med att använda TAGteach och syftet är att skapa lugn och ro i klassen. När en människa bara har *ett* syfte med det hon gör, kan hon inte vara närvarande i relationen. Det syfte läraren har när hon använder TAGteach blir ensidigt, hon är bara upptagen av kontroll. Vilket medför att hon rör sig bort från det mellanmänskliga perspektivet i undervisningen. Spontaniteten i mötet försvinner när läraren jobbar utifrån en på förhand bestämd metod. TAGteach kan tolkas som ett makt redskap, läraren önskar kontrollera eleverna. Känslan av kontroll gör hennes jobb lättare även om det är ett övergrepp. Eleven står i ett tvångsmässigt förhållande till läraren, vilket betyder att det för eleven kan vara svårt att visa vem hon verkligen är. Eleven vill gärna framstå som duktig, för att få så många tags av läraren som möjligt. Som sagts tidigare i uppsatsen menar Buber

att ett förhållande mellan lärare och elev alltid till viss del är asymmetriskt, detta kan dock överbyggas. Genom att läraren vinner elevernas förtroende. Läraren skall vinna elevernas förtroende naturligt, när hon har en strategi eller metod för hur hon skall gå tillväga, blir det för instrumentalistiskt. Läraren visas väg och kallas till möte och visar i sin tur väg till eleverna. I TAGteach är läraren inte där för att leda eleverna på rätt väg hon är snarare där för att styra dem.

Pedagogen har ett ansvar i förhållande till eleven, ett ansvar att göra det som är bäst för eleven som individ. Detta ansvar, att göra det som är bäst för den andra, blir inte tillvaratagit när man tar hjälp av en metod som TAGteach i undervisningen. Att pedagogen utifrån sin egen livserfarenhet gör det hon anser bäst för eleven blir inte tagit hänsyn till. Läraren har ett ansvar att ta hand om elevens liv, göra det hon tror är det bästa för eleven. Att genom sin egen övertygan om det rätta, utmana eleverna och deras tankar och idéer. Inte påtvinga eleverna sina egna tankar och idéer, men att utmana dem till att tänka självständigt och kritiskt. I TAGteach blir elevens tankar och vad som är rätt och riktigt styrt av läraren och klickern.

Att man väljer en metod som TAGteach som pedagogisk praxis kan handla om rädsla, för det krävs en del för att se den andra människan för vem hon verkligen är. Varje dag finns möjligheten att gå in i en relation med en annan människa, men ofta sker inte detta. I förhållandet mellan lärare och elev är det viktigare att uppnå en relation, en mellanmännisklig relation, än vad det är att uppnå den med en okänd människa. Eftersom eleven skall tillbringa mycket tid tillsammans med läraren.

Det mellanmänniskliga är en del av tillvaroupplýsningen, hur du förhåller dig till människor i din tillvaro. Det som är av vikt i skolan är att eleverna får lära sig hur de skall förhålla sig till sin omgivning, till världen och till människorna. Att växla mellan att vara en individ som förhåller sig till Det och att på andra sidan vara en person som är i relation till ett Du. När en metod som TAGteach används i skolan försvinner detta perspektiv, läraren klarar inte att se eleven som ett Du och eleven klarar inte att se läraren som ett Du. Om mellanmännisklighet skall finnas i relationen mellan lärare och elev, bör inte tillvaroupplýsning då vara skolans syfte?

Litteraturlista

Aftenposten (16.01.08): *Gir ros med klikk*. (online), Tilgjengelig:

(<http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2200321.ece?service=print>) (20.01.08)

Alvesson, Mats och Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, Svend (1997): *Som dig själv. En inledning i etik*. Översatt till svenska av Per Lennart Månsson. Falun: Nya Doxa. Från början publicerad som. *Som dig selv. En indføring i etik*. (Århus: University Press, 1993)

Arnesen, A., Ogden, T och Sørli, M (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aspelin, Jonas (2005): *Den mellanmännsliga vägen- Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Biesta, Gert (2006): *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Översatt till svenska av Gunnar Sandin. Lund: Studentlitteratur. Från början publicerad som: *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*.(Paradigm Publishers, USA)

Buber, Martin (1993a): *Om Uppfostran*. Översatt till svenska av Lars W.Frej. Ludvika: Dualis Förlag AB. Från början publicerad som *Reden über Erziehung*.(Heidelberg : Verlag Lambert Schneider, 1953)

Buber, Martin (1993b): *Dialogens väsen*. Översatt till svenska av Pehr Sällström. Ludvika: Dualis Förlag AB. Från början publicerad som *Zweisprache- Traktat vom dialogischen Leben*.(Berlin: Schocken- Verlag,1932)

Buber, Martin (1995): *Logos*. Översatt till svenska av Peter Handberg. Ludvika: Dualis Förlag AB. Från början publicerad som *Logos- zwei Reden*. (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1962)

Buber, Martin (1996): *Jeg og Du*. Översatt till norska av Hedvig Wergeland. Oslo: J.W.Cappelens forlag AS. Från början publicerad som: *Ich und Du*. (1923).

Buber, Martin (1997): *Distans och Relation*. Översatt till svenska av Pehr Sällström. Ludvika: Dualis Förlag AB. Från början publicerad som *Urdistanz und Beziehung*. (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1951)

Buber, Martin (2004): *Det mellanmännsliga*. Översatt till svenska av Pehr Sällström. Ludvika: Dualis Förlag AB. Från början publicerad som *Elemente des Zwischenmenschlichen*. (Heidelberg, 1954)

Buber, Martin (2005): *Människans väsen*. Översatt till svenska av Pehr Sällström. Ludvika: Dualis förlag AB. Från början publicerad som *Das problem Des Menschen*. (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider)

Buber, Martin (2006): *Jag och Du*. Översatt till svenska av Margit och Curt Norell. Ludvika Dualis Förlag AB. Från början publicerad som: *Ich und Du*. (1923)

Christoffersen, Svein Aage (1999): *Etikk, eksistens og modernitet - Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: AIT Otta AS.

Crain, William (2000): *Theories of development*. Upper Saddle River, New York: Prentice Hall.

Critchley, Simon (2007): *Infinitely Demanding- Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. New York: Verso.

Eide- Botnen, Solveig (2003): *Fordi vi er mennesker en bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Egtvedt, Morten & Køste Cecilie (2006): *Klikkertrening for din hund*. Melhus: Canis AS.

Egtvedt, Morten (2008): *TagTeach på norsk ungdomsskole*. (online) Tillgjengelig: (<http://hundetrening.blogspot.com/search/label/pedagogikk>) (18.04.08)

Grosvold NRK nett TV (18.01.08): (online) Tillgjengelig: (<http://www1.nrk.no/nett-tv/projekt/624>) (21.01.08)

Kristiansen, Aslaug (2003): *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng- med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.

Løgstrup Knut E (1972): Oppdragelse og etik. i K.D.Wagner (red.), *Pædagogik, normer og holdninger*. 2 årgang. Sid 9-27 København: Gjellerups forlag AS.

Løgstrup, Knut E (1992): *Det etiske kravet*. Översatt till svenska av Margareta Brandby-Cøster. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. Från början publicerad som *Den etiske fordring*. (Gyllendal København 1956)

Løgstrup Knut E (1994): Skolens formål. I: *Dissident*. nr 2 sid 65-80

Løgstrup, Knut E (2000): *Den etiske fordring*. Översatt till norska av Bodil Engen. Oslo: Cappelen Forlag A.S. Från början publicerad som *Den etiske fordring*. (Gyllendal København 1956)

Løgstrup, Knut E (2005): *Opgør med Kierkegaard*. 3 utgave. Gylling: Gyldendal Forlag.

Løvlie, Lars (2003): Teknokulturell danning. I: Slagstad, Rune, Korsgaard Ove och Løvlie, Lars.(red.), *Dannelsens forvandlinger*. Sid 347-372 Oslo: Pax Forlag A/S.

Orr, Joan (2005): *Tag Teach- Get the point!* (online) Tilgjengelig: (<http://www.behaviorlogic.com/id114.html>) (21.01.08)

Parsons, Emma (2007): *Klikkertrening og dempende signaler: slik trener du bort aggresjonsproblemer hos hunder*. Tiller: Canis AS

Pryor, Karen (2006): *On Behavior: Essays and Research*. Sunshine Books Inc. (ebook) Tilgjengelig: (<http://www.clickertraining.tv/ebooks.html>) (19.04.08)

Pryor, Karen (05.01.05): Karen Pryor Clickertraining: *Good Human! You`re Learning the Fido Way*. (online) Tilgjengelig: (<http://www.clickertraining.com/node/402>) (18.04.08)

Skinner, B.F (1953): *Science and human behavior*. New York: The Macmillian Company.

Sällström, Pehr (1997): Martin Buber och tillvarons gåta efterskrift. I: Buber (red.), *Distans och Relation*. sid 45-93 Ludvika: Dualis Förlag AB.

Sällström, Pehr (2004): Översättarens förord. I: Buber (red.), *Det Mellanmänskliga*. sid 7-14 Ludvika: Dualis Förlag AB.

TAGteach Inc. (2003): *How does TAGteach work?* (online) Tilgjengelig:
(<http://www.tagteach.com/tagging.htm>) (21.01.08)

TAGteach Inc. (24.04.06): *Leaps and Bounds: How TAGteach helps your dancers go further, faster!* (Online) Tilgjengelig: (<http://www.tagteach.com/news/>) (18.04.08)

TAGteach Inc. (12.12.06): *TAGteach- Give Them What They Want.* (online) Tilgjengelig:
(<http://www.tagteach.com/news>) (18.04.08)
