

Pedagogisk samexistens – en problematisering av undervisningsdialogens natur

TINA KULLENBERG

Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö

MARTIN EKSATH

Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University

Att pedagogiska relationer har en avgörande roll för undervisning är idag en vedertagen insikt inom pedagogisk forskning. På samma vis är det accepterat att kommunikation och språkbruk är av central relevans för lärande. Där-
emot råder inte lika stor enighet kring vilka slag av dialoger som är betydande. Detta bidrag uppehåller sig därför vid frågor om hur mellanmänskliga dialoger kan förstås. Bidragets syfte är att synliggöra, begreppsliggöra och problematisera utbildningsdialogens funktion och natur. I texten diskuteras pedagogiska implikationer av relevans för fältet relationell pedagogik. Mer precist är det relationen mellan lärare och elever som problematiseras med stöd i dialogfilosofi utifrån Mikhail Bakhtin och Martin Buber samt pedagogisk forskning på området. En konceptuell distinktion utvecklas och illustreras med episoder från svenska klassrum: ontologisk versus instrumentell samexistens. Slutsatsen är att instrumentell pedagogik kan och bör problematiseras med avseende på etik, demokrati och intersubjektivitet.

INLEDNING

Dialog är ett flitigt använt begrepp både inom pedagogisk forskning och på den utbildningspolitiska arenan. Birgitta Sandström (2012) redogör för sin studie i vilken fenomenen samtal och dialog i utbildningspolitiska texter synliggörs och problematiseras:

Undersökningen tar sin början i perioden 1994 – 2008. Då är spridningsmönstret vitt, talet om samtal och dialog ymnigt. Dialog och samtal framställs som ett mycket potent *redskap* för att lösa allehanda av skolans problem. Exempelvis används de för att öka lärarnas professionalitet och styra skolverksamhetens utveckling på flera nivåer. Men dialogen är också ett *verktyg* för demokratiuppfostran, för elevernas lärprocesser samt en *metod* att använda vid bedömning och betygsättning. Kort sagt i princip allt som rör skolans uppdrag. (Sandström, 2012, s. 45, vår kursivering)

Notera språkbruket i denna retorik. Dialog ses här som något lösningsinriktat i termer av ”redskap”, ”verktyg” och ”metod”. Som vi ska visa i detta bidrag är det inga essentiella egenskaper hos dialoger i utbildning. Vid den internationella konferensen ISCAR i Rom organiserades år 2011 ett vetenskapligt symposium på temat *Dialogic Pedagogy*. Det föranledde givande men stridiga debatter om dialogpedagogik (Matusov & Miyazaki, 2014). Dispyterna handlade om hur olika riktningar kan förstås och begreppsliggöras. Efter ännu en livfull debatt på temat valde Matusov & Wegerif (2014) att öppet delge hela sin e-mail-konversation om ämnet. Ambitionen är ett led i vad de kallar ett relationellt och diskursivt experiment som syftar till att engagera läsaren i den kritiska diskussionen. Titeln är talande: “Dialogue on ‘Dialogic Education’: Has Rupert gone over to ‘the Dark Side?’”. Den bekräftar hur värdeladdad debatten kan bli. ”Den mörka sidan” som titeln anspelar på refererar ytterst till frågan om huruvida dialogen kan tillskrivas ett egenvärde eller om den bör reduceras till något metodiskt och instrumentellt samt vilka konsekvenser de olika förhållningssätten medför.

Mot denna bakgrund är artikelns övergripande syfte att synliggöra, begreppsliggöra och problematisera utbildningsdialogens funktion och natur. Vi tar oss an detta syfte genom att utveckla en konceptuell analytisk åtskillnad som utgår från dialogfilosofiska antaganden om hur mellanmänsklig dialogicitet kan förstås. Genom att knyta an till den aktuella internationella debatten ser vi också möjligheten till att berika svensk forskning på området. Bidragets syfte består mer specifikt i att kritiskt granska vilka funktioner pedagogiska dialoger kan ha sett utifrån några forskningsriktningar samt i viss mån även sett till utbildningspraxis. Utifrån denna syftesbeskrivning preciserar vi våra frågeställningar på följande vis: *Hur kan pedagogiska dialoger förstås och konceptualiseras? Vad innebär olika synsätt på dialogicitet för relationen mellan lärare och elev?*

Anmärkningsvärt är att diskussionen om pedagogiska dialoger och utbildningsrelationer inte har stannat av i kölvattnet av den språkliga och

intersubjektiva vändning som lade grund för ett relationellt och socialt synsätt på lärande. Tvärtom finns det möjliga alternativ till en sådan framställning. Att lärare-elev-relationen är basal för att förstå god undervisning och att denna relation utvecklas genom dialog i vid mening har idag blivit vedertagna insikter (jfr. Alexander, 2008; Bingham & Sidorkin, 2004; Lefstein & Snell, 2014). Därmed tycks dörren nu ha slagits upp för ett forskningsfält som utgörs av skiftande opinioner. Debatten rör vilka sorters relationer som är betydelsefulla i sammanhanget. Föreställningen om självets intersubjektiva konstituering samt dess avgörande relation till kunskapsbildning framstår i den samtida tidsandan inte längre provocerande. Å andra sidan lever dessa relationella insikter sida vid sida med en individualistisk utbildningsretorik (Biesta, 2010, 2011, 2015) och det finns således all anledning att upprätthålla och utveckla en relationell utgångspunkt. Som Michael Uljens (2001) beskriver har det intersubjektiva perspektivet inom pedagogiken vuxit fram genom 1900-talets dialogfilosofiska vändning vars ursprung går att spåra till den klassiska pedagogikens frågor, med rötter i bland annat Fichtes och Hegels filosofi. Idag är det av betydelse att urskilja relevanta frågor och ståndpunkter som kan omformuleras mot bakgrund av utbildningens förändrade roll i samhällsutvecklingen. Utifrån existerande forskning på fältet vill vi därför lyfta in en problematiserande diskussion där det inte är det relationellas vara eller inte vara som huvudsakligen står på spel. Det rör sig snarare om förslag på hur denna grundläggande positionering kan utvecklas vidare inom fältet.

Vidare avser vi belysa våra teoretiska resonemang med hjälp av episoder från aktuella svenska klassrum. Därmed förstår vi detta kunskapsbidrag som i första hand teoretiskt. De klassrumsepisoder som vi redogör för fyller den dubbla funktionen att konkretisera de teoretiska resonemangen samt visa på deras aktualitet med utgångspunkt i pedagogisk praxis. De empiriska exemplen är hämtade från skolinspektionens rapport med fokus på demokrati och värdegrund och speglar ett antal autentiska exempel från skolinspektionens granskningar i tre kommuner (Skolinspektionen, 2012).

Artikeln är disponerad på så vis att det efter denna inledning följer ett teoriavsnitt som redogör för pedagogiska implikationer utifrån dialogfilosoferna Martin Buber och Mikhail Bakhtin, samt relevant pedagogisk forskning utifrån deras bidrag. Därefter urskiljer vi i ännu ett teoretiskt avsnitt två begreppsliga relationsorienteringar med avseende på undervisningsrelationer. I syfte att illustrera denna teoretiska distinktion ges i efterföljande avsnitt exemplifierande nedslag i en rapport från Skolinspektionen. Slutligen avrundar vi med ett diskussionsavsnitt där vi knyter samman de huvudtrådar som introducerats.

BUBER OCH BAKHTIN – PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

De filosofiska och pedagogiska inriktningar som valts ut att tjäna som teoretiska redskap har i några väsentliga avseenden en gemensam dialogteoretisk ingång och menas därför vara kompatibla, i enlighet med vad Alexander Sidorkin (1999) skriver. Låt oss därför inledningsvis vända blicken mot just Sidorkin, en etablerad förespråkare för relationell pedagogik. I sina böcker om dialogisk skolundervisning sammanför han två förgrundsgestalter på dialogfilosofins arena: Martin Buber och Michael Bakhtin (Sidorkin, 1999, 2002). Båda tänkarna har också skrivit om undervisning och lärande (Bakhtin, 2004; Buber, 1956, 1993) och det går inte att bortse från deras betydelse också på utbildningsområdet (Rule, 2015).

Sidorkin (1999) beskriver ett flertal idémässiga positioner som förbinder dessa dialogiska tänkare. En viktig fråga rör alteritet, det vill säga skillnadsövergripande relationer mellan människor. Dessa utgör dynamiska relationer som i analytisk mening grundar sig på unika personer med skilda livserfarenheter, värderingar och föreställningar. Det innebär relationer och kommunikation som inte heller ensidigt syftar till att nå konsensus som, till exempel, då elever visar sina lärare att de är överens med dem och deras åsikter, enligt institutionella spelregler. Sidorkin skriver i sammanhanget att både Buber och Bakhtin förstod *skillnad* mellan grupper och personer som ett ”centralt definierande mänskligt existensvillkor” (s. 10, vår översättning). Det vi särskilt ska uppehålla oss vid i denna text bygger på de bådas insikter om att det företrädesvis existerar två distinkta och grundläggande förhållningssätt i konkreta, interpersonella möten.

Bakhtins dialogism åsyftar inte vilka sorters dialoger som helst. Som Sidorkin (1999) också tar upp, förskjuts dialogicitet hos honom till centrum för språkande, lärande och varande: ”dialog, inte som medel men som en slutpunkt i sig” (s. 11, vår översättning). Dialogicitet på den förkroppsligade nivån är därigenom väsentligen icke-instrumentell till sin karaktär. Bakhtin syftar också på en ”genuin interaktion mellan medvetanden” (Bakhtin, 1999; Matusov, 2007). Den inrymmer det som redan antytts, nämligen uppriktiga och personligt präglade röster som får mötas på ett dynamiskt vis bortom konform och ensidig strävan mot totalt samförstånd. Med andra ord rör det sig om röster som i flerstämmig (polyfon) anda respektfullt vågar utmana varandra, överraska varandra och rentav provocera varandras ståndpunkter (Bakhtin, 1986, 1999, 2004; Matusov, 2015). Just genuina dialoger verkliggörs endast när den personliga samvaron är innerlig, uppriktig och riskfyllt levande, menas det. Här finns det en tydlig likhet med Bubers diskussion om vad en genuin dialogisk samvaro innebär i filosofisk mening.

Varken Bakhtin eller Buber påstår att vi människor aldrig kan eller bör delta i instrumentell social interaktion. Tvärtom är båda väl medvetna om de kontextuella villkor som olika samhällen och kulturer för med sig i praktiken:

Varför kom dialogen att bli till grunden för varande? Då båda tänkarna erkänner vikten av det allomfattande i subjekt-objekt- eller Jag-Det-relationen, existerar denna relation i periferin av varandet. Det är något oundvikligt men inte essentiellt för mänsklig existens. (Sidorkin, 1999, s.12, vår översättning)

Ingen av dem vill reducera dialog till språklig konversation, ett sätt att kommunicera, eller ett medel mot andra mål, förklarar Sidorkin vidare. Dialogen kan således också förstås som ett meningsskapande mål i sig själv, det vill säga en situerad kommunikation som tar form bortom instrumentella förtecken.

Rötterna till det förra seklets relationella ontologi kan spåras till Buber, menar Sidorkin (2002). Bubers viktiga bidrag bestod i att analytiskt urskilja två relationella existenssätt – två interpersonella dimensioner: *Jag-Du* och *Jag-Det*. Som person kan jag förhålla mig till min andra part som ett unikt subjekt (*Jag-Du*). Men jag kan också inta en objektifierande hållning till den andra, det vill säga hantera henne eller honom som ett objekt för mina syften (*Jag-Det*). Sidorkin (2002) beskriver det sistnämnda förhållandet som ett subjekt-objekt-förhållande medan relation mellan Jag och Du bäddar för personligt hänvända möten mellan subjekt-subjekt. Att möta sin medmänniska som Du innebär ett möte som inte grundas i ett instrumentellt egenintresse av något slag. De berörda personerna visar sig snarare uppriktigt intresserade av sina samtalspartners: vad han eller hon känner, tycker, har på hjärtat osv. På så vis kan de skapa den dialogiska potentialen i att bli genuint närvarande för varandra (jfr. Rule, 2015). Både Buber och Bakhtin betraktar sådana oförställda och hängivna subjekt-subjekt-relationer som autentiska. Relationerna kan sägas vara befriade från rationella nyttointressen, dikterade av intressen utanför parternas intima förbundenhet. ”Jag måste förhålla mig till omvärlden som Det – lära känna och använda ting, ordna verkligheten utifrån rationella kategorier och inordna mig i sociala sammanhang. Men det är först i ett [Jag och Du] möte som jag verkliggörs” (Aspelin, 2008, s. 25-26). Som undervisande lärare kan inte heller Jag-Det-orienteringen elimineras, åtminstone inte enligt dagens konventionella regelverk. En lärare måste ”samtala om, reflektera över, beskriva, analysera, skriva om, ordna, hantera, ta itu med, bearbeta, observera, korrigera och bedöma människor och ting.” (Aspelin, 2005, s. 49).

Bakhtin (1986) refererar till etablerade ”språkliga genrer” (”speech genres”) i samhället som kan vara av mer eller mindre retorisk, fastlåst karaktär. De kan manifesteras i såväl tal som skrift. Det förhåller sig emellertid inte så att

han förespråkar oreflekterat och opersonligt deltagande genom de kulturella och språkliga aktiviteter som står till buds. Istället uppmuntras den personliga möjligheten till kreativt skapande i den mån det är möjligt att inta en sådan hållning. Självlivde han som han lärde i detta avseende. Det blir tydligt när han som skollärare var satt att undervisa om det ryska språket och blev motiverad att skriva om den överhängande risken att som pedagog uppmuntra elever till ett reproduktivt och opersonligt lärande. Här problematiserar han den konventionella språkundervisningen utifrån ett dialogpedagogiskt perspektiv (Bakhtin, 2004; Matusov, 2004). Som lärare försökte han dramatisera sina lektioner livaktigt på så sätt att eleverna skulle kunna bli berörda och personligt engagerade (Matusov, 2004).

Bakhtins dialogpedagogiska vinkling innebär att såväl elever som pedagoger får chansen att uttrycka sig nytänkande, kreativt och prövande utan att vare sig värderas negativt vid bristande samtycke, eller att bli negligerade med auktoritära medel. Inga röster bör tystas och alla som deltar i konversationer eller andra slag av mellanmänniska möten förtjänar ett responsivt och respektfullt gensvar. Som David Skidmore (2000) formulerar det: *pedagogiska dialoger* är inte detsamma som *dialogisk pedagogik* (jfr. St John, 2014). Skidmore lutar sig mot Bakhtins tolkningsram i sina studier om klassrumsinteraktion och pedagogiska instruktioner. Med hans förståelse inrymmer pedagogiska dialoger definitionsmässigt alla typer av interaktiva skeenden i klassrummen, såsom verbala instruktioner, samtal kring prestationer, bedömning, ämneskunskaper och andra utbildningsrelaterade konversationer. Dialogisk pedagogik inrymmer däremot även sådana kvaliteter som vi pekat på ovan, influerade av Bakhtins dialogfilosofi.

INSTRUMENTELL OCH ONTOLOGISK RELATIONSORIENTERING

Inledningsvis beskrev vi bidragets syfte i termer av att synliggöra, begreppsliggöra och problematisera utbildningsdialogens funktion och natur. Där förklarade vi också att vi skulle konkretisera detta syfte genom att konstruera en analytisk distinktion av konceptuellt slag. Som framgår i rubriken för detta avsnitt har vi nu kommit fram till den punkt då vi utifrån den redovisade teorin ska försöka precisera på vilka skilda vis individer kan orientera sig mot varandra. Genom att göra detta inskräper vi samtidigt innebörderna av dialog och mellanmännisklig dialogicitet. Givetvis betyder inte en sådan tentativ analys att frågan om pedagogiska dialoger sedan är för alltid besvarad på ett uttömmande vis. Vi kan inte heller påstå att den teoretiska distinktion som presenteras återspeglas transparent i relation till den sociala verkligheten i skilda samhällen, skolor och kulturer. Vad vi däremot kan uttala oss om är

hur det är möjligt att utifrån valda dialogfilosofer analytiskt mejsla ut distinkta innebörder av dialogisk samvaro, med andra ord relationsorienteringar av olika slag. Utöver det ska vi också belysa dessa principer med hjälp av konkreta exempel från klassrumsundervisning.

Utifrån Bubers och Bakhtins dialogiska analyser pekar Sidorkin på en icke-ontologisk förståelse av dialogiska koncept. En sådan riktning är något han ställer sig tveksam till:

innan jag pratar om min egen förståelse av dessa konsekvenser, skulle jag vilja peka ut vad jag kallar *icke-ontologiska* dialogiska koncept i utbildning. Den ansats som tycks mig felaktig är att främja utbildningsdialogen som ett utmärkt redskap för lärande. (Sidorkin, 1999, s.14, vår översättning och kursivering)

Mot detta "icke-ontologiska" koncept ställer han det *ontologiska* och tydliggör samtidigt att hans ansats inte är formulerad i termer av att studera dialoger i undervisning, men däremot som dialogisk undervisning i sig. I pedagogiska ansatser som lutar sig mot Buber är den allra mest väsentliga förståelsen att utbildning existerar som en ontologisk och relationell händelse (Aspelin, 2010; Jons, 2008). Ontologiska relationer, och ontologiskt lärande i kontrast till instrumentellt sådant, tillskriver erfarenhetsbaserat meningsskapande en avgörande roll (Lobok, 2014; Matusov, 2009). Att blint socialiseras till ett prestationsobjekt är därmed väsensskilt från att få vara ett aktivt kunskaps- subjekt som också drivs av en egen röst, egna frågeställningar, och ett personligt uttrycks sätt. Uttrycken "egen" röst och "egna" frågeställningar syftar här inte på en individualistisk epistemologi/ontologi utan endast på det faktum att både förmedlade åsikter, kunskaper och frågor ytterst är förkroppsligade och på det viset individspecifika. Därigenom är de också personliga, oavsett hur färgade vi individer är av kulturer, normer, institutioner och andra makro- betonade kontexter som vi oundvikligen knyter an till. Men det är en annan sorts dialog, och delvis en annan vetenskaplig fråga.

Det icke-ontologiska förhållningssätt som Sidorkin (1999) problematiserar har en motsvarighet i den instrumentella artikulationen av dialog/samtal (se även Matusov, 2009, som jämför deras begrepp i detta avseende). Detta är viktigt att diskutera mot bakgrund av tidigare forskning som demonstrerat hur lärare utövar en retorik som kännetecknas av standardiserade kontrollfrågor, sakfrågor och ett regelmässigt turtagningssystem (Kullenberg, 2014; Nystrand m fl., 1997; Hayes & Matusov, 2005). Att som skolelev bli sedd och positivt värderad som produkt av framgångsrik socialisering innebär inte heller per automatik att delta i god utbildning (jfr. Aspelin, 2015; Biesta, 2010, 2011, 2016a). Historiskt sett har det varit frestande att tänka sig att ändamålet helgar

medlen, det vill säga att om utbildningssyftet rör vad samhället betraktar som goda normer (exempelvis humanism eller demokratisk fostran), kan ett sådant syfte rättfärdiga metoder som inte i sig är goda (Matusov & Lemke, 2015). Att till exempel driva en auktoritär traditionell förmedlingspedagogik i systematiskt syfte att ingjuta ett förhandsdefinierat normsystem hos unga individer i skolan är en problematisk men viktig axiologisk fråga inom just dialogiskt orienterad pedagogik, menar Eugene Matusov & Jay Lemke (2015) vidare.

Ontologiskt lärande omfattar en intersubjektivitet som kan uppstå genom ett dialogiskt förhållningssätt som den standardiserade samtalsformen inte med lätthet kan erbjuda. Det rör sig om en mer avsiktslös (men inte utsiktslös) intersubjektivitet, med andra ord en förståelse av utbildningsrelationen som tränger djupare bakom den institutionella utväxlingen av ord, metoder och regler:

Burbules och andra har övertygande visat hur dialogiska metoder kan förbättra undervisning och lärande. Dessa forskningsresultat är förstås värdefulla, men de innehåller frön till självdestruktion. Dialog som *används* för någonting upphör att vara dialog. Detta är endast ett dialogiskt skal, en konversation helt och hållet på Jag-Det-nivån. För inga regler kan garantera att dialog verkligen sker och dialog kan uppkomma oavsett kraftfulla monologiska kommunikationsformer. Så snart en dialog startar kan ingen kanalisera den, eller hantera den, eller transformera den, inte ens för de mest ädla utbildningsmål. Jag vill kontrastera den ontologiska visionen av dialog mot en icke-ontologisk sådan. (Sidorkin, 1999, s. 14, vår kursivering och översättning)

I ovanstående utdrag belyser författaren en väsentlig skillnad mellan konversation som metodisk dialog och konversation som ett ontologiskt existensvillkor. Här betonar Sidorkin att en alltför metodisk kommunikation riskerar att stanna vid den instrumentella Jag-Det-nivån, underförstått på bekostnad av den intersubjektiva relationsorienteringen mot Jag-Du-nivån (vilket framgår i hans bokavsnitt i sin helhet).

Adam Lefstein & Julia Snell (2014) ifrågasätter också den spridda föreställningen att det finns handfasta didaktiska recept på de ”bästa” sätten att som lärare designa sin undervisning utifrån fixa kommunikationsmodeller. Vidare understryker de i linje med Sidorkin (1999) vikten av att erkänna pedagogiska möten mellan lärare och elev på ett vis som inkluderar genuin mellanmänsklig hängivenhet:

Vi är dragna till dialogisk pedagogik av många skäl [...] Men för oss är dialogisk pedagogik viktig inte bara som ett redskap; den är också ett mål i sig – ett bra sätt att leva. Vi engagerar oss i dialoger för att vi är intresserade av vad våra samtalspartner – inklusive barn och elever – har att säga.” (Lefstein & Snell, 2014, s. 21, vår översättning)

Återigen kan vi notera att gränserna för metodisk undervisningskommunikation diskuteras flitigt. I dessa diskussioner problematiseras inte sällan frågan om etik utifrån både didaktiska och teoretiska betänkligheter. Var går egentligen gränserna för lärarnas, och samhällets, didaktiska övertygelser? På vilka vis är det av godo för elever att bli objekt för pedagogens regelrätta socialiseringsivran? Varför behövs personliga möten i klassrummet? Bör barn tillskrivas någon form av reell agens, i så fall när och hur? Är pedagogisk kommunikation synonymt med styrning eller kan det innebära något utöver det? Detta är bara några exempel på alla de slag av etiska frågor som föds då relationella aspekter på formaliserat lärande ges en chans att gå på djupet i det vetenskapliga samtalet. Dessa tangerar i flera fall frågor som rör demokratins roll i den pedagogiska praktiken. Ett aktuellt exempel kommer från barnforskningen där Elisabeth J. White (2016) kommit ut med tämligen radikala resonemang i en sådan etisk anda. Hon lutar sig här mot pedagogiska tolkningar av Bakhtins dialogism. I hennes menande ligger pedagogens ansvar främst i att stödja barns lärande och i sammanhanget konstateras att det inte längre är tabubelagt att tala om *kärlek* inom pedagogisk forskning. Det är en grundläggande etisk hållning som hon syftar på. Istället för att använda sig av ”instrumentella strategier för att manipulera lärande mot en på förhand given slutpunkt är läraren kallad att utöva mod, ärlighet och visdom i varje ögonblick.” (s.167, vår översättning). I detta finns det inget alibi, hävdar hon.

Med Gert Biestas (2016b) relationsorienterade utgångspunkt är det anmärkningsvärt hur begränsad elevens subjektivitet blir i den auktoritära versionen av undervisning, det vill säga undervisning som en praxis i vilken eleven endast kan existera som objekt för lärarinitierade aktiviteter. Inte heller i den elevcentrerade motpolen, där elever lämnas åt sitt öde att upptäcka och utforska kunskap utan inspirerande initiativ från läraren, kan elever utvecklas fullt ut i dialogisk mening. Med hjälp av Emmanuel Levinas filosofi om annanhet, att i bokstavig mening få möta en annan och det som i grunden är annorlunda, låter Biesta sig ledas till slutsatsen att kunskapsinriktad subjektivitet knappast frammanas genom självgenerande individuella insikter. Det förhåller sig tvärtom så att det krävs en adressering utifrån som griper in i elevens tänkande och ger den en pedagogisk riktning (jfr. Säfström, 2005; Todd, 2003). Att få möjligheten att bli undervisad i ett möte med läraren och hans/hennes unika perspektiv är på så vis en många gånger underskattad gåva.

En liknande insikt kommer från Jonas Aspelin (2014) som linjerar upp en teoretisk modell för att nå en differentierad förståelse av hur pedagogisk attityd kan förstås med en relationell blick på undervisning. Modellen skisserar tre typer av lärare-elev-relationer. I denna identifieras asymmetriska subjekt-objekt-relationer (där läraren tilldelar eleven en passiv position vid lärarstyrda aktiviteter), asymmetriska objekt-subjekt-relationer (där läraren intar ett passivt förhållningssätt, utan pedagogisk riktning, gentemot elevens aktivitet) och asymmetriska intersubjektiva relationer (där både lärare och elever agerar som aktiva subjekt på basis av deras respektive positioner). Det är i den sistnämnda intersubjektiva relationen som en genuin pedagogisk attityd kan uppstå, anser Aspelin. Enligt honom inrymmer detta slags intersubjektivitet också mellanmänsklig *samexistens*, även om läraren och eleven i grunden har skilda roller och uppgifter (det vill säga den asymmetriska dynamiken).

Aspelin (2001) har också påtalat problematiken med ett instrumentellt synsätt på undervisning, något han ställer i kontrast till en interaktionistisk ansats. Här visar han hur en representant från Skolverket rekommenderar praktiserande pedagoger ett instrumentellt förhållningssätt eller, mer specifikt, ett målmedvetet relationsarbete i termer av ”samtal och reflektion som instrument”, ”samtal som metod” och ”kommunikation som medel”. Den risk som Aspelin pekar på är att då man talar om relationer som något läraren skapar och bearbetar blir mänskliga tankar, känslor och beteenden de instrument som står till buds i arbetet. Ett mindre teknologiskt synsätt möjliggörs däremot genom ett interaktionistiskt synsätt. Ett sådant frångår idén om att förstå relationer eller andra individer som objekt. I liknande anda upprättas i en annan studie en distinktion som avser relationellt betingade skolprestationer: *genuina* versus *instrumentella* prestationer (Aspelin, 2015, s. 118). De instrumentella betecknas ibland även som ”icke-genuina”. I korthet kan sägas att genuina prestationer definitionsmässigt uttrycker en betoning på mellanmänskliga processer, det vill säga dynamiska, relationella rörelser snarare än kvantifierbara produkter av individuellt och målorienterat handlande. Personligt engagemang från de involverade parterna utgör också ett kriterium.

Likaså har Moira von Wright (2000, 2006) demonstrerat hur ett relationellt förhållningssätt, till skillnad från ett punktuellt, kan bidra till att komma runt objektifieringsproblematiken i pedagogiska möten. Med stöd i George Herbert Meads interaktionistiska perspektiv företräder hon en intersubjektiv vändning som i utbildningssammanhang bejakar en öppen elevsyn där eleven ges möjlighet att framträda som ett ofixerat, unikt subjekt snarare än som standardiserat objekt. Utifrån samma relationsteoretiska ingång undersöker hon också hur det förhåller sig med svenska skolbarns möjligheter att i årskurs 2-5 ges reella möjligheter till delaktighet, inflytande och välbefinnande i skolan (von Wright,

2009). Resultaten visar att det är svårt för de unga eleverna i studien att komma till tals och bli sedda som personer som kan något. Trots att elever tillåts komma med initiativ i undervisningssituationen förmår varken lärarna/personalen, skolan eller den pedagogiska situationen i sin nuvarande utformning att ta vara på dessa olika elevinitiativ. Därmed fostras elever istället till foglig följsamhet i praktiken. Det är anmärkningsvärt att de klassrumsdeltagare som har studerats, både lärare och elever, egentligen ”sjuder av vilja och lust till lärande och delaktighet, men situationens yttre och inre villkor motarbetar detta” (von Wright, 2009, s. 5). Författaren konstaterar att lärarnas sätt att bemöta elever har en avgörande betydelse för att genuint elevinflytande och delaktighet ska kunna uppstå. Lärarna behöver återfå greppet om pedagogiken (jfr. Biesta, 2016b; Eksath, 2013).

Vi ska avsluta vår genomgång med ännu en vetenskaplig artikel som har relevans för vårt bidrag, inte minst det empiriska underlag vi refererar till som rör en utredning med fokus på just elevinflytande och demokrati på grundskolan. Biesta (2015) utforskar yttringarna från den samtida skolkulturen som ett professionellt utbildningsfält (jfr. Biesta, 2010, 2011). Det är demokratiska aspekter på lärarprofessionen som är föremål för kritisk belysning. Det paradoxala i den neoliberala retorik som vunnit gehör idag är, menar Biesta, att det professionella handlandet förvrängts så kraftigt att vi rentav kan tala om ett eroderat demokratiskt förhållningssätt med avseende på lärares professionella attityder till elevers handlingsutrymmen. Detta trots att den marknadsekonomiska diskursen vid första anblick framstår som liberal. Här tillskrivs elever en skenbar agens i egenskap av att bli positionerade som kunder i den kunskapseffektiva andan. Den personliga valfriheten i ”mätningens tidevarv” är i praktiken högst begränsad. Biesta (2010, 2011) förklarar att en sådan skolkultur har sitt ursprung i en mycket komplex agenda med resonans i välkända koncept så som kontroll, evidens, transparens, val och ”accountability”.

I relation till sina lärare är elever en utsatt grupp. Biesta (2015) visar att det under 1960- och 70-talen fanns utbredda reaktioner mot auktoritär pedagogik. Vikten av att vara medveten om det etiska dilemma i att låta unga människor bli till mer eller mindre maktlösa objekt för pedagogisk handling betonades. Enligt honom handlar det ytterst om att inse vidden av den demokratiska utmaning som kontinuerligt behöver aktualiseras i den pedagogiska diskussionen och som tappats bort på ett anmärkningsvärt vis. Vi menar att denna fråga har särskild relevans för forskare inom just relationell pedagogik då dessa fokuserar på mellanmännsliga konsekvenser av olika former av utbildningsyttringar (Aspelin, 2005; Bingham & Sidorkin, 2001; Matusov, 2015). Diskussionen fördes även i Sverige: ”På *sjuttioalet*, delvis som en reaktion mot sextioalets utbildningsteknologi, betonades de

personella relationerna, 'relationerna mellan lärare och elev sätts i förgrunden' ” (Lundgren, 1989, s. 82).

Istället för att vidareutveckla 1960- och 70-talets insikter i en demokratisk riktning, dikteras våra konventionella skolsystem idag vanligen av en motsatt vändning. För att återgå till Biesta (2015), kan vi tala om en *postdemokratisk utbildningsdiskurs*. En sådan vilar i grunden på en missuppfattning om vad utbildning går ut på. Den kan menas representera en skendemokratisk diskurs som i grunden drivs av det systematiska behovet att kontrollera och mäta utbildningen, med dess deltagare och den kunskapsproduktion som äger rum. Biesta (2015) anser att utbildningssystem av detta slag kan liknas vid ett maskineri där det som borde räknas utbildningsmässigt, som till exempel elevens frihet, tenderar att falla bort på ett alarmerande vis.

Detta avsnitt har som titeln anger belyst pedagogiska och utbildningsvetenskapliga aspekter på instrumentell och ontologisk relationsorientering. Inledningsvis redogjordes för syftet med detta bidrag, nämligen att synliggöra, begreppsliggöra och problematisera utbildningsdialogens funktion och natur. Den problematisering som gjorts har innefattat en kritisk genomlysning av det instrumentella förhållningssättet till pedagogisk kommunikation. Forskare inom relationell pedagogik har pekat ut en tolkningsram av annan karaktär: den existentiella dimensionen av pedagogiska möten. Vi har visat hur den senare har begreppsliggjorts i termer av ontologiska dialoger och relationer, med andra ord en ontologisk relationsorientering i kontrast till den instrumentella. Vidare har vi ringat in några olika implikationer av begreppet dialogicitet, av relevans för pedagogisk forskning.

Med forskningsfrågan ”Hur kan pedagogiska dialoger förstås och konceptualiseras?” i bakhuvudet, blir det möjligt att utifrån vårt teoretiska urval mejsla ut ännu en analytisk distinktion. Den återförs i sin tur på mellanmänsklig samexistens då vi menar att alla typer av pedagogiska möten omsluter en sådan. *Pedagogisk samexistens* omfattas därför i analytisk mening av såväl instrumentell ”mål- och medelorienterad” undervisningsinteraktion som en mer kreativt oförutsägbar, personlig och existentiellt inriktad pedagogik. Det som däremot är särskiljande för de båda förhållningssätten är vilken sorts dialogicitet (och intersubjektivitet) som står på spel: den instrumentella konceptionen eller den ontologiska.

Den teoretiska distinktion som vi vill bidra med sätter fingret på pedagogisk samexistens. Den bygger också på antagandet att en sådan samexistens i sin tur aktualiserar skilda relationella villkor för lärande. Vi föreslår därför begreppen *ontologisk samexistens* och *instrumentell samexistens* som en underordnad distinktion till uttrycket *pedagogisk samexistens*. I linje med Bubers syn på relationsdimensionerna Jag-Du och Jag-Det betonar vi att den ontologiska samexistens som lutar sig mot en så kallad genuin dialogicitet inte i praktiken

kan förväntas upprätthållas som en heltäckande konstant i den interpersonella sfären. En mer realistisk röst säger oss att den institutionella skolverkligheten, i likhet med den sociala tillvaron i stort, svårligen medger en sådan renodlad samvaroform. Oavsett vilket har vi all anledning att i filosofiskt avseende lyfta ett relationellt alternativ till rådande omständigheter.

NEDSLAG I SKOLVERKLIGHETEN

I syfte att exemplifiera den begreppsliga distinktion som formulerats, har vi valt att använda oss av Skolinspektionens (2012) granskning ”Skolornas arbete med demokrati och värdegrund” som empiriskt underlag (jfr. Eksath, 2013). Denna fallstudie inkluderar 17 studerade grundskolor (i årskurs 8 samt en klass i årskurs 9). Som vi inledningsvis redogjorde för är syftet med att referera till fallstudien att illustrativt stödja den teoretiska diskussion vi för. Härigenom konkretiserar vi samtidigt relevanta aspekter av kunskapsområdet för läsaren. Av detta skäl bygger vårt analysförfarande på ett teoretiskt grundat urval av klassrumsepisoder med intentionen att finna några klagörande exempel från den empiriska sidan av vårt pedagogiska fält. Det bör också sägas att denna rapport inte är vetenskapligt granskad. Att valet föll på just denna kvalitetsgranskning från Skolinspektionen beror bland annat på dess uttalade inriktning mot demokratiska arbetsformer, med tillhörande granskning av klassrumskommunikation. Den fördjupar sig i hur demokrati- och värdegrundsarbete yttrar sig genom lektionernas samtalsklimat samt beskriver hur skolaktörerna resonerar om dessa under intervjuer med utredarna. Utredarna har också sammanställt ett enkätunderlag på temat där berörda lärare och elever har deltagit. Detta ställer de i relation till intervjuer och lektionsobservationer.

Nämnda utredning består av en sammanfattande rapport som inkluderar 17 skolspecifika kvalitetsgranskningar, det vill säga en för respektive skola i studien. Det sammanfattande dokumentet slår fast att samtliga besökta verksamheter är i behov av en ökad medvetenhet om hur det demokratiska uppdraget kan omsättas. Inte minst pekas på brister i undervisningen. Relevant för vår studie är vad som framkommer kring frågan om elevinflytande och delaktighet i den lektionsbaserade klassrumspraktiken. Skolinspektörerna finner att eleverna alltför sällan kommer till tals i detta sammanhang. Inte heller anses elever erbjudas tillfredsställande möjligheter att vara väsentligt oliktänkande och därmed få pröva olika uppfattningar och ståndpunkter gentemot varandra, inklusive ”obekväma” sådana i deras menande. I rapporten formuleras det återkommande i termer av obefintlig *flerstämmighet*. Med detta menas att det vanligen är lärarnas röster som ensidigt dominerar de genomförda lektionerna. Det visar sig inte vara ovanligt att elever därför ger upp och förlorar tillit till läraren. Därigenom ger de oftast upp hoppet om att skolundervisning är något

som förmår engagera dem. Ibland väljer de rentav att avstå helt från att bidra i de pedagogiska samtalen, vilket är en problematik som också några lärare bekräftar.

Däremot tycks eleverna betydligt mer hoppfulla inför chansen att få vara delaktiga i skolarbetets upplägg vid de olika skolorna. Vid närmare granskning finner utredarna emellertid att deras möjligheter till reellt inflytande är högst begränsade, för att inte säga skenbara. Det som i bästa fall kan påverkas begränsas till valfrihet av läroboksbaserade uppgifter såsom vilket textavsnitt de kan få läsa vid lektionstillfället eller vilken bokuppgift de får ta sig an. Normen gör gällande att de bör vara synbart aktiva i sitt publika deltagande och därtill strikt uppgiftsfokuserade. Vid elevintervjuer och elevenkäter framkommer även att de inte känner sig upplysta om vad medinflytande innebär för dem i praktiken. Lärarna instämmer vanligtvis. Likaså menar en hel del elever ute på de undersökta skolorna att de ofta får uttrycka egna åsikter. Det visar sig emellertid vid närmare granskning att åsikterna ”oftast aldrig går igenom” (Skolinspektionen, 2012, bilaga C, s. 8).

En genomgående slutsats i utredningen är att spontana lektionsinslag bortom förhandsplanerade aktiviteter och rutinartade dialoger är sparsamt tillämpade. Härigenom menas många diskussionsmöjligheter gå förlorade. Den standardiserade samtalsformen bidrar visserligen i bästa fall till effektiva ämnesspecifika konversationer, men sällan till ett lärande som utgår från eleven som en unik person, med särskilda och angelägna livserfarenheter som fond till skolans kontext. Som författarna så kärnfullt uttrycker det: ”Det förekommer dock aldrig att en elevs fråga leder till diskussion där läraren öppnar upp för alla elever att delta utan elevernas frågor blir mer en parentes i den undervisning som pågår” (Skolinspektionen, 2012, bilaga A, s. 9). Att elevers verbala initiativ rutinmässigt kan parentessättas från pågående undervisning, framstår inte som ontologiskt, i Bakhtins och Sidorkins förståelse. Den ”genuina interaktionen mellan medvetanden” (Bakhtin, 1999) och den ontologiska dialogiciteten (Sidorkin, 1999) tycks vara iögonfallande eftersatt. Däremot kan ett sådant interpersonellt förhållningssätt relatera till den instrumentella konceptionen av pedagogisk samexistens.

Under en språklektion i svenska vill en lärare knyta an till vad som sker då eleverna vistas i skolmatsalen. Det är en värdeladdad fråga som står på dagens agenda då det har framkommit att det i onödan slängs så mycket mat i skolan, bara för att skolungdomarna tar för sig mer än vad de orkar äta upp. Så, vad tycker ni om att det kastas så mycket mat, undrar läraren menande med följdfrågan: Har ni tänkt på att i andra länder får man ingen lunch i skolan? Utredarna noterar att läraren valde att formulera frågor av öppen karaktär. Dessa sorters frågor visade sig bjuda in till en livaktig diskussion med utgångspunkt i elevernas erfarenheter samt deras uttryckta reflektioner

kring den laddade tematik som så direkt just riktats mot dem. Detta ledde till en diskussion där flertalet elever aktivt deltog och fick motivera sina olika ställningstaganden, skriver Skolinspektionen (2012). Eleverna bjöds med andra ord in till en debatt som i allra högsta grad berörde dem och deras tillvaro i skolan. På så vis iscensattes ett ontologiskt lärande snarare än ett instrumentellt sådant, grundat i närvarande samtalsdeltagare. De tycktes vara inbegripna i en seriös och verklighetsnära frågeställning som fångade deras intresse. I en mening var tilltalet också retoriskt provokativt. Det är intressant att notera att provokativa pedagogiska relationer per automatik inte behöver leda till varken bristande tillit eller en sämre väg till lärande än de dialoger som ensidigt söker omedelbar konsensus. Den här dialogiska provokationen inbegrep ett tilltal som berörde eleverna och deras existens, om än begränsad till deras lokala skolexistens.

För att förtydliga den ontologiska dialogen ytterligare ska vi gå vidare med ett annat exempel som refererar till elevernas ontologiska verklighet på ett synnerligen dramatiskt och tänkvärt vis.

På en annan skola berättar eleverna i utredningens intervjuer att de skulle vilja få diskutera på djupet oftare än vad som är brukligt; ett undantag var då de efter påtryckningar fått samhällskunskapsläraren att gå med på att de fick prata om vad de själva ville – i 30 minuter (Skolinspektionen, 2012, bilaga D, s. 9). Innehållet rörde det fruktansvärda dåd som de inte kunde släppa: massmordet på Utøya i Norge. Att lärare lätt faller in i en kunskapssyn där det finns tydliga rätt och fel, tränger också igenom rapport efter rapport i denna specifika utredning. Att de även faller in i en människosyn där deras unga elever både legitimeras och definieras utifrån uppvisade prestationer, kan vara värt att uppehålla sig vid. Skolinspektionen (2012) hävdar att elevsynen på en av skolorna är alltför tydligt präglad av ett ”bristtänkande” – ett pedagogiskt fokus på det som eleverna *inte kan* snarare än *vad de kan*. Här kan tilläggas *vilka de är* (jfr. von Wright, 2000, 2006). De framstår därmed som prestationsobjekt i första hand, vilket framstår som en institutionellt reglerad tillskrivning. Förutom att den begränsar de ungas självbild och därigenom inverkar betänkligt på deras identitet under utveckling, riskerar den att reducera kunskapssynen till en individualistisk förståelse av kunskap och lärande. Anmärkningsvärt är att samma skolelever beskriver undervisningen ”överlag som tråkig och oengagerande men också att de uppskattar berättande inslag.” (Skolinspektionen, 2012, bilaga B, s. 11). Genom sitt oförställda krav på mätbar nytta riskeras ibland helheten att tappas bort. Diskussionen om potentialen till en mer existentiell (ontologisk) relationsorientering känns därför inte alltför långsökt i sammanhanget.

I motsats till att bli förutsägbart bemött utifrån sina kunskapsmässiga färdigheter blir en elev tagen på allvar då hon under musiklektionen föreslår

en oväntad tolkning av en musikvideo som hon valt ut ihop med sina klasskamrater. Videouppgiften har som mål att ge elever möjlighet att reflektera över musik och få möta andras musikaliska erfarenheter, något som är förankrat i kursplanen. Normkritiska tongångar är förväntade. Episoden utspelar sig enligt följande:

En flicka visar en musikvideo med en kvinnlig artist som är utrustad med en något utmanande och inte alltför heltäckande scenklädsel. Då läraren frågar vad artisten och videon signalerar, blir svaret från eleven att "den står för självständighet och styrka". Det är uppenbart att läraren hade förväntat sig ett annat svar, men genom att ta eleven på allvar och fråga "hur menar du då?" initieras en diskussion, utan att pålägga eleverna en viss normerande syn. (Skolinspektionen, 2012, Bilaga E, s. 10)

Samtalet ovan skiljer sig markant från det typiska samtalsklimat som Skolinspektionen redogör för i övrigt. Här möts eleven med respekt för den tolkning som hon föreslår utifrån sitt perspektiv, och vi kan därför inte göra tolkningen att denna dialog är av instrumentell karaktär. Även om elevens svar inte var så väntat, och även om det kanske inte ens var passande utifrån lärarens ursprungliga lektionsidé, tycks pedagogen tänkt om i stunden på ett kreativt sätt. Men inte endast detta. Förutom att eleven bemöttes på ett kreativt sätt, togs hon på allvar som ett medmänskligt, öppet subjekt snarare än som ett förhandsdefinierat objekt för ett likriktat undervisningssamtal. Vi menar att detta är ytterligare ett exempel på en relationell ansats av ontologisk natur. Mer precis föreslår vi att denna till synes lyhörda interaktion antyder vad som skulle kunna betecknas *ontologisk samexistens* – en pedagogisk samexistens där lärandet når en annan dialogisk potential i jämförelse med det instrumentella samtalets begränsningar.

ONTOLOGISK SAMEXISTENS – EN PEDAGOGISK PARANTES?

På en slående punkt tangerar Skolinspektionens (2012) reflektioner det empiriska resultat som von Wright (2009) redogör för i sitt forskningsprojekt om grundskolan. Varken Skolinspektionens studerade tonårselever i årskurs 8 eller von Wrights skolbarn får med lätthet komma till tals och på så vis få sina röster hörda. Inte ens då elever visar prov på lust att lära blir de alltid bejakade i den typ av social interaktion som är normgivande. Att pedagogerna inte alltid på allvar lyssnar på vad deras unga samtalspartners har att säga, och respekterar dem fullt ut, kan återkopplas till den teoretiska diskussion som tidigare förts. Som Skidmore (2000) så klarsynt formulerade det: *pedagogiska dialoger* är inte

samma sak som *dialogisk pedagogik*. Översatt till de glimtar vi fått från svenska skolors sociala klimat är det nog svårt att förneka att pedagogiska dialoger existerar mellan framförallt lärare och elever. Kommunikation försiggår och den kretsar innehållsmässigt kring skolämnenas olika facetter. Samtalsbaserade turtagningar mellan pedagog och elev förekommer regelbundet och de innefattar därtill ofta verbala instruktioner från lärarens sida. Däremot ska det mer till för att kunna associera denna stundtals både stumma och blinda dialogicitet med dialogisk pedagogik. För att kvalificera ett sådant påstående behöver vi återigen adressera frågan om vad dialogicitet kan innebära.

För både Bakhtin och Buber har genuina dialoger mellan människor med uppriktighet inför den andra som person att göra. Nyfikenheten för den andra behöver därmed adresseras genom frågor där den som adresserar dem inte har givna, precisa svar utan mer prövande släpper in sin samtalspartner i frågan. En annan yttring av relationell uppriktighet kan förverkligas då formulerade frågor eller yttranden inte drivs retoriskt av egennyttiga motiv, exempelvis att manipulativt få den andra att tycka eller känna något specifikt, eller att i dialogen utkräva oreflekterat samförstånd på grund av institutionellt eller samhällsligt definierade effektivitetsskäl (som, till exempel, att nå ett utsatt mål snabbare). Inte heller var det en slump att Bakhtin (2004) själv ansåg att klassrumsundervisning inbjuder till allt annat än dialogism och etiskt ansvar. Dialogism skapas snarare genom att samtalsparterna vågar utlämna sig till varandra mindre konformt och mer öppet på det viset att det finns en seriös önskan att verkligen möta den andra i stunden; att med andra ord bli utmanad av den fundamentala olikhet (alteritet) som det innebär att bli medveten om sin medmänniskas unika perspektiv. Därför ville Bakhtin som pedagog tona ned allt som hade med mekanisk, opersonlig och undergiven regeltillämpning att göra i klassrummet, trots att hans undervisningsämne, rysk grammatik, kräver mycket god kännedom om hur grammatiska regler bör tillämpas. Genuin dialog innebär i hans filosofi en öppning som radikalt leder parterna från den enstämmigt auktoritära diskurs där personer kläds i givna sociala roller. Det är en väg som tvärtom förgrenar sig mångskiktat och brokigt genom det polyfona landskapet (Bakhtin, 1999). Flerstämmighet var även något som Skolinspektionen (2012) efterlyste, vilket visar att denna problematik inte är en helt förlegad norm. Som vi har visat fanns det emellertid undantag från regeln. Musikeleven som bröt in i undervisningsskedet med sin utmanande tolkning i samband med gruppuppgiften som de hade blivit tilldelade, bidrog till lärarens fruktbara respons ”Hur menar du då?”. En fråga som i sin tur genererade ett utvecklat - och invecklat - samtal med engagemang från flera håll.

Vidare finns anledning att återgå till den dimension av relationell autenticitet som Buber märkte ut: Jag-Du-relationen i kontrast till Jag-Det-relationen. Att

i det mellanmännsliga mötet åtminstone glimtvis få uppleva den andra som ett personligt och icke-objektifierat Du i en unik intersubjektiv relation, har som tidigare nämnts en pedagogisk relevans (Aspelin, 2005, 2014; Jons, 2008; Sidorkin, 1999, 2002). Även Bubers relationella ontologi har en intressant resonans i Skidmores (2000) koncept ”dialogisk pedagogik” i det att den så explicit vänder sig mot att instrumentellt förhålla sig till sina medmänniskor som utbytbara dialogpartners och därigenom förtingliga dem, med följder som är etiskt känsliga.

Sidorkin (1999) refererar till Bubers ”relationella ontologi” då han tillämpar den på det pedagogiska fältet. Han problematiserar den *icke-ontologiska* synen på mellanmännsliga möten, något som vi i linje med Matusov (2009) för samman med den instrumentella hållningen inom pedagogisk kommunikation. Då eleverna i vårt empiriska exempel ovan (Skolinspektionen, 2012) på eget initiativ fick legitimt handlingsutrymme att prata om den händelse som berört dem så djupt - mordet i Utøya – frigjordes en annan typ av samvaro; ett dialogiskt lärande med avstamp från en livshändelse som väckt gemensamt känslomässigt engagemang och som utgick från elevernas existerande angelägenheter. Detta fick tjäna som ett av flera exempel på ontologisk samexistens. I vår andra illustrativa episod från inspektionens rapport framträdde en lärarledd diskussion om den skolmat som man påstods slänga i onödan. Här tilläts ungdomarna komma med olika tolkningar och perspektiv som respons på det moraliskt provokativa inlägg som läraren initierat. Även denna gång tycks det som om den verklighetsnära laddningen blev grogrund för en vital diskussion av ontologisk karaktär.

Med hjälp av Biesta (2015) har vi också berört den postdemokratiska utbildningsdiskurs som kommit att bli tongivande, samt pekat på några av dess instrumentella konsekvenser i relationellt avseende. Med stöd i denna text diskuterade vi kritiska aspekter av skolors förgivettagna pedagogiska kommunikation och de etiska dilemman som en sådan kan föra med sig i relationellt avseende.

Till sist bjuder vi in till den tentativa följdfrågan om det kanske förhåller sig så att en av de viktigare distinktionerna som angår relationell pedagogik inte längre rör individualistisk versus relationell pedagogik? Kanske har det blivit minst lika angeläget att urskilja *ontologiska* relationer från *instrumentella* relationer, i detta relationsorienterade sammanhang?

REFERENSER

- Alexander, Robin (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. (4 ed.) Cambridge: Dialogos.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Aspelin, Jonas (2008). *Suveränitetens pris: en kritisk studie av självhjälplitteratur*. Ludvika: Dualis
- Aspelin, Jonas (2010). What really matters is 'between': Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry*, 1(2), 127-136.
- Aspelin, Jonas (2014). Beyond individualised teaching: A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233-245.
- Aspelin, Jonas (2015). *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (1999). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (2004). Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Biesta, Gert (2015). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*.
- Biesta, Gert (2016a). *The beautiful risk of education*. (2.ed.) Boulder: Paradigm Publishers.

- Biesta, Gert (2016b). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander M. (2001). Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 21–30.
- Bingham, Charles, & Sidorkin, Alexander M. (red.) (2004). *No education without relation*. NY: Peter Lang Pub. Inc.
- Buber, Martin (1956). Teaching and deed. I W. Herberg & M. Buber (red.). *The writings of Martin Buber* (pp. 317–326). New York, NY: Meridian Books.
- Buber, Martin (1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Eksath, Martin (2013). *Demokratiuppdragets dilemman i undervisningen: En studie om normalitet och avvikelse samt reproduktionen av vär[l]den*. Masteruppsats. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Hayes, Renee & Matusov, Eugene (2005). Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence. *Culture & Psychology*, 11(3), 339-357.
- Jons, Lotta (2008). *Till-tal och An-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kullenberg, Tina (2014). *Signing and Singing: Children in teaching dialogues*. Göteborgs universitet.
- Lefstein, Adam, & Snell, Julia (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogic pedagogy*. New York: Routledge.
- Lobok, Alexander (2014). Education/obrazovanie as an experience of an encounter. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2, S1-S5. DOI: 10.5195/dpj.2014.84.
- Lundgren, Ulf P. (1989). Att utvärdera utbildning och att styra den. I *Skolan och utvärderingen: Fem professorer tar ordet* (s. 81-104). Stockholm: HLS Förlag.
- Matusov, Eugene (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. *Educational Theory*, 57(2), 215-237.
- Matusov, Eugene (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

- Matusov, Eugene. (2015). Comprehension: A dialogic authorial approach. *Culture & Psychology*, 21(3), 392-416.
- Matusov, Eugene & Wegerif, Rupert (2014). Dialogue on 'Dialogic Education': Has Rupert gone over to 'the Dark Side'? *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2, E1-20. doi: DOI:10.5195/dpj.2014.78
- Matusov, Eugene & Lemke, Jay (2015). Values in dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 1-20.
- Matusov, Eugene & Miyazaki, Kiyotaka (2014). Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2, 1-47.
- Nystrand, Martin, Gamoran, Adam, Kachur, Robert & Prendergast, Catherine. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Rule, Peter N. (2015). *Dialogue and Boundary Learning*. Rotterdam/ Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Sandström, Birgitta (2012). Talet om samtalet - en analys av utbildningspolitiska texter. I: B. Englund & B. Sandström (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik* (s. 45- 102). Stockholm: Carlsson.
- Sidorkin, Alexander M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sidorkin, Alexander M. (2002). *Learning Relations: Impure Education, Deschooled Schools, and Dialogue with Evil*. NY: Peter Lang Publishing.
- Skidmore, David (2000). From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy. *Language and Education*, 14:4, 283-296.
- Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund: Skolinspektionens rapport 2012:9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). Bilaga A: *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Kvistbergsskolan i Torsby kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). Bilaga B: *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Rosengårdsskolan 7-9 i Malmö kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). Bilaga C: *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund i Videdalsskolan i Malmö kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen (2012). Bilaga D: *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Gunnarsby skolan i Eda kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). Bilaga E: *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund i Munkhätteskolan i Malmö kommun*. Stockholm: Skolinspektionen.
- St John, Oliver (2014). *Approaching classroom interaction dialogically. Studies of everyday encounters in a 'bilingual' secondary school*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- Säfström, Carl Anders (2005). *Skilnadens pedagogik: nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Todd, Sharon (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. Albany: SUNY Press.
- Uljens, Michael (2001). Om hur människan blir människa bland människor. Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning och Demokrati*, 10(3), 85-102.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?: en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- von Wright, Moira (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159-170.
- von Wright, Moira (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet*. Rapporter i pedagogik. Nr. 15. Örebro: Örebro Universitet.
- White, Elizabeth J. (2016). *Introducing Dialogic Pedagogy: Provocations for the Early Years*. London and New York: Routledge.