

Autenticitet i den pedagogiska relationen

En hermeneutisk studie av Charles Taylor och
Emmanuel Lévinas

Timmy Enberg

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete

Åbo Akademi

Vasa 2020

Handledare: Charlotta Hilli

Abstrakt

Författare Enberg, Timmy	Årtal 2020
Arbetets titel Autenticitet i den pedagogiska relationen: En hermeneutisk studie av Charles Taylor och Emmanuel Lévinas	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 63
Referat Syftet med den här avhandlingen är att undersöka Charles Taylors (1991) och Emmanuel Lévinas (1988) förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation. Avhandlingen har två forskningsfrågor och dessa är: <ol style="list-style-type: none">1. Vad är en autentisk pedagogisk relation?2. Hur blir autenticitet till i en pedagogisk relation? <p>Avhandlingens ramverk består av en teori om den pedagogiska relationen som främst representeras av Carl Anders Säfström (2017). Här förstås undervisningen som en pedagogisk relation där den andres frihet värdesätts och eleven ses som ett subjekt. Avhandlingens ansats är hermeneutik och Paul Ricoeurs hermeneutiska textanalys (1988; 2016) har använts som metod för att analysera Taylors verk ”<i>The ethics of authenticity</i>” (1991) och Lévinas verk ”<i>Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo</i>” (1988). Då dessa två verk undersöktes var analysen avgränsad till vissa utvalda begrepp som tolkades hermeneutiskt. Dessa begrepp ledde till en gemensam knutpunkt som bestod av undersökningens resultat. Resultatet kombinerades sedan med den pedagogiska relationen.</p> <p>Undersökningens resultat visar på att ansvaret har en nyckelroll i förståelsen av autenticitet i en pedagogisk relation. Autenticitet uppkommer i en pedagogisk relation ifall individen ansvarar för att sträva efter frågor (eng. Issues) som är betydelsefulla och som inte individen själv har valt. Det här är ett ansvarstagande som berör både läraren och eleven. Undersökningens resultat visar även på att en autentisk relation och en autentisk identiteten hos individen har sin grund i ansvaret. Ansvaret är det som möjliggör autenticitet.</p>	
Sökord Autenticitet, Ansvar, Dialog, Erkännande, Pedagogisk relation, Taylor, Lévinas	

Innehållsförteckning

Abstrakt

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte, forskningsfrågor och metod.....	2
1.2 Bakgrund.....	3
1.3 Tidigare forskning.....	5
1.4 Avhandlingens struktur.....	7
2 Avhandlingens teori.....	9
2.1 Olika sätt att förstå autenticitet.....	9
2.2 Dialogen som ett möte.....	12
2.3 Erkännande.....	13
2.4 Den pedagogiska relationen.....	15
3 Hermeneutik som ansats.....	20
3.1 Syfte och forskningsfrågornas relevans till metoden.....	20
3.2 Hermeneutiken som teori.....	21
3.3 Ricoeurs hermeneutiska textanalys.....	23
3.4 Fenomenet som undersöks och analysens utförande.....	25
4 Den hermeneutiska analysen.....	30
4.1 Autenticitet, dialog och erkännande hos Taylor.....	30
4.2 Första analysen, den naiva nivån.....	31
4.3 Andra analysen, den strukturella nivån.....	34
4.4 Ansvar, dialog och erkännande hos Lévinas.....	39
4.5 Första analysen, den naiva nivån.....	40
4.6 Andra analysen, den strukturella nivån.....	42
5 En fördjupad diskussion av Taylor och Lévinas.....	48
5.1 Autenticitet och ansvar.....	49
5.2 Dialog.....	50
5.3 Erkännande.....	51
5.4 Att bygga en ”bro” mellan Taylor och Lévinas.....	52
5.5 Autenticitet i den pedagogiska relationen.....	53
5.6 En kritisk diskussion av resultatet.....	55
6 Avslutande reflektion.....	57
6.1 Metoddiskussion.....	57
6.2 Förslag på fortsatt forskning.....	58
6.3 Konklusion.....	59

7 Litteraturförteckning.....	61
-------------------------------------	-----------

1 Inledning

Denna avhandling vill förstå begreppet ”autenticitet” i en pedagogisk relation genom att undersöka Charles Taylors ”*The ethics of authenticity*” (1991) och Emmanuel Lévinas ”*Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo*” (1988). Dessa två verk analyseras hermeneutiskt med hjälp av Paul Ricoeurs (1988; 2016) hermeneutiska textanalys, där strävan är att erhålla en djupare förståelse av fenomenet autenticitet i en pedagogisk relation. ”Pedagogisk relation” fungerar som undersökningens ramverk och i den här avhandlingen förstås ”pedagogisk relation” som något som ger läraren möjlighet att se sina (Säfström, 2017) elever som subjekt och elevernas frihet värdesätts i undervisningen. Läraren ser sina elever som subjekt och värdesätter deras frihet vilket möjliggör att en relation uppstår i undervisningen som är ansvarsfull till sin grund.

Carl Anders Säfström (2017) beskriver undervisning som ett sätt att förstå en pedagogisk relation. Säfström erbjuder tre perspektiv på undervisning: ett etiskt, ett politiskt och ett estetiskt perspektiv. Vid alla de tre perspektiven är den andres frihet ett ändamål och Säfström nämner om en strävan till en ansvarsfull frihet med andra individer i den pedagogiska relationen. I den här undersökningen används även andra pedagogiska synvinklar. Michael Uljens (2014, s. 63) beskriver undervisningen som en provokation och elevens rätt till att öva upp självständighet i sitt tänkande. Gert Biesta (2003; 2013) lyfter upp att diskussion är viktig i undervisningen, men också att undervisningen kan ses som en gåva där en utveckling sker hos eleven. Det gemensamma för dessa tre forskare är att de lägger tonvikt på att se sina elever som subjekt och att det finns en respektfull dialog i den pedagogiska relationen. Det här kan förstås som en betydelsefull del i identitetsutvecklingen hos eleven.

Begreppen ”autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” är väsentliga för den här undersökningen. Pedagogik som är autentisk kännetecknas av att läraren stöder sina elevers utveckling, deras fria val och stöder elevers strävan till autenticitet (Kreber, 2010). ”Dialog” förstås i avhandlingen som ett möte där läraren är öppen för sina elever i undervisningen (Shady & Larson, 2010). ”Erkännande” sammankopplas med behovet och individen har ett behov av att bli erkänd av sina medmänniskor för att erhålla en identitet, som kännetecknar individen (Honneth, 2003; Heter, 2006). Dessa tre begrepp ska avgränsa analysen, men också leda till en gemensam knutpunkt, som består av undersökningens resultat.

Autenticitet är ett fenomen som väcker många frågor. Det är ett begrepp vilket jag upplever att sällan används i vardagliga konversationer och begreppet ”autenticitet” förknippas med det materiella, exempelvis konstverk, drycker eller varumärken. Vad är det som kännetecknar van

Goghs tavlor eller vad är det som gör att drycken Coca Cola är just Coca Cola? Jag uppfattar att det autentiska letar efter kännetecken och vad som gör att dessa produkter upplevs som äkta. Mera ovanligt är det att diskutera fenomenet autenticitet i relation till sådant som är otydligt och inte självklart. Det materiella går att uppfatta på ett tydligt sätt. Coca Cola är en dryck som har sin originella smak, men hur är det exempelvis med relationer? Vad är det som kännetecknar en relation och vad är det som gör att en relation är autentisk i pedagogiska sammanhang? Vad är pedagogik och kan en enskild individ vara autentisk i en pedagogisk relation? Detta är djupa, men också utmanande frågor eftersom de inte är självklara. Dessa frågor har väckt mitt intresse för undersökningens tema eftersom de går in på ett existentiellt område som ser pedagogiken som ett filosofiskt problem.

Pedagogiken och utbildningen domineras långt av resultatnriktning och prestation med PISA (Sjøberg, 2015) som ett globalt mätinstrument. Av den orsaken är det lätt att förknippa pedagogiken och utbildningen med ett ”verktyg”, där vi lär oss enbart för att gynna exempelvis arbetsmarknaden. Människans växande och relationens betydelse i pedagogiken får inte samma fokus även fast den finländska läroplanen för den grundläggande utbildningen lyfter upp vikten av att respektera sina elever och se dessa som unika. Detta skulle bidra till att eleverna kan forma sin identitet i samband med lärandet och ifall eleven inte har möjlighet att få ta del av lärande finns det risk för att elevens utveckling och växande uteblir. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14.)

Avhandlingen antar att mötet mellan en lärare och elev är brännpunkten för en pedagogisk relation genom den dialog som kan få utrymme. I dialogen kan läraren erkänna elevens s.k. autentiska själv. ”Autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” som har beskrivits ovan kopplas samman i den här undersökningen. ”Autenticitet” i den här avhandlingen innebär en strävan till äkthet, där det som är äkta uppstår i en pedagogisk relation och ger utrymme för att eleverna ska kunna ses som subjekt och deras frihet beaktas.

1.1 Syfte, forskningsfrågor och metod

I den här avhandlingen är det autenticitet som undersöks i den pedagogiska relationen. Undersökningen strävar efter en större förståelse av fenomenet autenticitet med hjälp av Ricoeurs (1988; 2016) hermeneutiska textanalys och knyta samman detta med pedagogisk relation. Syftet med den här avhandlingen är att undersöka Charles Taylors (1991) och Emmanuel Lévinas (1988) förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation. ”Autenticitet” är ett komplext fenomen som kännetecknas av äkthet men också av begrepp som ”naturlig”, ”originell” och ”essentiell” (Lindholm, 2008, s. 1). Jag vill försöka närma mig begreppet

teoretiskt för att förstå hur det kan komma till uttryck. Etik är en relevant aspekt att beakta vid undersökningen av autenticitet, eftersom ansvaret i Lévinas filosofi har en nyckelroll i förståelsen av autenticitet.

De två forskningsfrågorna som står i fokus för avhandlingen är: 1. Vad är en autentisk pedagogisk relation? och 2. Hur blir autenticitet till i en pedagogisk relation? Den första forskningsfrågan är en konceptuell fråga som lägger fokus på vad som gör att fenomenet kan existera, vilket i det här fallet är vad som gör att en pedagogisk relation är autentisk. Den andra forskningsfrågan beskriver mera en process som uttrycks när läraren och eleven möts, ett handlande som leder till autenticitet i en pedagogisk relation.

Taylors ”*The ethics of authenticity*” (1991) och Lévinas ”*Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo*” (1988) är analysobjekt för den här undersökningen. Taylor problematiserar fenomenet autenticitet utifrån tre perspektiv. Dessa perspektiv är individualismen, det instrumentella förnuftet och den politiska nivån. I verket går Taylor in på kultur och samhälle var han förhåller sig kritisk till den moderna synen på autenticitet, där självcentreringen blir ett ideal för det autentiska. Lévinas verk lägger fokus på etik och ansvar för den andre, där det religiöst transcendentala är ett tema. Det är en intervju med Lévinas som Philippe Nemo har sammanfattat och i verket får man en övergripande bild av vad Lévinas filosofi går ut på. Dessa två verk har lästs hermeneutiskt och analyserats i flera omgångar, från att inledningsvis enbart fått grepp om helheten av verken till att läsa dem på en detaljerad nivå, för att sedan placera detaljerna i en större helhet. Öppenhet för vad texten har att berätta åt mig som läsare har varit centralt och i analysprocessen har den tidigare forskningen ständigt använts parallellt i analysen för att möjliggöra en djupare förståelse av texterna som undersöks.

1.2 Bakgrund

I det här avsnittet ska bakgrunden till undersökningen beskrivas och hur det autentiska kan komma till uttryck i pedagogiska sammanhang. I inledningen beskrevs undervisning som en pedagogisk relation där subjektet hos eleven erkänns av läraren i en dialog och på det sättet möjliggörs autenticitet. Vid sådana tillfällen (Säfström, 2017) värdesätts den andres frihet och subjektet hos eleven synliggörs.

Säfströms beskriver i sin artikel (2010, s. 19, 21) hur man strävar efter jämlikhet i lägen där ojämlikhet förekommer. I en undervisningskontext blir en individ jämlik och eleven bekräftas samt att detta anses vara ett villkor för att utbildning ska fungera som en ”intellektuell frigörelse”. Även här beskrivs relationen med de andra som väsentlig, där bekräftelsen är betydelsefull för att jämlikhet ska uppstå och intellektuell frigörelse ska bli möjligt.

”Intellektuell frigörelse” kunde tolkas som möjlighet där varje elevs reflekterande kring ett ämne får uttryckas och värdesätts i undervisningen. Detta innebär att läraren måste ta ansvar för att det som gör eleverna unika får utrymme i undervisningen, samtidigt då att alla elever är jämlika, vilket kan jämföras med den finländska läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14) som beskriver att läraren bör se sina elever som unika. Det här kan tolkas som att varje elev har ett värde eftersom alla elever är unika. Det här kan dock upplevas som paradoxalt, eftersom har olikheter (exempelvis att varje elev är unik) något utrymme i undervisningen då jämlikhet eftersträvas? Ifall jämlikhet är något som värdesätts i undervisningen kan läraren uppleva de elever som är ”annorlunda”? Ett tydligt exempel är att ifall en elev uppenbarligen är bättre på ett ämne än alla andra jämnåriga i klassen är de då jämställda i den undervisningskontexten eller ska det unika hos eleven erkännas?

Aspelin (2016) introducerar idén om relationskompetens. Aspelin utgår ifrån Bubers (1997) syn på distans och relation var en människa ska ha möjlighet att träda in i en relation, men också kunna distansera sig från relationen. Aspelin (2016, s. 11) skriver att pedagogisk relationskompetens innebär att eleven kan vara aktiv i relationer och samtidigt som eleven ska kunna distansera sig från sina medmänniskor. Det innebär att eleven får möjlighet att både kunna träda in i en relation och att distansera sig ifrån relationen, exempelvis till sina klasskamrater. Det här kunde tolkas som att eleven får utrymme att reflektera kring ett problem för sig själv, för att sedan dela med sig av reflektionen i relationen till andra.

Rytzler (2017) beskriver uppmärksamheten som läraren ger sina elever som ett sätt att undervisa. Uppmärksamheten i en pedagogisk situation blir ett sätt för läraren att utföra undervisningen till sina elever, där eleverna ses som unika och kan dela med sig av sina lärdomar vilket bidrar till att eleverna får möjligheten att ta del av undervisningen (Rytzler, 2017, s. 226). Här också lyfts en människas unika själ up som något väsentligt och att eleven får ta del av ”världen”, vilket i detta fall är tillfället i en undervisning. I dessa tillfällen delar eleven med sig av sin kunskap och erfarenhet. Eleven blir sedd som ett subjekt och är kapabel att dela med sig av *sin kunskap*. Märk väl att begreppet ”sin kunskap” läggs det extra vikt vid, eftersom kunskapen eleven delar med sig av kunde uppfattas som ett uttryck för hans eller hennes reflektion. Eleven får ett erkännande för den kunskap han eller hon har reflekterat över och kunskapen kan diskuteras med klasskamraterna genom den dialog som sker i undervisningen.

Synliggörandet av elevs subjekt som delar med sig av sin kunskap kan också exemplifieras med Rhodes och Carlsen (2018, s. 1312) som betonar att en person kan vara kvalificerad att kunna reflektera och kan komma till en vettig slutsats utifrån hans eller hennes egen erfarenhet.

Det här kan innebära att läraren ser sina elever som subjekt, erkänner sina elevers sätt att tänka och lyssnar till elevernas åsikter då en diskussion sker i undervisningen. Orsaken till detta är att läraren ger eleven möjlighet till att reflektera, vilket i sin tur bidrar till att elevens *egen* reflektion kommer till uttryck. Reflektionen som kommer till uttryck är något betydelsefullt och kan erkännas av läraren.

Malik och Akhter (2013) beskriver praktiken i ett klassrum utifrån ett existentialistiskt synsätt. Läraren kan presentera ett ämne inför klassen på ett adekvat sätt, där en genuin diskussion uppkommer, vilket bidrar till att eleverna blir bekanta med sitt eget tänkande och den egna reflektionen kring ämnet speglas till den tidigare kunskap eleverna har om ämnet (Malik & Akhter, 2013, s. 89). Eleven får möjlighet att reflektera och reflektionen hos eleven värdesätts. Det här kan vara ett undervisningstillfälle då eleverna diskuterar kring ett filosofiskt ämne som exempelvis eutanasi. Det förekommer olika synpunkter angående ämnet där en elev kan uppleva att till exempel eutanasi alltid är fel eftersom det kan jämföras med mord. Efter en dialog med sina klasskamrater i undervisningen kan eleven förstå att det förekommer olika synvinklar kring fenomenet eutanasi och kommer till insikt om att ämnet är komplext och på det viset inte alltid självklart. Poängen med exemplet är att läraren ger eleverna möjlighet till att utveckla sitt tänkande och låter dem spegla den nya slutsatsen från det som eleverna har reflekterat kring med vad de förstod av ämnet från tidigare. Läraren ser sina elever som subjekt med ett eget tänkande och erkänner sina elevers sätt att tänka som utvecklas i samband med dialogen.

I det här avsnittet har relationens betydelse i pedagogiska sammanhang beskrivits då en elev ses som unik av sin lärare. I undervisningen kan läraren ge sin elev möjlighet till att utveckla sitt eget sätt att tänka och tillåter eleven att formas. Det här innebär att elevens utveckling i tänkandet inte begränsas till ett visst sätt att tänka, utan eleven blir sedd som ett reflekterande subjekt. Det autentiska synliggörs då läraren är öppen för att se eleven som unik och tillåter att eleven får bilda sig en uppfattning om ett fenomen som problematiseras, utifrån sitt eget sätt att tänka. Läraren har den avgörande rollen att skapa tillfällena i undervisningen som möjliggör att subjektet hos eleven synliggörs, exempelvis en diskussion där öppenhet för varandra är centralt och där det egna tänkandet värdesätts. ”Subjekt” som beskrivs vid jämna mellanrum kan vara synonymt med ett ”autentiskt själv”.

1.3 Tidigare forskning

I det här avsnittet ska motiveringen till varför Taylors och Lévinas verk valts ut som analysobjekt för den här undersökningen samt tidigare forskning beskrivas. Varken Taylor eller

Lévinas har haft som intention att vara pedagogiska i sina teorier, men det förekommer forskare som har använt sig av deras teorier i pedagogiska sammanhang. Som följande kommer tre forskare presenteras som har använt sig av Taylor och Lévinas teorier, där Mörkenstam (1994) och Kreber (2010) har använt sig av Taylor, medan Todd (2008) har använt sig av Lévinas.

Mörkenstams artikel "Identitet, frihet och erkännande: Charles Taylors kritik av individualismen" (1994) utgår från en statsvetenskaplig synvinkel och diskuterar att en människas själv eller identitet inte kan utvecklas utan interaktion med andra människor. Mörkenstam utgår i sin artikel från Taylors syn på de "*moraliska ramverken*" som är en förutsättning för utvecklingen av en identitet. De moraliska ramverken är bundna till att det finns en föreställning av vad självet är samt "av att vara ett jag bland andra jag". (Mörkenstam, 1994, s. 348.)

Mörkenstam visar på relationens betydelse när en individ utvecklas. Relationen är viktig eftersom då kan en dialog uppkomma och Mörkenstam (1994, s. 354) beskriver att dialogen är en viktig aspekt i sammanhanget där identiteten utvecklas hos en individ. Det innebär att kontexten, vilket är det moraliska ramverket, där dialogen utspelar sig i har en avgörande roll i skapandet av en individs identitet (1994, s. 354). Mörkenstam beskriver också om att människan lär, formas och utvecklas livet ut i dialog med andra (1994, s. 361), vilket är väsentligt ur en pedagogisk synvinkel. I pedagogiska situationer lär, formas och utvecklas människan, exempelvis i en undervisningskontext. Ifall dialogen är en hörnsten för lärandet, formandet och för utvecklingen hos en människa, då borde dialogen vara något som bör prioriteras i pedagogiska sammanhang.

Mörkenstam (1994, s. 358) nämner också om erkännande av olika identiteter, där det moraliska ramverket möjliggör ett faktiskt erkännande. I och med att dialogen och erkännandet är betydelsefulla aspekter för att identiteten inte ska bli betydelselös för en individ är dialogen och erkännande också betydelsefulla för autenticiteten hos en individ (Mörkenstam, 1994, s. 358). Av den orsaken är "dialog" och "erkännande" två begrepp som beaktas vid undersökningen av autenticitet.

Kreber (2010, s. 194) har behandlat Taylors teori om "dialog", "erkännande" och "autenticitet", där dialogen innebär att det autentiska uppstår i strävan efter att identifiera det vad man tror på och försöker synliggöra det som är annorlunda hos en annan. Det här sker i ett dialogiskt engagemang var olika uppfattningar och värderingar uppstår. Denna dialog inkluderar mod och medkänsla vid lyssnandet av den andres åsikter, men också att den andre får ett erkännande för sina påståenden.

Kreber (2010, s. 194) diskuterar begreppet autentisk pedagogik, vilket lägger bland annat betoning på att stöda utvecklingen för alla elever, deras fria val och stöda elevers strävan till autenticitet. Lärarens stöd till elevens strävan efter autenticitet kan tolkas som att läraren visar omsorg och erkänner elevens utvecklingsprocess. Det fria valet som Kreber nämner kan jämföras med då Säfström (2017) lyfter upp att den andres frihet är ett mål i den pedagogiska relationen.

Todd (2008) har undersökt ”didaktik som våldshandling” i verket *”Att lära av den Andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning”*. Todd beskriver följande om den didaktiska våldshandlingen: ”Min betoning ligger här på den obevekliga yttre kraft som har makten att underordna, som tvingar oss att lära och bli” (2008, s. 40). Tvånget av att lära och bli i sig är inte negativt, det som i stället blir väsentligt att beakta är ifall utbildningen kränker allt för mycket och på vilket sätt lärare kunde i pedagogiska möten bidra med möjligheter vilka är till sin karaktär våldsfria (2008, s. 40). Det här kunde tolkas som att läraren reflekterar över sitt handlande i undervisningen. Detta eftersom läraren erkänner sina elever som fria subjekt och är väl medveten om att sättet läraren möter sina elever kommer att påverka dem (ett etiskt förhållningssätt), vilket i sig bidrar till att eleven erkänns. På samma gång är ”didaktik som våldshandling” kanske en ren nödvändighet, eftersom det kan stimulera eleven att vara i en dialog. För att dialogen ska upprätthållas behöver eleven bli utmanad och vara engagerad av sin lärare. Eleven blir på det viset ”omskakad” och en våldshandling mot elevens tillvaro sker. Det här kan vara nödvändigt för att en utveckling hos eleven ska vara möjligt eller som det tidigare nämndes, ”lära och bli”.

De tre forskarna som har beskrivits i detta avsnitt visar på att både Taylor och Lévinas är relevanta för pedagogisk forskning. Orsaken till att Taylor är intressant är för att han beskriver autenticiteten, men även vikten av att erkänna andra. Taylor betonar relationen till sina medmänniskor samt dialogens betydelse. Lévinas företräder en etisk teori med fokus långt på ansvaret, men Lévinas nämner i sitt verk om att talet och svaret är förknippat med ett ansvar, vilket kan kopplas ihop med dialogen.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av ett inledningskapitel (1), där syfte, forskningsfrågor och metod (1.1) presenteras. Bakgrunden (1.2) till avhandlingen och tidigare forskning (1.3) lyfts även upp, där kapitlets sista avsnitt (1.4) beskriver avhandlingens struktur. I det andra (2) kapitlet redogörs undersökningens teori vilket består av fyra avsnitt. En (2.1) beskrivning av autenticitet, dialog som möte (2.2) och erkännande (2.3) förekommer i teorikapitlet. I det sista avsnittet (2.4)

redogörs den pedagogiska relationen i den här avhandlingen och en konklusion av kapitlet beskrivs.

I avhandlingens tredje (3) kapitel beskrivs undersökningens metod där syfte och forskningsfrågorna relateras till metoden (3.1). Hermeneutiken som teori (3.2) redovisas och Ricoeurs hermeneutiska textanalys beskrivs (3.3). Kapitlets sista avsnitt (3.4) är en beskrivning av fenomenet som undersöks och hur analysen har utförts. I avhandlingens fjärde kapitel (4) presenteras den hermeneutiska analysen och Taylors verk introduceras (4.1). Den första analysomgången (4.2) består av en naiv tolkning av Taylors verk vilket sedan följs av en djupare tolkning på strukturell nivå (4.3). Efter detta presenteras Lévinas verk (4.4) där analysen börjar med en beskrivning av en naiv tolkning (4.5) som sedan utmynnar i en tolkning som befinner sig på en strukturell nivå (4.6).

Det femte (5) kapitlet är en fördjupad diskussion av det resultat som uppkommit från analysen av Taylors och Lévinas verk. "Autenticitet" och "ansvar" diskuteras parallellt (5.1) medan "dialog" (5.2) och "erkännande" (5.3) diskuteras skilt. Sedan skapas en "bro" (5.4) mellan resultatet utifrån de begrepp vilka har fungerat som avgränsningsområden i analysen för att synliggöra den gemensamma knutpunkten. Kapitlet har ett avsnitt (5.5) som beskriver vad autenticitet i den pedagogiska relationen är för något utifrån resultatet. I det sista avsnittet (5.6) diskuteras undersökningens resultat utifrån ett kritiskt perspektiv.

I det sjätte kapitlet (6) redogörs en avslutande reflexion kring avhandlingen, där en metoddiskussion (6.1) beskrivs och förslag på fortsatt forskning (6.2). I slutet av kapitlet presenteras en konklusion (6.3) där avhandlingens centrala delar diskuteras.

2 Avhandlingens teori

I det här kapitlet diskuteras avhandlingens teori, där undersökningens centrala begrepp ”autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” ingår. I den här avhandlingen fungerar pedagogisk relation som undersökningens ramverk. Avhandlingen undersöker Charles Taylors (1991) och Emmanuel Lévinas (1988) förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation. Den pedagogiska relationen i den här undersökningen baserar sig främst på Säfströms (2017) syn på pedagogisk relation där den andres frihet värdesätts och subjektet hos eleven blir sedd. I en pedagogisk relation har också frågan (Biesta, 2003, s. 67) som läraren ställer till sin elev en betydande roll eftersom detta kunde fungera som en provokation (Uljens, 2014, s. 63) var eleven blir tvungen att svara. Detta kan bidra till att en utveckling hos eleven sker i undervisningen. Elevens sätt att tänka utvecklas och detta tänkande kan vara något autentiskt. Autenticitet, dialog och erkännande beskrivs mera utförligt under kapitlets tre första avsnitt och dessa begrepp kombineras sedan med den pedagogiska relationen under det fjärde avsnittet där kapitlets konklusion även lyfts upp.

2.1 Olika sätt att förstå autenticitet

Autenticitet är ett komplext fenomen. Enligt Lindholm (2008, s. 1) inkluderar det olika begrepp som ”uppriktighet”, ”naturlig”, ”originell” och ”äkthet”. Det som dock skiljer autenticiteten från dessa begrepp är att det autentiska står ensamt och har ett högre nästan ett andligt kall att tjäna. En autentisk person är sanningsenlig mot sina rötter eller ifall livet som han eller hon lever uttrycks omedelbart från hans eller hennes essens. (2008, s. 1–2.) Att vara sanningsenlig mot sina rötter kan innebära att personen är trogen den tradition som han eller hon är uppvuxen i. Det ursprung en person har och identifierar sig själv med är större än individen. Det som är större än individen kan exempelvis vara kulturen och kulturen kan vara något individen identifierar sig med. Kulturen är större än individen eftersom den enskilde personen är en *del* av denna kultur, som utgör en större helhet. Essensen kan tolkas som ”kärnan” hos individen, det som gör honom eller henne unik eller originell. Det originella som uttrycks från individens essens är med andra ord det som är äkta. Men vad är ”äkthet” i sådana fall och hur kan detta beskrivas? Ett sätt är att beskriva motsatsen till det äkta, nämligen det ”falska”. Heidegger (2013, s. 49–50) beskriver begreppet ”falskvaron” vilket innebär att framföra något som det egentligen inte är. Individen försöker framföra något som han eller hon inte är sanningsenlig till och på det sättet inte uppriktig gentemot. Det innebär att det individen försöker framföra inte upplevs som ”äkta” vilket bidrar till att autenticitet uteblir.

Stycket ovan går att relatera till det Lindholm exemplifierar i sitt verk vilket är då kvinnor kom ut i arbetslivet och dessa skulle bemöta kunder på ett visst sätt, som man utgick ifrån var ett kvinnligt beteende. Det förekom en föreställning att kvinnor var varma och vänliga av sig vilket kunde uppfattas som ett moderligt beteende och detta ideal skulle kvinnor leva upp till i arbetslivet (Lindholm, 2008). Lindholm exemplifierar med en yrkesgrupp som har blivit utsatt för detta, nämligen flygvärdinnor. Flygvärdinnor förväntades vara varma och vårdande gentemot kunderna. Det förekom framförallt två strategier som flygvärdinnorna använde sig av för att uppnå detta mål: det ena var att på ytan visa ett varmt och vårdande beteende, vilket resulterade i längden med utbrändhet, eftersom känslan man hade inombords inte överensstämde med vad man som person uttryckte i praktiken (exempelvis skulle ett leende finnas konstant på läpparna). Den andra strategin var att vissa flygvärdinnor övertygade sig själva att de var varma och vårdande av sig och försökte hårt med att följa branschens linje för hur en flygvärdinna ska uppföra sig. Exemplet med flygvärdinnorna visar på hur en kultur kan begränsa vårt "autentiska själv", eftersom vi ska vara på ett visst sätt. (2008, s. 67.) Det visar också på hur viktigt ett framförande är för att något ska upplevas som äkta, vilket lyftes upp i föregående stycke då Heidegger nämndes (2013, s. 49–50). Flygvärdinnorna framförde ett beteende som baserade sig på en föreställning, alltså flygbranschens ideal på ett kvinnligt beteende, vilket inte tog hänsyn till flygvärdinnorna som enskilda individer. Det som flygvärdinnorna framförde var inte något genuint, utan det var ett framförande utifrån en föreställning om ett kvinnligt beteende. Det autentiska uteblir eftersom flygvärdinnorna är objektifierade av branschens ideal och det som uttrycks och framförs från flygvärdinnorna är i sådana fall inte något autentiskt, utan falskt. Det som är falskt är ett resultat utifrån den objektifiering som flygvärdinnorna blev tvungna att ta på sig i sin yrkesroll.

Exemplet med flygvärdinnorna går att relatera till när Lindholm hänvisar till Jean-Jacques Rousseau och att det sociala inom vår civilisation har förstört människans sanna väsen. Utifrån Rousseaus teori beskriver Lindholm (2008, s. 9) att människan är fastkedjad och att vi människor har lärt oss att älska kedjorna samt att hylla den orättvisa sociala värld som har förstört människans genuina varande. Ifall man utgår ifrån det här påståendet, kunde detta tolkas som att människan lever i en kultur där vi tenderar att konstruera människan till ett *varande*, istället för att ge honom eller henne möjligheten att bli den han eller hon *är*. Det som är äkta hos människan får inget utrymme, utan han eller hon konstrueras på förhand. Av den orsaken har kulturen en avgörande roll ifall det autentiska hos en individ kan eller tillåts att framföras.

En annan forskare som har behandlat det autentiska som fenomen är Safran (2017) och här lyfts autenticiteten upp hos individen och detta i relation till andra människor. Safran beskriver att

autenticiteten hos en individ skapas i dialogen (2017, s. 76). Att vara autentisk innebär också att en individ har förmågan att reflektera över vad som är värt att fullfölja i den sociala kontext han eller hon befinner sig i (Safran, 2017, s. 75). Utifrån en pedagogisk synvinkel kunde detta exemplifieras med en reflektion som är självständig och detta förknippas med ett autentiskt själv.

Ett annat begrepp som Safran berör i sin artikel är ”integritet”, som innebär att man *står för* något. Integritet inkluderar bland annat en persons önsningar och utvärderingar vilket kunde förknippas med stycket ovan då en autentisk person har förmågan att reflektera på ett självständigt sätt. Safran beskriver att integritet även innebär att kunna vara öppen för andra personers åsikter och att ens värderingar kan utvecklas i och med detta. (Safran, 2017, s. 75–76.) Det visar på att människor inte är autonoma utan utvecklas i relation med andra.

Ashton skriver i sin artikel (2010, s. 14) att läraren måste bekräfta sina elevers ”helhet” och detta genom att se vem de är och vad de kan bli, på samma gång erkänna hur eleverna vid nuläget ser på sig själva samt vad de önskar att de kan bli. Läraren ska bekräfta sin elevs ”helhet”, men också den elevens egen syn på sig själv samt dess önskan vad han eller hon kan bli. Det visar på att öppenhet är betydelsefullt för autenticiteten och att läraren befinner sig i en position där läraren kan bekräfta elevens ”helhet”, men kan också förvägra att bekräfta sina elevers ”helhet”.

Bialystoks artikel (2015) lägger fokus på autenticitet hos läraren och inte eleven. Bialystok strävar mot att synliggöra ifall ett autentiskt själv hos läraren är sammankopplat med gott lärande. Slutsatsen var att ett autentiskt själv inte var sammankopplat med gott lärande. Istället lyfter Bialystok upp att autenticitet förknippas med att vara sanningsenlig mot sig själv och att det självet vi önskar uttrycks i ett klassrum beror långt på vem läraren är (Bialystok, 2015, s. 321). Det som är värt att notera är att läraren förväntas vara på ett visst sätt. Som åhörare i ett klassrum har varje individ en föreställning över vad ett gott lärande är för något och hur detta i sådana fall är förknippat med att läraren är autentisk. Frågan som uppkommer är att konstruerar man lärarens väsen på förhand? Är lärarens ”autentiska själv” uppbyggt på förhand, eftersom vi vill att han eller hon ska *vara* på ett visst sätt? Det här visar på att relationen till sina medmänniskor är betydelsefull och att det som gör en individ autentisk kan begränsas av föreställningen över *hur* individen ska vara. Av den orsaken framträder individen sig själv på ett sätt som inte nödvändigtvis blir äkta, utan på ett sätt som är falskt (jfr. Heidegger, 2013) och därför riskerar det autentiska att utebli.

2.2 Dialogen som ett möte

Shady och Larson (2010) samt Gordon (2011) undersöker mötets betydelse vid en dialog genom Martin Bubers dialogfilosofi. Dialogen är en väsentlig aspekt för det autentiska hos en individ och kan jämföras med Safran (2017) som förstår relationen som avgörande för autenticiteten. Dialogen är också nödvändig för att en elev ska kunna ta del av undervisningen där eleven kan utvecklas på ett personligt och på ett intellektuellt plan (Shady & Larson, 2010). Läraren kan med hjälp av dialogen stödja sina elever till att inse sina potentialer (Gordon, 2011) eller färdigheter och detta kan ses som ett stöd för elevens utveckling. Det här är orsaken till att dialogen är relevant för den här undersökningen, eftersom det är vid mötet, som kännetecknas av dialogen, var mycket av det avgörande sker för en elevs utveckling som människa men också för autenticiteten hos eleven.

Shady och Larson (2010, s. 84) beskriver att självet och andra existerar samtidigt dialogiskt i en värld av relation, som kännetecknas av solidaritet och genuin gemenskap. Dialog och relation är sammankopplade med varandra och det förekommer en ömsesidighet mellan de som befinner sig i denna "värld". Denna värld är något som Buber i sitt verk "*Jag och Du*" (2013) beskriver som ett "Jag-Du-förhållningssätt", vilket kännetecknas av att kunna vara öppen för att möta hela människans sanna väsen. Det dialogiska mötet i undervisningen uppstår när ett "Jag-Du-förhållningssätt" sker (Shady & Larson, 2010). Dialogen är nödvändig och sammankopplas med ett erkännande, men också att det förekommer en ömsesidighet mellan de två parterna i dialogen (Shady & Larson, 2010, s. 85). Shady och Larson beskriver en klassrumsmiljö där dialogen kan utspela sig i:

"By opening a space where all students in the classroom can discuss the issue from different perspectives and seek to understand both why the student making the comment sees the world in this way as well as why others see his position as harmful, the instructor allows for a possible "meeting" between persons in the classroom" (Shady & Larson, 2010, s. 91).

Citatet lyfter bland annat upp att såväl läraren som eleverna måste vara öppna och sträva efter förståelse för en elevs syn på ett problem när diskussionen äger rum. I citatet beskrivs också risken för konflikter i undervisningen ifall läraren och klasskamraterna vägrar vara öppna att förstå elevens perspektiv på problemet. Läraren har en betydelsefull roll vid skapandet av dialogiska möten som citatet visar på.

I en klassrumsmiljö som är dialogisk finns det möjlighet till personlig och intellektuell utveckling för eleven (Shady & Larson, 2010, s. 91–92). Eleven har blivit sedd och läraren strävar till att förstå eleven som människa då eleven har tagit del av "världen" i ett möte

kännetecknat av dialog, vilket bidrar till att en utveckling hos eleven sker. I dialogen blir eleven sedd för den han eller hon är. Då de andra, klasskamrater och läraren, försöker förstå eleven kan reflektionen som eleven delar med sig av vara det som de andra försöker förstå. De försöker förstå det eleven som person *står för*. Då eleven uttrycker en reflekterad åsikt vid diskussionen i klassrummet blir eleven tvungen att *stå för* det han eller hon uttrycker. På samma gång som eleven ska bli sedd och förstådd i dialogen blir eleven också utmanad för det han eller hon står för. Eleven blir utmanad då han eller hon funderar igenom det som diskuteras för att sedan kunna stå för det han eller hon talar om. Det sker en utveckling på ett intellektuellt plan där elevens tänkande kommer till insikt om nya synvinklar, då de nya synvinklarna speglas till det man vet från tidigare. Det kan jämföras med Safran (2017) som förstår begreppet integritet som att *stå för* något, men även att vara öppen för andras åsikter och att ens egna värderingar kan utvecklas (se avsnitt 2.1).

Gordon (2011, s. 211) beskriver också en dialog som är inspirerad av Buber, där en människa inte uppenbarar sig med hela sitt väsen vid isolering eller i en del av ett kollektiv, utan i relation eller dialog med andra människor. En lärare ska inte enbart se sina elever som en summa av olika kvaliteter ifall läraren vill bidra med att elever ska inse sina egna potentialer, utan läraren måste se sina elever som hela väsen. Detta sker ifall läraren möter sina elever i en dialogisk relation (2011, s. 211). Elevens insikt till egna potentialer kan innebära att läraren hjälper eleverna att inse sina styrkor och färdigheter med hjälp av att läraren stöder sina elevers utveckling. Lärarens roll att understödja elevers insikt i egna färdigheter kan leda till utveckling på intellektuellt plan, vilket kan bidra till att eleverna får en grogrund att skapa något utifrån sitt intellekt. Detta skapande utifrån intellektet kan vara något som kännetecknar autenticitet hos eleven, något egendomligt eller något som kännetecknar elevens sätt att tänka.

2.3 Erkännande

Erkännandet utifrån Honneths teori (2003) innebär att en person utvecklar en positiv relation till sig själv och på detta sätt utvecklas ett själv. Vidare citerar Honneth: ”Mänskliga subjekt uppnår nämligen en intakt självrelation endast genom att de finner sig bekräftade eller erkända med avseende på värdet av bestämda förmågor och rättigheter” (2003, s. 105–106). Relationen har betydelse och begreppet rättighet anses ha ett värde. I Honneths (2003, s. 106) teori förekommer det tre former av erkännande där den första formen består av kärlek och omsorg, den andra formen beskrivs som en allomfattande likabehandling medan den tredje formen av erkännande beskrivs som ett stadie var det förekommer en ”särskild uppskattning”. Det är den första formen av erkännande som är signifikant i den här avhandlingen, eftersom Honneth

betonar då att en persons önsknings och behov erkänns och har ett värde för andra människor. Det här kunde tolkas som att det förekommer ett behov av att erkänna den andres själv, för den individen *är*, inte för den individen ska *vara*. En människa erkänns för den person han eller hon verkligen är.

Erkännandet av den andre har betydelse för en individs forande som människa. Erkännandet är kopplat till att kunna *se* den andres behov av att bli erkänd. Det innebär att något driver oss att inkludera den andre i vår tillvaro eller att den andres behov av att bli erkänd *berör* oss av någon orsak. Det här kan exemplifieras med Shady och Larson (2010) att det förekommer en öppenhet till att vilja förstå en elevs synpunkter kring ett problem som diskuteras i klassrummet (se avsnitt 2.2). Det faktum att eleven blir sedd och hörd, där det förekommer ett intresse av att rikta uppmärksamheten mot denna elev och att det som eleven talar om i dialogen har betydelse, visar på att det förekommer ett erkännande.

Heter (2006) beskriver vikten av ett erkännande och hur detta är avgörande för den andres "självidentitet". Heter utgår ifrån Hegels teori och konstaterar att en person får en känsla av en komplett självvidentitet och detta enbart av att han eller hon har erkänts av sina medmänniskor (Heter, 2006, s. 23). I Heters undersökning lyfts Jean-Paul Sartre syn på erkännande upp som utgår ifrån mästartare/slavidén och slutsatsen blev att idén utgick ifrån förtryck av den andre. Detta resulterar i att det inte förekommer någon ömsesidighet mellan parterna. Utifrån denna slutsats, beskriver Heter att ju mindre ömsesidighet det förekommer i en relation, desto mindre erkänns den andres frihet, behov, intressen. (Heter, 2006, s. 29.) "Självidentiteten" är något som kan förknippas med ett "autentiskt själv" eftersom "identiteten" är något som *kännetecknar* individen. Det här kan jämföras med Lindholm (2008, s. 67) som lyfte upp exemplet med flygvärdinnorna som försökte leva upp till branschens föreställning om vad ett kvinnligt beteende innebar. Flygvärdinnorna skulle leva upp till ett ideal, vilket inte gick ihop med vad de sedan uttryckte i praktiken, eftersom i vissa fall ledde detta till utbrändhet. Exemplet med flygvärdinnorna kan tolkas som att det förekom ett behov av att bli erkänd för den man verkligen var och erhålla en "komplett självvidentitet". På det sättet skulle flygvärdinnorna få en chans att uppträda på ett sätt som vore äkta. Detta behov blev förvägrat ett erkännande, vilket ledde till utbrändhet, eftersom behovet inte togs hänsyn till.

Bägge teorierna som lyfts upp i det här avsnittet nämner begreppet "behov" i samband med ett erkännande. Det kan tolkas som att behovet av att bli erkänd är en värdefråga och som förverkligas ifall vi tar vara på relationen. Märk väl att bägge teorierna även lägger tonvikt på det relationella, vilket innebär att relationen är väsentlig för ett erkännande. "Självidentiteten" (Heter, 2006, s. 23) var också något som förknippades med ett erkännande. För att

självidentiteten ska bli ”komplett” behövs ett erkännande från omgivningen. Identiteten som självet bär på kan upplevas som ett synonym till ett autentiskt själv eftersom identitet kan uppfattas något som kännetecknar den enskilde individen, det som gör denna individ äkta eller autentisk. Individen är således i behov av att få ett erkännande av sina medmänniskor för att det som *kännetecknar* individen, nämligen identiteten, blir komplett.

2.4 Den pedagogiska relationen

Denna avhandling skrivs inom ramen för en pedagogisk relation. En pedagogisk relation i den här avhandlingen innebär att värdesätta den andres frihet i undervisningen och se sina elever som subjekt. (Säfström, 2017.) En pedagogisk relation inkluderar också provokation från lärarens håll, där frågan kan vara en provokation i en pedagogisk handling. Detta eftersom provokationen kan leda till en omskakning av subjektet hos eleven och på det viset sker en utveckling. Här representerar Säfström (2017) den pedagogiska relationen som sedan utvecklas vidare av Uljens (2014), Biesta (2003; 2013) och Winter (2011) under avsnittets gång.

Autenticitet i en pedagogisk relation innebär en strävan efter äkthet men också att det förekommer en öppenhet gentemot den andre, som i detta fall är eleven. Denna öppenhet kan komma i uttryck då läraren ser elevens ”helhet” (Ashton, 2010) eller då läraren stödjer elevens utveckling (Kreber, 2010) vilket leder till autenticitet. Det autentiska i en pedagogisk relation inkluderar också ”integritet” (Safran, 2017) vilket innebär att kunna *stå för* något. Att kunna stå för något kan vara en förutsättning till att sträva efter något äkta.

Säfström representerar den pedagogiska relationen i den här avhandlingen. Säfström (2017, s. 215) kombinerar tre perspektiv vid undervisningen, det etiska, det politiska och det estetiska perspektivet var den andres frihet värdesätts. Undervisningen förstås här som en pedagogisk relation där eleven bör ses som någon med sitt unika sätt att vara, som ett subjekt istället för ett objekt utifrån lärarens föreställning om vem eleven är (2017, s. 222). Denna objektifiering i undervisningen kallar Säfström (2017, s. 216) för ”arrogans” och det innebär att läraren inte tolererar att eleven inte är som en själv, vilket kan ses som en form av självcentrering.

Härnäst ska den pedagogiska teorin vidareutvecklas med hjälp av Uljens (2014), Biesta (2003 & 2013) och Winter (2011). Genom dessa forskare beskrivs avhandlingens definition av pedagogisk relation.

Uljens (2014) beskriver teorin om icke-affirmativ uppfordran utgående från Dietrich Benner. Uljens skriver följande om icke-affirmativ uppfordran:

”En icke-affirmativ uppfordran till självverksamhet betonar att bildningsprocessen är beroende av ett erfaret tilltal men att när denna provokation är ett pedagogiskt handlande bör detta handlande medvetet avhålla sig från att oproblematiskt bekräfta det rådande eller ideala framtida tillstånd. Med ett sådant självreflekterande pedagogiskt omdöme antas pedagogen bättre kunna skapa rum för en bildningsprocess som erkänner den lärandes självverksamhet och rätt till att uppöva medveten självständighet i tänkandet”. (Uljens, 2014, s. 63.)

Läraren tar ett ansvar för att skapa rum var eleven blir sedd samt att eleven får möjligheten att skapa något själv från sitt eget tänkande. Elevens frihet är något som prioriteras i samband med ett erkännande. Det självständiga tänkandet kan uppfattas som något av värde och rätten till att få uppöva självständighet i tänkandet erkänns av läraren. Skapandet av rum kunde metaforiskt uppfattas som en värld i en undervisningssituation var ett reflekterande tänkande har möjligheten att uttryckas och på det viset utvecklas ett självständigt tänkande. Begreppet provokation beskrevs också i samband med ett pedagogiskt handlande. Provokation kan vara nödvändigt i undervisningen för att dialogen ska upprätthållas mellan läraren och eleven samt att elevens självständighet i tänkandet utmanas. Det innebär att i undervisningen kan läraren skapa rum där en dialog mellan läraren och eleven uppkommer, var läraren ger eleven möjlighet att tänka fritt och vid reflektionen sträva mot ett tänkande som är självständigt. För att utmana det reflekterande tänkandet kan läraren provocera eleven för att dialogen ska upprätthållas men också för att elevens sätt att tänka utvecklas. Läraren kan erkänna det svar som eleven ger i dialogen, ett svar som är unikt just för eleven. Detta reflekterande svar kan vara ett uttryck från elevens autentiska själv.

Todd (2008, s. 40) beskrev den didaktiska våldshandlingen som går ut på att vi tvingas till att lära och bli. Det här kan relateras till Uljens (2014, s. 63) lyfter upp provokation i pedagogiskt handlande. ”Didaktik som våldshandling” och ”provokation” kan fungera som synonymer i samband då eleven formar sitt sätt att tänka. Då läraren utmanar elevens sätt att tänka sker en ”omskakning” av elevens tillvaro eller subjektet hos eleven. I och med att läraren befinner sig i en maktposition till sin elev är det viktigt att provokationen eller den didaktiska våldshandlingen inte ”kör över subjektet”, utan läraren vet var gränsen går.

Biesta (2003) har diskuterat om temat *frågan* och *svaret* i ett pedagogiskt sammanhang, där utbildningen bör vara öppen för att genuina frågor får utrymme, men möjligheten för elever att få presentera ett svar är essentiellt. Här kunde frågan som ställs av läraren upplevas som en provokation som stimulerar eleven och svaret som presenteras av eleven tas i beaktan, eftersom det värdesätts som något betydelsefullt. Frågan blir ett sätt att stimulera eleven att upprätthålla en dialog och provokationen blir ett sätt för eleven att få ta del av undervisningen med sitt svar.

Biesta (2013) skriver att då läraren i en undervisningssituation lär ut kunde möjligheten som eleven får, nämligen att lära och utvecklas, ses som en gåva. ”To be taught – to be open to receiving the gift of teaching – thus means being able to give such interruptions a place in one’s understanding and one’s being” (Biesta, 2013, s. 457). Utifrån det här kunde undervisningen uppfattas som en möjlighet för eleven att utvecklas. Detta eftersom läraren erbjuder ett tillfälle eller ett avbrott, där eleven får friheten att reflektera och skapa något nytt med sitt tänkande. Dessa tillfällen eller avbrott kunde vara en dialog som utspelar sig mellan läraren och eleven. Detta tillfälle eller avbrott kan också jämföras med ett skapande av rum då eleven övar upp medveten självständighet i sitt tänkande som beskrevs i samband med Uljens (2014).

I en intervju med Biesta som utfördes av Winter (2011) uppkommer temat om ”uniqueness-as-irreplaceability”. I intervjun diskuterades att när spelar det roll att jag är jag? Svaret på den frågan var när någon vänder sig till mig, när någon tilltalar mig eller när någon kallar på mig (Winter, 2011, s. 539). Det här kan exemplifieras till en undervisningssituation då läraren kallar på sin elev och detta kunde tolkas som att läraren ”bjuder in eleven” till en ”värld” var elevens sanna väsen får utrymme. När någon *tilltalar* eleven kan det innebära att läraren som tilltalar eleven vill något specifikt just av eleven och detta kan vara en förutsättning för att en dialog skapas. När någon tilltalar eleven kan detta också ses som en provokation (Uljens, 2014) eller didaktisk våldshandling (Todd, 2008) i undervisningen, eftersom eleven blir satt i en position där han eller hon blir tvungen att svara och på viset blir delaktig i undervisningen.

Utifrån teorikapitlet kan det konstateras att en autentisk pedagogisk relation innebär att sträva efter äkthet i undervisningen. ”Äkthet” är det begrepp som synonymt står närmast autenticitet och öppenhet är centralt i en autentisk pedagogisk relation. Denna öppenhet kan vara väsentlig för att ”arrogansen”, vilket Säfström (2017, s. 216) beskriver att inte kunna acceptera att andra inte som en själv, uteblir. Det här kan jämföras med Shady och Larson (2010) syn på dialogen där öppenheten att förstå sin klasskamrat i diskussionen var väsentligt, där man både ser och är lyhörd vad klasskamraten har att berätta. Som deltagare i diskussionen är man villig att låta sig bli berörd av det eleven har att berätta och då utgår man inte från sig själv. Öppenheten är också viktigt vid ett erkännande eftersom behovet av att bli erkänd och erhålla en ”komplett självidentitet” (Heter, 2006, s. 23) är beroende av att vara öppen för att se behovet. Mörkenstam (1994, s. 358, 361) lyfte upp att erkänna olika identiteter och att människan formas, lär och utvecklas i dialogen med andra. Ifall detta relateras till en pedagogisk situation kunde undervisningen vara ett tillfälle eller en kontext där elever utvecklar sina identiteter, där läraren och eleven kan ha en dialog med varandra och detta har en inverkan på elevens identitet, men

också formande och utveckling som människa. Även här är man villig att se bortom sina egna intressen och låter sig bli berörd av behovet av ett erkännande.

Autenticiteten kännetecknas också som integritet vilket innebär att kunna *stå för* något (Safran, 2017) och även här var öppenhet väsentligt. Det här kan innebära att kunna stå för det man uttrycker i tal, vilket har exemplifierats som ett resultat från en reflexion. Eleven blir tvungen att stå för det han eller hon talar, inte enbart för sig själv, utan även för deltagarna som lyssnar på diskussionen och på det viset strävar eleven efter äkthet. Det här kan vara ett sätt att undvika den s.k. ”falskvaron” som nämndes i samband med Heidegger (2013, s. 49–50) vilket innebar att framföra något som det egentligen inte är (se avsnitt 2.1).

Med andra ord innebär är en autentisk pedagogisk relation att inte utgå ifrån egna intressen, utan vara öppen för det som är annorlunda. Det här gäller såväl i en dialog och som vid ett erkännande. Eleven blir sedd som ett subjekt eller autentisk, inte för läraren själv vill det, utan för att detta är ett värde i sig som läraren inte själv har valt. Det innebär att läraren inte utgår från egna intressen, utan är öppen för att synliggörandet av ett subjekt i en pedagogisk relation har ett värde i sig, vilket läraren strävar efter.

Autenticitet i en pedagogisk relation blir till då eleven får ta del av undervisningen. Läraren skapar förutsättningar för att eleven blir sedd och hörd, vilket kan ske på olika sätt. Shady och Larson (2010) lyfte upp att läraren kan skapa ett möte mellan eleverna, där alla blir hörda och öppenhet att förstå en elevs synpunkt var väsentligt i dialogen. Det har också exemplifierats med Uljens (2014) som beskrev att läraren kan skapa rum där eleven kan utveckla självständighet i tänkandet, men också kan detta relateras till Biesta (2013) där undervisningssituationen kan anses vara ett tillfälle där eleven lär och utvecklas.

Det har nämnts i samband med Safran (2017) att autenticitet förknippas med integritet, vilket innebär att kunna *stå för* något. Det har beskrivits om provokation i pedagogiskt handlande (Uljens, 2014) och den didaktiska våldshandlingen (Todd, 2008) vilket kan ses som en ”omskakning” av eleven. Frågan som ställs i undervisningen (Biesta, 2003) kan fungera som en provokation eller en didaktisk våldshandling där eleven blir tvungen att ge ett svar. Detta svar är något som eleven blir tvungen att *stå för* och på det viset uppstår något äkta eller autentiskt. Därför handlar dialogen också om att kunna ställa frågor där eleven måste svara och sedan att kunna erkänna det svar eleven ger.

Konklusion

De begrepp som nämnts ovan har strävat efter att förtydliga vad autenticitet är för något, men även en pedagogisk relation. Autenticiteten förknippas med något som är äkta eller originellt, vilket inte är helt problemfritt att beskriva ifall det berör ett autentiskt själv. Det kan dock konstateras utifrån begreppen att ett autentiskt själv är förknippat med att man står för något och detta något i sig är egendomligt, eller tydligare sagt: äkta. Det som är äkta uttrycks från eleven, vilket kan vara en reflektion som eleven vill dela med sig av. Ifall man utgår ifrån Säfströms (2017) syn på pedagogisk relation, kunde detta förverkligas då läraren tar ansvar för att eleven blir sedd som ett subjekt och där elevens frihet beaktas, exempelvis då denne uttrycker sin åsikt. Det här sker i mötet, där det förekommer en dialog (Shady & Larson, 2010) mellan olika individer i undervisningen. Frågan (Biesta, 2003) som läraren ställer eleven kunde fungera som en provokation för att nämna Uljens (2014). Frågan ställer visserligen eleven i position var han eller hon måste ge ett svar, men frågan kan också bidra till att dialogen upprätthålls. Det svar som eleven ger är ett uttryck för hans eller hennes essens vilket läraren lyssnar till och kunde betraktas som ett erkännande av att det finns någon som är helt annan än den jag är (jfr. Säfströms syn på "arrogans"). Detta erkännande kan vara ett behov som leder till en "självidentitet" som blir komplett och då utvecklas individen. (Heter, 2006, s. 23.)

En pedagogisk relation blir ett tillfälle som möjliggör att eleven får utrymme i "världen" vilket sker i undervisningen. Det här kan utspela sig i en dialog som läraren tar ansvar för att förverkliga. Den andres frihet är något som beaktas, eftersom eleven man möter erkänns för den han eller hon *är*, inte för den man vill att han eller hon ska *vara*. Det innebär att läraren inte utgår ifrån eget intresse, utan strävar efter något som är av värde i pedagogiska sammanhang.

3 Hermeneutik som ansats

Den ansats som används i denna avhandling är hermeneutiken där tolka och förstå texter är centralt (Westlund, 2009). Metoden är textanalys, vilket som baserar sig på Ricoeurs (1988; 2016) hermeneutiska textanalys. Den här avhandlingen undersöker Charles Taylors (1991) och Emmanuel Lévinas (1988) förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation. ”Autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” är de begrepp som avgränsar undersökningen men bidrar också till en djupare förståelse av fenomenet autenticitet. I analysen av Lévinas verk används begreppet ”ansvar” som avgränsning istället för ”autenticitet”, eftersom ansvaret är centralt i Lévinas teori och har en nyckelroll i förståelsen av autenticitet. Det här kapitlet har fyra avsnitt där det första avsnittet relaterar syftet och forskningsfrågorna till undersökningens metod samt analysen. Det andra avsnittet lyfter upp hermeneutiken som teori medan det tredje avsnittet beskriver Ricoeurs hermeneutiska textanalys. Kapitlets fjärde avsnitt berättar om fenomenet som undersöks och hur analysen har utförts i den här avhandlingen.

3.1 Syfte och forskningsfrågornas relevans till metoden

Avhandlingens syfte är att undersöka Charles Taylors (1991) och Emmanuel Lévinas (1988) förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation. Den här undersökningen har två forskningsfrågor. Den första forskningsfrågan är att vad är en autentisk pedagogisk relation? Den första frågan lägger fokus på hur fenomenet kan existera, som i det här fallet är att vad som kännetecknar en pedagogisk relation som är autentisk. Den andra forskningsfrågan är att hur blir autenticitet till i en pedagogisk relation? Den andra frågan är mera ett handlande eller en process där läraren och eleven möts, en fråga om hur autenticitet möjliggörs i en pedagogisk relation.

Eftersom avhandlingens syfte är undersöka Charles Taylors och Emmanuel Lévinas förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation är en hermeneutisk textanalys lämplig att använda sig av som metod. Det innebär att få en djupare förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation utifrån de texter som tolkas. Texterna som tolkas hermeneutiskt är Charles Taylors ”*The ethics of authenticity*” (1991) och Emmanuel Lévinas ”*Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo*” (1988). Dessa två verk har jag läst igenom flera gånger för att greppa helheten av deras innehåll. För att undersöka texterna på detaljnivå har jag valt ut begrepp som även begränsar själva analysen. I analysen av Taylors verk är dessa begrepp ”autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande”, medan i analysen av Lévinas verk är det ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande”. Detaljerna som uppkommer från dessa begrepp i undersökningen av texterna, pendlas mellan texternas helhet och tillbaka till detaljerna vilket bidrar till en djupare förståelse av autenticitet

i en pedagogisk relation. För att erhålla en djupare förståelse för fenomenet autenticitet är det viktigt att jag som tolkare är ödmjuk inför texten och låter den presentera sig själv till mig som läsare. Min förståelsehorisont av det som undersöks kan då utvidgas och forskningsfrågorna kan besvaras utifrån den djupare förståelsen.

3.2 Hermeneutiken som teori

Gadamers teori om hermeneutiken inkluderar exempelvis begrepp som ”fördom”, ”förståelse”, ”tolkning”, ”tradition”, ”språk”, ”öppenhet”, textens annan-het, ”historicism” och ”utvidgning av horisont”. Det förekommer också en pendling mellan helhet och detaljerna i en text. Allt detta förekommer i processen då tolkning av en text sker. Denna process brukar beskrivas som en hermeneutisk cirkel, där varje början är ett slut och varje slut är en början. (Gadamer, 2004, s. 468.)

Tolkningsprocessen startar med forskarens fördom. Varje forskare bör vara medveten om sin fördom för att textens annan-het (alteritet) ska kunna visa sig för tolkaren (Gadamer, 2004, s. 271–272, 273). Detta kan jämföras med att forskaren träder in i en relation med den text som undersöks och det förekommer en växelverkan mellan forskaren och undersökningsobjektet. Textens ”annan-het” eller ”alteritet” kan beskrivas som att texten har sitt unika sätt att vara och att texten är självständig.

Begreppet ”horisont” är en central aspekt inom hermeneutiken. Gadamer beskriver en ”horisont” på följande sätt: ”A person that has an horizon knows the relative significance of everything within this horizon, whether it is near or far, great or small” (2004, s. 301–302). Den erfarenhet forskaren har av ett fenomen finns inom denna horisont. Varje tolkare har en erfarenhet av ett fenomen från tidigare som undersöks och erfarenheten har också en central betydelse inom hermeneutiken, men detta ska beskrivas mera utförligt senare i detta avsnitt. Att utvidga en ”horisont” innebär att sträcka sig bortom den horisont man i nuläget har (2004, s. 304). Det visar på att forskaren är öppen för att erhålla en större förståelse för det fenomen som tolkas, vilket i längden bidrar till att horisonten utvidgas.

Hermeneutisk erfarenhet präglas av traditionen. Traditionen erfars i sin tur som språk och språket uttrycks som ett Du. Förståelsen av en tradition ska inte ses som ett uttryck för en annan persons liv, utifrån den personens texttradition, utan bör ses som en innebörd som är fristående från författarens avsikt med texten, där texten bör ses som ett Jag och Du. (Gadamer, 2004, s. 352.) Det här visar på att författarens intentioner i en text inte är det väsentliga, utan det är texten i sig som *visar* sig som ett Du, som är det betydelsefulla. ”I must allow tradition’s claim to validity, not in the sense of simply acknowledging the past in its otherness, but in such a way

that it has something to say to me” (Gadamer, 2004, s. 355). Det förekommer ett erkännande av att traditionen är giltig och då framför allt för att den talar till läsaren och har något att säga. Den öppna tolkaren har gentemot texten bidrar till ett ömsesidigt förhållande mellan texten och den som tolkar.

Erfarenheten är en väsentlig aspekt eftersom en forskare som blir medveten om sin erfarenhet också har blivit erfaren. Den nya förståelsen inom den nya horisonten kan bli en erfarenhet (Gadamer, 2004, s. 348). Den erfarenheten blir ett väsentligt kriterium för att i fortsättningen kunna utvidga nya horisonter, då man vill erhålla en djupare förståelse kring ett fenomen.

I hermeneutiken är öppenhet i samband med dialogen väsentligt, eftersom det bidrar till att det förekommer en växelverkan med texten som analyseras. Det här resulterar i att textens annanhet förverkligas och forskaren ska på samma gång ta hänsyn till texten, vilket står tydligt i citatet: ”...with respect to the written tradition...” (Gadamer, 2004, s. 361), vilket grundar sig i en respekt för den skrivna texten.

Språket är en betydelsefull del av hermeneutiken, vilket syns i sammansmältningen av horisonterna som sker i förståelsen, vilket i själva verket är ett verkställande av språket (Gadamer, 2004, s. 370). Språket beskrivs som den universella medelvägen där förståelsen sker, medan förståelsen i sin tur sker vid en tolkning (2004, s. 390). Det verbala språket är människans erfarenhet av världen, vilket utvidgar tolkarens horisont i analysen vid en hermeneutisk erfarenhet (2004, s. 444). Gadamer skriver att: ”Whoever has language ”has” the world” (2004, s. 449). Språket är väsentligt, grundbulten i mellanmännisklig kommunikation och förståelse, men språket påverkar också hur erfarenheten utvecklas. Den erfarenhet jag hade tidigare om något och som jag uppfattade med hjälp av språket, utvecklas till en större erfarenhet då den språkliga förståelsen utvidgas.

Ett annat centralt innehåll i hermeneutisk teori är principen om helhet och detaljer, vilket innebär att för att förstå helheten av något blir man tvungen att se på detaljerna, medan för att förstå detaljerna krävs att man ser på helheten. Det ska ske en växelverkan mellan dessa två under hela undersökningsprocessen då något studeras hermeneutiskt. Resultatet av en lyckad pendling mellan helhet och detalj är en korrekt förståelse av det som undersöks. (Gadamer, 2004, s. 291.)

Trovärdighet och tillförlitlighet till hermeneutiken ligger i det kretslopp som undersökningsprocessen går igenom. Lincoln, Lynham och Guba (2011, s. 105) beskriver det hermeneutiska kretsloppet som att tolkaren samlar in data, tolkar det insamlade materialet, vilket resulterar i att det sker en handling som baserar sig på det tolkade materialet. Den här

undersökningen hade samma modell, där material av det som undersöktes insamlades och tolkades. Undersökningen utfördes sedan utifrån det resultat som erhöles från det material som hade insamlats. Då analysobjekten studerades jämfördes resultaten med det material som tidigare insamlats från den tidigare forskningen. Det innebär att då min förståelsehorisont utvidgades i analysen av Taylors och Lévinas verk, speglades analysen konstant till den tidigare forskningen som hade samlats in.

3.3 Ricoeurs hermeneutiska textanalys

Ricoeur ville kombinera en sammansmältning av ”förklarandet” av en text och att kunna ”förstå” en text, där ”förklaring” traditionellt har förknippats med naturvetenskap och ”förståelsen” med humanistisk vetenskap, där tolkandet är sammankopplat med förståelsen. (1988, s. 31.) Ricoeur skriver: “Jag skulle då vilja påstå följande: att förklara är att frilägga strukturen, d v s de interna beroenderelationer som utgör textens statistiska tillstånd. Att tolka är att följa den tankeriktning som öppnas genom texten, att ge sig iväg mot textens gryningsland”. (1988, s. 60.) Förklaringens försöker få ett grepp om den text som studeras, medan tolkningen är ett sätt att låta texten visa sig för tolkaren utifrån sin annan-het.

Ricoeur (2016, s. 123) beskriver pendlingen mellan att förklara och att förstå en text på följande vis:

”If, on the contrary, we regard structural analysis as a stage – and a necessary one – between a naive and a critical interpretation, between a surface and a depth interpretation, then it seems possible to situate explanation and interpretation along a unique *hermeneutical arc* and to integrate the opposed attitudes of explanation and understanding within an overall conception of reading as the recovery of meaning”.

I citatet dyker begrepp som ”naiv tolkning” och ”kritisk tolkning” där tolkning på ytan kännetecknas av en naiv tolkning, medan en mera djupgående tolkning sammankopplas med en kritisk tolkning. Den hermeneutiska båge som Ricoeur (1988, s. 76) nämner ger en förutsättning för en naiv tolkning att utvecklas till en mera kritisk tolkning med hjälp av förklaringen.

Förståelse framställs också som en *tillägnelse* hos Ricoeur (1988, s. 55), vilket innebär att övervinna den kulturella distansen, att förena den text som tolkas och självet (tolkaren) som tolkas. Det innebär att den tradition som texten grundar sig på kan övervinnas av den som studerar verket för att ”textens sak” ska få utrymme (1988, s. 150). Det betyder också att den text som har tolkats påverkar tolkaren och den som tolkar har tolkat sig själv för att vara medveten om sin roll i tolkningsprocessen, vilket Ricoeur beskriver på följande sätt:

”Henceforth, to understand is *to understand oneself in front of the text*” (2016, s. 106). Texten har något att ”erbjuda” sin läsare då tillägnelsen är öppen för sin text och det är ”textens sak” som erbjuds till läsaren.

Ett annat centralt begrepp i Ricoeurs hermeneutiska teori är *distansering*, som bidrar till att textens autonomi möjliggörs och författarens intention med texten blir av mindre betydelse. Distansering bidrar även till att textens betydelse eller ”textens sak” får en allt större relevans och är en princip för att textens annan-het möjliggörs. (1988, s. 150–151.) Rent praktiskt innebär detta att när någon har en naiv tolkning av en text, sker det vid en mera djupgående analys en distansering från materialet, vilket följs av en kritisk tolkning. Det som sedan sker vid Ricoeurs teori är att texten framställer en värld framför sig själv och detta kännetecknas som ”textens sak” (1988, s. 77).

Pendlingen mellan helhet och detaljer förekommer också hos Ricoeur (2016, s. 137) där detaljerna i texten bygger upp verkets helhet och relationen mellan detaljerna och helheten är oundvikligen cirkulär. Ricoeur fortsätter med beskriva att: ”A clue serves as a guide for a specific construction, in that it contains at once a permission and a prohibition; it excludes unsuitable constructions and allows those which give more meaning to the same words” (2016, s. 137). I citatet nämner Ricoeur begreppet ”clue” vilket kan översättas till ”ledtråd”. Ledtråden kan fungera som en guide och är mera tillåtande mot vissa uppbyggnader, ifall uppbyggnaden är mera betydelsefull för orden, och en ledtråd kunde eventuellt vara en beskrivning som ger betydelse för de ord som undersöks. Dessa uppbyggnader kan fungera som textens detaljer, där alla detaljer inte är likvärdiga för att erhålla en djupare förståelse av ett ord eller det som undersöks hermeneutiskt. Det innebär att vissa detaljer i en text är mera signifikanta för helheten i en hermeneutisk analys.

Ricoeurs hermeneutiska textanalys kan sammanfattas med att då en text analyseras bör läsaren ha ett förhållningssätt till texten där både ”förklaring” och ”förståelse” aktivt används. Då en text studeras börjar läsaren med att få ett grepp om helheten av verket, där vissa delar av texten väljs ut och i detta skede är det en naiv tolkning som sker i undersökningen. Efter detta distanserar sig läsaren från materialet för att se på delarna som i verket är fria från författarens intentioner. Det sker ständigt en växelverkan att förklara texten till att förstå texten, där den naiva tolkningen utvecklas till en mera kritisk tolkning via förklaringen.

”Textens sak”, det som texten berättar utifrån sig själv, uppenbarar sig inför läsaren som är medveten om traditionen och sig själv som läsare, för att öppenheten inför att texten ska bidra till att det texten berättar om sig själv når sin läsare. Det är vid detta tillfälle var tillägnelsen

har skett under tolkningsprocessen där texten och läsaren befinner sig i en slags symbios med varandra.

För att sammankoppla hermeneutiken med Ricoeurs hermeneutiska textanalys är horisonten inledningsvis begränsad till traditionen och fördomen. Horisonten utvidgas en aning vid den naiva tolkningen och fortsätter att utvidga då den kritiska tolkningen sker. Förklaringen av en text innebär att få grepp om helheten och detaljerna av en text, medan att förstå (tolka) en text innebär att kunna utvidga horisonten av den erfarenhet läsaren får, först via en naiv tolkning och sedan med en mera kritisk tolkning.

3.4 Fenomenet som undersöks och analysens utförande

Empirin som studeras hermeneutiskt i den här avhandlingen är Charles Taylors ”*The ethics of authenticity*” (1991) och Emmanuel Lévinas ”*Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo*” (1988). Analysen av dessa två verk har indelats i tre olika nivåer utifrån Ricoeurs (2016) hermeneutiska textanalys. Det är naiv nivå, en strukturell nivå och en kritisk nivå.

Vid analysen hos Taylor fungerar begreppen ”autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” som avgränsningsområden, medan vid analysen hos Lévinas är ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” de begrepp som avgränsar undersökningen. Eftersom ”autenticitet” är det centrala temat i Taylors verk fungerar detta som ett skilt avgränsningsområde och likadant med Lévinas där ”ansvaret” är ett centralt tema. Dessa begrepp ska förutom att avgränsa analysen också leda till en gemensam knutpunkt som bidrar till en djupare förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation.

Jag ska som följande beskriva hur den hermeneutiska textanalysen har utförts i den här undersökningen. Westlund (2009, s. 70–71) nämner att det inte förekommer någon allmän arbetsmodell vid en hermeneutisk analysprocess, eftersom varje forskare har sina egna fördomar och tolkningssätt av det som studeras.

Det första som utfördes innan hela undersökningen sattes igång, var att jag skrev ner de fördomar som förknippades med fenomenet autenticitet. I och med att autenticitet är ett komplext filosofiskt begrepp var det utmanande att greppa mina egna fördomar kring det. Autenticitet förknippades ofta med det materiella, exempelvis varumärken eller konstverk. Det var därför utmanande att beskriva ett ”själv” som är autentiskt. Beskrivningen av ett ”autentiskt själv” upplevdes som ett problem vilket gick in på det psykologiska området. Därför började autenticitet som ett begrepp studeras teoretiskt och det synonym som tydligast beskrev autenticitet var ”äkthet”. Det förekom även tankegångar att en ”excentrisk” individ som är

egendomlig i sitt beteende kunde upplevas som autentisk men denna tankegång förkastades i ett tidigt skede, eftersom det upplevdes beröra ett mera psykologiskt område. Efter en del reflektion kring mina fördomar som berörde autenticitet och det jag hade läst om autenticitet, antecknade jag ner mina fördomar som förknippades med det autentiska. Dessa var bland annat ”äkta”, ”originell”, ”det genuina” och det som ”är”. Det innebär att man som person är helt annorlunda och försöker inte vara något annat än den man är. Fördomen var också att det autentiska var s.a.s. autonomt, att autenticitet inte var i behov av yttre påverkan för att existera. Exempelvis en individ har sin unika eller autentiska identitet oberoende sin omgivning.

I den här avhandlingen skulle Charles Taylors (1991) och Emmanuel Lévinas (1988) förståelse av autenticitet i en pedagogisk relation undersökas, vilket innebar att det relationella var väsentligt för undersökningen. Relationen är ett fenomen som jag tidigare har läst mig in på och då speciellt Bubers (2013) relationsfilosofi om ”Jag och Du-förhållningssättet”, där öppenheten för den andres verkliga väsen möjliggörs i den sanna relationen. Min syn på relationen var att den bestod av öppenhet inför den individ man möter och öppenheten baserade sig på ett etiskt förhållningssätt, vilket resulterade i att etiken blev ett aktuellt tema för den här undersökningen. Lévinas etikfilosofi hade väckt intresse för undersökningen, delvis eftersom hans teori lade fokus på ansvaret men också för att det förekom tidigare forskning inom pedagogik som använt sig av Lévinas teorier, exempelvis Todd (2008) och Biesta (2003).

Då analysen inleddes, studerades Taylors och Lévinas verk var och en skilt för sig för att greppa helheten av deras teori. Jag strävade att vara öppen för texten i deras teorier och inte begränsa mig allt för mycket av tidigare studier och antaganden. Det väsentliga vid det här skedet var att få ett grepp av vad analysobjekten generellt hade att berätta om sig själva. Här kan Ricoeurs (1988, s. 60) princip om att förklara och att förstå en text relateras, då intentionen var att greppa helheten av verkena, skedde en *förklaring* av deras texter, medan öppenheten för texternas ”annan-het” bidrog till en djupare *förståelse* för texterna. Fördomarna vid det här skedet påverkade visserligen ännu hur jag som tolkare såg på det som undersöktes. Exempelvis lade jag märke till hur synen på Lévinas etikfilosofi var påverkad av min erfarenhet kring Bubers relationsfilosofi och vid läsningen av Taylors verk var det utmanande att förstå autenticitet på ett allmänt plan, eftersom mina fördomar var att det autentiska begränsades långt till individens ”sfär”. Att komma till insikt om sig själv som tolkare och vara medveten om sin egen fördom i relation till texterna som analyseras är nödvändigt i en hermeneutisk analys, vilket Ricoeur (2016, s. 106) nämner då en forskare är tvungen att förstå sig själv framför texten.

Genom att läsa tidigare forskning utvidgades min förståelsehorisont gällande autenticitet. Material söktes även om den pedagogiska relationen eftersom detta fungerar som

undersökningens ramverk. Trovärdigheten och tillförlitligheten i en hermeneutisk studie baserar sig på att forskaren samlar in data kring det som undersöks och tolkar detta, vilket resulterar i en handling utifrån det data som tolkats (Lincoln, Lynham, Guba, 2011, s. 105). I den här undersökningen är data den tidigare forskningen som jag handlade utifrån, eftersom dessa visade på studiens relevans samt att analysen speglades ständigt till den tidigare forskningen. Insamling av tidigare forskning som undersökningen kunde basera sig på var nödvändigt för att studien skulle betraktas som tillförlitlig. Utifrån den tidigare forskningen började nya begrepp dyka upp vilket kunde kopplas ihop med autenticitet och den pedagogiska relationen. Autenticiteten förknippades med ord som *stå för något, vara sanningsenlig med sig själv, identitet och det som är annorlunda*. Den pedagogiska relationen förknippades med *den andres frihet, öppenhet, skapande av ett "rum", provokation i pedagogiskt handlande, omsorg och ett erkännande*.

Dialog var en term som hade väckt mitt intresse efter den första genomläsningen av analysobjekten. En sökning efter tidigare forskning kring dialog inleddes och från denna sökning ansågs dialog vara något som förknippades med ett möte var omsorgen för den andre och den andres utveckling som människa låg i fokus. Taylor hade lyft upp dialogens betydelse i sitt verk, medan för Lévinas hade dialogen inte samma betydelse, men däremot var talet och svaret som Lévinas förknippade med ett *ansvar*. Av denna orsak blev dialogen ett avgränsningsområde för den andra genomgången då analysobjekten studerades, men även ansvaret började fungera som ett avgränsningsområde vid ett senare skede. *Erkännande* var även ett begrepp som hade väckt mitt intresse utifrån Taylors teori, men erkännandet hade också lyfts upp i pedagogiska sammanhang i samband med Uljens (2014, s. 63). Av den orsaken blev erkännande ett avgränsningsområde vid analysen, men den hade inte en lika dominerande roll som exempelvis dialogen hade vid det här skedet. Det relationella är en tyngdpunkt för den här undersökningen, därför upplevdes dialogen och ansvaret som de främsta avgränsningsområdena vilka bidrog mest till analysen. Ansvaret och framför allt dialogen började vid det här skedet påverka riktningen för analysprocessen.

Vid ett senare skede i analysprocessen tonades dialogen roll ner och fungerade som ett av de "mindre" avgränsningsområdena tillsammans med erkännandet. Detta eftersom ansvaret fick en allt mera signifikant roll under analysens gång vid undersökningen av autenticitet och ansvaret lyckades synliggöra sammankopplingen mellan autenticitet och den pedagogiska relationen på ett mera tydligt sätt. Den uppmärksamhet som dialogen inledningsvis hade i undersökningen resulterade i att den förståelsehorisont jag hade om autenticitet begränsades enbart till en "sfär" vilket lade fokus på självet hos individen. Det gick inte att förklara

autenticitet på ett allmänt plan, vilket var nödvändigt för att kunna utvidga min förståelsehorisont. Begränsningen riskerade dessutom att öppenheten till ”textens sak” (Ricoeur, 1988, s 150) höll på att misslyckas, vilket bidrar till en snäv tolkning i en hermeneutisk analys. Dialogen var visserligen betydelsefull för autenticitet, men den lyckades inte på egen hand förklara *vad* autenticitet är och *hur* autenticitet blir till.

Vid den andra genomläsningen av analysobjekten var strävan att inte begränsa sig allt för mycket utan öppenhet för texten var viktigt, men intressanta citat skrevs ner. Det här är det skede i den hermeneutiska processen som Ricoeur (2016, s. 120) kallar för en naiv tolkning, där läsaren har en helhetsbild men försöker nu också hitta signifikanta detaljer i texten. Från bägge verken upptäcktes flera intresseväckande detaljer som antecknades ner i samband med analysen. Ett intressant citat från Taylor var: ”Which issues are significant, *I* do not determine” (1991, s. 39). Ett annat signifikant citat från Taylor var att individen enbart kan uppnå en betydelsefull identitet till sådant som är av betydelse och att autenticitet befinner sig bortom självet. (1991, s. 40–41.) Det bidrog till en insikt om att något som är betydelsefullt har en inverkan på individens identitet, men att det betydelsefulla inte är bestämt av individen själv samt att gemenskapen hade en viktig roll för individens identitet.

Signifikanta citat från Lévinas (1988, s. 102, 117) var då ansvaret förknippades med en autentisk relation men också att människans ”egentliga identitet” förknippades med ansvaret. Ett annat intressant citat från Lévinas (1988, s. 112) som antecknades ner var: ”Det är ett ansvar som sträcker sig bortom det jag gör”. Ansvaret förknippades med autenticitet och den ”egentliga identiteten”, men också att ansvaret är något som sträcker sig bortom individen. Relationens inverkan på en individs identitet började väcka uppmärksamhet för mig som tolkare och inom kort började förståelsehorisonten utvidgas.

I den här undersökningen har en s.k. ”bro” använts för att tydliggöra horisontsammansmältningen av det resultat som uppkommit mellan Taylors och Lévinas verk. Resultatet är den ”byggsten” som förbinder teoretikerna. Utifrån begreppen ”autenticitet”, ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” söktes efter en gemensam knutpunkt, något som gemensamt kunde svara på det som undersöktes i den här avhandlingen. I varje underrubrik i analysen förekom det citat som undersöktes och i varje citat förekom det begrepp som kunde vara signifikanta, vilka studerades på detaljnivå. Begreppen kunde exempelvis vara ”identitet”, ”betydelse”, ”bortom”, ”antropocentrisk”, ”språk”, ”talet” och ”svaret”. Dessa detaljer undersöktes i relation till helheten och det skedde en pendling mellan helheten och detaljerna. Det väsentliga med pendlingen var att detaljerna kunde sättas in i helheten och på det viset förklara helheten av det som undersöktes för att en djupare förståelse kunde uppkomma.

Ricoeur (2016, s. 137) skrev att detaljerna bygger upp helheten av texten och dessa är oundvikligen cirkulära, vilket Gadamer (2004, s. 468) nämner i samband då en hermeneutisk process är som en cirkel. Ricoeur (2016, s.137) nämner om ledtråden i en hermeneutisk analys som är mera tillåtande till uppbyggnader som är av betydelse för orden. Ifall ett citat i analysen var en uppbyggnad som hade betydelse för autenticiteten, togs detta i beaktan och denna detalj var en väsentlig uppbyggnad för helheten.

Anteckningarna som jag skrev i samband med genomläsningen av analysobjekten, jämfördes med den tidigare forskningen och den pedagogiska relationen i den här avhandlingen. Sedan började det som Ricoeur (1988, s. 55, 150–151) kallar för en ”distansering” av materialet, där anteckningarna analyserades mera djupgående samt en tillägnelse för den text som lästes. Detta för att det som Ricoeur kallar för ”textens sak” ska få utrymme, att *texten säger något till mig* som läsare. Fördomarna av det ämne som analyserades i texten begränsades, vilket var krävande men nödvändigt för att en större förståelse av det ämne som tolkades i texten kunde förverkligas. Det är här var den kritiska tolkningen av texten sker i en hermeneutisk tolkningsprocess. Ricoeur (1988, s. 76) nämner om den hermeneutiska bågen som bidrar med att den naiva förståelsen utvecklas till en mera kritisk förståelse med hjälp av förklaringen. Förklaringen är nödvändig för att en djupare förståelse erhålls, vilket förekom i den här undersökningens analysprocess. Dialogen hade som det tidigare nämndes en mera dominerande roll i början av analysen och lyckades inte förklara fenomenet autenticitet på egen hand. Eftersom dialogen inte lyckades *förklara* uteblev en djupare *förståelse* av autenticitet. Visserligen var dialogen en viktig aspekt i undersökningen av autenticitet, men dialogen var inte tillräcklig för att min förståelsehorisont av autenticitet kunde utvidgas. Av den orsaken fick ansvaret en mera avgörande roll i analysen av autenticitet, eftersom den lyckades *förklara* det som undersöktes, vilket resulterade i en mera djupare *förståelse* av autenticitet.

4 Den hermeneutiska analysen

I det här kapitlet ska Taylor och Lévinas verk analyseras hermeneutiskt där varje analys är indelade i en naiv och i en strukturell nivå efter Ricoeurs (2016, s. 123) hermeneutiska texttolkning. Kapitlet har sex avsnitt där det första avsnittet är en presentation av Taylors verk *"The ethics of authenticity"* (1991) och en kort introduktion till hur verket har analyserats. Det andra avsnittet är den första analysen av Taylors verk vilket är den naiva nivån. I det tredje avsnittet beskrivs den andra analysen i Taylors verk som är på en strukturell nivå. Varje analys är indelad i tre avgränsningsområden och dessa är "autenticitet", "dialog" och "erkännande". Analysen av Taylors verk avslutas med en sammanfattning vilket beskriver de centrala delarna som uppkommit i undersökningen av verket och detta exemplifieras med en vardaglig situation för att resultatet blir tydligt för läsaren.

Det är samma uppställning vid analysen av Lévinas, där verket *"Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo"* (1988) introduceras och en kort presentation över hur verket analyserats beskrivs i det fjärde avsnittet. Efter detta redogörs den första analysen av Lévinas verk som är på en naiv nivå i det femte avsnittet. Den strukturella nivån av Lévinas verk beskrivs i det sjätte avsnittet. I varje analys har "ansvar", "dialog" och "erkännande" använts som avgränsningsområden. Analysen av Lévinas verk avslutas med att sammanfatta de mest centrala delarna från undersökningen och för tydlighetens skull ska resultatet exemplifieras med en vardaglig situation.

4.1 Autenticitet, dialog och erkännande hos Taylor

I detta avsnitt ska Charles Taylor verk *"The ethics of authenticity"* (1991) analyseras hermeneutiskt. Det förekommer tre avgränsningsområden vid analysen av Taylor och dessa är "autenticitet", "dialog" och "erkännande". Dessa begrepp ska avgränsa analysen men också bidra till en gemensam knutpunkt som ska svara på det problem som undersöks.

Vid första läsningen lästes verket ut enbart för att greppa innehållet i sin helhet. Vid andra läsningen utfördes en mera analytisk läsning, eftersom strävan var att upptäcka signifikanta citat som sedan antecknades. Citat som lyftes upp och väckte intresse i ett tidigt skede var bland annat sådant som berörde "identitet", "gemenskap", "värderingar" och "frågor" (eng. Issues). Detta var en naiv tolkning vid undersökningsprocessen. Sedan utfördes en djupgående analys av de anteckningar som valts ut, vilket resulterade i att vissa citat som antecknats ner upplevdes tillföra mera till undersökningen än andra. "Värderingar" blev vid ett senare skede synonym till "betydelsefulla frågor", eftersom detta var mera tydligt än begreppet "värderingar". Begreppet

”antropocentrisk” väckte intresse vid ett senare skede i analysen och bidrog till en större förståelse för autenticitet.

Den pedagogiska relationen har använts som en ”lins” då Taylors verk har tolkats, vilket baserar sig främst på Säfströms (2017) syn på pedagogisk relation, men också Uljens (2014) forskning har använts i samband med analysen. Även andra källor som har beskrivits tidigare i avhandlingen har använts vid analysen vars syfte har varit att fördjupa förståelsen kring fenomenet autenticitet i en pedagogisk relation.

Taylors verk är inte en pedagogisk forskning, utan är en undersökning som är inriktat på kultur och samhälle. Taylors undersökning kretsar kring tre olika kategorier som han problematiserar, nämligen individualismen, det instrumentella förnuftet och den politiska nivån. Inledningsvis antecknades citat från alla kapitel i verket, men då anteckningarna undersöktes mera djupgående blev det klart att det var kapitlen som berörde individualismen som tillförde analysen mest. Det bör dock nämnas att Taylors verk är skrivet på engelska och det är den engelskspråkiga versionen som analyserats. I och med att det engelska språket och det svenska språket skiljer sig grammatiskt, finns risken att vissa begrepp på engelska inte uppfattas på samma sätt som på det svenska språket. Ett väsentligt begrepp från analysen som är problematiskt att översätta är ”issues”, vilket kan betyda bland annat ”problem”, ”frågor”, ”sakfrågor”, ”tvistefrågor” etcetera. I den här undersökningen har begreppet ”issues” översatts till ”frågor”, alltså inte en fråga som ställs under ett samtal mellan två individer, utan betydelsefulla frågor som eftersträvas i samband med autenticitet. Detta kan exempelvis vara värderingar (religion, medborgarskap, normer) som är eftersträvansvärda i förverkligandet av autenticitet.

4.2 Första analysen, den naiva nivån

Autenticitet

I sitt verk sammanfattar Taylor kort vad autenticitet inkluderar och det är A1) skapande och uppbyggande samt upptäckande A2) originalitet och A3) opposition mot samhällets regler och det vad vi potentiellt erkänner som moral. I samma veva nämner Taylor att autenticitet även innefattar B1) en öppenhet för betydelse horisonter och B2) självdefinition i dialog. (1991, s. 66.) Utifrån denna sammanfattning upptäcktes en del citat vilka inledningsvis upplevdes som otydliga, men vid en mera djupgående undersökning blev allt mera tydliga och signifikanta för analysen.

Autenticitet är uppdelat i två olika områden, på ett individuellt plan och på ett socialt plan. I det första (A1) påståendet beskriver Taylor: ”We discover what we have it in us to be by becoming that mode of life, by giving expression in our speech and action to what is original in us” (1991, s. 61). Det är framförallt begreppen ”discover”, ”expression”, ”speech”, ”action” och ”original” som är signifikanta eftersom dessa visar på att individen upptäcker det originella hos sig själv vid uttrycket av ett tal eller i ett handlande som han eller hon utför. Ifall det här sammankopplas med det som tidigare har beskrivits om pedagogisk relation kunde reflektionen som eleven uttrycker i talet vara något originellt och talet som uttrycks är också ett handlande. Det innebär att den slutsats som eleven uttrycker från sin reflektion är något som eleven måste upptäcka hos sig själv.

Enligt Taylor (1991, s. 62) är det som uttrycks inte är en existens skapad på förhand (eng. Pre-existing), utan ett nyskapande. Det här visar på hur betydelsefull situationen är då det originella uttrycks, men även att det förekommer en öppenhet vid tidpunkten. Den andres frihet var något som värdesattes i Säfströms (2017) syn på den pedagogiska relationen och den andres frihet kunde kopplas till att det nyskapade som uttrycks, eftersom då kunde subjektet få utrymme samt att ”arrogansen” försvinner. Det eleven talar om har betydelse för läraren och den öppenhet läraren visar mot eleven ger förutsättningar för att subjektet hos eleven får utrymme i undervisningen.

Värderingar och frågor som går utöver en själv är relevanta för autenticiteten. Det visar på att autenticitet behöver en gemenskap och en gemensam värdegrund. Taylor (1991, s. 39) beskriver bland annat att: ”Which issues are significant, *I* do not determine”. I ett annat stycke på samma sida skriver Taylor (1991, s. 39): ”So the ideal of self-choice supposes that there are *other* issues of significance beyond self-choice”. Vidare skriver Taylor:

”Only if I exist in a world in which history, or the demands of nature, or the needs of my fellow human beings, or the duties of citizenship, or the call of God, or something else of this orders *matters* crucially, can I define an identity for myself that is not trivial. Authenticity is not the enemy of demands that emanate from beyond the self; it supposes such demands”. (Taylor, 1991, s. 40–41.)

Det första som bör beaktas i det här citatet är att vår identitet inte skapas autonomt och isolerat från våra medmänniskor, utan vi behöver en gemenskap. Det andra är att autenticiteten antar sig krav vilka sträcker sig bortom självet. Det tredje är att det finns en strävan efter att det förekommer något som är större än en själv och som binder ihop gemenskapen. Den tredje aspekten har en avgörande roll i hur individens identitet ska definieras och undgå att identiteten blir obetydlig. Det är även den tredje aspekten som är intressant ur en pedagogisk synvinkel. När vi möter någon i en pedagogisk relation är en gemensam värdegrund något som behövs för

att gemenskapen ska upprätthållas samt att individen erhåller en betydelsefull identitet. En gemensam värdegrund kan vara att värdesätta autenticitet hos den andre och att förverkliga detta.

Dialog

Identiteten är ett återkommande begrepp som Taylor hänvisar till. Identiteten är något som är förknippat med dialogen och dialogen har en betydelsefull del i Taylors teori, där en människas identitet är i behov av en relation med andra människor. Taylor (1991, s. 47) skriver: "My discovering my identity doesn't mean that I work it out in isolation but that I negotiate it through dialogue, partly overt, partly internalized, with others". Detta påstående förstärks ytterligare då Taylor skriver att: "My own identity crucially depends on my dialogical relations with others" (1991, s. 48).

Den gemensamma värdegrunden i den pedagogiska relationen är det som binder ihop gemenskapen. Det autentiska hos ett själv värdesätts och förverkligas med hjälp av den gemensamma värdegrunden. Dialogen kunde vara ett sätt att utföra denna värdegrund i den pedagogiska relationen och då kunde autenticitet förverkligas. Detta kunde i längden bidra till att individens identitet undgår betydelselöshet.

Erkännande

Erkännande är ett annat tema i verket, var Taylor nämner att ett erkännande av andras identiteter är sårbara och i behov av ett erkännande av betydande människor. Det här gäller såväl på ett individuellt som på ett samhälleligt plan. (1991, s. 49.) För att sammankoppla detta till en pedagogisk relation kunde en betydande människa exempelvis vara en lärare som erkänner identiteten hos sin elev. Människan är sårbar i och med att han eller hon kan förvägras ett erkännande, vilket kunde vara avgörande för hans eller hennes identitet. Taylor skriver: "What has come about with the modern age is not the need for recognition but the conditions in which this can fail" (1991, s. 48). Det här citatet betonar vikten av att förstå under vilka förhållanden ett erkännande kan misslyckas och hur väsentligt det är att ha värden som eftersträvas. Ett erkännande kan misslyckas ifall det som Säfström (2017, s. 216) kallar för "arrogans" i pedagogisk relation utövas, då man som lärare inte accepterar att andra inte är som en själv.

Taylor (1991, s. 52) fortsätter med att beskriva ett ömsesidigt erkännande av olikheter. Det innebär att människors identiteter har ett jämlikt värde men också att dessa behöver en standard av värderingar där identiteterna kan gå ut som jämlika. Det innebär att kunna erkänna olikheter även fast alla är jämlika. Taylor skriver (1991, s. 52): "There must be some substantive

agreement on value, or else the formal principle of equality will be empty and a sham". Citatet visar på att ifall vi vill erkänna olikheter hos individer och lyckas med detta, behöver vi sträva efter något som är av betydelse med varandra. Detta bidrar i längden till att jämlikhet uppnås. Taylor (1991, s. 52) skriver också att: "Recognizing difference, like self-choosing, requires a horizon of significance, in this case a shared one". Begreppet "horizon of significance", vilket ungefär kunde översättas till "betydelse horisont", kunde fungera som en metafor för värderingar som går bortom individen. Detta kunde exempelvis innebära att det förekommer värderingar och frågor som är värda att sträva efter vare sig individen gillar dem eller inte.

Sammanfattningsvis kunde Taylors teori beskrivas som att det förekommer två skilda plan där man strävar efter att uppnå ett mål och att det bör finnas en ömsesidighet mellan dessa två plan. Det ena planet består av individen och det andra planet av samhället med värderingar och gemenskap. Den enskilde individen kan inte vara helt åtskild från gemenskapen ifall denne ska upplevas som autentisk, på samma gång bör gemenskapen värdera en dialogisk relation. Värderingar eller betydelsefulla frågor, vilka ligger bortom människan (betydelse horisont), kan fungera som knutpunkt mellan de två planen. Värderingar eller det som är av betydelse håller ihop gemenskapen, på samma gång som individens originella identitet erkänns. Dialogen, som har en avgörande roll för människans identitet, kunde vara den del i relationen där värderingarna eller de betydelsefulla frågorna utförs vid gemenskapen.

4.3 Andra analysen, den strukturella nivån

Vid den första analysen av Taylors verk var det begreppen "autenticitet", "dialog" och "erkännande" vilka fungerade som avgränsningsområden. Det som binder ihop dessa tre underrubriker utifrån den första analysen som utfördes, är värderingen eller frågor som är av betydelse. Värderingen eller frågorna genomsyrar dessa tre underrubriker, eftersom utan värderingar och frågor finns det heller ingen orsak att *värdesätta* "autenticitet", "dialog" och "erkännande".

Autenticitet

Gemenskapen är ett begrepp som förekommer i Taylor teori och detta har en betydelsefull roll för individens identitet. Hur detta kan förknippas med en pedagogisk relation ska beskrivas härnäst. Ett annat begrepp som väckte intresse i Taylors teori är det "antropocentriska", ett sätt att centrera självet och förhindrar att det autentiska möjliggörs. Av den orsaken ska det antropocentriska analyseras mera djupgående samt att se vilken koppling detta har till den pedagogiska relationen.

I Taylors (1991, s. 58) verk beskrivs den moderna synen på autenticitet som lägger fokus på att centrera självet. Det här är något som kritiseras under verkets gång och gemenskapen med andra människor är något som upplevs vara betydelsefullt för människans identitet. Taylor (1991, s. 34) beskriver identiteten som ”vem” vi är och ”varifrån vi kommer”. Citatet ”varifrån vi kommer” upplevs som att vi människor har ett ursprung och då från något större än oss själva. Det ursprung som är större än oss själva kunde vara en gemenskap som har sina värderingar eller betydelsefulla frågor, vilket individen som person lever och agerar utifrån. Men detta agerande kännetecknar just individen som människa. För att ytterligare citera Taylor: ”Otherwise put, I can define my identity only against the background of things that matter” (1991, s. 40). Märk väl att Taylor använder begreppet ”matter”, något som är av betydelse.

Då Uljens (2014, s. 63) beskriver ett pedagogiskt handlande som en ”provokation” och att eleven har rätt att öva upp självständighet i tänkandet vid en bildningsprocess, kan det självständiga tänkandet som uttrycks vara något originellt från elevens sida. Det bör dock tas i beaktande att elevens ursprung från tidigare har visserligen påverkat tänkandet. De värderingar eller frågor av betydelse som har påverkat en elev från förut har med stor sannolikhet inverkat på hur eleven reflekterat kring ett problem. Det som uttrycks från eleven är då inte enbart en reflektion från honom eller henne, utan också från en gemenskap med sina värderingar eller betydelsefulla frågor. Elevens identitet är följaktligen beroende av något som är betydelsefullt och vid det här fallet av något som är större än en själv. Exempelvis kan gemenskapen med sina värderingar eller frågor vara något större än eleven själv. Gemenskapens värderingar och frågor som påverkar den enskilde eleven kan också uppfattas som en provokation eftersom värderingar formar elevens sätt att se på världen.

I Taylors (1991, s. 68) text står det att autenticiteten inte borde gå hela vägen med självbestämmande frihet. Det innebär att individen inte enbart själv kan bestämma och välja vilka frågor som är betydelsefulla. I samma stycke beskrivs att då vi lever antropocentriskt avskaffar vi alla betydelse horisonter och detta leder till en förlorad mening samt en trivialisering av vårt tillstånd. Det här beskriver Taylor som en tillplattad värld där det inte förekommer några meningsfulla val eftersom det inte förekommer några betydelsefulla frågor. Det måste förekomma frågor som är av betydelse och dessa frågor är något som individen inte själv bestämmer. För ifall individen själv bestämmer vilka frågor som betydelsefulla eftersom individen har valt det, resulterar detta i längden att alla val är lika betydelsefulla. Enligt Taylor (1991, s. 39) fungerar inte detta, eftersom då är alla val lika betydelsefulla eller värdelösa. Därför behövs det frågor som s.a.s. sticker ut ur mängden, som är mera betydelsefulla än andra frågor. Det antropocentriska förhindrar frågor som är av betydelse och omöjliggör autenticitet.

Säfströms syn på en pedagogisk relation är väsentlig i och med det som beskrevs i stycket ovan. Säfström (2017, s. 216) använder sig av begreppet ”arrogans” medan Taylor använder begreppet ”antropocentrisk”. Antropocentrisk innebär bland annat att människan lägger sig själv i centrum, exempelvis att naturen är underställd människan, därför har människan rätt att nyttja naturen. För Taylor handlar det om att människan centrerar självet och att detta anses vara det moderna idealet för autenticitet, vilket Taylor kritiserar i sitt verk. Säfström beskrev begreppet arrogans i en pedagogisk relation som en svårighet med att stå ut att andra står i centrum. Det här kan kopplas ihop med en antropocentrisk syn på livet och detta förhindrar ett ”autentiskt själv” för individen. Både ”arrogans” och det ”antropocentriska” utgår ifrån självet och det innebär med andra ord att arrogans och antropocentrisk livssyn kan vara synonymer, samtidigt som dessa förhindrar att autenticitet blir till i en pedagogisk relation.

Dialog

Dialogen var betydelsefullt för individens identitet och som följande ska begreppet ”språk” fördjupas i analysen. Detta eftersom språket är något som förknippas med gemenskapen, något som individen är delaktig i. En annan orsak varför begreppet ”språk” uppmärksammas i denna del av analysen är på grund av att språket används i dialogiska sammanhang.

Taylor skriver att vi definierar en identitet utifrån det språkliga uttrycket i allmänhet, men Taylor sätter också begreppet språk i en bredare kontext. Begreppet språk täcker inte enbart de ord som används, utan språk kan även uttryckas i konst som vi har skapat. Ett konstverk är ett uttryck från individen som person och detta uttryck utväxlas med andra människor. Konstverket tilltalar sina åskådare och säger något om konstnären som person. Språket som är betydelsefullt för definitionen av självet kan inte uppnås utan dialog med andra människor. (Taylor, 1991, s. 33.)

Språket är väsentligt för människans identitet och språket är inte till för att användas isolerat från andra, utan dialogiskt enligt föregående stycke. Språk för ihop gemenskapen och vi förstår varandra eftersom vi delar ett gemensamt språk. Eftersom vi är uppvuxna med ett språk och dess traditioner är det vi uttrycker inte enbart ett uttryck från individen själv, utan även ett uttryck från gemenskapen.

Detta kan exemplifieras med en pedagogisk situation, där en elevs reflektion inte enbart är ett uttryck från honom eller henne själv, utan också från gemenskapen. De ord som eleven väljer och uppfattar, kommer från en gemenskap som alla andra i klassen förstår. Det betyder att eleven kan skapa något som är unikt just för honom eller henne, exempelvis en reflektion, men

denna reflektion är inte oberörd av gemenskapen. Den tradition som eleven är uppväxt i inkluderar denne in i gemenskapen med hjälp av språket.

Enligt Lindholms (2008, s. 2) är en människa autentisk bland annat då han eller hon är ”sanningsenlig mot sina rötter”. Språket är något som kännetecknar gemenskapen och gemenskapen kunde fungera som elevens ”rötter”. Dialogen, som uttrycker det gemensamma språket, blir även ett sätt ge uttryck för sina rötter. Det ursprung en elev har visar sig i dialogen som eleven är aktiv i.

Safran (2017, s. 76) beskrev att autenticitet är förknippat med dialog. Det Safran också hade nämnt var begreppet ”integritet” och detta innebar att *stå för* något. Att stå för något kan exempelvis innebära att stå för det man säger i en dialog, men det väsentliga är *vad* är det man står för? Det eleven står för i sin åsikt vid en dialog är något som upplevs vara bekant för honom eller henne och som personen kan lita sig till. Det som eleven lutar sig till kan vara en värdering som han eller hon har växt upp i med sin gemenskap och detta innebär att eleven är ”sanningsenlig mot sina rötter” i en dialog. Att stå för något, kan innebära att söka sig tillbaka till sina rötter och vara sanningsenlig mot dessa.

Shady och Larson (2010, s. 91) lyfte upp att i klassrumsmiljöer kan eleverna diskutera om ett problem och sträva efter att förstå varandra, exempelvis varför en elev ser på problemet från den här synvinkeln. Utifrån Taylors teori förstår vi varandra med hjälp av språket och detta ska användas dialogiskt med andra. Vi har möjlighet att förstå den andre för vad han eller hon står för i ett dialogiskt möte, var språket för oss samman. Fortsättningsvis kan förståelsen för den andre uteslutas, ifall vi vägrar vara öppna för den andre.

Erkännande

I första analysen av erkännandet lyftes det upp jämlikhet i lägen som är ojämlika, men också att *behovet* var förknippat med ett erkännande. Det skrevs även att det finns behov av värderingar för att ett erkännande förverkligas och detta var en ”betydelse horisont”. Det här ska analyseras mera djupgående nu.

Taylor (1991, s. 52) nämner att då olikheter erkänns hos människor, på samma gång som jämlikhet förekommer, krävs det att vi har en överenskommelse kring betydelsefulla värderingar eller frågor som vi strävar efter, annars riskerar principen om jämlikhet att bli betydelselöst. Säfström (2010, s. 19, 21) skriver att ”intellektuell frigörelse” kan förverkligas ifall en elev blir bekräftad som jämlik i lägen där ojämlikhet förekommer och dessa ojämlika lägen kännetecknas just av att alla individer är olika. Den ”intellektuella frigörelsen” kan vara

ett sätt att låta subjektet hos eleven få ta del av undervisningen, där subjektet är individens sanna väsen. Märk väl att Säfström använder begreppet bekräftelse och inte erkännande som Taylor gör i sitt citat. Bekräftelse och erkännande kan vid det här fallet fungera som synonymer, även fast bekräftelsen kan upplevas vara ett mera psykologiskt begrepp än ett filosofiskt.

Frågan som uppkommer är att finns det möjlighet att ge utrymme för olikheter i situationer var jämlikhet eftersträvas? Har det som gör en person unik eller autentisk, någon möjlighet att synas i pedagogiska möten, ifall vi alla ska vara jämlika? Svaret är ja, eftersom principen om jämlikhet grundar sig på den människosyn någon har och det kan innebära att alla människor har ett värde i sig. Detta kan bidra till att människor är jämlika då detta mänskliga värde respekteras. Eftersom alla människor har ett värde i sig finns det också något hos varje människa som gör denna unik och ifall detta beaktas, kan det som gör en autentisk erkännas även i situationer var jämlikhet eftersträvas.

Enligt Taylor (1991, s. 48) var inte det väsentliga ifall det förekommer ett behov av erkännande vid det moderna tidevarvet, utan det signifikanta var att under vilka förhållanden detta kan misslyckas. I den första analysen skrevs det att det är betydelsefullt att förstå sig på under vilka förhållanden ett erkännande kan misslyckas och att det behövs värden som eftersträvas. Honneth (2003) och Heter (2006) skrev att erkännandet är sammankopplat till människans behov, nämligen att människan har ett behov av att bli erkänt. Behovet som människan har kan vara ett värde för andra människor, vilket även hänvisades i samband med Honneth (2003, s. 106). Behovet av att bli erkänd är något betydelsefullt för individen. Ifall detta sätts in i en pedagogisk situation, är det Uljens (2014, s. 63) skriver om att läraren erkänner elevens självverksamhet och att den studerande har rätten att öva upp ett självständigt tänkande ett bra exempel. Att eleven får skapa något själv och att det är elevens eget tänkande som kommer till uttryck i en pedagogisk situation, kan vara ett behov vilket läraren erkänner. Det här kan fungera som en värdefråga eller en fråga som är av betydelse i en pedagogisk relation.

Sammanfattning

De tre begreppen ”autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” har haft som syfte att avgränsa det område som undersöks och utifrån sina synvinklar kommit fram till ett gemensamt resultat för det som undersöks i den här avhandlingen. Det gemensamma som de tre begreppen har är att individen inte kan centrera sitt själv och isolera sig från gemenskapen, ifall individen ska ha en betydelsefull identitet. Autenticitet behöver frågor (eng. Issues) som är av betydelse och individen bestämmer inte vilka frågor som är betydelsefulla. Gemenskapen, ”rötterna” och

”språket” är något som individen är delaktig i och påverkar individen, vilket innebär att dessa är större än individen själv.

Detta kan exemplifieras med en individ som är abortmotståndare. Individen lär ha vuxit upp i en gemenskap där allt människoliv är av värde och därför stöder inte individen abort. Att kämpa för allt liv kan vara en betydelsefull fråga som individen inte själv har bestämt, utan det kan vara gemenskapen som har format individens sätt att se på världen. Individen kan stå för sina åsikter i abortfrågan, eftersom individen står för de värderingar som han eller hon är uppvuxen i. En dialog kan individen ha med abortstödjare, förutsatt att det förekommer en öppenhet mellan de som är involverade i dialogen. Det är också i dialogen var individens identitet syns, eftersom det inte är monolog var självet är centrerat, utan en dialog som individen är delaktig i. I dialogen strävar individen efter betydelsefulla frågor, exempelvis förklarar varför han eller hon ser på abort från den här synvinkeln. Individen kan erkänna andras sätt att se på världen, vilket bidrar till att ”arrogansen” försvinner och man står ut med att andra inte är som en själv.

Exemplet i stycket ovan tar inte ställning ifall abort är rätt eller fel, utan exemplet försöker synliggöra relationen mellan en betydelsefull identitet och betydelsefulla frågor, som kommer från gemenskapens värderingar. Individen har inte bestämt vilka frågor som är betydelsefulla, utan dessa frågor är något som är större än individen själv. På det viset uppstår något äkta eller autentiskt.

4.4 Ansvar, dialog och erkännande hos Lévinas

I denna del ska Lévinas verk *”Etik och oändlighet: Samtal med Philippe Nemo”* (1988) analyseras hermeneutiskt. I analysen av Lévinas verk har avgränsningsområdena ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” använts, för avgränsa det som analyseras samt att undersöka ifall dessa kan bidra till en gemensam knutpunkt som svarar på det som undersöks. Lévinas verk har analyserats på samma sätt som Taylors, där verket första gången undersöktes enbart för att greppa helheten, medan andra gången utfördes en mera djupgående analys där vissa citat antecknades ner. Citat som förknippade ansvaret till det autentiska, exempelvis ”egentliga identitet” och relationen antecknades. Detta var en naiv tolkning i den hermeneutiska processen. Sedan utfördes en mera ingående analys av de citat som valts ut, där vissa meningar ansågs vara mera signifikanta än andra. Detta var en mera djupgående tolkning i den hermeneutiska processen.

Då Lévinas verk analyserades användes den pedagogiska relationen som en ”lins” i undersökningen. Precis som i analysen av Taylor användes den tidigare forskningen som grund för att fördjupa förståelsen kring fenomenet autenticitet. Då Lévinas verk undersöktes var en

strävan att inte begränsa sig för mycket, eftersom öppenheten för textens ”annan-het” är avgörande i en hermeneutisk tolkningsprocess.

Lévinas verk är inte en pedagogisk teori utan en undersökning som sätter etik och ansvar för den andre i fokus. Även det religiöst transcendentala är ett tema i Lévinas teori och synen på den andres annan-het samt metaforen om ”ansiktet” är också centrala. Det här verket ger en relativt ytlig, men ändå en övergripande bild av vad Lévinas filosofi går ut på. Då verket studeras bör det påpekas att texten som läses är en intervju med Lévinas, som utfördes av Philippe Nemo. Då verket publicerades var Lévinas en god bit in i pensionsålder och hans syn på etiken samt hur etikfilosofin har utvecklats under hans livstid är något som beskrivs i verket. Det bör också poängteras att verkets ursprungliga språk är franska, medan den version som har använts vid analysen i den här avhandlingen är översatt till svenska. De ord som är översatta från franska till svenska kan påverka hur läsaren uppfattar vissa begrepp, eftersom det franska språket skiljer sig grammatiskt från det svenska språket.

4.5 Första analysen, den naiva nivån

Answaret

Answaret är ett centralt tema och återkommer ständigt i Lévinas teori. Då verket undersöktes, dök det upp citat vid flera tillfällen som berörde fenomenet ansvar. I ett av dessa citat förekom även begreppet ”autenticitet”, nämligen: ”Nyss vägrade jag att godta begreppet vision för att beskriva den autentiska relationen med *den andre*; det är talet eller rättare sagt svaret eller ansvaret som utgör denna autentiska relation” (Lévinas, 1988, s. 102). I det här citatet är det två aspekter som är tänkbara och det första är att ansvaret är förknippat med en autentisk relation. Det andra är talet eller svaret förknippas med en relation som är autentisk.

Lévinas (1988, s. 112) fortsätter med att säga: ”Positivt kan vi säga att från det ögonblick *den andre* ser på mig, är jag ansvarig för honom, utan att ens behöva *ta* det ansvaret; ansvaret för honom *åligger* mig. Det är ett ansvar som sträcker sig bortom det jag gör”. Begreppet ”bortom” är värt att ta i beaktande, eftersom det visar på att ansvaret för den andre är något som individen inte nödvändigtvis vet vad det är, utan ansvaret kan vara något som är större än individen själv.

Vidare fortsätter Lévinas med att säga:

”Mitt ansvar kan jag inte avhända mig, ingen skulle kunna ersätta mig. Det handlar i själva verket om att formulera det mänskliga jagets egentliga identitet med utgångspunkt i ansvaret, det vill säga i detta framhävande (position) eller avsättande (déposition) av det suveräna jaget i medvetandet om sig själv – i ett avsättande som just precis innebär ansvaret för *den andre*. Ansvaret är det som

uteslutande tillkommer mig och som jag *på ett mänskligt sätt* inte kan vägra att ta på mig. Detta åliggande är det unikas högsta dignitet. Med mitt icke-utbytbara jag är jag jag, endast i den grad som jag är ansvarig”. (1988, s. 117.)

Begrepp som ”egentliga identitet” vilket härstammar från ansvaret visar på hur betydelsefullt ansvaret är för den mänskliga identiteten. Lévinas menar att ansvaret har sådan stor betydelse för människan att ansvaret inte på ett ”mänskligt sätt” kan förvägras. Därför kunde detta citat tolkas som att människans ”autentiska själv” har sin grund i ansvaret vilket människan bär på. Lévinas har ett annat citat vilket kunde tyckas vara en aning motsägande till detta, nämligen: ”Att vara mänsklig innebär att leva som om man inte var ett vara bland varande” (1988, s. 117). Det kunde tolkas som att mitt unika jag inte har någon betydelse bland andra, men det kan också tolkas som att det är ansvaret som binder ihop oss, vilket i sig gör oss jämlika.

Lévinas beskriver i ett annat citat att: ”... vi har alla ansvar inför alla människor, i allt, och jag mer än alla andra” (1988, s. 118). Det här är ett citat från den ryske författaren Fjodor Dostojevskij, där Lévinas har bytt ut ordet ”skuld” till ”ansvar”. Meningen lät inledningsvis en aning provokativ, eftersom det spontant låter som att alla andra är fria från ansvar och jag bär på allt ansvar i världen. Efter en mera djupgående analys dök tanken upp att hela citatet kunde vara en uppmaning att jag har ett ansvar, att förstå *mitt* ansvar i mötet med människorna. Det kan förstås som en allmän princip med tyngdpunkt på att ta vara på den andre och att kunna ta ansvar för att detta förverkligas. Tidigare hade Lévinas skrivit att: ”... jag är ansvarig i enlighet med ett totalt ansvar, ...” (1988, s. 115) var det ”totala ansvaret” kunde fungera som en värdering vilket sträcker sig bortom självet.

Ett annat citat av Lévinas (1988, s. 104) är: ”Mitt svar är att det är människornas mångfald och närvaron av den tredje parten vid sidan av *den andre*, som betingar lagarna och grundar rättvisan”. Till en början då detta citat tolkas kunde ”den tredje parten” tydas som en metafor till Gud och att denne har förutsatt lagarna. ”Den tredje parten” kunde också vara en ”absolut värdering” vilket existerar bortom oss själva. Denna värdering kunde vara ansvaret som Lévinas förespråkar, det totala ansvaret, som uppmanar oss att ta ansvar för den andre.

Dialog

Talet och svaret är väsentliga för Lévinas (1988, s. 103) när han säger att ”Man måste tala om något, om väder och vind, om vad som helst, men tala måste man, svara och redan ansvara för *den andre*”. Citatet är relevant eftersom det beskriver hur situationen under ett samtal ”tvingar” oss att tala och ge ett svar samt att ansvaret är förknippat med en sådan situation. Det här kunde utspela sig i en dialog, där det förekommer ett ansvar för att dialogen upprätthålls, men också

att frågor kan få utrymme under detta tillfälle. Tidigare nämndes Uljens (2014, s. 63) som beskriver att ett pedagogiskt handlande inkluderar provokation och Biesta (2003, s. 67) lyfte upp *frågan* i ett pedagogiskt sammanhang, var frågan kunde fungera som en provokation i ett pedagogiskt möte. Det faktum att samtalet ”tvingar” oss att svara kan tolkas som att individen måste ansvara för det svar han eller hon uttrycker då någon ställer en fråga till honom eller henne och i en pedagogisk relation kunde det här vara ett svar från en reflektion som uttrycks.

Erkännande

I verket får Lévinas frågan: ”Men är inte *den andre* lika ansvarig gentemot mig?” var svaret blev bland annat att ”Ömsesidighet är *hans sak*” (1988, s. 114). Det är också värt att notera att ”... man är aldrig fri i förhållande till *den andre*” (1988, s. 121). Det är tänkvärt att anta att individen inte är fri i förhållande till *den andre*, men detta kan bero på att individen är bunden till det totala ansvaret. Ömsesidighet är något individen inte kan förvänta sig, i och med att det är precis som det nämndes i citatet: ”*hans sak*”. Det kan tolkas som att individen blir tvungen att *lita* på att *den andre* förstår att ta *sitt* ansvar och på det viset kommer att visa ömsesidighet tillbaka. Annars finns risken att *den andre* styrs utgående från individens egna intressen och det skulle vara att objektifiera *den andre*, vilket Lévinas (1988, s. 99) var emot då han säger: ”Det är när man ser en näsa, ett par ögon, en panna, en haka och när man kan beskriva dessa, som man vänder sig mot *den andre* som ett objekt”. Ifall *den andre* går att greppa och kategorisera finns risken att personen blir ett objekt, vilket vore samma sak ifall individen inte litar på att *den andre* förstår att ta *sitt* ansvar. Det förekommer ett erkännande av *den andre*, att denne är kapabel att reflektera själv över *sitt* ansvar. *Den andres* frihet erkänns med andra ord.

Ifall denna analys av Lévinas sammanfattas kunde ansvaret vara det mest centrala temat, men det anmärkningsvärda är att ansvaret är något som sträcker sig bortom individen. Det som även är tänkvärt var att människans ”egentliga identitet” kännetecknas av ansvaret men också att en ”autentisk relation” förknippas med ansvaret. Ansvaret är något som sträcker sig bortom individen, men ändå kännetecknas individens identitet i den mån han eller hon är ansvarig. Eftersom ansvaret är något som ligger bortom individen innebär det att individen inte bestämmer vad som ska värdesättas. Ansvaret är oberoende av vad individen tycker, men förverkligas enbart av individens handlande.

4.6 Andra analysen, den strukturella nivån

Från den första analysen av Lévinas verk var ansvaret ett begrepp som uppmärksammades i flera omgångar. Människans ”egentliga identitet” och en ”autentisk relation” förknippades med ansvaret, men också att ansvaret är något som sträcker sig bortom individen själv. I föregående

analys lyftes ett citat från Lévinas var citatet lydde att ”... jag är ansvarig i enlighet med ett totalt ansvar” (1988, s. 115). Citatet nämner ett totalt ansvar där ansvaret kunde fungera som en princip av värden, vilka sträcker sig bortom självet.

Det här är något som ligger i fokus för den här delen av analysen, nämligen att ansvaret är sammanbunden med värderingar och att autenticitet är förknippat med detta. För ifall människans ”egentliga identitet” och en ”autentisk relation” är förknippat med ansvaret samt att det förkommer något som ett ”totalt ansvar”, finns det all orsak att fördjupa sig i vad detta totala ansvar är för något, men också hur det sammankopplas med en pedagogisk relation.

Ansvaret

Ansvaret är något som är väsentligt för subjektiviteten i Lévinas filosofi. Det nämner han då han säger: ”Etiken är inte här att betrakta som ett tillägg till en föregående existentiell grund; det är i etiken, när man tolkar den som ansvar, som själva knutpunkten i det subjektiva ligger” (Lévinas, 1988, s. 111). Ifall ansvaret är förknippat med subjektet är Säfströms syn på pedagogisk relation till nytta då det här sätts in i ett pedagogiskt sammanhang. Säfström (2017, s. 222) nämner att elever inte ska objektiviseras och att friheten hos eleven inte ska förmedlas, utan besannas. Det här kunde tolkas som att det ansvar läraren fullföljer, bidrar med att subjektet hos eleven och dess frihet att få vara ett subjekt, förverkligas. Subjektet kan också fungera som en synonym till ett ”autentiskt själv”, alltså dess sanna väsen. Läraren är även autentisk i samband vid ett ansvarstagande. I första analysen av Lévinas verk förekom ett citat som beskrev den ”egentliga identiteten” med utgångspunkt i ansvaret och ifall läraren tar ett ansvar att förverkliga något som är värt att eftersträvas, då kan läraren också vara autentisk.

Det här innebär att respekten för subjektets frihet kan vara en värdefråga, men det räcker inte enbart att ha en klar värdefråga, utan frågan är att *hur* man förverkligar detta. Det är här det ”totala ansvaret” får en betydande roll, eftersom det totala ansvaret bidrar till att ansvaret inte är något som är bundet till självet, utan går bortom självet. Ett sätt att agera utifrån det totala ansvaret kan förknippas med följande citat: ”... vi har alla ansvar inför alla människor, i allt, och jag mer än alla andra” (Lévinas, 1988, s. 118). Den enda som kan förstå sitt ansvar är individen själv och individen ansvarar för att inse detta. Det är ett sätt att inse att ansvaret ligger bortom självet.

Safrans (2017, s. 75) artikel lyfter upp autenticitet och där står det bland annat att en människa är autentisk ifall personen har förmågan att reflektera över vad som är värt att fullfölja i den sociala kontexten han eller hon befinner sig i. I föregående stycke lyftes ett citat upp från Lévinas (1988, s. 118) som beskrev att människan alltid har ett större än ansvar än alla andra

och detta tolkades som att individen ansvarar att förstå *sitt* ansvar samt att detta befinner sig bortom individen själv. Då Safran nämner att en autentisk person kan reflektera över vad som är värt att fullfölja, kan detta tolkas som att läraren tar ansvar för att reflektera kring *sitt* ansvar i den pedagogiska kontext som läraren befinner sig i. Detta bidrar till att läraren som person kan uppfattas som autentisk.

Enligt Safran (2017, s. 75) innebär ”integritet” att *stå för* något. Att stå för något förknippades med autenticitet och det här kan sammankopplas med ansvaret som Lévinas förespråkar. Ifall en person ska stå för något, exempelvis en åsikt eller ett uttryck från en reflektion, då är personen tvungen förstå att ta följderna av det som har uttryckts i tal. Det enda sättet att förstå följderna är att ta ett ansvar för att förstå detta. Individen har ett ansvar, att förstå *sitt* ansvar, i mötet med människorna och detta gäller även då personen står för något. Ifall personen inte kan stå för sina åsikter, hur äkta är uttrycket i sådana fall?

Dialog

I föregående avsnitt (4.5) beskrevs det att vi måste tala och svara i ett samtal samtidigt som vi ansvarar för *den andre* (Lévinas, 1988, s. 103). Personen blir ”tvungen” att tala och svara på samma gång som personen är ansvarig för den andre. Det här förknippades med Uljens (2014, s. 63) som beskriver en pedagogisk handling som provokation och Biesta (2003, s. 67) där frågan i pedagogiska sammanhang kan fungera som en provokation. Frågan provocerar eleven till att tala och på det viset ”tvingar” eleven att tala i dialogen. Detta bidrar till att dialogen i undervisningen upprätthålls.

Shady och Larson (2010, s. 84) skriver att vi lever i en dialogisk värld där det förekommer en genuin gemenskap. I Lévinas (1988, s. 103) text som exemplifierades i första analysen, beskrivs det att man ansvarar för *den andre* i samband då man svarar. Detta kan tolkas som att då någon svarar till sin motpart är svaret ett uttryck som man ansvarar för. Vi ”tvingas” att tala i ett samtal med den andre, men det kan även tolkas som att personen ”tvingas” till ett ansvarstagande. Personen ”tvingas” till att kunna stå för det han eller hon uttrycker i talet, eftersom det är också att ta vara på den person man står i dialog med, vilket bidrar med en gemenskap som blir genuin. Det är ansvaret som gör att gemenskapen blir genuin, vilket kan hänvisas till det som tidigare hade lyfts upp från Lévinas (1988, s. 102) då ansvaret är det som gör en relation autentisk med den andre.

Biesta (2013) skriver att undervisningen kan upplevas som en ”gåva” från lärarens håll, ett tillfälle där elever får lära och utvecklas. Undervisningen som en ”gåva” kan ses som ett ansvarstagande från lärarens håll, eftersom läraren möjliggör sådana tillfällen i pedagogiska

sammanhang. Detta förverkligar att den genuina gemenskapen som beskrevs i stycket ovan uppstår, där det förekommer en ansvarsfull dialog mellan läraren och eleverna och på det viset uppkommer äkthet. Denna ”gåva” har sin grund i ett ansvarstagande, men ansvaret behöver nödvändigtvis inte komma enbart från lärarens håll utan även eleven kan med hjälp av ”gåvan”, ett tillfälle där eleven får lära och utvecklas, bidra till en ansvarsfull dialog vilket eleven måste stå för. För att uppnå autenticitet ”tvingas” eleven till att stå för det han eller hon uttrycker i undervisningen, i ett tillfälle där eleven tillåts att utvecklas.

Ett annat exempel var en person blir ”tvungen” att svara, kan exemplifieras med det Winter (2011, s. 539) skrev i sin artikel om att någon tilltalar mig som person. När någon tilltalar en person blir denne ”tvungen” att ge ett svar, men detta kunde också fungera som en provokation (Uljens, 2014, s. 63) där personen ger ett svar som han eller hon har reflekterat över. Svaret, som är ett resultat från personens reflektion, kan vara ett ansvarstagande.

Autenticitet skapas i dialogen som inkluderar integritet, vilket innebar att kunna *stå för* något. (Safran, 2017, s. 75, 76.) Att kunna stå för något, innebär att kunna ta ansvar i dialogen, där svaret som uttrycks är något som man måste ge. Det här kan tydliggöras då Todd (2008, s. 40) ser didaktik som våldshandling som ett sätt där människan är tvingad till att lära och att bli till. Individerna är tvingad till att ge ett svar som individerna kan lära och bli till. Individerna kan lära och bli till med det svar som han eller hon kan ansvara för och *stå för*.

Ett annat citat som är väsentligt i Lévinas teori som handlar om ”ansiktet” och dess första ord, nämligen: ”Du skall icke dräpa är ansiktets första ord” (1988, s. 103). I citatet förekommer begreppet ”ord” vilket tolkas som att ”ansiktet” talar. Detta ”ansikte” kan uppfattas som en person man möter och som har ett värde, där Lévinas skriver att vi är skyldig ”ansiktet” allt. Detta kan innebära att i talet med ”ansiktet” är vi skyldig att inte dräpa ”ansiktet”. Ifall ”ansiktet” är en person vi möter, har vi en skyldighet att inte ”dräpa” dess unika sätt att vara, då vi möter personen i dialogen.

Erkännande

I föregående analys av Lévinas var tillit förknippat med ett erkännande och att erkännande också handlar om att se människan som ett subjekt, inte som en uppsättning kategorier. Det här kan förknippas med Säfström (2017) där det förekommer en strävan att se subjektet i ett pedagogiskt sammanhang. Det sker ett erkännande då subjektet blir sedd hos eleven av läraren. Det finns dock ett begrepp som är sammankopplat med erkännande och lyftes tidigare upp, nämligen ”behovet”. Lévinas nämner ett ”begär” och som följande ska begreppen ”behov” och ”begär” undersökas vidare.

Lévinas skriver följande om begäret: ”Jag har försökt beskriva skillnaden mellan Begäret och behovet genom det faktum att Begäret inte kan tillfredsställas; att Begäret på något sätt får näring av sin egen hunger och tilltar så snart det tillfredsställs; att Begäret är som ett tänkande som tänker mer än det tänker eller mer än det som det tänker” (1988, s. 106–107). Lévinas beskriver begäret i samband med det Oändliga som är förknippat med bilden av Gud och det Lévinas kallar för ”ansiktet” är vägen till idén om Gud. (1988, s. 106.) Begäret blir något som är ändlöst, en ständig process. Behovet av ett erkännande är något som är i sådana fall temporärt, medan ett begär av ett erkännande vore något som är ständigt pågående.

Lévinas avslutar sitt kapitel med att lyfta upp att: ”Otvivelaktigt en paradoxal struktur, men den är inte mer paradoxal än denna närvaro av det Oändliga i en ändlig handling” (1988, s. 107). Detta nämner Lévinas efter att han beskrev begäret något som tänker mer än det tänker och orsaken till att denna mening är relevant är då det nämns om närvaron av det Oändliga i en handling som är ändlig. Det Oändliga, som Lévinas förknippar med idén om Gud, eftersträvas i en handling som är ändlig, nämligen människans handling.

Ifall detta ses utifrån värdefrågor som vi strävar efter i en pedagogisk relation, kunde värdefrågorna eller det som är av betydelse, fungera som det Oändliga vilket vi strävar efter, i en ändlig handling, vilket kännetecknas av att mötet är temporärt. Detta innebär att situationen då vi erkänner den andre och står i relation med honom eller henne är temporärt och ändlig, medan att synliggöra subjektet hos eleven (autentiskt själv) är en värdefråga som hör till det Oändliga. Värdefrågorna eller det som är av betydelse blir något som sträcker sig bortom individen och är ett begär som aldrig tillfredsställs.

Behovet är något som förknippats med ett erkännande, vilket bland annat lyftes upp i samband med Honneth (2003, s. 106) och Heter (2006, s. 29) i avsnitt 2.3. Men kunde begäret exemplifieras i samband med då den andre erkänns i en pedagogisk relation? I stycket ovan nämndes det att synliggörandet av subjektet hör till det Oändliga och hör till värdefrågor eller till frågor av betydelse som vi strävar efter, men också att detta vore ett begär. I den här avhandlingen har det ”autentiska självet” exemplifierats i samband då en elev uttrycker sin reflektion i en pedagogisk relation. Det har nämnts om rätten till att få öva upp självständighet i sitt tänkande (Uljen, 2014) och ”intellektuell frigörelse” (Säfström, 2010) i samband med att ta hänsyn till sina elever. Ifall läraren uppmuntrar sina elever att utveckla sin reflektion eller tänkande och detta respekteras av läraren, resulterar detta i att eleverna ”växer” som människor. Detta uppmuntrande behöver nödvändigtvis inte vara något som sker en gång, utan kan vara något som sker livet ut, ett livslångt lärande. Följaktligen blir synliggörandet av ”det autentiska

självet” en värdefråga som inte går att tillfredsställa som med ett behov, utan blir i sådana fall ett begär som konstant är pågående.

Sammanfattning

De tre begreppen ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” har fungerat som en avgränsning för det som undersöks och för att se ifall dessa tre begrepp bidrar till en gemensam knutpunkt till resultatet. Det som dessa begrepp har gemensamt är att ansvaret fungerar som en hörnsten. Ansvaret är förknippat till människans ”identitet”, ”det subjektiva” och till ”relationen”. Vid underrubriken som berörde dialogen, där individen ”tvingas” tala och svara samt att ansvara, berörs också av ansvaret. ”Tvånget” resulterar i ett ansvarstagande, för ifall individen vägrar att tala och svara och ansvara, uppkommer det inte en dialog. Det är likadant vid ett erkännande, eftersom utan ett ansvar är ett erkännande till den andre omöjligt. Ansvaret bidrar till att vi sträcker bortom oss själva och individen värdesätter andra med hjälp av ansvaret.

Vid sammanfattningen av analysen hos Taylor exemplifierades det med en abortmotståndare och nu ska ansvaret tilläggas i det exemplet. För att abortmotståndaren ska kunna stå för sina åsikter, ”tvingas” han eller hon till ett ansvarstagande. Vid dialogen har individen ett ansvar för att upprätthålla dialogen och vara lyhörd till den andre. Ifall individen vägrar ta ett ansvar för att upprätthålla en dialog, finns risken för en monolog och det vore att centrera självet. Individen bör kunna erkänna den andres sätt att se på abortfrågan. Individen kan erkänna att andra kan vara för abort och att det förekommer olika uppfattningar kring ämnet. Ifall individen vägrar erkänna den andres syn på abort finns risken för det Säfström (2017, s. 216) beskriver som ”arrogans”, alltså att man inte tolererar att andra inte är som en själv. Det faktum att låta sig bli berörd av den andre och låta sina värderingar bli ifrågasatt och utveckla sin värdering är också ett ansvarstagande.

5 En fördjupad diskussion av Taylor och Lévinas

I det här kapitlet ska analysen av Taylor och Lévinas diskuteras och resultatet fördjupas. Med hjälp av den hermeneutiska textanalysen som utförts i den här avhandlingen kan en djupare förståelse erhållas kring det resultat som uppkommit från analysen. Metaforiskt sett är det en ”bro” som bildas mellan Taylors och Lévinas teori samt att detta resultat ska svara på forskningsfrågorna som står i fokus för den här undersökningen, nämligen 1. Vad är en autentisk pedagogisk relation? och 2. Hur blir autenticitet till i en pedagogisk relation?

Svaret på den första forskningsfrågan är att en autentisk pedagogisk relation är tillfällen i undervisningen där ansvaret är centralt och var och en förstår sitt eget ansvar. Säfström (2017, s. 229) skriver att undervisningen som en pedagogisk relation har den andres frihet som ändamål, där man gemensamt strävar efter en ansvarfull frihet med varandra. Den andres frihet kan inte förverkligas utan ansvaret och den ansvarsfulla friheten sker tillsammans med andra. Säfström uppmärksammade ansvaret från lärarens håll, men i den här undersökningen har det konstaterats att alla måste ta ett ansvar för att autenticitet ska vara möjligt. Då eleven får friheten att bli sedd som ett subjekt, bör eleven ansvara för sitt fria handlande för att autenticitet ska vara möjligt.

Svaret på den andra forskningsfrågan är att individen ansvarar för att sträva efter betydelsefulla frågor i undervisningen, vilka sträcker sig bortom självet. De betydelsefulla frågorna ska inte förväxlas med frågor som ställs under ett samtal mellan två individer, utan de betydelsefulla frågorna i den här undersökningen är värderingar eller något av betydelse som eftersträvas (eng. Issues). Säfström (2017) beskriver undervisning som en pedagogisk relation, där läraren tar ett ansvar för att se sina elever som subjekt och elevernas frihet respekteras. Att läraren ser sina elever som subjekt och att detta har ett värde, kan inte förverkligas utan ett ansvarstagande och därför kan ansvaret fungera som en betydelsefull fråga som eftersträvas. Även eleven behöver ta ett ansvar för sitt handlande i det pedagogiska mötet, exempelvis i uttrycket av en reflektion som eleven kan stå för, ifall autenticitet ska vara möjligt.

För att den fördjupade diskussionen mellan Taylor och Lévinas ska bli tydlig kommer rubrikerna ”autenticitet”, ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” diskuteras. Eftersom ”autenticitet” är det centrala temat för Taylor och ”ansvaret” det centrala temat för Lévinas, kommer dessa två teman diskuteras i samma underrubrik. ”Dialog” och ”erkännande” diskuteras i skilda underrubriker. Utifrån detta försöker jag bygga en ”bro” mellan Taylor och Lévinas vilket består av det resultat som uppkommit från undersökningen.

5.1 Autenticitet och ansvar

Under rubriken ”autenticitet” hade det uppmärksammats att Taylor (1991, s. 58) kritiserade centreringen av självet och det antropocentriska, där Taylor (1991, s. 40) skrev att individen kan definiera sin identitet enbart till sådant som är av betydelse. Det är här var relationen mellan *identiteten* och de *betydelsefulla frågorna* blev relevanta för undersökningen. De betydelsefulla frågorna var något som förknippades med värderingar, något som individen i en gemenskap strävar efter och har betydelse. Det som var signifikant med de betydelsefulla frågorna är att dessa sträcker sig bortom självet och det här hänvisas bland annat till att vilka frågor som är betydelsefulla, det avgör inte individen. (Taylor, 1991, s. 39.) Det innebär att ifall individens identitet inte ska vara betydelselös blir individen tvungen att bryta centreringen med självet (det antropocentriska) och sträcka bortom sig själv, där han eller hon strävar efter något som är betydelsefullt och detta *något är större än självet*.

Lévinas (1988, s. 117, 111, 102) betonar ansvarets betydelse och detta är något som förknippades med människans ”egentliga identitet”, till ”det subjektiva” och en ”autentisk relation”. Ansvaret är något som bidrar till att äkthet uppstår för människan, vare sig det gäller identitet eller relation. Ett citat från Lévinas som uppmärksammades flera gånger under analysens gång och förknippades med ansvaret var att ”... vi har alla ansvar inför alla människor, i allt, och jag mer än alla andra” (1988, s. 118). Det här citatet tolkades som en uppmaning till att individen ansvarar för att förstå sitt eget ansvar. Det som också lyftes upp från Lévinas (1988, s. 115) var begreppet ”totalt ansvar” som individen är ansvarig gentemot, var det ”totala ansvaret” kunde vara något som är större än självet och som individen har en plikt att vara ansvarig för. Lévinas skriver också att ansvaret inte är begränsat till självet, vilket hänvisas till citatet: ”Det är ett ansvar som sträcker sig bortom det jag gör” (1988, s. 112). Ansvaret är något som sträcker sig bortom människan, men kännetecknar också människans ”egentliga identitet”. Det är också ansvaret som gör en relation autentisk. Därför kan det här tolkas som att ifall människan ansvarar för att sträva efter det som ligger bortom självet, finns det möjlighet till autenticitet, både för människans identitet och relationen. Människan ansvarar för att sträva efter något som är *större än självet*.

Det finns två begrepp där Taylor och Lévinas möts i analysen och som är signifikanta för autenticiteten och ansvaret, nämligen *identitet* och *de betydelsefulla frågorna*. Även fast Lévinas inte nämner ”betydelsefulla frågor” är strävan efter något som går bortom självet och något som är större än självet, relevant i Lévinas teori. Det förekommer ett tomrum mellan de betydelsefulla frågorna och identiteten, där ansvaret är det som sammanfogar dessa två. Med

hjälp av ansvaret är det möjligt att sträva efter betydelsefulla frågor vilket resulterar i att en betydelsefull identitet, eller att den egentliga identiteten människan har förverkligas.

5.2 Dialog

Taylor (1991, s. 48) skriver att dialogen är väsentlig för människans identitet och att "språk" är förknippat med dialogen. Inledningsvis var förståelsen kring dialogen då undersökningen påbörjades, begränsad enbart till relationen med den andre. Efter en mera djupgående forskning då dialog och språk sammankopplades med varandra, förknippades dialogen med gemenskapen och dess värderingar. Värderingar är något betydelsefullt för gemenskapen och dessa värderingar är betydelsefulla frågor i gemenskapen. Eftersom språket är något som knyter ihop gemenskapen, är det som uttrycks i tal vid dialogen även ett uttryck från gemenskapen. Det är här som individen söker och är "sanningsenlig mot sina rötter". Individen söker sig till det som är bekant för honom eller henne och står *på* något för att kunna stå *för* något. Individen står på något som är större än sig själv, vilket kan vara gemenskapen med sina värderingar som kännetecknas av de betydelsefulla frågorna, för att sedan stå för det han eller hon uttrycker. Att vara sanningsenlig mot sina rötter, den dialogiska relationen som är betydelsefull för identiteten och språket som är till för att användas dialogiskt, visar på att individen behöver söka sig till något som är större än sig själv, för att uppnå något som är betydelsefullt.

Lévinas (1988, s. 103) anser att man måste tala, svara samt att ansvara för den andre. Detta "tvång" i talet, tolkades som att individen "tvingas" till att ansvara för den andre i en dialog, exempelvis att människan ansvarar för det han eller hon uttrycker i talet. Att vi måste ansvara för den andre kan förtydligas med Todds (2008, s. 40) teori om den didaktiska våldshandlingen, där vi blir tvungna att lära och bli till. I det här fallet kan det innebära att vi tvingas till att lära och bli ansvarsfulla. Lévinas (1988, s. 117) skrev att individen inte på ett mänskligt sätt kan vägra ta på sig ett ansvar, vilket visar på att ansvaret främjar det som är betydelsefullt för det mänskliga och "tvånget" att lära och bli ansvarsfull är en nödvändighet. Det nämndes om "ansiktet" i samband med Lévinas (1988, s. 103) filosofi, som i sitt första ord yttrar att man inte ska dräpa, och som man har skyldighet till i allt. Personen tar an det ord som "ansiktet" yttrar, vilket är ett svar i en dialog. Det är ett svar som tas an, eller ett *ansvar*. För att inse detta ansvar kan principen som Lévinas (1988, s. 118) nämner om att: "... vi har alla ansvar inför alla människor, i allt, och jag mer än alla andra", fungera som en tumregel till att individen har ett ansvar att förstå sitt eget ansvar. Det handlar om att sträcka bortom sig själv, eftersom personen ansvarar för något som går utöver självet.

Både Taylor och Lévinas nämner strävan efter något större än självet i samband med dialogen. I dialogen behöver individen sträva efter något betydelsefullt för att erhålla en identitet som inte är betydelselös. Individens identitet behöver en dialogisk relation med andra som Taylor nämnde, vilket visar på att det är i dialogiska tillfällen som individen har möjligheten att ansvara för något betydelsefullt. Det här kan jämföras med då Lévinas (1988, s. 117) nämner att människans "egentliga identitet" har sin grund i ansvaret, eftersom i dialogen behöver individen ta ett ansvar för den personen som han eller hon möter. Individen "tvingas" till ett ansvarstagande ifall individen vill uppnå något som är av betydelse och detta ansvar bidrar med att individen "tvingas" till att sträcka sig bortom självet då dialogen utspelar sig.

5.3 Erkännande

Taylor (1991, s. 48) skrev att under det moderna tidevarvet är inte det väsentliga ifall det förekommer ett behov av ett erkännande, utan under vilka förhållanden ett erkännande misslyckas. Att inse dessa förhållanden är ett sätt att komma till insikt med de värderingar som individen själv bär på, eftersom för att kunna erkänna någon annan förutsätts det att den andre har ett värde, något som är av betydelse. Att ifrågasätta de värderingarna som individen själv bär på, som potentiellt kan förhindra ett erkännande för den andre, är ett sätt att upptäcka *något* som går bortom självet. Själva *ifrågasättandet* av egna värderingar kan tolkas som ett ansvarstagande och de värderingar individen bär på kan vara bestämda av individen själv, vilket vore att centrera självet. Det Taylor (1991, s. 58) beskriver som antropocentriskt, där det förekommer en centrering av självet, luckras upp i och med att det förekommer betydelsefulla frågor som sträcker sig bortom självet. Att varje människa har ett värde och ansvara för att erkänna detta värde kan fungera som en betydelsefull fråga.

Lévinas skrev inte om erkännande i sitt verk, men om behovet och begäret. I analysen drogs paralleller mellan behov och erkännande. I Lévinas (1988, s. 106–107) teori är behovet något som förknippas med det temporära medan begäret hör till det Oändliga, till det eftersträvansvärda. Begäret blir något som är ändlöst och strävan till det Oändliga är av betydelse. Begäret blir ett sätt att påminna individen om att det förekommer något som är gott och är större än oss själva. I Lévinas (1988, s. 106) filosofi är det vägen till Gud, medan i den här undersökningen är inte det gudomliga väsentligt, utan att det förekommer något betydelsefullt att sträva efter. Därför kan ett erkännande av den andre vara ett begär som förekommer livet ut. Ifall den andre har ett värde och att det förekommer ett begär att erkänna den andre samt att detta är en betydelsefull fråga som individen har ansvar för, då finns

möjligheten för att en centrering av självet försvinner. Förhållandena som förhindrar ett erkännande uteblir.

Utifrån det som lyftes upp behövs det betydelsefulla frågor som eftersträvas, för att ett erkännande för den andre förverkligas. Det krävs dock ett ansvarstagande för att inse att erkännandet av den andre kan fungera som en betydelsefull fråga. Därför kan begäret vara sammankopplat med ett erkännande istället för ett behov. Detta eftersom behovet är temporärt, medan begäret strävar efter det som Lévinas kallar för det Oändliga eller det eftersträvansvärda, vilket också innebär att sträva efter det som går bortom självet. Detta är ett ansvarstagande som individen tar på sig, vilket Taylor nämnde att kan vinna över de förhållanden som förhindrar ett erkännande.

5.4 Att bygga en ”bro” mellan Taylor och Lévinas

De tre underrubrikerna ”autenticitet/ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” har använts för att bidra till en djupare förståelse kring fenomenet autenticitet och se ifall dessa resulterar till ett gemensamt svar för det som undersöks. Autenticitet behöver frågor som är betydelsefulla, vilket inte är bestämda av individen själv, utan går så att säga bortom självet. Detta bidrar till att autenticitet uppstår, men också att individens identitet blir betydelsefull och på det viset autentisk. Ansvaret som Lévinas betonade, bidrar till att autenticitet uppkommer men också att människans ”egentliga identitet” har sin grund i ansvaret. Taylor talar om en *betydelsefull identitet* utifrån *betydelsefulla frågor*, medan Lévinas talar om en *egentlig identitet* utifrån *ansvaret*. Den betydelsefulla identiteten och den egentliga identiteten kan fungera som synonymer, medan betydelsefulla frågor och ansvaret kan vara synonymer. Det innebär att ansvaret är en betydelsefull fråga, som sträcker sig bortom självet.

Det innebär också att då ansvaret fungerar som en betydelsefull fråga är det möjligt att autenticitet uppkommer. Lévinas nämnde att ansvaret bidrar till en autentisk relation, vilket visar på att ansvaret är något betydelsefullt att sträva efter, ifall en relation ska vara autentisk. I dialogen behövs det ansvar, vid ett erkännande av den andre behövs det ansvar. Ansvaret *möjliggör* att det subjektiva och att det autentiska hos en människa får utrymme, men också att autenticitet generellt blir till. Studien har identifierat ansvaret som betydelsefullt vid mötet mellan människor.

Den första forskningsfrågan i den här undersökningen var att vad är en autentisk pedagogisk relation? Den första forskningsfrågan är komplicerad att svara på i och med att den är en mera konceptuell fråga, medan den andra forskningsfrågan lägger fokus på individens handlande. Undersökningens resultat och den fördjupade diskussionen har dock kommit fram till att en

autentisk pedagogisk relation är tillfällena i undervisningen där ansvaret är centralt och var och en förstår sitt eget ansvar. Ifall ansvaret är en betydelsefull fråga som individen ansvarar att sträva efter, blir autenticitet till. Oavsett om pedagogiken har som mål att synliggöra subjektet eller att värdesätta den andres frihet, är det ansvaret som möjliggör att dessa betydelsefulla frågor uppnås. Ansvaret är det första steget i förverkligandet av autenticitet.

Den andra forskningsfrågan i den här undersökningen är hur blir autenticitet till i en pedagogisk relation? Utifrån den fördjupade diskussionen mellan Taylor och Lévinas är svaret på den andra forskningsfrågan att individen ansvarar för att sträva efter betydelsefulla frågor i undervisningen, vilka sträcker sig bortom självet. Det här gäller såväl läraren som eleven. Ansvaret ansågs vara en betydelsefull fråga som individen ansvarar för att sträva efter. Citatet som beskrevs utifrån Lévinas (1988, s. 118) teori att ”... vi har alla ansvar inför alla människor, i allt, och jag mer än alla andra” kan fungera som en princip för att förverkliga autenticitet.

5.5 Autenticitet i den pedagogiska relationen

Säfströms (2017) syn på den pedagogiska relationen har fungerat som ramverk för den här undersökningen. Undervisningen förstås som ett tillfälle där subjektet hos eleven synliggörs, elevens frihet värdesätts och detta bottnar i ett ansvarstagande från lärarens sida. Eleverna bör ses som subjekt istället för objekt, vilket bidrar till att det Säfström (2017, s. 216) kallar för ”arrogans”, en form av självcentrering, upplöses. Att se sina elever som subjekt och vad som gör dessa unika kan fungera som en betydelsefull fråga, men som Säfström betonar behöver det förekomma ett ansvarstagande i den pedagogiska relationen. Att sträva efter betydelsefulla frågor kräver ett ansvarstagande, men det faktum att läraren *förstår* ansvarets relevans i förverkligande av något betydelsefullt, blir själva förståelsen ett ansvarstagande. Strävan efter det betydelsefulla kräver ett ansvarstagande, eftersom enbart ansvaret kan förverkliga det som är av betydelse.

I den här avhandlingen har det även lyfts upp andra pedagogiska synvinklar, bland annat Uljens (2014) som nämner om provokation i pedagogiskt handlande och Todd (2008) som beskriver den didaktiska våldshandlingen. Även fast dessa två pedagogiska synvinklar kan tyckas vara kontroversiella i en pedagogisk relation som prioriterar subjektet och den andres frihet, kan provokation och didaktik som våldshandling vara nödvändiga ifall dessa har som intention att lära ut ansvarstagande. Ifall ansvaret är en betydelsefull fråga som är eftersträvansvärd i pedagogiska sammanhang för att uppnå autenticitet, kan det vara nödvändigt att ”skaka” om subjektet för att lära ut ansvarets betydelse. Eleven tvingas till att lära och bli som Todd (2008)

nämner, men läraren har ett ansvar för att subjektet inte blir överkört, annars riskerar eleven att bli objektifierad.

Shady och Larson (2010) beskrev att läraren kan skapa ett möte mellan eleverna där en diskussion sker samt att öppenhet för andra är väsentligt. Enligt Shady och Larson (2010, s. 91–92) kan dialogen bidra till en utveckling både på ett personligt och på ett intellektuellt plan, där eleven kan bli utmanad för det han eller hon talar om i dialogen. Det här jämfördes med Safran (2017, s. 75–76) som hänvisade till ”integritet” vilket innebar att kunna *stå för* något. Att kunna stå för något är ett väsentligt kriterium för autenticitet. Även här är ansvaret en betydelsefull aspekt, eftersom för att kunna visa öppenhet i diskussionen måste eleven ta ett ansvar och för att kunna stå för något i dialogen måste eleven ansvara för det han eller hon uttrycker i diskussionen.

Det lyftes även upp andra forskare tidigare i den här avhandlingen som problematiserade pedagogik och autenticitet. Exempelvis Ashton (2010, s. 14) beskrev att läraren ska se vem deras elever är och vad de kan bli, men också hur eleverna ser på sig själva och önskar vad de kan bli. Detta förverkligas då läraren bekräftar sina elever som en ”helhet”. Här förekommer också ett ansvarstagande, eftersom för att kunna se ”helheten” av sina elever blir läraren tvungen att förstå sitt ansvarstagande.

Kreber (2010, s. 194) nämnde om ”autentisk pedagogik” där läraren stöder sina elevers utveckling, deras fria val och elevernas strävan till autenticitet. Det fria valet går ihop med Säfströms (2017) syn på pedagogisk relation där elevens frihet värdesätts. Läraren stöd till elevers strävan till autenticitet kan innebära att uppmana till ett ansvarstagande i pedagogiska situationer. För att elever ska uppnå autenticitet behöver det förekomma ett ansvarstagande från dem och att läraren stöder sina elever till autenticitet innebär då att lära ut ansvars betydelse.

Bialystok (2015) nämnde att det autentiska hos en lärare syns då denne är sanningsenlig till sig själv och det själv som uttrycks i klassrummet var helt beroende på vem läraren är. En fråga som Bialystok problematiserar var att det autentiska hos en lärare hade förknippats med ett gott lärande, vilket inte var fallet utifrån studien. Det signifikanta i Bialystoks undersökning är att ifall lärarens autentiska själv konstrueras på förhand, utifrån föreställningen vad ett gott lärande är, finns då risken att läraren har objektifierats? Ifall objektifiering förekommer i ett pedagogiskt sammanhang, finns det då ett ansvarstagande och är det över huvud taget möjligt att autenticitet kan uppkomma?

5.6 En kritisk diskussion av resultatet

Undersökningen har kommit fram till att det krävs ett ansvarstagande från läraren och eleven för att autenticitet ska uppstå i en pedagogisk relation. Med begreppen ”autenticitet”, ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” har undersökningen resulterat i att ansvaret är det som möjliggör autenticitet. Detta berör såväl relationen som individen. I det här avsnittet ska undersökningens resultat granskas från ett kritiskt perspektiv, vilket baserar sig på Ricoeurs (1988; 2016) kritiska tolkning.

Det autentiska självet som behöver få utrymme i undervisningen beskrivs vid flera tillfällen i avhandlingen. En fråga som kan ställas är att *när* vet man med säkerhet att det autentiska självet synliggörs? Är ansvaret ett tillräckligt hållbart kriterium för en individ ska uppfattas som autentisk eller finns det ett autentiskt själv oavsett om vi tar på oss ett ansvar eller inte? En individ kan väl uppfattas som autentisk oavsett om han eller hon tar på sig ett ansvarstagande?

En annan kritisk synpunkt mot undersökningens resultat är att den inte lyfter upp ifall individen har en stabil inre kärna som kännetecknar personens autenticitet, eller ifall det autentiska hos en individ är dynamisk och utvecklas under livets gång. Det beskrivs i avhandlingen att autenticitet i pedagogiken innebär bland annat att stöda elevers utveckling, frihet och strävan till autenticitet (Kreber, 2010). Det här kan tolkas som att autenticiteten hos en individ är en process som sker under hela livet gång. Detta på samma gång som avhandlingen har lyft upp att lyssna på andras åsikter i undervisningen, eftersom det kan vara ett uttryck från den personens autentiska själv. Det här kan upplevas som en aning motstridigt eftersom undersökningen inte kommer fram till ett tydligt svar på den punkten, ifall autenticiteten hos en individ är oföränderlig eller ifall den är formbar under livets gång.

De betydelsefulla frågorna som inte är valda av individen kan också diskuteras från ett kritiskt perspektiv. Förr eller senare blir individen tvungen att agera utifrån något som är betydelsefullt. Då uppstår frågan att har individen i sitt agerande avgjort och på det sättet valt vad som är betydelsefullt? Det finns alltid en orsak till att man agerar och varför man har bestämt sig att agera på ett visst sätt. Detta kan exemplifieras med ifall synliggörandet av subjektet fungerade som en betydelsefull fråga i undervisningen. Synliggörs subjektet hos eleven i undervisningen för att *jag* som lärare upplever det som betydelsefullt eller synliggör jag subjektet hos eleven i undervisningen för att detta är viktigt för *eleven*? Fortsättningsvis agerar man utifrån något vilket upplevs som betydelsefullt, men har jag bestämt att detta är en betydelsefull fråga när jag som lärare väl agerar?

En annan tänkvärd aspekt från undersökningens resultat är att finns det möjlighet för autenticitet i en pedagogisk relation? I den här undersökningen har undervisningen uppfattats som en pedagogisk relation, men en undervisningskontext exempelvis i en skola är alltid planerad på förhand. Individer har sina förutbestämda roller (lärare, elev osv), undervisningen ska utföras på ett visst sätt med presentationer och uppgifter. Visserligen kan individerna ha en dialog med varandra och erkänna olikheter, men detta sker fortsättningsvis i kontexten av något som är planerat på förhand. Kan något genuint eller autentiskt uppnås i en sådan kontext där allt är planerat på förhand?

Ansvarets betydelse för autenticitet i en pedagogisk relation är inte heller problemfritt. Den här undersökningen beskriver ett ansvarstagande från alla i en pedagogisk relation, vilket berör bland annat läraren och eleverna. Från ett teoretiskt perspektiv är det här möjligt, men i det vardagliga livet är det här mera komplicerat. En elev i lågstadiet förstår nödvändigtvis inte ansvarets betydelse och då blir frågan att kan läraren ha en autentisk pedagogisk relation till sin elev i lågstadiet?

Därför kan Säfströms (2017) syn på den pedagogiska relationen kritiseras. Den här undersökningens resultat visar på att det behövs ett ansvarstagande från alla håll i pedagogiska sammanhang för att autenticitet ska vara möjligt. Säfström beskriver ansvaret främst från lärarens sida, vilket vore allt för ensidigt. Det kan bero på att Säfström beskriver undervisningen som en pedagogisk relation utifrån en situation som utspelar sig i grundskolan och att förvänta sig ett allt för stort ansvar från ett barn är inte möjligt.

6 Avslutande reflektion

I detta kapitel beskrivs en avslutande reflektion kring avhandlingens undersökning. Kapitlet är uppdelat i tre avsnitt där det första avsnittet är en diskussion kring undersökningens metod, som sedan följs av ett avsnitt som diskuterar förslag på fortsatt forskning. Kapitlets sista avsnitt är en konklusion som beskriver de mest centrala delarna som har uppkommit i avhandlingen.

6.1 Metoddiskussion

I det här avsnittet ska den hermeneutiska textanalysen som metod diskuteras. Hermeneutiken blev aktuell för den här undersökningen, eftersom syftet i den här avhandlingen är att erhålla en djupare förståelse vid tolkningen av texter. Hermeneutiken gav även viktiga ingångar och en öppen struktur för analysen vilket upplevdes som ändamålsenligt.

Det beskrevs tidigare att i en hermeneutisk undersökning förekommer det inte någon allmän arbetsmodell, eftersom var och en har sin egen fördom och eget sätt att tolka det som undersöks (Westlund, 2009). Fördomen är startpunkten i hela undersökningen och enligt Gadamer (2004, s. 271–272, 273) är medvetenhet kring sin egen fördom väsentligt för att textens ”annan-het” ska visa sig till läsaren. För att tolkaren ska erhålla en djupare förståelse kring det som undersöks måste fördomen läggas åt sidan längre in i analysprocessen och på det viset utvidgas förståelsehorisonten. Det bör dock poängteras att fördomen är något som forskaren nödvändigtvis inte kommer helt ifrån, vilket Gadamer (2004, s. 484) också lyfter upp. I och med att fördomen är något som kan påverka forskaren under hela undersökningen och varje forskare har sitt eget sätt att tolka ett fenomen, finns risken att trovärdigheten sjunker i en hermeneutisk studie. Någon annan forskare skulle sannolikt kommit fram till ett annat perspektiv utifrån sin fördom och sitt sätt att tolka, ifall han eller hon hade undersökt samma tema som i den här avhandlingen.

Det innebär att i en hermeneutisk studie är det väsentligt att forskaren har ett trovärdigt data med tidigare forskning som stöder analysobjekten och resultatet, vilket nämnts i samband med Lincoln, Lynham och Guba (2011, s. 105). I analyskapitlet (4) och kapitlet (5) som beskriver den fördjupande diskussionen mellan Taylor och Lévinas hänvisades med jämna mellanrum till den tidigare forskningen för att synliggöra att det finns en sammankoppling mellan analysmaterialet och den tidigare forskningen. Läsaren behöver kunna relatera analysmaterialet och på det viset greppa helheten.

En annan aspekt i den här avhandlingen som var utmanande för den hermeneutiska metoden var språket i analysobjekten. Språket är en central del inom hermeneutiken och enligt Gadamer

är språket där förståelsen och tolkningen samt utvidgningen av horisonten sker. (2004, s. 390, 444.) Det har tidigare nämnts att Taylors verk är skrivet på engelska och det engelska språket skiljer sig från det svenska språket grammatiskt. Det här kan resultera i att begreppen förstås på olika sätt i och med att engelskan och svenskan är olika språk (se avsnitt 4.1). Det är viktigt som tolkare att vara medveten om att orden i en text kan förstås på olika sätt och att förståelsen kring ordet kan påverka utvecklingen i den hermeneutiska tolkningsprocessen. Samma utmaning var det med Lévinas, där verkets ursprungliga språk är franska och den svenska översättningen inte nödvändigtvis beskriver de franska begreppen som man upplever dem i det svenska språket. Exempelvis det centrala begreppet ”ansvar” är ”responsabilité” på franska. I och med att dessa begrepp skiljer sig markant åt hur de skrivs och uttalas, finns risken att de deras innebörd uppfattas på olika sätt.

Inledningsvis lästes Gadammers (2004) hermeneutiska teori och den skulle representera som metod för den här undersökningen. Gadammers teori gav en god inblick i hermeneutiken som teori, men den var inte praktisk att använda sig av i analysen. Det var då Ricoeurs (1988; 2016) hermeneutiska textanalys blev aktuell, eftersom Ricoeur representerar en mera kritisk hermeneutik. Den kritiska hermeneutiken som Ricoeur (2016, s. 123) representerar upplevs vara mera ifrågasättande, där förklarandet bidrar till att den naiva förståelsen utvecklas till en mera kritisk förståelse och detta resulterar i att utvidgningen av förståelsehorisonten till det som undersöks sker.

En annan utmaning med den hermeneutiska metoden var medvetenheten kring sin egen fördom i analysprocessen. Ricoeur (2016, s. 106) skrev att en forskare ska förstå sig själv utifrån den text som tolkar. Det innebär bland annat att en forskare är medveten om sina fördomar och ser till att fördomarna inte påverkar tolkningsprocessen i allt för hög grad. I den här undersökningen var det utmanande att greppa mina fördomar kring fenomenet ”autenticitet”, eftersom autenticitet är ett komplext filosofiskt begrepp som ofta förknippas med ”äkthet”. Risken fanns att fördomen kring ”autenticitet” skulle bli otydlig vilket kunde leda till att den hermeneutiska tolkningsprocessen inte lyckades.

6.2 Förslag på fortsatt forskning

Den här undersökningen har tolkat texter utifrån två filosofiska verk vilka inte har pedagogik som tema. Resultatet från dessa två verk sammankopplades med en pedagogisk relation vilket synliggjorde det pedagogiska problemet i avhandlingen. Det kunde dock vara till nytta att undersöka autenticitet från ett analysobjekt som är relaterat till pedagogik. Exempelvis Ashton (2010) nämner att i en framtida forskning kan det vara tänkvärt att beakta relationen mellan

autenticitet i lärandet och ansvaret för lärandet. Här förekommer det en sammankoppling mellan autenticitet och ett ansvarstagande vid lärandet. Man kunde exempelvis intervjua elever i en skola och undersöka ifall eleverna upplever att lärarens ansvarstagande i undervisningen bidrar till autenticitet. Texterna från intervjun kan tolkas hermeneutiskt för att undersöka ifall vissa begrepp i texten tyder på att autenticitet är möjligt i undervisningen med hjälp av ansvaret. Det innebär att erhålla en djupare förståelse av autenticitet och ansvar i samband med undervisningen.

Ett annat sätt att undersöka autenticitet i pedagogiska sammanhang kunde exempelvis vara hur pedagoger (lärare och rektorer) möjliggör autenticitet i skolan? Finns det betydelsefulla frågor eller värdefrågor som kan bidra till autenticitet i pedagogiska sammanhang? Är autenticitet något som är betydelsefullt för en pedagogisk relation?

Hermeneutiken kunde användas vid tolkningen av den nationella läroplanen och undersöka ifall denna beskriver vikten av autenticitet i pedagogiska sammanhang. Det kan vara till nytta att analysera ifall de värdefrågor som läroplanen står för är sådana som möjliggör autenticitet. En annan tänkvärd forskning kunde vara att intervjua pedagoger och se ifall dessa upplever att läroplanen ger dem riktlinjer att skapa förutsättningar för autenticitet i undervisningen.

6.3 Konklusion

Den här studien har visat vikten av ett erkänt och taget ansvar för att en autentisk pedagogisk relation ska uppstå, vilket gäller såväl läraren som eleven. Frågor av betydelse (eng. Issues), som inte individen själv har valt, är en viktig aspekt för autenticiteten. Detta bidrar till att autenticitet på ett allmänt plan uppstår och på det viset erhåller individen en betydelsefull, eller en autentisk identitet. Säfströms (2017) syn på den pedagogiska relationen har fungerat som undersökningens primära pedagogiska källa, där synliggörande av subjektet och den andres frihet värdesattes samt att undervisningen fungerade som en pedagogisk relation. Läraren möjliggör genom sitt handlande att subjektet hos eleven blir sedd i undervisningen och detta kan tolkas som att läraren tar ett ansvar. Det innebär att läraren i undervisningen skapar möjlighet för att det som är autentiskt hos eleven får utrymme. Detta är ett ansvarstagande från lärarens sida, som strävar efter och ansvarar för att sträva efter frågor som är av betydelse. Eleven i sin tur måste också ta ett ansvar då han eller hon ses som ett subjekt i undervisningen. Eleven måste exempelvis ta ansvar för det han eller hon uttrycker i en diskussion i undervisningen, annars finns risken att autenticitet inte uppstår. Det innebär att alla har ett ansvar i den pedagogiska relationen för att autenticitet ska vara möjligt.

Undersökningen använde begreppen ”autenticitet”, ”dialog” och ”erkännande” som avgränsning i analysen hos Taylor, medan hos Lévinas var ”ansvar”, ”dialog” och ”erkännande” de begrepp som avgränsade analysen. ”Identitet” kunde också fungerat som avgränsningsområde för analysen. Utifrån resultatet visade det sig att begreppet identitet är relevant i förståelsen av ett autentiskt själv. De begrepp som användes i analysen bidrog till en gemensam knutpunkt som bestod av undersökningens resultat, nämligen ansvarets betydelse i förverkligandet av autenticitet. I detta resultat visade sig att det behövs betydelsefulla frågor som inte är valda av individen själv, utan sträcker sig bortom självet. Detta bidrar till en betydelsefull identitet, eller en autentisk identitet. Det här kan relateras till det som lyftes upp i det inledande kapitlet då den finländska läroplanen för den grundläggande utbildningen beskrev att eleven formar sin identitet i samband med lärandet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleven får ta del av lärandet i undervisningen var han eller hon formar sin identitet och då kan en identitet som är autentisk uppstå. Läroplanen kan även innehålla betydelsefulla frågor som inte är valda av individen själv och som läraren ansvarar att sträva efter i sitt handlande.

Då mitt intresse för undersökningens tema uppstod var fenomenet autenticitet något otydligt som väckte många frågor. Autenticitet sammankopplades med en pedagogisk relation i den här undersökningen, vilket också är ett abstrakt ämne. Undersökningens resultat kan beskrivas som att autenticitet i en pedagogisk relation baserar sig på en ansvarsfull pedagogik, där centrerings av självet bryts och betydelsefulla frågor eftersträvas. Även fast detta kan upplevas som en självklarhet i det vardagliga livet, visar denna studie på hur relevant ansvaret i en pedagogisk relation är på en metanivå, ifall strävan är att uppnå äkthet eller autenticitet.

7 Litteraturförteckning

- Ashton, S. (2010). Authenticity in adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 3–19. doi:10.1080/02601370903475602
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser – Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 3–13. Hämtat 10 Oktober 2019 från <http://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/21/10>
- Bialystok, L. (2015). Should teachers be authentic? *Ethics and Education*, 10(3), 313–326. doi:10.1080/17449642.2015.1099801
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61–68. doi:10.1023/A:1021137611436
- Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449–461. doi:10.1007/s11217-012-9312-9
- Buber, M. (1997). *Distans och relation. Bidrag till en filosofisk antropologi*. (P. Sällström, Övers.) Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (2013). *Jag och Du*. (M. Norell, & C. Norell, Övers.) Ludvika: Dualis.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2 uppl.). (J. Weinsheimer, & D. G. Marshall, Övers.) London.New York: Continuum.
- Gordon, M. (2011). Listening as embrace the other: Martin Buber's philosophy of dialogue. *Educational Theory*, 61(2), 207–219. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00400.x
- Heidegger, M. (2013). *Vara och tid*. (J. Jakobsson, Övers.) Göteborg: Daidalos.
- Heter, T. S. (2006). Authenticity and Others: Sartre's Ethics of Recognition. *Sartre Studies International*, 12(2), 17–43. doi:10.3167/135715506780451886
- Honneth, A. (2003). *Erkännade. Praktisk-filosofiska studier*. (C.-G. Heidegren, Övers.) Göteborg: Daidalos.
- Kreber, C. (2010). Courage and Compassion in the Striving for Authenticity: States of Complacency, Compliance, and Contestation. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 177–198. doi:10.1177/0741713609349933

- Lévinas, E. (1988). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. (M. Gunnarsson-Contassot, Övers.) Stockholm/Lund: Symposion.
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. Fourth edition*. (s. 97–128). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Lindholm, C. (2008). *Culture and authenticity*. Malden: Blackwell.
- Malik, G., & Akhter, R. (2013). Existentialism and Classroom Practice. *Journal of Humanities And Social Science*, 8(6), 87–91. Hämtat 10 Oktober 2019 från https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34347310/ExistenInClassroomPractice.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DExistentialism_and_Classroom_Practice.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F
- Mörkenstam, U. (1994). Identitet, frihet och erkännande: Charles Taylors kritik av individualismen. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 97(4), 347–370. Hämtat 5 Oktober 2019 från <https://journals.lub.lu.se/st/article/view/2972/2534>
- Rhodes, C., & Carlsen, A. (2018). The teaching of the other: Ethical vulnerability and generous reciprocity in the research process. *Human Relations*, 71(10), 1295–1318. doi:10.1177/0018726717741530
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling*. En antologi om hermeneutik (2 uppl.). P. Kemp & B. Kristensson (red.). (P. Kemp., B. Kristensson & M. Fatton, Övers.) Stockholm/Lund: Symposion.
- Ricoeur, P. (2016). *Hermeneutics and the human sciences*. Essays on language, action and interpretation. J.B. Thompson (red.) & Övers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rytzler, J. (2017). En plats för uppmärksamhet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(3-4), 215–232. Hämtat 10 Oktober 2019 från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1451/1295>
- Safran, J. D. (2017). The Unbearable Lightness of Being: Authenticity and the Search for the Real. *Psychoanalytic Psychology*, 34(1), 69–77. doi:10.1037/pap0000093

- Shady, S. L., & Larson, M. (2010). Tolerance, empathy, or inclusion? Insights from Martin Buber. *Educational Theory*, 60(1), 81–96. doi:10.1111/j.1741-5446.2010.00347.x
- Sjøberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 111–127. doi:10.12973/eurasia.2015.1310a
- Säfström, C. A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma?. En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 19(3), 11–22. Hämtat 10 Oktober 2019 från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2010/nr-3/carl-anders-safstrom---vad-kan-utbildning-astadkomma.-en-kritik-av-idealiserade-forestallningar-om-utbildning.pdf>
- Säfström, C.A. (2017). Undervisning som en pedagogisk relation. I H. Sæverot & T.C. Werler (red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. (s. 213–229). Oslo: Gyldendal.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre. Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. (G. Sandin, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2014). *Pedagogik, filosofi och politik. Studier i pedagogisk handlingsteori*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtat från: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- Winter, P. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 537–542. doi:10.1007/s11217-011-9254-7