

Relationell pedagogik som närvaro

RITA NORDSTRÖM-LYTZ

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Finland

Syftet med denna artikel är att ur ett dialogfilosofiskt perspektiv analysera *närvaron* som en dimension av den relationella pedagogiken. Pedagogisk verksamhet inkluderar relationer av olika slag: mellan läraren och eleven, mellan elever, mellan elever och olika lärandeobjekt, relationer ansikte mot ansikte och digitala relationer. Samtidens skola befinner sig i ett korsdrag av förväntningar, bland vilka internationella kunskapsmätningar och krav på lönsamhet och effektivitet är framträdande. Lärarens arbete, och därmed även relationerna i detta, löper risk att instrumentaliseras genom att begränsas till det som är mätbart och svarar mot den globala marknadens krav. Främjandet av relationer får dock inte i första hand motiveras ur ett samhällsnyttoperspektiv, även om detta givetvis ingår, utan handlar primärt om elevens växande som människa, tillsammans med andra människor. Utgående från Martin Bubers dialogfilosofi och genom begreppen förbundenhet, ömsesidighet och jämbördighet, tillit och tid samt förundran analyserar jag närvaron som en del av den relationella pedagogiken.

INLEDNING

Pedagogisk verksamhet inkluderar relationer av olika slag: mellan elever, mellan lärare och elever, mellan elever och olika lärandeobjekt, mellan elever och det omgivande samhället, digitala relationer. Samtidigt präglas samtidens skola av internationella kunskapsmätningar med krav på lönsamhet och effektivitet. Där nordiska välfärds- och jämlikhetsideal tidigare betonat det gemensamma ansvaret poängteras i dag den självständiga, aktiva och produktiva individen (Komulainen, 2006; Carling, 2008; Biesta, 2006). Lärarens arbete löper därmed risk att instrumentaliseras genom att det begränsas till sådant som är mätbart, som ger snabba resultat och som svarar mot den globala marknadens krav. Den pedagogiska verksamheten och därmed lärarens uppdrag handlar

dock om annat och mera än detta. Aloni (2008) framhåller nödvändigheten av en medveten kritisk hållning hos läraren, också i det sätt på vilket läraren förhåller sig till samhälleliga styrdokument. Läraren förutsätts bidra till att vidga elevens kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Men lärararbetet är samtidigt en mellanmänsklig och existentiell aktivitet (Aspelin & Persson, 2011), eleven ska ges beredskap och färdighet att *leva med* andra människor. Medlevandet kräver förmåga till närvaro i relationerna till andra människor och till omvärlden. Närvaron är en förutsättning både för att uppfatta andras behov, nöd, glädje eller förväntningar och för att få andras uppmärksamhet för de egna behoven. Närvaron är också nödvändig för att uppfatta naturens och den övriga fysiska omgivningens signaler. För att eleverna ska ges en möjlighet att ”lära närvaro” behövs lärarens genuina närvaro i umgänget med dem (McHenry, 1997).

Syftet med denna artikel är att utifrån Martin Bubers dialogfilosofi analysera närvaron som en dimension av den relationella pedagogiken. I analysen undersöker jag begreppen förbundenhet, ömsesidighet och jämbördighet, tillit och tid samt förundran.

BAKGRUND OCH CENTRALA BEGREPP

Den utgångspunkt för den relationella pedagogiken som denna artikel baserar sig på hittas i Martin Bubers dialogfilosofi (Buber, 1993; Buber, 1994). Dialogfilosofin är formulerad med avseende på mellanmänskliga möten generellt och således inte specifikt med inriktning på pedagogiska relationer. Dialogfilosofins betydelse för pedagogiken betonas dock i Tyskland efter det andra världskriget (se t.ex. Bollnow, 1959; Gerner, 1974; Jacobi, 2005), och fokuset på relationer och dialog lever fortsättningsvis bland tyska pedagoger (se t.ex. Krone, 1993; Bidlo, 2006; Stöger, 2000). Det nordiska pedagogiska intresset för dialogfilosofin har väckts av bland andra Jonas Aspelin och Sven Persson (Aspelin, 2005; Aspelin & Persson, 2011). I Finland introducerade Matti Sainio dialogfilosofin i pedagogiken (Sainio, 1955), medan Aslaug Kristiansen och Geir Karlsen presenterat tematiken på norska (Kristiansen, 2003; Karlsen, 2003). Den nordiska receptionen är i dag tämligen omfattande. Det amerikanska intresset för tematiken har resulterat i olika praktisk-didaktiska modeller, bland annat i form av fredssamarbetsmetoder (Jacobi, 2005), men har också gett avtryck i politisk-filosofiska arbeten (Walters, 2003; Freire, 2000; Mendes-Flohr, 2002).

Martin Buber formulerar den dialogiska principen, grundad i människans dubbla varseblivning av omvärlden och människorna i den, som *Jag till Det* och som *Jag med Du* (Buber, 1994). Ur ett pedagogiskt perspektiv är det värt att notera att varseblivningen inte inriktar sig enbart på människor, utan

inkluderar också artefakter, djur och den fysiska naturen. *Att erfara den (eller det) andra som ett Det* är att iaktta, betrakta på avstånd, granska, kategorisera och förhålla sig till. Det är en hållning som är livsnödvändig för människan – hela människans existens kräver en omfattande Jag-Det-kapacitet för att livet ska vara hanterbart (Buber, 1994). Kännetecknande för ett barns utveckling är att vidga Det-världen, att lära sig hur omvärlden är uppbyggd, hur den fungerar, hur man orienterar sig i den och hur man kan förändra den. Utan Det-erfarenheter går barnet under, men Sainio påpekar, med stöd hos Buber, att barnet inte kan leva enbart i Det-världen (Buber, 1994; Sainio, 1955). En stor del av elevens skoltid tillbringas med att vidga Det-världen; att inhämta kunskapsfragment, att sammanfoga dem till helheter, att se samband och motsägelser, att dra slutsatser och att reflektera kritiskt över dem. Detta är en del av lärarens uppdrag och en grundbult i pedagogisk verksamhet – men det är i bubersk dialogfilosofisk mening inte pedagogikens huvudsakliga mål och mening.

Där Det-världen består av sammanhang, begriplighet, och ordning och reda har Du-världen en annan inriktning. *Att möta den (eller det) andra som ett Du* utgör en strävan efter äkthet, omedelbarhet och öppenhet, där mötet är beroende av om vi är närvarande med varandra, om vi är lyhörda för varandra och den omgivning vi lever i, om vi lyssnar till såväl varandra som till omgivningen och om det budskap som den eller det andra förmedlar tillåts nå oss (Buber, 1993). Cullberg (1933) beskrev, som en av de första i Sverige, dialogfilosofin som en ny ontologi, som föds i tider då ontologiskt tänkande generellt tappar mark eller vid framväxten av olika specialvetenskaper som tenderar att fragmentarisera människan. Den beskrivningen passar in även på vår tid. Kunskaps- eller snarare informationsmängden är i dag överväldigande och kräver stora arbetsinsatser för att hanteras – men det är en del av Det-världen. Du-världen manar till lyhördhet och lyssnande. Vem är du, som talar till mig? Vad vill du säga – med eller utan ord? Buber lyfter fram dialogen, samtalet, som en *möjlighet* för människan (Buber 1993) – en möjlighet som hon kan acceptera eller förkasta. Att leva i dialog med sin omgivning och människorna i den är att leva *med* den andra, inte att leva *bredvid* henne. Människan lever dagligen *bredvid* andra människor, som föga eller inte alls berör henne. Att *leva med* den andra innebär att den andra är betydelsefull, talar till mig (med eller utan ord) och att jag svarar på tilltalet, så att en ömsesidig delaktighet uppstår. Det handlar här inte om att se och omfatta den andra i meningen att förstå henne, att begripa sig på henne, utan snarare om att ta emot henne sådan hon i det närvarande ögonblicket visar sig: ”Dialogiskt liv är inte ett liv i vilket man har mycket med människor att göra, utan ett i vilket man verkligen har att göra med de människor, med vilka man har att göra.” (Buber, 1993, s. 62).

Det handlar för såväl läraren som eleven om en ständig växling mellan närvaro och bortvändhet. Att rikta sin uppmärksamhet mot ett fenomen eller en människa är att styra den egna närvaron i en viss riktning och samtidigt vända sig bort från allt det övriga. Närvaron ska inte förväxlas med den förströdda, halvhjärtade uppmärksamheten – närvaron är ett krävande beting. Att låta bli att möta den andra beskriver Stöger (2000, s. 182-183) med det tyska begreppet *Vergegnung*; ett ”icke-möte” eller ett skenmöte, som t.ex. kan innebära att läraren är fysiskt närvarande men med ett förstrött eller icke-genuint intresse för sina elever. *Den (eller det) andra* inkluderar i bubersk mening *allt* som människan har förmåga att uppfatta; vid sidan om andra människor också natur och mänskliga artefakter, till exempel djur, stenar, träd, moln, musik, konst och litteratur (Buber, 1993).

Lärarens pedagogiska uppdrag beskrivs dialogfilosofiskt som ett dubbelt uppdrag. Läraren förutsätts främja kunskapandet hos eleven, *Jag-Det*, men av läraren kan även förväntas närvaro, äkthet och öppenhet i mötet med eleven, *Jag-Du*. Jag-Du-relationen ser jag som ett sätt att förstå och formulera relationell pedagogik.

NÄRVARONS OLIKA ASPEKTER

Vår samtid erbjuder ett överflöd av ting, människor och skeenden som ständigt pochar på både lärarens och elevens uppmärksamhet. Många dagliga människomöten ingår, liksom ett pågående medieflöde och ett outtalat krav på närbarhet. *Att möta den (eller det) andra som ett Du* innebär att i allt detta vara närvarande och uppmärksam på omgivningens tilltal. Närvaron inkluderar öppenheten för att något oförutsett kan uppenbara sig. Konstverket jag betraktar, människan jag byter några ord med, råvarorna jag bearbetar för att tillreda en måltid, eleven som ger mig en outgrundlig blick, hunden som söker mitt sällskap, gräset under mina bara fötter – allt ”säger mig någonting”, såvida jag är öppen för tilltalet. Vad har då dessa aspekter av liv att göra med pedagogik? Vad betyder gräs under fötterna eller konstverkets tilltal för pedagogikens relationella perspektiv? Jo, konstverk, människor, råvaror, elever, hundar och gräs är naturliga ingredienser i en pedagogisk kontext. De inbjuder till närvaron i nuet, som jag ur ett dialogfilosofiskt perspektiv ser som värdefull för den relationella pedagogiken. I det följande analyserar jag några aspekter av närvaron, med avsikten att med dessa begrepp belysa närvaron som en dimension av relationell pedagogik: förbundenhet, ömsesidighet och jämbördighet, tillit och tid samt förundran. De olika aspekterna hör samman med varandra och går delvis in i varandra, dock med förbundenheten som grund.

Närvaron kännetecknas av förbundenhet

Dialogfilosofin betraktar relationen som den grundläggande ontologiska enheten – Jag-med-Du kommer före jag (Buber, 1994). Det är i mötet med den andra människan, Du, som Jag blir medveten om vem jag själv är. ”I begynnelsen är relationen; som det mänskligas kategori, som beredskap, mötande form, själslig urform; relationens a priori; *det medfödda Duet*” (Buber, 1994, s. 39). Det är inte Jag som konstituerar Dig, utgående från de erfarenheter och kunskaper jag kan förvärva om Dig, utan Jag-med-Du är den grund ur vilken jaget (såväl ditt som mitt Jag) formas. Denna buberska tanke har rötter i chassidism och judiskt mytpråk, men knyter även an till Platons idélära, så som den beskrivs till exempel i Menon-dialogen (Platon, 2001). Dock inte så att människan skulle längta tillbaka till något som var, någon gemensam ur-tillvaro, utan så att hon sträcker sig mot den (eller det) andra, i vissheten om att den (det) andra är någon (något) som angår henne och någon (något) som fattas henne i hennes egen ensamhet och avskildhet (Buber, 1994). Utifrån detta synsätt är förbundenheten, Jag-med-Dig, något inneboende i mänskligt liv; således något att hitta tillbaka till snarare än något nytt att framställa.

Hur kan vi förstå förbundenheten mellan läraren och eleven? Och förbundenheten mellan eleven och den omgivande världen? Pedagogik handlar om lärarens insats för att frigöra den (på ett brett plan) skapande förmågan hos eleven, men inte enbart det. Pedagogik handlar också om att visa på värden, insikter och kunskaper från en generation till en annan; att belysa att människan hör samman med andra människor i ett historiskt-tidligt perspektiv och att människan hör samman med naturen, men inte enbart det. Pedagogik handlar även om lärarens uppdrag som ansvarig professionell, i relation till läro- och kursplaner samt juridik, men inte heller enbart det. Pedagogik handlar om att (som lärare) vara människa tillsammans med andra människor (elever).

Sainio (1955) påpekar nödvändigheten av att läraren är *närvarande* med eleverna och i praktiken utövar förbundenhet, såväl med den fysiska och kulturella omvärlden som med människorna i den. Det innebär att läraren tar ställning, förhåller sig till och ingriper utifrån de grundvärden som präglar honom eller henne, dock samtidigt med respekt för elevens kanske divergerande värderingar, hållningar och inställningar. Läraren är inget neutralt objekt i elevens värld utan en människa med mer eller mindre välgrundade synpunkter, mer eller mindre gedigna kunskaper, med traditionsburna eller medvetet förvärvade hållningar. På motsvarande vis är också eleven präglad av sina omständigheter. Förbundenheten, att vara närvarande med den andra, är ett krävande beting, framför allt i situationer då värdekrockar, motargument och känslostormar visar sig i lärarens relation med eleven och i elevernas

relationer sinsemellan. Lärare och elever är i någon mening utlämnade åt varandra i den pedagogiska situationen – men också förbundna med varandra. Att som lärare (eller som elev) sträva efter neutralitet och opersonlighet är inte förenligt med förbundenhet. Att som lärare anta den utmanande uppgiften att *leva med* sina elever, i närvarande förbundenhet, är en strävan i den relationella pedagogikens riktning. Jag är här. Du är här. Vi är här. Vi kan undfly varandra, men vi kan också anta varandras utmaningar och växa tillsammans.

Ömsesidighet och jämbördighet i närvaron

Läraren har, i och med sitt yrkesuppdrag och i egenskap av vuxen, ett specifikt ansvar i och för den pedagogiska verksamheten. Det ansvaret finns fastställt i bland annat lagstiftning och läroplaner. Beträffande detta ansvar kan vi inte tala om ömsesidighet och jämbördighet mellan lärare och elev, eftersom eleven inte kan avkrävas det ansvar som ankommer på läraren. Däremot, som en ingående del i lärarens uppdrag, förväntas elever med ökande mognad och stigande ålder alltmera ansvara för det egna lärandet och den egna hållningen. Läraren har heller ingen ensamrätt på sakkunskap. Många elever har i dag både bredare och djupare insikter än vad deras lärare har, om än inom kanske snäva kunskapsområden. Elevers livserfarenheter är, liksom lärares, unika, och det betyder att jämbördighet beträffande kunskaper och erfarenheter är, åtminstone i vissa avseenden, möjlig mellan lärare och elever.

Givetvis bör elever och lärare ha spelreglerna klara för sig, känna till varandras institutionella roller och veta vem som ansvarar för vad. Detta är dock typiska exempel på den buberska Det-världen, medan Jag-Du-mötena utgör de momentana ögonblick som bryter igenom Det-världens struktur. I den av rutiner, strukturer och system fastställda pedagogiska situationen finns alltid möjligheten till spontana Jag-Du-möten, där erfarenheterna, kunskaperna och vetandet just i stunden är av underordnad betydelse (Böhme, 1989). Sådana stunder är präglade av momentan ömsesidighet och jämbördighet, och i dem är såväl lärarens som elevens förkunskaper i det ämne eller den tematik som avhandlas mindre viktig. Henry McHenry (1997) beskriver en sådan stund. Han sitter vid sitt skrivbord, fördjupad i en vetenskaplig text, då han hör ett skrik utanför fönstret. Han väljer att bryta sin tankebanan och ser genom fönstret hur hans lille son springer runt i en hastigt påkommen regnskur, jublande av fröjd. McHenry går ut på gården, fångar sonen i sina armar och svänger runt med honom. Sonen är dyblöt och ler över hela ansiktet då han säger: Pappa, jag vet inte vad som kom över mig, jag bara sprang och sprang som tokig i regnet... Jag vet, svarar fadern. Vad då, frågar sonen andlöst. Rainrunning happiness, svarar fadern. Sonens ansikte spricker upp i ett ännu större leende, och fadern erfar i sonens ögon den ömsesidiga delaktigheten i en gemensam hemlighet: rainrunning happiness. McHenry beskriver detta

ögonblick av ömsesidig, jämbördig närvaro som en gåva, som inte hade varit möjlig utan bådads öppenhet och närvaro i stunden. På motsvarande vis har läraren möjligheter att fånga ögonblick i undervisning och lärande, där elever gör en erfarenhet, fångar ett ögonblick eller når en insikt – men för detta krävs lärarens öppenhet för skeendet i nuet. I sådana stunder kan både lärare och elever erfara ömsesidighet och jämbördighet.

Man kan hävda att lärarens kunskapsuppdrag utgörs av dialogfilosofins Det-sfär, medan Du-sfären, den mellanmänniska samvaron, präglas av ömsesidighet och jämbördighet. Så enkelt är det kanske inte. Också i kunskapsfokuserade situationer finns möjligheten att lärare och elever möts på ett jämbördigt plan. Böhme betonar (1989) att den asymmetri som finns på grund av ålder, kunskaper eller roller som lärare eller elev upphävs i de ögonblickliga möten då vardera parten verkligen ser den andra. Det betyder inte att asymmetrin försvinner, men att den i stunden saknar betydelse. Sådana stunder är värdefulla för både lärare och elever.

Tillit och tid som nödvändiga förutsättningar för närvaron

Vi har redan tidigare i denna text konstaterat att lärare och elever inte är några neutrala subjekt, utan var och en är influerad av den egna historien, den samtida kontexten och tidigare erfarenheter av omgivning och människor. Tillsammans förväntas läraren och eleven ändå, trots nämnda förbehåll, förhålla sig till varandra, möta varandra och lyssna till varandra. Detta är knappast möjligt utan tillit, som av bland andra Løgstrup (1994) och Seligman (2000) betraktas som en hörnsten i människors gemensamma liv.

Den som saknar tillit i tillvaron har blivit allvarligt skadad i kontakten med andra människor. Svek har kvävt den medfödda tilliten till omvärlden och gjort människan ängslig och osäker. Det kan handla om krig eller politiska oroligheter, förtryck eller maktmissbruk – eller avsaknad av närvarande och medlevande människor (Løgstrup 1994). För den mellanmänniska samvaron är tilliten ett a priori. Kristiansen (2003) betonar hur delaktighet, omedelbarhet och uppriktig uppmärksamhet skapar frön av tillit. Lärarens samvaro med eleven, inklusive elevens möjligheter till lärande, är elementärt beroende av om den genomsyras av tillit. Tillit är en grundpelare i närvaron – utan tillit är dialogen mellan läraren och eleverna en fars och förfaller till manipulation (Freire 2000). Grunden för tilliten finns inte att söka i förnuft, insikter eller nytta (Faber, 1962), utan utgör en intuitiv, existentiell hållning som inkluderar sårbarhet och risk (Lagerspetz, 1996). Även om vi i dagens skola, med allt fler närvarande vuxna, möjligen inte omfattar Løgstrups beskrivning av den vuxnes relation till barnet som den plats där ”den ena i den mest vidsträckt och ödesdigra mening är utlämnad åt den andra” (Løgstrup 1994, s. 48), så ger citatet anledning till eftertanke. Att vara vuxen är att vara ansvarig, också

för formandet av en tillitsfull lärandemiljö. Det ansvaret ankommer på alla vuxna i skola och utbildning och ingen kan avsäga sig det.

Tid – såväl för arbete som för eftertänksam samvaro – är en bristvara i vår samtid. Tilliten mellan elev och lärare behöver tid för att etableras. Lärare erfar i dag stress på grund av krav på effektivitet, resultatansvar, digra kursplaner, stökiga elever, dokumentation och planering. Då är risken stor att den tidskrävande tilliten adderas till listan över ”viktiga saker som vi gör om vi får tid över”. Den digitaliserade samtiden öppnar för nya aspekter på tillit i pedagogisk verksamhet. Vi har i dag möjligheter som aldrig förr att etablera kontakter med människor lokalt, regionalt och globalt, vilket i bästa fall ger den kanske udda eleven en samhörighet och gemenskap med en annan likasinnad i någon annan del av världen. Elever kan knyta kontakter och samarbeta med andra elever internationellt. Samtidigt inkluderar digitaliteten också risker, och jag uppehåller mig här endast vid en: frånvaron av den andras fysiska gestalt. Bidlo (2006) använder begreppet social desintegration då han beskriver ungas avståndstagande från konkreta, fysiska människor, för att i det digitala bredvid-levandet komma undan krävande aspekter som ansvar, omsorg och kroppslighet. Turkle (2011, 2015) konstaterar att tillgången till multimodala umgängesarenor i arbete, utbildning, skola, vänkrets och familj riskerar att urholka människors förmåga att ”läsa” andra människor i möten ansikte mot ansikte. Detta kan på sikt innebära en förlust av en genuin förmåga till inlevelse i den andras situation, då människan inte övar den långsamma närvaron med den andras fysiska gestalt (med gester, miner, kroppshållning, dofter, uttryck). För detta krävs, enligt Turkle, tid. Då Levinas (2003) pekar på den enskilda människans ansvar i mötet med den andra människan är det den visuella varseblivningen av den andras ansikte som antas väcka det moraliska kravet på engagemang. Man kan, som Turkle (2015) gör, dock fråga sig i vilken mening en digital snabbscanning av en bild, en text eller en emoji främjar uppmärksamhet och närvaro. De utgör visserligen en form av kontakt, men inte en relation som genuint förbinder människor med varandra. Tidens och tillitens betydelse för närvaron befinner sig sannolikt i en brytningstid, och vi kan inte veta vad det digitala umgänget på sikt kommer att innebära för människans förmåga till närvaro och förbundenhet.

Förundran som en hållning som kan främja närvaron

Det platonska begreppet *thaumazein* beskriver en förundran inför att världen är, inte en i första hand kunskapsbristens undran över *hurudan* den är. I dialogen Theaitetos (Platon, 2006) beskrivs filosofens förundrade hållning då han möter världen. Det svindlar för honom då han går in för att undersöka den, och han undrar hur det kan förhålla sig så. Begreppet antyder en närvarande öppenhet och nyfikenhet då något nytt möter. Förundran innebär varken

avståndstagande från det annorlunda och främmande eller anammande av det, utan präglas av en rofylld öppenhet. Förundran inkluderar också en kunskapande aspekt – genom att ge utrymme för förundran kan frågor som vidgar vetandet väckas. Vad är meningen med alla frågor som ställs i pedagogiska situationer? Vissa frågor är metodiska inslag i undervisningen. Andra är av fostrande karaktär. Sedan finns den genuina frågan, som har ett eget anslag eftersom den uppstår ur en uppriktig undran. Enligt Gadamer (2002) är frågans innersta innebörd att öppna för alla tänkbara möjligheter. Det gäller således att inte alltför fort stänga dörrarna genom att fastställa svaret. I pedagogiska situationer finns en risk både för att frågans art ifrågasätts och för att svaret är (eller anses vara) på förhand fastställt, varvid det oförutsedda inte ges utrymme.

Sociala normer bestämmer när vi ska tala och när vi ska tåga. Maktstrukturer avgör vem som har rätt att tala, vem som tystas ner och vem som lyssnas till. I undervisningssammanhang finns en stark betoning på talet, medan tystnaden erfars som något tomt, känslomässigt eller mystiskt (Zembylas & Michaelides, 2004). Ett tyst klassrum kan erfars som hotfullt, tungsint eller oengagerat – men också inbjudande och vilsamt. Tystnaden har av tradition haft egna konnotationer och tystnad i pedagogiska situationer upplevs ofta obekvämt eller som ett slöseri med tid (Alerby, 2013). En instrumentell användning av tystnad, till exempel som ett verktyg för ordning och disciplin, saknar egentlig pedagogisk betydelse, om den förundrande närvaron inte ges utrymme (Zembylas & Michaelides, 2004). Där tyngdpunkten i undervisning och lärande ligger på effektivitet, föreligger en risk för att det mekaniska och kvantitativt mätbara tränger undan den hållning som präglas av öppenhet, närvaro och förundran.

Förundran förutsätter tid för begrundan och eftertänksamhet, ett slags långsamhetens lov, att stanna upp, låta sig tilltalas och påverkas. Stunder då lärare och elever möts i gemensam förundran präglas av närvaro och lyhördhet. Samtidens brist på tystnad kan erbjuda just ordlösheten som en ”peak experience”. Några enkla exempel är att stanna upp för att lyssna till något ljud (en myras raspande vandring över ett papper, regndroppar som slår mot ett tak, en musiksekvens), att gemensamt och tyst betrakta hängbjörkens rörelser i vinden eller en artefakt i form av ett konstverk, att i tystnad dela en enkel måltid eller göra en gemensam vandring. Det är mycket sannolikt att elever uppfattar och visar på sådana tysta uttryck. Den delade tystnaden kan utmynna i ett gemensamt samtal och i elevernas lärande, men det instrumentella lärandet är inte den huvudsakliga behållningen. Minst lika viktigt är det att ha delat en gemensam erfarenhet, med ett gemensamt fokus men med ett nytt språk: tystnadens, närvarons och förundrans språk. Tystnad är dock ett komplext begrepp. Tystnad i mellanmänskliga sammanhang uppfattas som

motsatsen till tal, medan tystnad under en konstnärlig performance, i ett museum eller i naturen betraktas som naturlig.

Lärarens eller elevens tystnad kan inkludera maktaspekter, och tystnad kan uppfattas som hotfull, obekvämt eller som ett slöseri med tid. Zembylas & Michaelides (2004) hävdar att närvaron går förlorad då tystnaden används instrumentellt, men där tystnaden får ha ett egenvärde främjar den förundran. De konstaterar att det västerländska samhället tenderar att undvika tystnaden, även om filosofer som Heidegger, Wittgenstein och Merleau-Ponty på olika sätt pekar på någonting som finns bortom orden. I äldre österländska kulturer har tystnaden en annan betydelse och uppfattas som en lika oersättlig del av mänsklig samvaro som det talade ordet. Att öva förundrande tystnad med elever är en väg att främja närvaron. Alerby (2013) analyserar tystnadens ljud ("the sounds of silence") och ger en rik bild av hur lärare och elever kan samtala ordlöst, lyssnande och tyst med varandra. Medvetet använd är tystnaden en rik källa till förundran över såväl det som (senare) kan beskrivas med ord men också över det läraren och eleverna stannar ordlösa inför – det vi kan kalla förundran.

SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

Syftet med denna artikel har varit att analysera närvaron som en dimension av den relationella pedagogiken. En av rötterna, bland flera andra i denna pedagogiska inriktning, hittas i dialogfilosofin. Artikelns teoretiska utgångsläge är Martin Bubers dialogfilosofi, som har och har haft ett brett internationellt stöd, också utanför den tyskspråkiga världen där den startade i början av 1900-talet. Huvuddraget i denna dialogfilosofi är människans tvåfaldiga hållning till omvärlden; som Jag till Det och som Jag med Du. Enligt denna filosofi förhåller sig människan till sin omvärld växlande mellan att iakttä, betrakta, kategorisera och organisera den (Jag till Det) och öppet och förbehållslöst låta sig tilltalas av den och svara på tilltalet (Jag med Du). Det förhållningssätt som generellt dominerar är Jag till Det, där människan på olika vis strävar efter att hantera sin omgivning och manövrera i den. I någon mening passar detta förhållningssätt väl in i ett samhälle och en tid som eftersträvar nytta, lönsamhet och effektivitet, vilket präglar också samtidens skola. Genom att förhålla sig som Jag till Du går människan däremot in i en öppen dialog med den (eller det) andra som möter henne. Detta förhållningssätt ställer människan i en osäker position, där hon aldrig kan veta vart dialogen för henne. Den (eller det) andras tilltal och hennes eget gensvar kan inte förutses – men öppnar för oändliga möjligheter till insikter, kunskaper och växande som människa. Att möta den andra som Du uppfattar jag som en grundläggande hållning i den relationella pedagogiken.

I denna artikel har jag, utgående från dialogfilosofin, fokuserat på närvaron som en dimension av den relationella pedagogiken. Utan närvaro, inte enbart kroppslig (även om den också har betydelse) men framför allt i form av en vilja att vara närvarande, kan en relationell pedagogik enligt min förståelse av dialogfilosofin inte existera. Jag har analyserat några aspekter av närvaron, med avsikten att med dessa begrepp belysa närvaron som en dimension av relationell pedagogik: förbundenhet, ömsesidighet och jämbördighet, tillit och tid samt förundran. De olika aspekterna hör samman med varandra och går delvis in i varandra, alla dock med förbundenheten som grund. Att vara närvarande förutsätter förbundenhet. Läraren, som ansvarig i det pedagogiska uppdraget, kan förväntas förbinda sig till att vara aktivt närvarande tillsammans med sina elever och därmed främja elevernas vilja och förmåga till närvaro. Förbundenheten inkluderar en hållning präglad av ömsesidighet och jämbördighet. Även om dessa hållningar inte kan vara genomgående i all pedagogisk verksamhet så är de omistliga byggstenar i närvaron. Därtill behövs såväl tillit som tid för att stärka de frön till förbundenhet som finns i relationen mellan läraren och eleven. Begreppet förundran inkluderar en hållning, där läraren och eleven stannar upp inför alldeles vardagliga eller extremt specifika fenomen som möter i skolans värld. Förundran handlar om att fånga ögonblicket, stanna inför det och sedan med eller utan ord formulera det som har erfarits. Den relationella pedagogiken uppmanar till lyhördhet inför de människor, i första hand lärare och elever men även andra i skolsamfundet verksamma, som medarbetar med varandra i lärande och människoblivande. Läraren förutsätts bidra till att vidga elevens kunskaper, färdigheter och förhållningssätt – men lärarbetet är samtidigt en mellanmänsklig och existentiell aktivitet.

REFERENSER

- Alerby, Eva (2013). Silence within and beyond Education. I Henny Fiskå Hägg & Aslaug Kristiansen (red.), *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening* (s. 66-80). Kristiansand: Portal Academic.
- Aloni, Nimrod (2008). The fundamental Commitments of Educators: Towards a Professional Ethics which is grounded in Humanism and Critical Pedagogy. I Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari ja Kristiina Kumpulainen (red.), *Ihmisiä kasvattamassa. Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity. Education – Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja* (s. 357-375). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40.

- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Steag: Symposion.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bidlo, Oliver (2006). *Martin Buber. Ein vergessener Klassiker der Kommunikationswissenschaft? Dialogphilosophie in kommunikationswissenschaftlicher Perspektive*. Marburg: Tectum Verlag.
- Biesta, Gert (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstätige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buber, Martin (1993). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis.
- Buber, Martin (1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Böhme, Günther (1989). Martin Bubers dialogiske Pädagogik und ihre Rezeption in Deutschland. In Werner Licharz und Heinz Schmidt (Hrsg.), *Martin Buber (1878-1965). Internationales Symposium zum 20. Todestag. Band 2: Vom Erkennen zum Tun des Gerechten*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Carling, Calle (2008). En kritisk pedagogik för det senmoderna? I Michael Uljens (red.), *Det händer i pedagogiken. Röster om bildning i det senmoderna* (s. 65-79). Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 23.
- Cullberg, John (1933). *Das Du und die Wirklichkeit. Zum ontologischen Hintergrund der Gemeinschaftskategorie*. Uppsala: Lundequistska bokhandeln.
- Faber, Werner (1962). *Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das Erzieherische Verhältnis*. Ratingen: Henn Verlag.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York/London: Continuum.
- Gadamer, Hans-Georg (2002). *Sanning och metod i urval*. Uddevalla: Daidalos.
- Gerner, Berthold (1974). *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk*. München: Ehrenwirth.

- Jacobi, Juliane (2005). *Erziehung als Dialog*. I *Martin Buber Werkausgabe 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Juliane Jacobi* (s. 31-43). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Karlsen, Geir (2003). *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal*. Trondheim: Pedagogiska instituttet ved NTNU.
- Komulainen, Katri Johanna (2006). Neoliberal educational policy. A case study of Finnish textbooks of entrepreneurial education. *Nordisk pedagogik* 3, 212-228.
- Kristiansen, Aslaug (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub AS.
- Krone, Wolfgang (1993). *Martin Buber – Erziehung unter dem Radikalanspruch mitmenschlicher Verantwortung. Überlegungen zur Verantwortungsproblematik im Spätwerk Martin Bubers aus pädagogischer Sicht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lagerspetz, Olli (1996). *The Tacit Demand. A Study in Trust*. Åbo: Åbo Akademi.
- Levinas, Emmanuel (2003). *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Løgstrup, Knud Ejler (1994). *Det etiske kravet*. Göteborg: Daidalos.
- McHenry, Henry D. Jr (1997). Education as Encounter. Martin Buber's Pragmatic Ontology. *Educational Theory*, 47(3), 341-357.
- Mendes-Flohr, Paul (2002) (red.) *Martin Buber. A Contemporary Perspective*. Jerusalem: Syracuse University Press.
- Platon (2001). *Platon. Skrifter. Bok 2. Översättning, förord och noter av Jan Stolpe*. Stockholm: Atlantis.
- Platon (2006). *Platon. Skrifter. Bok 4. Översättning, förord och noter av Jan Stolpe*. Stockholm: Atlantis.
- Sainio, Matti (1955). *Pädagogisches Denken bei Martin Buber*. Jyväskylä: Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XII.
- Seligman, Adam (2000). *The Problem of Trust*. New Jersey: Princetown University Press.

- Stöger, Peter (2000). *Martin Buber – der Pädagoge des Dialogs*. Szombathely: Savaria University Press.
- Turkle, Sherry (2011). *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Turkle, Sherry (2015). *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press.
- Walters, James W. (2003). *Martin Buber & Feminist Ethics. The Priority of the Personal*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Zembylas, Michalinos & Michaelides, Pavlos (2004). The sound of Silence in Pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 196-200.