

En plats för uppmärksamhet

JOHANNES RYTZLER

Mälardalens Högskola, Akademin för utbildning,
kultur och kommunikation

I denna artikel undersöker jag hur uppmärksamhet kan förstås som ett undervisningsfenomen som kan skapas, formas och delas i undervisnings praktik. Artikeln tar avstamp i ett radikalt relationellt perspektiv på pedagogik och kan ses som ett bidrag till en etablerad pedagogisk-filosofisk diskussion om uppmärksamhet som relationellt fenomen. Den förståelse för uppmärksamhet som skrivs fram i artikeln bygger på en läsning av Lars Løvliens diskussioner om *platsens pedagogik* och *pedagogisk takt*. Utifrån denna läsning visar jag hur dessa diskussioner kan bidra till en fördjupad förståelse för de pedagogiska grundprinciperna *bildsamhet* och *uppfordran till självverksamhet*, främst med avseende på uppmärksamhet som en grundläggande pedagogisk relation, så som den kommer till uttryck i undervisningens praktik.

INLEDNING

Två av de vanligaste och för undervisningspraktiken mest symptomatiska handlingarna kan sägas vara visandet och pekandet (Mollenhauer, 2014; Caranfa, 2010a, 2010b; Lewin, 2014). Klaus Mollenhauer (2014) menar att det är genom dessa handlingar som en person försöker göra en annan person uppmärksam på världen i syfte att få till stånd någon form av önskvärd förändring hos denne. En av undervisandets många utmaningar handlar följaktligen om att hantera två samtidigt relationer. Å ena sidan riktar sig undervisningen mot ett innehåll som visas upp, gestaltas eller kommuniceras som ett (förmodat eller blivande) gemensamt intresse för lärare och elever. Å andra sidan är undervisningen riktad mot eleverna och/eller mot deras (förväntade) engagemang i detta innehåll. Båda relationerna förutsätter att en viss uppmärksamhet är satt i bruk, men dessa relationer kan också forma och utveckla uppmärksamhet (Herbart, 1908; Sobe, 2004; Stiegler, 2010).

Syftet med denna text är att undersöka uppmärksamhetens situerade och relationella karaktär genom att a) undersöka hur uppmärksamhet kan förstås ur ett pedagogisk-filosofiskt perspektiv och b) undersöka hur Lars Løvlie's diskussioner om platsens pedagogik öppnar upp för en relationell och pedagogiskt fruktbar förståelse för uppmärksamhet och dess plats i undervisning (Løvlie, 2007a, 2007b).

Genom ovanstående syfte vill jag återknyta till en pedagogisk diskussion om uppmärksamhet genom att undersöka hur ett radikalt relationellt perspektiv på undervisning möjliggör en förståelse för uppmärksamhet som ett pedagogiskt fenomen som kan skapas och fördelas i en undervisningssituation. Genom att tänka uppmärksamhet som något som är sprunget ur själva undervisningssituationen försöker jag komma bort från en subjektorienterad förståelse som riskerar att göra pedagogiken till en instrumentell manual, omöjlig att verkställa i en praktik som varken låter sig förklaras ur ett reduktionistiskt eller dualistiskt perspektiv (Løvlie, 2007a).

RELATIONELL PEDAGOGIK

I detta avsnitt försöker jag att specificera vad som i denna artikel avses med pedagogiska relationer. Detta genom att kort redogöra för innebörden av ett relationellt perspektiv i allmänhet och ett radikalt relationellt pedagogiskt perspektiv i synnerhet.

Intresset för relationen som ett betydande kunskapsobjekt för pedagogisk teori har inneburit att det går att tala om ett (tämmligen) nytt utbildningsvetenskapligt fält som kan benämnas relationell pedagogik. Detta gör till exempel Charles Bingham och Alexander Sidorkin (2004) som talar om en *pedagogy of relation*. Denna relationella ansats är inspirerad av dels relationellt inriktade filosofer, som Aristoteles, Buber, Bakhtin, Gadamer och Heidegger och dels relationella perspektiv från den pedagogiska idétraditionen, via till exempel Platon, Dewey, Freire och Noddings (Bingham & Sidorkin, 2004). Gemensamt för den relationella pedagogiken är idén om att relationen utgör ett epicenter för pedagogiska möten och praktiker. Till denna pedagogik knyter Jonas Aspelin och Sven Persson (2011) ett flertal pedagogiska filosofer, såsom Nel Noddings, Gert Biesta, Sharon Todd, Carl Anders Säfström, Lars Løvlie, Moira von Wright och Alexander Sidorkin, för att nämna några.

Relationell pedagogik är, trots sin tematiska avgränsning, tämligen bred då den förvisso lyfter fram relationens betydelse för pedagogiska möten, processer och aktiviteter, men gör detta på olika sätt. Inom den pedagogiska filosofin har pedagogikens relationella egenskaper återaktualiserats, främst via neo-pragmatiska, poststrukturella, feministiska och posthumanistiska ansatser som på olika sätt problematiserar de totalitära och etnocentriska fällor som

följer med de pedagogiska teorier, såväl liberala som progressiva, som kan härledas till upplysningstraditionen (Biesta, 1999; Säfström & Månsson, 2004; Langmann, 2013; Ryther, 2014). Ett antal pedagogiska filosofer lyfter fram de etiska dimensionerna i pedagogiska relationer och lyfter även fram relationen som inte bara viktig eller central men också konstituerande för pedagogiska möten och möjligheter till subjektsskapande genom dessa möten (Biesta, 1999; Todd, 2003; Säfström, 2005). Istället för att utgå från perspektiv som har en förbestämd eller snäv förståelse för subjektivitet eller som har en teleologisk idé om pedagogiska processer som skall syfta till goda relationer genom pedagogiska interventioner, lyfter dessa tänkare fram de oförutsägbara och osäkra aspekterna av pedagogiska möten (Biesta, 2014; Säfström, 2005; Todd, 2003, 2009). Dessa idéer skulle kunna platsa inom ramen för vad jag i den fortsatta texten kallar ett radikalt relationellt perspektiv på pedagogik (Biesta, 1999). I nästa stycke kommer detta perspektiv att utvecklas.

RELATIONEN SOM KONSTITUERANDE FÖR DET PEDAGOGISKA MÖTET

Varför är den relationella upplevelsen så svår att klä i ord? Möjligen döljer sig en del av svaret i språkets egenskap att separera ett tänkande subjekt från den värld hon förstår och uttalar sig om. Vid ett antagande om att relationen föregår detta subjekt, blir tanken om relationen ofullständig om inte språket tillåts vara något mer än ett medel för det kognitiva subjektet (Heidegger, 1981, s. 78). Utmaningen för en relationellt inriktad pedagog handlar i mångt och mycket om att stå kvar i det relationella när det pedagogiska ska tänkas (van Manen, 1990; Masschelein, 2010; Biesta & Säfström, 2011). Om pedagogik ska förstås som en praxis som konstitueras av relationen mellan den äldre och den yngre generationen (Uljens, 1998; Mollenhauer, 2014) måste den dessutom tänkas tillsammans med en förståelse för det relationella varat som sådant (Biesta, 1999). Utifrån relationen som konstitutiv för pedagogik blir pedagogik något annat än en praxis som endast syftar till skapandet av goda relationer. Pedagogikens relationella karaktäristik kan också leda till en problematisering av den så kallade "goda relationen". Detta har på senare tid förtjänstfullt gjorts av kritiskt orienterade pedagoger, som till exempel Säfström (2005, 2011), Todd (2003, 2015), Biesta (1999, 2004, 2014), von Wright (2011). I fokus för dessa pedagoger hamnar frågan om det unika och oersättliga subjektets möjligheter att framträda och att få göra sin röst hörd i olika former av pedagogiska praktiker och möten.

Vad är det då som gör en mellanmänsklig relation till specifikt pedagogisk? För att svara på denna fråga vänder jag mig till Michael Uljens (1998) och hans tolkning av Dietrich Benners pedagogiska teori. Uljens menar att "den

allmänna pedagogikens referens bör vara det pedagogiska tänkandets och handlandets egen nödvändighet” (Uljens 1998, s. 79-80). Enligt honom är detta något som Benner uppfyller med sin problemhistoriska position inom den allmänna pedagogiken (Benner, 2005, 2015). Benners motiv till att pedagogik måste ses som en grundläggande och relationell domän för människors liv är det generationsförhållande som skapar ett spänningsfält mellan å ena sidan människan som förmögen att fritt handla och å andra sidan den av det existerande samhället förutbestämda nödvändigheten av detta handlande (Uljens, 1998). Benner beskriver pedagogiken utifrån två konstitutiva principer samt två regulativa principer (Uljens, 1998, s. 90-106). Den första av de konstitutiva principerna är principen om människans bildsamhet (*Bildsamkeit*), en princip som kan härledas från Rousseaus syn på människan som teleologiskt öppen men som också har formulerats av Herbart som en ”icke-teleologisk målbestämning” (Uljens, 1998, s. 91). Den andra konstitutiva principen är principen om uppfordran till självverksamhet (*eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit*), en princip som Uljens härleder från Fichte.¹

Benners utgångspunkter går att tänka både med ett ”jag” som konstitueras i den subjektiva självreflektionen och med ett ”jag” som konstitueras intersubjektivt i mötet med den andre (Uljens, 2001). Formbarhet och uppfordran är principer som i och för sig påvisar pedagogikens relationella grund men om de blir tolkade ensidigt eller instrumentellt riskerar det att leda till en förståelse av den pedagogiska relationen som något som syftar till ett formande av ett på förhand bestämt eller givet subjekt. Uljens (2001) skiljer därför på två dimensioner av pedagogikens uppfordrande sida; en existentiell uppfordran, som innebär ansvar och medmänsklighet för nykomlingen, samt en kulturell uppfordran, som är samhällets formella (via utbildning och andra institutioner) och icke-formella (outtalade seder och bruk) på denna nykomling. På detta sätt kan Uljens (2001) också anses närma sig ett radikalt relationellt perspektiv.

Vilka konsekvenser för förståelsen av relationen som konstituerande för pedagogiska möten medför det radikalt relationella perspektivet? Biesta (2004) menar att en pedagogisk relation borde förstås utifrån skillnad snarare än likhet och att pedagogik är möjligt, inte trots utan på grund av denna skillnad. En pedagogisk relation utgår från ett avstånd som aldrig kan överbryggas och leder därför alltid till en radikalt osäker process med ständigt förändrade mål och medel. Även om det ur det västerländska tänkandets medvetandediskurs har vuxit en mer intersubjektivt orienterad diskurs, så har detta skifte ändå skett inom den tradition av tänkande som utgår från det singulara subjektet, menar Biesta (1999). Genom att fokusera skillnaden i den pedagogiska relationen blir

1 De regulativa principerna handlar om överföringen av den samhälleliga bestämningen till en pedagogisk sådan samt pedagogikens icke-hierarkiska relation till de övriga praxisfälten (Uljens, 1998, s. 106-125).

denna relation inte bunden till en idé om två separata subjekt som möts i en pedagogisk interaktion, utan den pedagogiska interaktionen möjliggör snarare en tillfällig och unik tillblivelseprocess (Biesta, 1999, 2004, 2014). Detta är att anamma ett radikalt relationellt perspektiv på pedagogik och med detta perspektiv kan det pedagogiska mötet förstås som det möte genom vilket ett subjekt ges möjlighet att framträda som en konkret annan. Som en konkret annan föregår detta subjekt någon på förhand given social kategori vilket medför ett etiskt krav på den som tar emot och som vill ta ansvar för detta subjekt. Detta krav är då inte knutet till en på förhand given föreställning om det socialas framträdelseformer utan till det unika och oersättliga subjektet och dess möjligheter att ta plats i en värld av pluralitet och skillnad (Säfström, 2005; Biesta, 2006).

MOT EN RELATIONELL UPPMÄRKSAMHET

Att tänka uppmärksamhet som en individuell egenskap är inte förenligt med ett radikalt relationellt pedagogiskt perspektiv. Uppmärksamhet går, liksom pedagogiken, att förstå som ett relationellt fenomen och kan utöver det också förstås som en viktig del av pedagogiskt tänkande och pedagogisk praxis (Rytzler, 2017). Några betydelsefulla pedagoger som lyfter fram uppmärksamhetens betydelse för fostran och undervisning är till exempel Herbart (Herbart, 1908), Montessori (Sobe, 2004; Montessori, 2012), James (1899) och Dewey (1916/1930). När det kommer till skolan, tenderar dock uppmärksamhet att behandlas som ett medicinskt snarare än ett pedagogiskt problem (Purdie, Hattie & Carroll, 2002; Lardizabal, 2012; Pierce, 2013). Anders Kruse Ljungdahl (2016) menar att det systematiska studiet av uppmärksamhet inleds i samband med födelsen av den moderna skolan på 1800-talet, där just bristen på uppmärksamhet blir till ett problem som utforskas och förstås främst via en patologisk och medicinsk terminologi.

I mycket av nutida psykologisk litteratur behandlas uppmärksamhet som en eller flera kognitiva eller neurobiologiska processer (Parasuraman, 2000; Mole, 2011). Enligt Christopher Mole (2011) kan den psykologiska uppmärksamhetsforskningen inte på ett tillfredsställande sätt skilja på uppmärksamhet som kognitiv eller neurobiologisk process eller som en kvalitet som kan tillskrivas olika typer av processer eller handlingar. För honom måste man därför skilja på frågorna ”Vad är uppmärksamhet?” och ”Vad innebär det att vara uppmärksam?”, där den första frågan leder till en mer konceptuell förståelse av ett på förhand givet fenomen (uppmärksamhet) och där den andra frågan leder till normativa överväganden om vilka beteenden eller aktiviteter som räknas (eller bör räknas) som uppmärksamma. Moles diskussioner kan konkretiseras med ett exempel från DSM 5 (APA, 2013). I denna manual

över syndrom kopplade till psykisk ohälsa definieras till exempel ADHD som oförmåga till eller svårigheter med ett flertal aktiviteter som förväntas äga rum i en undervisningskontext (sex av nio listade beteenden, varav flera är direkt kopplade till en skolmiljö, måste visa sig under en längre period för att en diagnos ska kunna ges). Utifrån DSM 5 framstår därför uppmärksamhet som en specifik kvalitet på en önskvärd egenskap i en skolmiljö, nämligen förmågan att ägna sig åt skolarbete.

Mycket av den litteratur som förhåller sig kritisk till en alltför slentrianmässig diagnostisering av uppmärksamhetsstörningar riktar ofta kritiken mot att de kontextuella orsakerna till dessa störningar hamnar i skymundan i förhållande till de individuella (Lardizabal, 2012; Pierce, 2013; Svenaeus, 2013). Förmågan eller oförmågan till uppmärksamhet måste sättas i relation till den kontext i vilken den framträder eftersom olika kontexter skapar olika förväntningar på och möjligheter för uppmärksamhet (Lardizabal, 2012; Pierce, 2013). Konsekvensen av en kontextuellt beroende uppmärksamhet blir att det inte längre går att tala om uppmärksamhet som en förutsättning för undervisning, då undervisningen, som ett kontextberoende visande och pekande, kan sägas forma en specifik uppmärksamhet (Stiegler, 2010). För pedagogen och filosofen Johann Friedrich Herbart (1908) var det till och med träningen av uppmärksamheten själv som var det grundläggande syftet med undervisning. Pedagogikens primära uppgift var enligt honom att utveckla kunskap och moral via formandet av människans uppmärksamhet.

UPPMÄRKSAMHET SOM FÖREMÅL FÖR PEDAGOGISK FILOSOFI

Inom den pedagogiska filosofin finns en etablerad diskussion om uppmärksamhetens betydelse för den pedagogiska relationen (Rytzler, 2017). Många av de pedagogisk-filosofiska bidragen lyfter fram uppmärksamhet som något annat än en psykologisk/kognitiv process eller en individuell egenskap som skall hanteras av läraren (Tait, 2009; Bradley, 2015; Ergas, 2015; Pierce, 2013) och utvecklar istället en förståelse om uppmärksamhet med hjälp av filosofi, etymologi, skolastik eller genom att närmas sig olika österländska, så kallade, visdomstraditioner (Stiegler, 2010; Masschelein, 2011; Masschelein & Simons, 2013; Todd, 2015; Ergas, 2015; O'Donnell, 2015). Under de senaste åren har uppmärksamhetens betydelse för den pedagogiska relationen lyfts fram bland annat genom olika tolkningar av filosoferna Simone Weil (Caranfa, 2010a, 2010b; Roberts, 2011; Kristiansen, 2012; Lewin, 2014) och Jacques Rancière (Simons & Masschelein, 2010a, 2010b; Lewis, 2012; Cornelissen, 2010). Med dessa olika ansatser kan uppmärksamhet förstås på ett mer pedagogiskt-kvalitativt sätt och ligger därför närmare Moles (2011)

diskussioner om behovet av en kvalitativt och kontextuellt definierad uppmärksamhet (Rytzler, 2017).

Pedagogisk filosofi bidrar till en fördjupad och för pedagogiken fruktbar förståelse för uppmärksamhet. Dock leder många pedagogisk-filosofiska ansatser till en slags separation mellan pedagogik som en form av lärande och pedagogik som en form av interpersonell och transformativ mellanvaro med etiska implikationer. I många av de ansatser där även relationen lyfts fram som särskilt viktig för en förståelse av det pedagogiska mötet skrivs uppmärksamhet fram implicit via olika former av kvalitativa och transformativa relationer, såsom *caring* (Noddings, 1984, 2010; Stiegler, 2010), *waiting* (Weil, 1952; Tubbs, 2005; Roberts, 2011) och *listening* (Todd, 2003; von Wright, 2012). Även om de diskussioner som förs inom det pedagogisk-filosofiska fältet bidrar till en mer nyanserad och fruktbar bild av uppmärksamhet som en relationell kvalitet som både är inneboende och möjlig att utveckla i den pedagogiska relationen finns det en risk att dessa diskussioner bidrar till en separation mellan pedagogik som en praktik som syftar till lärande och pedagogik som en mellanmänsklig och etisk domän för mänsklig samvaro och tillblivelse (Björk & Uljens, 2009; Todd, 2015). Risken blir då att uppmärksamhet, trots dess pedagogiska dimensioner, blir ett i huvudsak psykologiskt eller medicinskt problem (Purdie, Hattie & Carroll, 2002; Pierce, 2013). Detta kan i sin tur bidra till och förstärka splittringen mellan pedagogisk-psykologiska och pedagogisk-filosofiska ansatser (Bengtsson, 1997). Att ersätta termen uppmärksamhet med en mer beskrivande och kvalitativ term kan förvisso leda till en ökad förståelse för pedagogikens relationella egenskaper men det kan även leda till en slags separation av nära besläktade begrepp som medför en olycklig uppdelning av pedagogik som antingen ett psykologiskt eller ett filosofiskt kunskapsobjekt (Bengtsson, 1997; Säfström, 2000).

Genom att placera uppmärksamhet i centrum av den pedagogiska relationen (med dess formande och uppfordrande karaktär) försöker jag fortsättningsvis i texten att förstå fenomenet som avhängigt den mellanmänskliga erfarenheten av en gemensam och delad värld, en värld som uppfordrar människor till självverksamhet. Detta gör jag fortsättningsvis med hjälp av Lars Løvlies tankar om platsens pedagogik och pedagogisk takt.

PLATSENS PEDAGOGIK

En utmaning för pedagogisk teori har varit att, trots en medvetenhet om pedagogikens relationella grund, utveckla ett språk som möjliggör en nyanserad förståelse för denna grund. Løvlie (2007a) talar om de pedagogiska tudelningarnas vilseledande och slår, med hänvisning till både Kant och Herbart, ett slag för en pedagogisk takt som är ”varken jaget eller tingen,

subjektet eller objektet, men bindestrecket mellan dem; det som skiljer och förenar” (s. 87). Detta sätt att försöka bryta ner dikotomin mellan människan och hennes omvärld kan sägas vara fenomenologins främsta uppgift. Fenomenologi som metod utvecklades av filosofen Edmund Husserl som med sitt måtto ”till sakerna själva” önskade studera subjektets upplevelser av världen utan några metafysiska förgivettaganden om denna värld (Heidegger, 1981). Martin Heidegger, som utvecklade Husserls tankar, visade på svårigheten att via språket nå till sakerna själva, eftersom det logos som skulle avtäcka varat som ska visa sig måste stå i direkt relation till detta vara (Heidegger, 1981).

I stället för att prata i termer om avtäckande av det dolda tar Moira von Wright (2011) fasta på möjligheterna att göra ”det läsbara synligt”. Genom att tänka topologiskt (topos = platsen) går det att studera ett skeende utan att vara beroende av en subjektförståelse som tolkar in en (individuell) intentionalitet i det mellanmänniskliga varat. Det subjekt som framträder i detta sammanhang blir då platsen. Med hjälp av en trädgårdsmetafor beskriver von Wright hur platsen som subjekt kan förstås:

Trädgården är aldrig tom, här finns en närvaro som man kan delta i och bli del av. Då blir plats till rymd där tiden, stunden, bryter det bestående med det ögonblickliga, situationen. I Trädgården är situationen den pedagogiska situationen, materialitet är det vardande och föränderliga, och inkännandet är den begynnande kommunikationen mellan trädgårdsmästaren och besökaren. (von Wright, 2011, s. 179).

I citatet ovan använder sig von Wright av tre begrepp; materialitet, situation och inkänning. Dessa begrepp är hämtade från Løvlies (2007b) framskrivning av en platsens pedagogik, en pedagogik som erbjuder en möjlighet att närma sig den pedagogiska praktiken utan vare sig dikotomier eller en förutfattad subjektförståelse. Med materialitet menar Løvlie att en erfarenhet bara kan förstås som ett samspel mellan människa och värld och inte som en individuell egenskap. Med materialiteten förstås erfandet i termer av deltagande, kommunikation och relation. Inkänning är ett begrepp som är inspirerat av Heidegger och handlar om människans förhållande till sin egen i-världen-varo. Denna inkänning, eller stämning, är alltid materiell då den förutsätter ett ömsesidigt delande av ett specifikt tillstånd. Løvlie (2007b) menar att det är genom inkännandet och materialiteten som den pedagogiska situationen uppstår. Løvlie (2007b) skriver följande: “A pedagogy of place takes situations, horizons and contexts as the basis of education, it always reflects this a priori in its initial understanding of what education is all about” (s. 33). Möjligheten att uppmärksamma en pedagogisk situation förutsätter, enligt Løvlie, en pedagogisk förförståelse som förmår att se eller känna av en pedagogisk situation

innan den tolkas in i andra referenssystem. Det är när materialiteten förstärks via inkännandet som det går att tala om en plats. Løvlie gör en jämförelse från den musikaliska praktiken. När några musikanter upplever att de är på samma musikaliska plats har de en möjlighet att utifrån denna plats ta sig vart de vill (musikaliskt). Detta kan ske plötsligt, om stämningen finns där redan, annars måste de mer aktivt söka sig närmare varandra. Ibland uppstår ingen musikalisk plats, på samma sätt som den pedagogiska platsen ibland uteblir.

Medan begreppen situation, materialitet och inkänning alla tycks anspela på Benners princip om människans bildsamhet, även om denna bildsamhet i Løvlies diskussioner är intersubjektivt eller materiellt konstituerad, saknas ett begrepp som anspelar på principen om uppfordran till självverksamhet. Ett begrepp som skulle kunna länka ihop de övriga begreppen med uppfordran är rörelse, ett begrepp som också kan förstås relationellt. Denna rörelse skulle då kunna förstås som det gemensamma sökandet efter platsens pedagogik, en plats som uppfordrar till självverksamhet. I det följande avser jag knyta diskussionen om platsens pedagogik till principerna om bildsamhet och uppfordran till självverksamhet.

PLATSENS UPPFORDRANDE MATERIALITET

Ett radikalt relationellt perspektiv på undervisning innebär att bildsamheten kan tänkas utan en föreställning om hur individer skall formas genom enkelriktade, teleologiska och hierarkiska pedagogiska processer. Att tänka bildsamhet som en helt öppen transformativ rörelse är dock inte möjlig i detta perspektiv med tanke på dess betoning på skillnad och unicitet. Genom att utgå från en samvaro där människor lever och blir till tillsammans med och i relation till andra människor blir det öppna transformativa inte förenligt med en omvärld som medför ett motstånd, kroppsligt såväl som diskursivt, mot denna process.

Med Herbart är bildsamheten den domän som både gör pedagogiken möjlig och särskiljer den från andra vetenskaper, såsom psykologi och filosofi. För Herbart var människans tillblivelse ingen naturlig process utan något som förutsatte utbildning och fostran. Detta menar Pauli Siljander (2012) som vidare hävdar att bildsamheten från början är en relationell domän utifrån vilken man kan förstå det mänskliga subjektet som ofullständigt och pedagogiskt handlande som det som möjliggör detta subjekts tillblivelse: "Educability takes shape in the intersection between the growth process of the growing person and the educational action of the educator" (s. 94). Med hänvisning till både Herbart och Benner menar Siljander att bildsamhet är något annat än ett konstruktivistiskt ideal eller en autopoetisk princip genom vilken människan lär sig och formas genom en ren erfarenhet i en given social

kontext. Han ser bildsamheten som något som ständigt förändras i interaktionen mellan två subjekt då både subjekten och den sociala kontexten de befinner sig i har möjligheten att formas och omformas.

Denna relationella (och pedagogiska) tolkning av människans tillblivelse i världen går också att utläsa ur Fichtes princip om uppfordran till självverksamhet (Rytzler, 2017). Enligt Ari Kivelä (2012, s. 77) avser Fichte med självverksamhet en handling som utförs av den förkroppsligade individen som å ena sidan definieras i relation till de gränser som sätts av de omgivande tingen och å andra sidan definieras av jagets obestämbara spontanitet. Allen Wood (2006) menar att den omgivande världens materialitet är ett element genom vilket subjektet bara blir ett subjekt genom sin strävan mot denna materialitet:

An active I “finds itself” (to use a favorite expression of Fichte in this connection, SW 3:33; 4:18–21, GA 4:2:181–182) only as *willing* (SW 4:18), and its willing takes the form of a striving against a material world on which it acts, and to which it is at the same time also passive. (Wood, 2006, s. 70).

Genom att tolka Fichtes självverksamma subjekt som en kroppsligt konstituerad livsform som sträcker sig ut i den materiella världen kommer man närmare en mer situations- och platsspecifik förståelse av subjektivitet. Inte bara självverksamheten, utan hela subjektet, blir till genom att sträva mot omvärldens materialitet. Ett subjekt blir därmed till genom att bli uppfordrat eller kallat till självverksamhet men också genom att den eller det som uppfordrar henne sätter gränserna för denna självverksamhet (Rytzler, 2017). Genom att tolka principen om uppfordran till självverksamhet genom ett radikalt relationellt perspektiv kopplas subjektivitet och tillblivelse till unicitet och skillnad, eftersom det självverksamma subjektet svarar på den andres annanhet som både möjliggör och sätter gränserna för denna självverksamhet. Genom att ur samma perspektiv tolka bildsamheten kan en pedagogisk relation tänkas som en händelse genom vilken ett subjekt i relation till sin omgivning ges möjlighet att formas eller omformas till ett framtida subjekt (Björk & Uljens, 2009).

PEDAGOGISK TAKT – EN FORM AV UPPMÄRKSAMHET

Den specifika uppmärksamhet som uppfordras och formas genom den pedagogiska platsens tillblivelse kan utvecklas utifrån begreppet pedagogisk takt. Løvlie (2007a) talar om takt som ett modus, ett socialt sätt som står att finna i det mellanmännsliga. Han närmar sig den pedagogiska takten via Herbarts analys av teori-praktik-problemet och Kants idéer om det estetiska omdömet.

Både Herbart och Kant tycks, från sina respektive perspektiv, se takten som något som finns i mellanrummet; mellan subjekten och mellan tankarna, som ett intervall eller som en paus. Med hänvisning till Kants begrepp "sensus communis" blir takt en plats där individen och gemenskapen samspelar i ett delande av den estetiska erfarenheten. Løvlie skriver: "Smakomdömet är en situationsbestämd uppfordran att se sig om och orientera sig i den värld där vi ställer in oss i förhållande till varandra och har ett gemensamt intresse av att dela med oss av våra upplevelser av skönhet – smaken uppfordrar snarare än bedömer" (Løvlie, 2007a, s. 97). För Herbart är takt en kognitiv repertoar med vilken vi löser konflikten mellan teori och praktik. Medan teori ses som en samordning av lärosatser som bildar en tankehelhet och praktik en erfarenhetsprövad (gemensam) handling är takt det omedelbara handlandet som bygger på båda delarna. Med Herbart blir takten ett förmedlande mellan den gemensamma erfarenheten, det gemensamma tänkta och den unika situationen, allt i förhållandet till den andre. Løvlie (2007a) menar att denna förståelse finns samlad i Herbarts bildningsbegrepp, bildsamhet, som "pekar mot hela det fält som eleven aktivt deltar och handlar i" (s. 94).

Med Løvlie (2007a) kan Kants reflekterande omdömeskraft eller smakomdöme förstås som ett stämningförhållande snarare än som en logisk process. Løvlie (2007a) menar att uppfordran, likt smaken, kan tänkas som ett stämningförhållande som föregår både det sociala och det psykologiska. Hans resonemang pekar mot att denna uppfordran är svår att språkligt bestämma utan att hamna i antingen diskussioner om det transcendentala, det vill säga det som ligger bortom tingen, eller i metaforiska antydningar.

Utifrån Løvlies diskussioner om Kant och Herbart blir det möjligt att förstå både smak och takt som för-kategoriska och sinnligt konstituerade uppmärksamhetsfärer som båda bidrar till ett specifikt sätt att vara. Detta vara har ett gehör för den unika uppfordran som åstadkoms av varje specifik pedagogisk situation. På så sätt kan takten ses som en specifik form av pedagogisk uppmärksamhet som innebär ett kroppsligt/sinnligt erfalande av den gräns som både innesluter det kända och riktar sig mot det okända (Rytzler, 2017). Denna takt kan, utifrån det radikalt relationella perspektivet på pedagogik och undervisning, förstås som lärarens ansvar för platsens okränkbarhet och beständighet.

AVSLUTNING – EN PLATS FÖR UPPMÄRKSAMHET

Jag inledde denna artikel med att utgå från visandet och pekandet som två karaktäristiska undervisningsgester. Utifrån ett radikalt relationellt perspektiv på pedagogik och ett pedagogiskt-filosofiskt perspektiv på uppmärksamhet menade jag att dessa handlingar inte bara förutsätter utan även kan skapa och

forma uppmärksamhet. Det specifika syftet var att undersöka uppmärksamhetens situerade och relationella karaktär i relation till undervisningssituationen, främst via Løvlies diskussioner om platsens pedagogik och pedagogisk takt.

Genom diskussionerna om platsens pedagogik och pedagogisk takt vill jag avslutningsvis formulera en slags estetisk-pedagogisk ansats utifrån vilken undervisning kan förstås som en erbjudan om eller uppfordran till mänsklig tillblivelse i det delande av skillnader som uppstår i relationen lärare/elev/ämne. Genom antagandet att denna uppfordran är beroende av ett delande och formande av uppmärksamhet i samma triadiska konfiguration, leder den estetisk-pedagogiska ansatsen till möjligheten att närma sig olika kvaliteter på denna uppmärksamhet. Dessa kvaliteter blir då beroende av till exempel gestaltningen av ett specifikt ämnesinnehåll i relation till lärares respektive elevers riktade uppmärksamhet mot detta innehåll, en uppmärksamhet som både formas av och formar detta innehåll. Uppmärksamheten kan då uttryckas som en konkret relation snarare än en abstrakt process. Då denna relation är helt beroende av undervisningssituationen kan man tala om en didaktisk uppmärksamhet (Rytzler, 2017).

Utifrån tanken om undervisning som en av läraren initierad inbjudan till en platsens pedagogik blir uppmärksamhet och undervisning oavhängiga varandra. Uppmärksamheten blir en integrerad del av den pedagogiska platsen där inkänningen, lärarens och elevernas, blir ett mer eller mindre finstämt instrument som kan resonera med situationens materiella pockande. En bild, en fråga eller en diskussion kan fungera som ett gravitationscentrum som riktar uppmärksamheten mot något för stunden gemensamt intresse, men dessa materiella eller immateriella element kan också skjuta iväg uppmärksamhetsprojektiler i andra riktningar. Med lärarens och elevernas gemensamma ansträngningar kan dessa projektiler dras in i undervisningens omloppsbana, men de kan också ta andra oförutsägbara vägar. I undervisningens nu-flöde fångas, formas och skapas uppmärksamhet, men den kan också utebli, fly eller förgöras. En plats kan försvinna lika fort som den kan uppstå.

I denna text har jag, med utgångspunkt i att tänka platsen som ett pedagogiskt subjekt, tillskrivit denna plats en relationellt konstituerad intentionalitet, en slags uppfordrande materialitet. En uppmärksamhetens plats blir den då delade erfarenheter och unika subjekt tillåts framträda och samverka. Då blir platsens pedagogik en plats där den delade uppmärksamheten för några få korta stunder får sväva fritt men aldrig helt ohämmat.

REFERENSER

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, Jan (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Benner, Dietrich (2005). *Tekster til Dannelse-Filosofi – Mellem Etik, Paedagogik og Politik*. (A. v. Oettingen, Red.; B. Christensen, Trans.). Danmark: Klim.
- Benner, Dietrich (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8th reworked edition. Tyskland: Beltz Juventa.
- Biesta, Gert (1999). Radical Intersubjectivity: Reflections on the "Different" Foundation of Education. *Studies in Philosophy and Education* (18), 203–220.
- Biesta, Gert (2004). Mind the Gap. In C. Bingham & A. M. Sidorkin, A. M. (Red.). (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Storbritannien: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert & Säfström, Carl Anders (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander M. (Red.). (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Björk, Göran & Uljens, Michael (2009, Mars). Om pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik. Paper presenterat på NERA's 37:e kongress, Trondheim.
- Bradley, Joff P. N. (2015). Stiegler Contra Robinson: On the Hyper-solicitation of Youth. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 1023–1038.

- Caranfa, Angelo (2010a). Contemplative Instruction and the Gifts of Beauty, Love, and Silence. *Educational Theory*, 60(5), 561–585. doi: 10.1111/j.1741-5446.2010.00377.x
- Caranfa, Angelo (2010b). The Aesthetic and the Spiritual Attitude in Learning: Lessons from Simone Weil. *Journal of Aesthetic Education*, 44(2), 63–82. doi: 10.5406/jaesteduc.44.2.0063
- Cornelissen, Goele (2010). The Public Role of Teaching: To Keep the Door Closed. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 523–539. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00683.x
- Dewey, John (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Ergas, Oren (2015). The Deeper Teachings of Mindfulness-Based ‘Interventions’ as a Reconstruction of ‘Education’. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203–220. doi: 10.1111/1467-9752.12137
- Fichte, Johann Gottlieb (2000). *The Foundations of Natural Right. According to the Principles of the Wissenschaftslehre*. (F. Neuhaus, Red., M. Baur, Övers.) Storbritannien: Cambridge University Press.
- Fiskå Hägg, Henny & Kristiansen, Auslag (Red.). (2012). *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Norge: Portal Books.
- Heidegger, Martin (1981). *Varat och tiden. Del 1*. (R. Matz, Övers.). Lund: Doxa.
- Herbart, Johann Friedrich (1908). *The Science of Education: Its General Principles Deduced From its Aim and The Aesthetic Revelation of the World*. (H. M. Felkin & E. Felkin, Trans.). Boston: D.C. Heath and CO., Publishers.
- James, William (1899). *Talks to Teachers on Psychology; and to Students on some of Life’s Ideals*. USA: Henry Holt and Company.
- Kivelä, Ari (2012). From Immanuel Kant to Johann Gottlieb Fichte – Concept of Education and German Idealism. In P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (Red.). *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, s. 59–86. Nederländerna: Sense Publishers.
- Kristiansen, Auslag (2012). Silence and Waiting in an Educational Context. In H. F. Hägg & A. Kristiansen (Red.). *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*, s. 119–131. Norge: Portal Books.

- Kvernbekk, Tone (Red.). (2011). *Humaniorastudier i pedagogikk: Pedagogisk filosofi och historie*. Oslo: Abstrakt förlag.
- Langmann, Elisabet (2013). *Toleransens Pedagogik. En pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för undervisning*. Doktorsavhandling, Örebro Universitet.
- Lardizabal, Allison (2012). Is Financial Gain to Blame for the growing ADHD Epidemic? *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(3), 164–164. doi: 10.1111/j.1744-6171.2012.00334.x
- Lewin, David (2014). Behold: Silence and Attention in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 355–369.
- Lewis, Tyson E. (2012). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. USA: Bloomsbury.
- Ljungdahl, Anders Kruse (2016). A History of the Pedagogy of Voluntary Attention: Exploring the Epistemological Potential of the Pathological. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36(3), 158–174.
- Løvlie, Lars (2007a). Takt, humanitet och demokrati. I Y. Boman, C. Ljunggren & Moira von Wright, (Red.). *Erfarenheter av pragmatism*, s 77-104. Lund: Studentlitteratur.
- Løvlie, Lars (2007b). The Pedagogy of place. *Nordisk pedagogik* 7, 32-37.
- Masschelein, Jan (2010). E-ducating the Gaze. The Idea of a Poor Pedagogy. *Ethics and education*, 5(1), 43–54. doi: 10.1080/17449641003590621
- Masschelein, Jan (2011). Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 529–535. doi: 10.1007/s11217-011-9257-4
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2013). *In Defense of the School. A Public Issue* [Electronic version]. Belgien: E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven. Hämtad den 26:e Januari 2017, från <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/400685/1/Jan+Masschelein++Maarten+Simons+-+In+defence+of+the+school.pdf>
- Mole, Christopher (2011). *Attention is Cognitive Unison. An Essay in Philosophical Psychology*. USA: Oxford University Press.
- Mollenhauer, Klaus (2014). *Forgotten Connections. On Culture and Upbringing*. (N. Friesen, Övers. & Red.). Storbritannien: Routledge.

- Montessori, Maria (2004). *The Montessori Method. The Origins of an Educational Invention, including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method.* (G. L. Gutek, Red.). USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Noddings, Nel (1984). *Caring – a feminine approach to ethics and moral education.* USA: University of California Press.
- Noddings, Nel (2010). Complexity in Caring and Empathy [Electronic version]. *Abstracta, Special Issue V*, 6–12. Hämtad den 26:e Januari 2017, från <http://abstracta.oa.hhu.de/index.php/abstracta/article/view/157/141>
- O'Donnel, Aisling (2015). Contemplative Pedagogy and Mindfulness: Developing Creative Attention in an Age of Distraction *Journal of Philosophy of Education*. 49(2), 187–202. doi: 10.1111/1467-9752.12136
- Parasuraman, Raja (Red.). (2000). *The Attentive Brain.* USA: The MIT Press.
- Pierce, Clayton (2013). *Education in the Age of Biocapitalism. Optimizing Educational Life for a Flat World.* London: Palgrave Macmillan.
- Purdie, Nola; Hattie, John & Carroll, Annemaree (2002). A Review of the Research on Interventions for Attention Deficit Disorder: What Works Best? *Review of Educational Research*, 72(1), 61–99. Retrieved the 26th of January 2017, from <http://www.jstor.org/stable/3516074>
- Roberts, Peter (2011). Attention, Asceticism, and Grace: Simone Weil and Higher Education. *An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(3), 315–328. doi: 10.1177/1474022211408037
- Ryther, Cathrine (2014). *Equality, Uniqueness, Renewal. Conversations to Reimagine Pedagogical Action, with Jacques Rancière and Adriana Cavarero.* Doktorsavhandling, Stockholms Universitet.
- Rytzler, Johannes (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention.* Doktorsavhandling, Mälardalens högskola.
- Silius-Ahonen, Ellinor (2012). Silence, Imagination and the Pedagogy of Place. In H. F. Hägg, & A. Kristiansen (Red.). *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*, s. 102–118. Norge: Portal Books.

- Siljander, Pauli (2012). Educability and *Bildung* in Herbart's Theory of Education. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Red.). *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, s. 87–106. Nederländerna: Sense Publishers.
- Siljander, Pauli; Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (Red.). (2012). *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Nederländerna: Sense Publishers.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2010a). Hatred of Democracy... and of the Public Role of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 509–522. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00682.x
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2010b). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 588–605. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x
- Sobe, Noah W. (2004). Challenging the Gaze: The Subject of Attention in a 1915 Montessori Demonstration Classroom. *Educational Theory*, 54(3), 280–297.
- Stiegler, Bernard (2010). *Taking Care of the Youth and the Generations*. Stanford: Stanford University Press.
- Svenaesus, Fredrik. (2013). *Homo Patologicus. Medicinska diagnoser i vår tid*. Stockholm: Tankekraft Förlag.
- Säfström, Carl Anders (2005). *Skilnadens pedagogik: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2000). Om undervisningens konst. In C. A. Säfström, & P. O. Svedner, (Red.). *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 55–65. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, Carl Anders (2011). Rethinking Emancipation, Rethinking Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199–209.
- Säfström, Carl Anders & Månsson, Niclas (2004). The Limits of Socialization. *Interchange*, 35(3), 353–364. doi: 10.1007/BF02698883
- Tait, Gordon (2009). The Logic of ADHD: A Brief Review of Fallacious Reasoning. *Studies in Philosophy and Education*, 28(239), 239–254. doi: 10.1007/s11217-008-9114-2

- Todd, Sharon (2003). *Learning From the Other. Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Todd, Sharon (2009). *Toward an Imperfect Education. Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. USA: Taylor & Francis.
- Todd, Sharon (2015). Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 231–245. doi: 10.1111/1467-9752.12065
- Tubbs, Nigel (2005). The Spiritual Teacher. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 287–317. doi: 10.1111/j.0309-8249.2005.00438.x
- Uljens, Michael (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2001). Om hur människan blir människa bland människor. Om intersubjektivitet och pedagogik. I *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för utbildning och didaktik*, 10(3), 85–102.
- van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- von Wright, Moira (2011). Om undran inför mattan: pedagogisk-filosofiska undersökningar om delaktighet i skolan. I T. Kvernbekk (Red.). *Humaniorastudier i pedagogik: Pedagogisk filosofi og historie*, s. 169–181. Oslo: Abstrakt forlag.
- von Wright, Moira (2012). Silence in the Asymmetry of Educational Relations. In H. Fiskå Hägg & A. Kristiansen (Red.). *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*, s. 93–101. Norge: Portal Books.
- Weil, Simone (2002). *Gravity and Grace*. London: Routledge Classics.
- Wood, Allen W. (2006). Fichte's Intersubjective I. *Inquiry*, 49(1), 62–79. doi:10.1080/00201740500497431