

Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmänskliga mötets betydelse

ANNA-CARIN BREDMAR

Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet

Artikeln syftar till att fördjupa förståelsen av emotionell närvaro i lärares arbete utifrån ett relationellt perspektiv, samt att visa på livsvärldsfenomenologins teoretiska och metodologiska bidrag till detta perspektiv. Med hjälp av Bubers dialogfilosofi analyseras erfarenheter av emotionell närvaro i lärares arbete. Resultatet av analysen presenteras i två meningsbestämmande teman: *uppmärksamhet och skärpa i lärares arbete* och *integritet och gemenskap*. Analysen visar på betydelsen av emotionell närvaro som en kompass för lärare för att handla omdömesfullt. I emotionell närvaro riktar lärare och elever sin uppmärksamhet mot det som upplevs som väsentligt. Emotionell närvaro innebär en förmåga hos läraren att omfatta den pedagogiska situationen som en helhet. Likaså innebär emotionell närvaro en upplevelse av samhörighet som både är gemenskap och respekt för personlig integritet. Emotionell närvaro är en mänsklig kraft som förmår motverka ett mekaniskt och instrumentellt förhållningssätt i lärares arbete.

INLEDNING

Syftet med den här artikeln är att fördjupa förståelsen av lärares erfarenheter av emotionell närvaro i deras pedagogiska arbete, genom en filosofisk analys av en del av resultatet i en empirisk livsvärldsfenomenologisk studie om lärares arbetsglädje (Bredmar 2014). Den fördjupade analysen görs med hjälp av Martin Bubers dialogfilosofiska arbete (Buber, 2008b, 2008a, 2006, 2005, 2004, 1993). I den empiriska studien framkom en grundläggande innebörd av arbetsglädje som närvaro vilken kännetecknades av starka mellanmänskliga drag, som jag valt att analysera ytterligare i denna artikel. Lärarnas beskrivningar

visade på kraftfulla existentiella erfarenheter i upplevelsen av närvaro, vilka motiverar en fördjupad analys utifrån ett relationellt livsvärldsperspektiv.

Relationell pedagogik är ett växande forskningsfält vars fokus är relationella och mellanmänskliga aspekter av pedagogiskt arbete. Ett grundantagande inom perspektivet är att pedagogikens främsta uppgift är människoblivande och att det därmed är en grundläggande existentiell verksamhet (Buber, 2005; Björk, 2000). Lärares arbete är ett mellanmänniskt arbete där kvaliteten på de pedagogiska relationerna är av avgörande betydelse (Aspelin, 2010a, 2010b). Pedagogikens fokus är ytterst respekt för det som kännetecknar människans natur både kollektivt och subjektivt, liksom hennes möjlighet att utveckla och uttrycka sin person (Björk, 2000). Ett existentiellt pedagogiskt perspektiv utgår från en mänsklig strävan att på både den individuella och universella nivån åstadkomma meningsfulla och hållbara livsstrukturer (Björk, 2000). All pedagogisk verksamhet har därför sin utgångspunkt i samspelet mellan människor.

Trots detta är ett återkommande problem inom forskning om lärares arbete hur en balans ska kunna uppnås mellan emotionellt engagemang och ett tydligt fokus i undervisningen (Biesta 2009; Hargreaves 2004; Noddings 2005a). Att föra fram dessa som varandras förutsättningar och inte motsättningar är en angelägen uppgift som getts stor uppmärksamhet i olika studier på senare år, inte minst utifrån ett relationellt perspektiv (Aspelin 2010a, 2010b, 2014). Hur lärares emotionella arbete kan beskrivas och förklaras är däremot ett fält som inte uppmärksammats i samma utsträckning.

I forskning om pedagogiskt arbete finns olika perspektiv som beskriver lärares yrkeskompetens och hur den utvecklas på olika sätt (Munby, Russel & Martin, 2001). Inom fältet har ett allt större intresse riktats mot de personliga aspekterna av lärares professionella kunskap och handlande (Aspelin & Persson, 2008). I denna forskning har relationen mellan lärare och elev varit i fokus. Som exempel kan nämnas van Manen (1991; 1994), Fibaek-Laursen (2004), Aspelin & Persson (2008), Frelin (2010), Lilja (2013) och Englund & Solbrekke (2015). Samtliga av dessa forskare betonar balansen mellan personliga egenskaper och professionella funktioner i arbetet som lärare, men den personliga aspekten lyfts särskilt fram. Dessa studier tar fasta på att lärares professionella kunskap i första hand formas under deras yrkesverksamhet på ett mer eller mindre reflekterat sätt. Lärare utvecklar en subjektiv erfarenhetsbaserad undervisningsteori, vilket sker i yrkesutövningen men också i ett vidare sammanhang som omfattar lärarens hela yrkessituation liksom genom reflektion och diskussion över arbetet (Bengtsson, 1993; Lindqvist & Nordänger, 2007). En sådan subjektiv yrkest teori är i ständig omvandling och manifesterar sig i lärarens handlingar, föreställningar, värderingar och känslor. Lärares emotionella erfarenheter utgör en resurs för att vinna kunskap om professionellt

pedagogiskt arbete, framförallt med avseende på arbetets mellanmännsliga dimensioner. Inom forskningsfältet finns ett behov av fördjupade teoretiska perspektiv på emotioner i lärararbete (Hargreaves 2001, 2004).

En syn på pedagogik i termer av människoblivande påkallar behovet av pedagogisk filosofi. Likaså motiverar den ett utforskande av den ”tysta kunskap” som är en viktig del av lärares professionella kunskap. För att bidra med förståelse för denna kunskapsform i lärararbetet är emotionella dimensioner en betydelsefull aspekt som fått förhållandevis lite utrymme. I den pedagogiska praktiken ryms alltid både det yrkesmässiga och det personliga och därmed också den spänning som kan uppstå när behov och krav inom dessa fält inte sammanfaller. I förståelsen av lärares yrkeskunskap som personlig och professionell finns en risk att polarisera känslor som antingen personliga eller professionella, vilket fenomenologin tar avstånd ifrån. Buber beskriver även hur vi ofta talar om känslor som något som hör till ”det inre” livet, till skillnad från de yttre livsformerna som ”sker därute”, så som att arbeta, förhandla, organisera och andas.

Sant socialt och sant personligt liv är två former av förbundenhet. För att de ska bli till och bestå behövs känslor, de är det växlande innehållet, och behövs yttre livsformer, den fasta formen. Men dessa båda tillsammans skapar ännu inte det mänskliga livet, utan något tredje skapar det: Duets centrala närvaro, eller snarare och sannare uttryckt: det i nuet mottagna centrala Duet. (Buber, 2006, s. 61)

Buber poängterar att vid äkta samvaro är känslor varken något som enbart kan förläggas till människans inre eller till hennes yttre sociala liv, de uppstår i mellanrummet och bidrar till att förbinda dessa två. Fenomenologi med livsvärldsteoretisk grund handlar om att tillämpa mellanrummets filosofi. Buber (2005) myntar uttrycket *mellan-varat* (das Zwischen) som människans väsentliga kännetecken och grunddrag. Hans främsta bidrag inom den fenomenologiska traditionen är att peka på det mellanmännsliga i mellanvarats rike vars grund är *mötet* mellan ett distinkt Jag och ett distinkt Du.¹

För att utveckla kunskap inom det pedagogiska fältet behövs teorier som förmår omfatta både det specifika och det mer generella och visa på hur dessa kompletterar varandra, vilket är en av livsvärldsteoriens grundbultar. Likaså bidrar perspektivet med en kunskapsdiskurs som utgår från en sammanhållen

1 Buber kan sägas höra till den fenomenologiska rörelsen (Bengtsson, 1991). En livsvärldsansats betonar begreppet *livsvärld*. Det är ett begrepp som Buber inte specifikt använder, men hans filosofi om ”mellanvarat” utgår från fenomenologins grundläggande livsvärldsteoretiska förståelse av existensen, dvs. att liv och värld är sammanflätat och att mening uppstår i mellanrummet.

förståelse av känsla och förnuft i utvecklandet av professionell pedagogisk kunskap. Artikeln syftar till att visa på livsvärldsfenomenologins fruktbara bidrag till både teori och metodologi inom relationell pedagogik. Att utgå från lärares emotionella erfarenheter och uppmärksamma de pedagogiska relationernas kvalitet är en del av det fält som relationell pedagogik omfattar.

EMOTIONELL TEORI OCH KUNSKAPSDISKURS

Ett fenomenologiskt perspektiv på känslor utgår ifrån att känslor hör till människans existens. Tillvaron är genomsyrad av känslor. Enligt Sartre (1990) är de magiska eftersom en omvandling av världen kan ske genom dem. Människan är i sin existens intentional, det vill säga riktad och hennes känsloliv är alltid riktat mot något eller någon. Varje känsla har därmed en betydelse och medvetandet har en konstitutiv funktion genom att den tilldelar känslan en betydelse i relation till det sammanhang som den uppkom i. Buber beskriver känslornas betydelse i de olika grundhållningarna Jag-Du och Jag-Det. Han anser att vi inte ska läsa in känslomotiv i Du-ögonblick eftersom det som sker är något ontiskt som inte är åtkomligt för psykologiska begrepp (Buber, 2005, s. 152). Samtidigt som äkta gemenskap inte uppstår ur känslor, sker det givetvis heller aldrig utan dem. ”Levande ömsesidig relation omfattar också känslor, men har inte sitt upphov i dem” (Buber, 2006, s. 60). Genom detta resonemang skiljer han ut både känslornas möjligheter och risker.

Olika kunskapsdiskurser har olika syn på emotioner. En kunskapssyn som haft stort inflytande kommer från det rationalistiska och ”positivistiska” kunskapsideal som har sina rötter i naturvetenskapens framväxt. Denna kunskapssyn utgår från dualism, kategorier och mätbarhet. Detta ideal har haft stor påverkan även inom humanvetenskaper, vilket Husserl (1989) riktar kritik mot. Även Buber betonar att en sådan kunskapssyn inneburit en skev syn på människan och hennes tillvaro. En ensidig betoning på mätbar kunskap inom vetenskapen har fått till följd att en nedvärdering av känslomässig kunskap skett, vilket i sin tur lett till att emotioner antingen uppfattats som störande för förnuftet – och därför behöver reduceras och kontrolleras – eller helt ignorerats. Detta har även medfört att vi ofta saknar språkliga uttryck och teorier för att förklara och förstå det emotiva (Andersson, 1994; Mazis, 1993). Mazis (1993) talar om tre utbredda tankefigurer som påverkar synen på känslor. Den första ser förnuft och känsla som åtskilda, den andra riktar misstro mot känslorna och den tredje anser att känslor kan förklaras utifrån sina misslyckanden. Inom det första synsättet ges antingen förnuftet eller känslan företräde som kunskapsbärare, vilket gör att de framstår som varandras motsatser. Kunskap uppfattas antingen som rationell slutledning eller som intuition och magkänsla. Den andra tankefiguren anser att känslor

skymmer ett omdömesgillt handlande. Så kan förstås vara fallet, liksom det omvända: ett ensidigt fasthållande vid principer och modeller utan vägledning av känslomässiga värden kan leda till ett grumlat och missriktat omdöme. Det tredje synsättet innebär att känslor definieras utifrån hur de missbrukas. När något framstår som förnuftigt är det utifrån dess framgång, så som att visa på struktur, se dolda samband och dra logiska slutsatser. En slutsats som dragits på felaktiga grunder anses inte visa på förnuftets karaktär. Däremot definieras emotioner inom detta synsätt utifrån sin oförmåga. De framställs som blinda, fastlåsende, oförnuftiga, egoistiska och av otämjd natur. Utifrån ett livsvärldsfilosofiskt perspektiv uppfattas känslorna misslyckas i sin förmåga att ge kunskap om situationen när de bara flödar i ett kortslutet omlopp inom individen. Då är de inte en del av ett ömsesidigt omlopp mellan personen och andra och annat och känslorna blir därmed opålitliga (Mazis 1993; Bredmar, 2014). Buber talar på samma sätt om hur känslornas förmåga att bidra till förbundenhet går förlorad då relationen domineras av grundorden Jag-Det (Buber, 2006).

Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv på emotioner kritiserar de dualistiska perspektiv på förnuft och känsla som beskrivits ovan. Istället poängteras ett ömsesidigt beroende mellan förnuft och känsla för ett omdömesgillt handlande. Känsla och förnuft förstås som olika mänskliga förmågor som överlappar varandra och är komplementära. Det innebär att känslan är förnuftig och förnuftet är känsligt, när dessa fungerar väl. De bidrar båda med kunskap men på olika sätt. Känslor förmår synliggöra en rikedom av nyanser hos erfarenheten. Deras kunskap är inte mätbar och utgörs inte av fasta kategorier, utan skiftar i relation till sammanhanget och är därmed dynamisk och böljande, eftersom känslor växlar i styrka och innehåll liksom de utvecklas och avtar. Känslorna berättar på så sätt något om vad det är att vara människa genom att de ger kännedom om oss själva och vårt förhållande till andra och annat (Andersson, 1994; Sartre, 1990). Buber (2006) kritiserar två rådande dualistiska perspektiv som innebär att yttre livsformer och känslor hålls åtskilda. Enligt Buber står dessa två, det sociala (yttre livsformer) och det personliga (känslor) ”i en levande ömsesidig relation till en levande mittpunkt” (s. 60). Känslor blir meningsfulla och pålitliga först då de förstås som en ömsesidig relation mellan den som erfår känslorna och det sammanhang personen befinner sig i. De ackompanjerar såväl personens relation med sig själv och hennes sociala omvärld (Jag-Det relationer) som mellanmänskliga relationer av Jag-Du karaktär (Aspelin, 2008). För Buber är autentiska relationer en naturlig källa till kunskap och insikt. De mänskliga möten som kännetecknas av relationen Jag-Du bidrar med en annorlunda kunskap som är överordnad den kunskap som erhålls vid förhållandet Jag-Det. I min analys har jag detta grundläggande perspektiv på mellan-varat och emotioners funktion som utgångspunkt. Det

vill säga att det finns oförnuftiga känslor och det finns okänsligt förnuft, liksom det finns förnuftiga känslor och känsligt förnuft. Skillnaden är att de senare innebär att känsla och förnuft fungerar som komplementära och sätts i spel utifrån sina specifika förmågor.

EMPIRISKT UNDERLAG

Det empiriska underlaget i artikeln utgörs av en fenomenologisk studie av lärares erfarenheter av arbetsglädje som närvaro. Studien fokuserade lärares vardagliga erfarenheter av glädje i sitt pedagogiska arbete. Intervjuer genomfördes med 19 lärare som undervisar elever i de yngre åldrarna i svensk grundskola. Dessa analyserades genom en livsvärldsfenomenologisk innebördsanalys. Resultatet visar på sju innebörder av arbetsglädje i pedagogiskt arbete. Ett huvudresultat var att arbetsglädje hör till upplevelsen av närvaro. Den närvaro lärarna beskrev var emotionellt laddad, inte nödvändigtvis med glädjefyllda känslor, likväl förknippades närvaro starkt med upplevelsen av arbetsglädje. En slutsats som dras i studien är att emotionell närvaro har en avgörande betydelse i pedagogiskt arbete (Bredmar, 2014). Denna essentiella innebörd av arbetsglädje framträder som sammanflätad med arbetets mellanmännsliga dimensioner. Att känna arbetsglädje som närvaro i pedagogiskt arbete innebär att som lärare uppleva en närvaro med hela sin person och att känna elevernas engagerade gensvar. Det vill säga denna närvaro är emotionellt laddad och kännetecknas av interpersonellt samspel.

METOD

Resultatet från den empiriska studien väckte nya frågor om upplevelsen av emotionell närvaro i pedagogiskt arbete utifrån de mellanmännsliga dimensionerna hos fenomenet. I denna artikel görs därför en fördjupad analys av emotionell närvaro som fenomen. Analysen sker genom en filosofisk livsvärldsanalys utifrån Bubers dialogfilosofi. Denna filosofi fokuserar det mellanmännsliga mötet i relationen mellan lärare och elev. Dahlberg m fl., (2008) klargör att externt material så som teorier eller filosofi inte ska användas i en initial fenomenologisk analys av empirisk data på grund av att livsvärldens mjuka röst riskerar att tystas av alltför starka teorier. Reflective lifeworld research (hädanefter bara RLR) råder istället forskare att gå vidare i utforskandet av datamaterialet med stöd av ytterligare teorier och filosofi efter det att den empiriska analysen är avslutad. Ett sådant tillvägagångssätt gör att data från livsvärlden blir starkare och kan därför bidra på ett kreativt sätt för att nå en fördjupad förståelse av fenomenet (Hörberg & Dahlberg, 2015). Den

essentiella betydelsen av emotionell närvaro i lärares arbetsglädje analyseras nedan i en ny fenomenologisk meningsanalys i linje med de metodologiska principerna för RLR. En sådan analys kan förstås som en integrerad syntes och abstraktion av tidigare resultat genom att till exempel en specifik teori används för ytterligare analys.

DEN NYA ANALYSEN

Den nya analysen började med en öppen läsning av det empiriska resultatet av innebörden av fenomenet arbetsglädje som närvaro. Denna öppna läsning guidades av frågor så som ”Vilka mellanmännsliga aspekter synliggörs i innebörden av arbetsglädje som närvaro?” ”Hur kan lärararbete som emotionell praktik förstås med hjälp av dessa aspekter?” I viss mån var denna analys redan genomförd i form av en exkursiv analys i ursprungsstudien. Det nya som skedde var att analysen begränsades genom ett mer avgränsat fokus på det mellanmännsliga och det nya fenomen som valdes ut att analyseras var emotionell närvaro. Enligt RLR kan analysen beskrivas som en rörelse mellan helhet-del-helhet och mellan figur och bakgrund (Dahlberg m fl., 2008). Mönster av mening hos emotionell närvaro i det empiriska resultatet utgjorde figur i relation till de mellanmännsliga aspekter som visat sig, och omvänt lyftes de mellanmännsliga aspekterna fram som figur så att arbetsglädje som emotionell närvaro bildade bakgrund. En meningsstruktur framkom successivt i denna del av analysen. Efter denna genomläsning gjordes ytterligare en fördjupad analys med stöd av Bubers dialogfilosofiska arbete: *Jag och Du* (1923), *Dialogens väsen* (1933), *Människans väsen* (1942), *Distans och relation* (1951), *Det mellanmännsliga* (1954) och *Om uppfostran* (1953). Valet av Bubers texter baserades på hans fokus på livsvärldens ontologiska grund så som mellanmännslig. I den filosofiska analysen lät jag valda delar av Bubers texter bidra med möjliga förklaringar och beskrivningar av de essentiella innebörder som framkommit vid den första genomläsningen. Dialogen mellan empiri och teori kan liknas vid att väva en trasmatta (Dalen, 2007). Lärarnas beskrivningar har utgjort varpen och teorin har utgjort de inslag som vävts in så att mönster och struktur hos innebörden av emotionell närvaro framträtt. Bubers dialogfilosofi har använts för att ge en teoretisk tolkning och förklaring av det lärarna beskriver, i syfte att fördjupa förståelsen för fenomenet.

RESULTAT

Först beskrivs de strukturer av mening hos emotionell närvaro som framkom vid den nya genomläsningen av innebörden av arbetsglädje som närvaro.

Därefter följer den filosofiska analysen av dessa två innebörder av mellanmänskliga aspekter i upplevelsen av emotionell närvaro i pedagogiskt arbete.

FENOMENETS MENINGSSTRUKTUR

I studien av lärares arbetsglädje som närvaro upplevs arbetet som ”mänskligt” när det är levande och därmed oförutsägbart. Likaså upplevs arbetet som mänskligt då läraren är emotionellt engagerad. Ett sådant engagemang möjliggör för läraren att involvera sig med hela sin person, vilket är nödvändigt för att beröra och kunna bli berörd. Att tala om det mänskliga är en krävande tematik och det är svårt att vara nyanserad och exakt i denna språkligt komplexa terräng. Vad betyder det ”mänskliga”? Är det samma sak som medkänsla? Är personlig och mänsklig samma sak? Hur förhåller sig känslor till det mänskliga? I vardagligt tal kan något beskrivas som mänskligt eller omänskligt bland annat i relation till upplevelsen av närvaro eller frånvaro av känslor. En miljö kan uppfattas som mänsklig och välkomnande eller omänsklig och känslökall. I lärarnas beskrivningar av arbetsglädje framträdde arbetets mänskliga karaktär i relation till känslomässiga erfarenheter. Gry uttrycker sig så här:

Just att det är levande material, gör att jag vet ju inte riktig vad som väntar mig. Men jag har hellre det och att jag får vara arg och glad och ledsen och sur och spela hela det här känsloregistret än att allting är lika, lik, lika [...] Och det är så mänskligt liksom, eller hur ... (Gry)

Grys erfarenheter av arbetsglädje synliggör för henne mänskliga aspekter av lärararbetet. Lärarna talar om glädje i arbetet som känslomässig rörelse och omväxling. De menar att denna dynamik hör samman med arbetets mellanmänskliga karaktär, det vill säga att lärare undervisar människor, men också att lärare är människor som undervisar människor. Att känna glädje i det pedagogiska arbetet innebär att hantera den dynamik som följer med att engagera sig i arbetet med unga människor. I klassrummet pågår en böljande interaktion mellan deltagarna i rummet. Denna dynamiska relation är särskilt tydlig emotionellt, i de snabba och ofta subtila skiftningar mellan en mängd olika emotioner som en och samma situation kan innehålla. Mångfalden av känslor kan göra att arbetet upplevs osäkert. Att arbetet är emotionellt skiftande är samtidigt en positiv potential som gör att det upplevs som varierat, levande och utmanande. I citatet ovan framkommer denna dubbelhet i lärararbetet.

I Bubers filosofiska antropologi är frågan vad som kännetecknar människan naturligtvis ett starkt tema. I *Människans väsen* skriver han att det sant mänskliga uppkommer ur människors förmåga att relatera till varandra som personer (Buber, 2005, s. 144). Buber anser att det som kännetecknar människan är

att hon är en relationsvarelse som ”är ande och anden är ’förmågan att säga Du.’” (Buber, 2006, s. 68). Som tidigare nämnts är det mänskliga enligt Buber något mycket mera grundläggande och ontiskt än vårt känsloliv. Det är först genom denna förmåga som människan kan ”ge meningsfull form åt själva människogemenskapen” (Buber, 2006, s. 72). Men i denna verkliga samvaro är känslor närvarande och betydelsefulla eftersom äkta relation är beröringen med Duet (Buber, 2006, s. 84) och känslornas funktion möjliggör ömsesidig beröring. Det som Gry pekar ut som arbetets mänskliga drag kan uppfattas som att det är personligt och förknippat med medkänsla med eleverna liksom att det är föränderligt. Dock kan ytterligare en tolkning ges utifrån Bubers filosofi. Grys erfarenhet kan ha en djupare betydelse, nämligen att hon är mottaglig för ett verkligt möte med eleverna. Att hon är emotionellt involverad möjliggör vad Buber kallar Jag-Du ögonblick. I dessa ögonblick är känslor en betydelsefull pedagogisk aspekt i lärares upplevelse av närvaro. Ett emotionellt avståndstagande och brist på engagemang motverkar lärares möjlighet att etablera och upprätthålla goda pedagogiska relationer i klassrummet (Bredmar 2014; Aspelin, 2010b; Noddings, 2005a).

I den meningsstruktur som framkommit visar sig upplevelsen av närvaro vara starkt förknippad med fokus. Fokus både som en upptagenhet av situationen och som fokus hos läraren och eleven på det väsentliga i den pedagogiska situationen. Arbetsglädje som närvaro framträder även som ett flöde i lärarens möte med eleverna, när lärare och elev ger sig hän åt arbetet. En sådan närvaro i arbetet framstår som något som inte kan erövrats eller fångas utan istället erbjuds och mottas av lärare och elev i specifika situationer och ögonblick. Samtidigt framträder inte detta flöde som ett uppgående i arbetet där läraren ”förlorar sig själv”; tvärtom är distans mellan lärare och elev en nödvändig förutsättning i det pedagogiska mötet. Analysen mynnar ut i två innebörder av emotionell närvaro i det mellanmänskliga mötet i pedagogiskt arbete, vilka kommer att analyseras nedan med hjälp av Bubers filosofi för att nå en fördjupad förståelse. Dessa två innebörder är: *Uppmärksamhet och skärpa i lärararbetet* och *Integritet och gemenskap*.

UPPMÄRKSAMHET OCH SKÄRPA I LÄRARARBETET

Lärararbete innebär att arbeta med levande material. Det medför att mycket av det är oväntat, osäkert och spännande vilket både kan upplevas som skrämmande och utmanande. Att arbetet skiftar emotionellt möjliggör för läraren att uppleva sig involverad och närvarande i sitt arbete. Det är både lärarens och elevernas känslor som är av betydelse för denna erfarenhet av arbetet. Naturligtvis finns det en mängd händelser och känslor som kan omintetgöra den pedagogiska relationen. Olika ambitioner och förväntningar mellan lärare

och elev kan innebära att motsättningar och konflikter uppstår. I sådana situationer är det extra viktigt att vara lyhörd och agera tydligt som lärare (Aspelin, 2010a; Lilja, 2013; Frelin, 2010; Lindqvist, 2015).

Ett äkta möte innebär en glädje i arbetet trots att den åtföljs av ett visst mått av osäkerhet – eller snarare på grund av denna osäkerhet inför det oväntade. Att arbetet inte kan förutses innebär inte att det inte går att planera, tvärtom är en förtrogenhet med det arbete som ska genomföras och en struktur för det pedagogiska arbetet nödvändig för att kunna hantera det oförutsedda och vara mottaglig för dess möjligheter till det Buber (2005) kallar äkta relation. Skillnaden mellan de två förhållningssätten Jag-Du och Jag-Det är att Jag-Det relationen är en mental aktivitet som gör det möjligt att orientera sig i världen, genom att erfarenheter jämförs, klassificeras, identifieras och bestäms. Det sociala samspelet är inställt på att upprätthålla en välordnad, hanterlig och förutsägbar verklighet vilket bland annat sker med hjälp av språket. Men ibland kan vi välja att avstå från detta förhållningssätt och ta till oss det vi står inför som ren närvaro. En sådan närvaro är ett slags reservationslöst accepterande av det andra eller den andre. Ett sådant förhållningssätt kallar Buber ett möte mellan Jag och Du, det vill säga ett äkta mellanmänniskt möte. Dessa Du-ögonblick är inte exklusiva utan vardagliga och alltid möjliga. De kan gå nästan obemärkta förbi i sin vardaglighet men ställer krav på uppmärksamhet i form av tilltal och respons. Emotionell närvaro bidrar till att läraren kan vara mottaglig och öppen i situationen när dessa mellanmänniska ögonblick uppstår.

Enligt Buber (2006, s. 54) är Jag-Det relationens syfte att ge plats åt och skapa pedagogiska möjligheter för Jag-Du relationer. En medvetenhet om att sådana ögonblick kan uppstå i lärararbetet kan medföra att läraren har en insikt och uppmärksamhet i arbetet som gör att de inte passerar obemärkt förbi, även om de inte kan planeras för. När lärare talar om arbetsglädje som närvaro ger de uttryck för en sådan uppmärksamhet. Dessa möten och insikten om att livet rymmer sådana betydelsefulla mellanmänniskliga ögonblick är av särskild vikt att framhålla i pedagogiskt arbete, enligt Buber (1993, 2004, 2005). Utifrån ett dialogfilosofiskt perspektiv får den uppmärksamhet som emotionell närvaro innebär betydelse för lärares prioriteringar och deras vilja att delta i och verka för ögonblick som berör både lärare och elever.

Att som lärare uppleva sig som närvarande med hela sin person i det pedagogiska mötet innebär en skärpa i det pedagogiska handlandet. I den empiriska studien talar lärarna om en sådan närvaro i arbetet som en ”vakenhet” i situationen som innebär att sinnena förstärks och att förnuft och känsla samverkar. Skärpta sinnen medför en kraftfullare uppmärksamhet på eleverna och undervisningen. Denna uppmärksamma närvaro är förkroppsligad, det vill säga den är omedelbar erfarenhet som känns i hela kroppen. Sinnena

är skärpta på ett extra sätt, vilket gör att situationen som helhet framträder starkare.

Det är ju när man är där [som man är] mitt i. Men de andra bitarna är ju jätteviktiga för att det där ”mitt i” ska kunna bli till [...] Men det är klart att vara med barnen i klassen, det är ju då det händer, allt annat är bara förberedelser. Det är jättemycket arbete runt om men då i undervisningssituationen då känns det mitt i och då glömmer man bort allt annat ... allt annat försvinner bara och så är det bara klassen och undervisningen då ... (Heidi)

En närvaro i arbetet hör samman med den glädje lärare känner i arbetet med eleverna när det flyter på obehindrat och intensivt, i ett smidigt och aktivt flöde (Bredmar, 2014). Även om det inte är möjligt att uppmärksamma allt i en situation så tycks upplevelsen av närvaro bidra med en större förmåga att greppa helheten. Emotionell närvaro innebär att lärarens uppmärksamhet är mer skärpt och fokuserad på undervisningssituationen och eleverna, vilket Heidi uttrycker i citatet ovan. Hennes upplevelse av närvaro betyder inte att hon sluter sig själv i en inre känsloupplevelse, tvärtom gör det henne mer öppen och fokuserad i den pågående situationen.

I Du-mötet finns ett starkt fokus, enligt Buber. Han förklarar, med hjälp av sin filosofi, upplevelsen av en sådan skärpa. Det Jag som möter ett Du eller Vi kan inte känna Duet, eftersom det inte är möjligt att helt och fullt känna en annan människa (det är inte ens möjligt att helt och fullt förstå sig själv). Men det Jaget vet om Duet är allt, eftersom man inte längre vet något enskilt om det (Buber, 2006, s. 17). Man kan alltså inte plocka isär och erfara Duet, den andre är en helhet som man därför förstår som en hel person. Det fokus som emotionell närvaro i mötet bidrar med är holistiskt till sin karaktär, en upplevelse av att vara ”mitt i” relationen.

Det finns saker som sinnena inte förmår registrera, som det krävs instrument för att upptäcka. Omvänt finns det saker som kan registreras med sinnena men som inte fysikaliska instrument kan lägga märke till, till exempel det som kan upptäckas med hjälp av föreställningsförmåga och estetisk värdering. För detta är den mänskliga perceptionen nödvändig. Pedagogiska insikter innebär att ge sig hän åt ett pedagogiskt seende och lyssnande som skärper förmågan och ger läraren tillförsikt till sina sinnliga erfarenheter i situationen. Emotionell närvaro innebär en sådan samlande kraft i det pedagogiska mötet kring det som är väsentligt. I det empiriska materialet framträder denna kraft som betydelsefull i det pedagogiska mötet genom att den bidrar till att rikta både lärarens och elevernas uppmärksamhet.

Varje lektion är det ju väldigt spännande att se hur man kan ... Det är ju ett kraftfält och att se om man reder ut det och liksom fördelar så att alla känner att de är med och är aktiva och blir sedda och får känna det har fått ut någonting. Ja det är ju lite, det är ju ett teaterspel på något sätt. Att både se och höra, ge och ta. (Tilde)

Känslor har en sammandragande kraft som skapar fokus (Mazis, 1993). En sådan samlande kraft är viktig i lärararbetet för att fånga elevernas intresse och för att skapa engagemang. Mazis (1993) utgår från ett fenomenologiskt perspektiv på känslolivet när han beskriver känslors samlande kraft. Vanligtvis används ordet kraft i betydelsen att något har kraft eller makt över något annat, det vill säga kraft förstås som aktivitet kontra passivitet. Mazis riktar kritik mot denna motsättning och menar istället att den fenomenala kraft som känslolivet rymmer är en sammanflätning mellan aktivitet och passivitet. Merleau-Ponty (2002) beskriver ömsesidigheten mellan liv och värld som att beröra och bli berörd liksom att se och bli sedd. Känslornas sammandragande kraft är exempel på detta ömsesidiga omlopp som kännetecknar livsvärlden, bland annat genom deras samspel mellan aktivitet och passivitet. I en undervisningssituation är känslornas funktion att ställa lärare och elev i relation till det sammanhang de befinner sig i. De är aktiva i en ömsesidig upplevelse av att se och bli sedda, att lyssna och bli lyssnade till liksom att beröra och bli berörda. De har en sammandragande, i betydelsen fokuserande, kraft genom att de förmår rikta uppmärksamheten.

Pedagogisk lyhördhet är inte en nyckfull konventionell värdering utan snarare ett konstaterande av hurdan något kvalitativt är, en bekräftelse på att man verkligen har kännedom om situationen. Detta är en förmåga som läraren utvecklar och tillägnar sig, inte en medfödd kompetens. Buber (1993, s. 66) menar att pedagogiskt seende i mellanmänniska relationer är en förmåga till fördjupat seende, att inta den andres perspektiv. Läraren blir på så vis själv ett pedagogiskt verktyg genom att vara öppen för den obestämda och mångskiftande rikedom som kan upplevas i undervisningssituationen. Själva sinnesintrycket i en pedagogisk situation är alltid nytt. Det rationella tänkandet uppfattar det som sker i nuet som en logisk konsekvens av det som tidigare skett, men för sinnena är världen alltid ny. Det är först när läraren börjar identifiera, benämna, känna igen och orientera sig som allt det "gamla" tar över och rationella omdömen görs. En insikt hos lärare om att världen ständigt är ny, att varje stund skapas på nytt, inger hopp och innebär möjligheter i det pedagogiska arbetet (Buber, 2008a, s. 40, s. 50; 1993, s. 133).

För att inte dra förhastade slutsatser behöver läraren vara lyhörd för varje situations omedelbara och nya intryck. Dessa intryck bidrar med ett viktigt fundament för att göra rationella omdömen, handla insiktsfullt och med skärpa

i det pedagogiska mötet. Att våga vistas i det ofullbordade, ännu sökande och öppna är av vikt i pedagogisk handlande och för detta är upplevelsen av närvaro i arbetet betydelsefull. Det betyder att vara fokuserad genom att vara vid sina sinnens fulla bruk i dess bokstavliga betydelse. Sinnena ställer läraren i direkt kontakt i den pedagogiska situationen. Konkreta kroppsliga erfarenheter är först, apriori, det vill säga före intellektet, och därför en viktig utgångspunkt för reflektion (Merleau-Ponty, 2002; Husserl, 1973). Det är detta förhållande som Buber lyfter fram i sina texter när han utvecklar skillnaden mellan relationen Jag-Det och Jag-Du. Det-världen är den klarläggande och beskrivbara världen av föremål och händelser som hör till ett kontinuum i tid och rum. Du-världen fokuserar, som tidigare nämnts, helheten. I denna helhets-erfarenhet finns en viktig grund för pedagogiskt handlande. Det vill säga Du-världens erfarenheter är viktiga att reflektera över med hjälp av Det-världens systematiska klarläggande (Buber 2006, s. 71). Äkta möten utgör den gnista och kraft som förmår levandegöra viktiga pedagogiska insikter och vägleda ett pedagogiskt handlande. Därför är deras betydelse dominerande i relation till Det-världen, men de ges alltför sällan en sådan överordnad betydelse.

Den sinnliga erfarenhetens verklighet är mer konkret än den systematiserade rationella verkligheten, eftersom den senares specifikationer och kategoriseringar bara stämmer överens inom vissa accepterade gränser. En kategori är ”en och den samma” ur teknisk-rationell synpunkt, men inom varje kategori finns det naturligtvis individuella skillnader, om än bara som en skiftning eller nyans. På så vis har det omedelbara konkreta sinneslivet en större träffsäkerhet och skärpa i fråga om den exklusiva helheten (Buber, 2006, s. 19-20). Ändå upplevs den systematiserade tekniska världen vanligtvis som tillfredsställande, trots de ungefärliga och grova kategorierna. Den bidrar med en nödvändig och behaglig distans till omgivningen och på så vis upplevs världen som välordnad och begriplig, förutsägbar och hanterlig. Duets värld är närmare varat (Buber, 2006, s. 86). Det innebär att Jag-Du relationer är intensivare verklighetsupplevelser än Jag-Det relationer och därmed också mer personligt förpliktigande, enligt Buber. Den filosofiska analysen visar på hur lärares erfarenhet av emotionell närvaro i arbetet har Du-mötets karaktär av skärpt förmåga att omfatta helheten. Denna förmåga gör det möjligt att rikta uppmärksamhet mot det som framträder som väsentligt utifrån både lärar- och elevperspektiv i den pedagogiska situationen.

Integritet och gemenskap

Det empiriska resultatet visar att lärare upplever arbetsglädje som närvaro när det i den pedagogiska relationen råder både ett personligt och ett gemensamt ansvar för situationen, även om läraren alltid har ett större ansvar (Buber,

1993). Kvaliteten på relationerna är sådan att både lärare och elever kan känna tillit, ta ansvar och vara autentiska. I mötet upplevs en god atmosfär där gemenskap råder, det vill säga det finns respekt både för den enskilda elevens behov och för gruppens. När lärare och elever känner en sådan balans i klassrummet råder harmoni och samstämmighet.

Eller när arbetet bara flyter på. Man kan stanna upp ibland och bara känna att: Va?! De sköter sig själva! De vet vad som gäller! [...] De vet, man behöver inte säga någonting. Det blir den här lilla familjen och alla vet var man har varandra. Det tycker jag ... där har man kommit en bit. Det känns som flow, då känner man sig lite lycklig. Det är arbetsglädje. (Anna)

Att arbeta som lärare handlar lika mycket om att hantera grupper som enskilda elever. Arbetsglädje som emotionell närvaro är förenad med pedagogiska situationer som karaktäriseras av en känsla av samhörighet. Det är ett ömsesidigt samspel mellan läraren och klassen liksom eleverna emellan, som medför en känsla av delaktighet och gemenskap. Detta känslomässiga engagemang innebär en erfarenhet av att vara närvarande som person. Det vill säga i gemenskapen finns utrymme att låta den egna personligheten tydligt träda fram liksom att ge utrymme för andra att ta plats. Denna öppenhet inför varandra bidrar till att stärka gemenskapen i gruppen och gemenskapen mellan läraren och klassen. Här finns tydliga gränser där alla "vet vad som gäller" liksom en respekt inför varandras personlighet.

Buber (2005) skriver om hur Jag-Vi-mötet omfattar Jag-Du relationer. I relationen Jag-Du liksom i Jag-Vi är mötet omedelbart och ömsesidigt och därmed fördomsfritt så att sinnena kan vara öppna. Mötet mellan Jag och Vi gör inte några anspråk på den andre över huvud taget. Buber (2006, s. 83-85) menar att trots denna ömsesidighet – eller snarare just på grund av den – kan Jaget som person fortsätta att existera med sin integritet och sitt behov av personlig sfär. Jaget ändras visserligen till viss del i Jag-Du-mötet, men det uppstår inte en sammansmältning av de två polerna Jag och Du. Förändringen föregår jagupplevelsen så att det endast är i mötet med den andre som jag kan uppleva grundordet Jag i min relation till Du. När ett möte ägt rum har en relation uppkommit och en relation förutsätter alltid distans (Buber, 2008b).

Enligt Buber (2008a, 2008b) är det ett ständigt växelspel mellan närhet och distans i alla äkta relationer. Buber för ett resonemang om betydelsen av att inte kapitulera inför en ensidig prioritering av Det-världens betydelse för utveckling och framåtskridande. Om människan tvingas att anpassa sig efter en mekanisk världsbild och inte tvärt om, leder det till förtryck av människans natur. Människans sociala liv måste, för att behålla sin frihet, förhålla

sig till båda dessa grundhållningar, både Jag-Du och Jag-Det (Buber, 2005). I pedagogiskt arbete innebär det att även om läraren är väl medveten om sin oförmåga att fullständigt förverkliga Duet, måste denne ändå dagligen bevisa dess kraft i förhållande till Detet, enligt dagens mått av möjligheter. Detsamma gäller för det sociala livet i vidare mening, det måste ställas i relation till Du-världens genomträngande och förvandlande kraft för att kunna verka i pedagogikens tjänst, i relation till lärarens och elevernas potential och frihet. Den lärare som känner sin frihet vet att hen i sin natur pendlar mellan Du och Det och på så vis upplever dess mening. Det är tillräckligt för läraren att emellanåt få vistas en kort stund i dörröppningen till Du-världen även om det inte går att stanna kvar där. Det-världen har två grundprivilegier, menar Buber, genom att ”varje särskilt Du *måste*, när relationsförloppet är över, bli till ett Det” och ”varje särskilt Det *kan*, genom att träda in i relationsförloppet, bli till ett Du (Buber, 2006, s. 47). Du-möten är sådana stunder som lärare längtar efter, då livet glimmar till, men de är också farliga om de tas till sin ytterlighet. Dessa stunder har en tjusningskraft, men efterlämnar mer frågor än tillfredsställelse och utmanar därför säkerheten.

Du-världen befruktar Det-världen med sin gnista av friskt liv (Buber, 2004). Vår tids problem är att äkta möten prioriteras bort så att deras livskraft inte längre på sitt fruktbara sätt kan verka i Det-världens system av teknisk rationalitet. Tillvaron blir därmed allt mer omänsklig. Bubers resonemang för tankarna till Heideggers (1992) beskrivningar av ”mannet” som leder till varats oäkta hållning. Det sker ett förfrämligande av tillvaron som hotar att diktera människans villkor. I en pedagogisk kontext är möten som karakteriseras av Jag och Vi nödvändiga för att behålla lusten och glädjen i skolvardagen, och för att lärande ska kunna ske. Det är i äkta relation med andra som elev och lärare kan framträda som hel person. I sådana relationer är både integritet och gemenskap nödvändiga. En relation förutsätter två subjekt som tillåts vara olika. Det ömsesidiga samspel som äger rum i mellanrummet gör mellanrummet till pedagogikens främsta rum, enligt Buber (1993, 2004). Den filosofiska analysen visar att i upplevelsen av närvaro finns det utrymme för både lärare och elev att framträda som person. En sådan mellanmänsklig möjlighet är grundläggande i all pedagogik, enligt Buber.

Emotionell närvaro innebär bejakandet av en gemenskap som omfattar och innesluter de båda parterna Jag och Du. En sådan mellanmänsklig relation är omedelbar och kreativ och av avgörande betydelse i pedagogiskt arbete. Att vara personlig och samtidigt professionell i lärararbetet kan vid första anblicken uppfattas som motstridigt. Forskning visar dock på hur ett personligt och professionellt förhållningssätt i pedagogiskt arbetet hör ihop (Aspelin & Persson 2008; Bredmar 2014; Frelin 2010). Ett sådant förhållningssätt hör till upplevelsen av glädje i pedagogiskt arbete. Resultatet visar på betydelsen

av att vara personligt professionell i ett pedagogiskt arbete som strävar efter att upprätta och utveckla stabila pedagogiska relationer. Ett sådant förhållningssätt är en positiv utmaning och en nödvändighet i arbetet.

KONKLUSION

Att vara emotionellt närvarande i pedagogiskt arbetet handlar inte om emotioner i största allmänhet, vilket framkommer i analysen. De känslomässiga aspekter som refereras till är de som är av betydelse för pedagogisk verksamhet, det vill säga de visar på en förmåga till emotionell lyhördhet. I den filosofiska analysen framkommer framför allt tre aspekter hos betydelsen av emotionell närvaro som jag vill framhålla. För det första visar sig innebörden av lärares emotionella närvaro som en kompass för pedagogiskt handlande. Att närvaro i det pedagogiska arbetet upplevs som arbetsglädje tycks höra samman med upplevelsen av att få ta del av en gåva, något som ges läraren utan att den kan presteras. Trots denna oförutsägbarhet framträder känslan av närvaro som en möjlighet att utveckla kunskap om och i pedagogiskt arbete. Utifrån Bubers dialogfilosofi utgör sådana erfarenheter en väsentlig grund för reflektion över undervisning och lärande (Buber, 2006). Det som krävs för att detta ska kunna äga rum är en öppenhet och mottaglighet för mellanmänskliga möten av Jag-Du karaktär, liksom att dessa möten erkänns som en källa till pedagogisk kunskap. På så vis är en känsla av närvaro i arbetet som lärare inte bara en härlig upplevelse utan även en möjlighet att utveckla pedagogisk skicklighet. Ett dialogfilosofiskt perspektiv i arbetet som lärare kan bidra med förståelse och insikt om att en öppenhet för Du- och Vi-möten är möjlig. En vilja att få uppleva sådana möten och en insikt om dessa mötens betydelse leder framförallt till förändrade prioriteringar i det pedagogiska arbetet (Buber, 1993, s. 83). En sådan hållning gör till exempel att läraren undviker att dra förhastade slutsatser, genom att läraren vågar vistas i den nya och föränderliga situationen istället för att alltför snabbt bestämma och låsa fast den. Att våga vistas i okunskapen, det ännu inte kända, är en pedagogisk konst. Att med grund i sådana erfarenheter reflektera och relatera till tidigare kunskap kan leda till ett mer insiktsfullt handlande utifrån de mellanmänskliga drag som kännetecknar pedagogiskt arbetet. Likaså är det av vikt att reflektera över de olika känslor som en och samma situation kan innehålla för att kunna fatta så insiktsfulla beslut som möjligt. En lyhördhet i situationen gör det möjligt för läraren att gå i dialog med eleverna, och på så vis dela elevernas intresse. Detta ”dubbla seende” är, enligt Buber (1993, 2008b), en avgörande förmåga för att vägleda lärare i all undervisning, vilket också framträder i resultatet av analysen i denna studie. Genom emotionell närvaro förmår läraren uppmärksamma

de betydelsefulla mellanmännsliga dimensionerna i arbetet och ta hänsyn till dessa vid prioriteringar och pedagogiskt handlande.

För det andra vill jag lyfta fram betydelsen av emotionell närvaro för lärares förmåga att omfatta den pedagogiska situationen som en helhet. Analysen visar på vikten av att uppmärksamma de kvaliteter som bara den mänskliga perceptionen är förmögen att upptäcka. För detta krävs en förändrad syn på relationen mellan förnuft och känsla. En annorlunda kunskapsdiskurs är nödvändig för att synliggöra den betydelsefulla kunskap som emotioner bidrar med i lärares arbete (Bredmar, 2013, 2014, 2015). Ett livsvärldsperspektiv utgår från att känsla och förnuft oupplösligt hör samman i ett kompletterande samspel. Resultatet visar på att detta samspel är nödvändigt för insiktsfullt handlande i pedagogiskt arbete. Emotionell lyhördhet i det pedagogiska handlandet vilar på ett känsligt förnuft och en förnuftig känsla (Bredmar, 2014). Analysen pekar på hur lärares uppmärksamhet vid emotionell närvaro i arbetet kan bidra med mening och förståelse för den pedagogiska situationen som helhet. Att omfatta helheten bidrar med en speciell vaksamhet och skärpa för unika nyanser och skillnader i den aktuella situationen. En bibehållen förundran över det nya i varje ögonblick inger hopp och nya möjligheter i mötet med eleverna. En sådan förundran innebär en kreativ potential i arbetet (Bredmar, 2015). Här finns en radikal skillnad mot att låta yttre krav bestämma den pedagogiska situationens karaktär och innehåll. Skillnaden består i vad som får överordnad betydelse och i vilken omfattning läraren är förmögen att låta de mellanmännsliga aspekterna vara vägledande i de val och handlingar som görs. Det vill säga, de yttre kraven saknar inte betydelse, men deras inflytande underordnas det mellanmännsliga mötet. Nuets karaktär av ständig tillblivelse och tillvarons tvetydighet i dess förmåga att omfatta en mängd nyanser av både glädje och sorg, lugn och oro visar på den potential emotionell närvaro innebär för möjligheten att involvera lärare och elev och att låta dem involveras (Buber, 2004). Att uppmärksamma dessa karaktärsdrag hos livsvärlden och visa på hur lärares och elevers konkreta tillvaro upplevs är en viktig utgångspunkt i allt pedagogiskt arbete, utifrån relationell pedagogik.

För det tredje visar analysen på det centrala värdet hos den mänskliga kraft i pedagogiskt arbete som förmår moderera teknisk effektivitet. Emotionell närvaro innebär en öppenhet för att ta vara på pedagogiska möjligheter och motverka en alltmer mekanisk och instrumentell syn på undervisning och lärande. Som lärare är det betydelsefullt att ta hänsyn till det som enligt Buber kännetecknar det mänskliga, liksom att visa på behovet av att ta både sina egna och elevernas personliga erfarenhet som utgångspunkt i arbetet. Ett relationellt livsvärldsperspektiv erkänner den unika mänskliga erfarenheten, där andra variationer också kan förekomma, både enskilda och gemensamma. I det

pedagogiska mötet innebär det att bekräfta varandras aktuella och potentiella existens (Noddings, 2005a, 2005b; Aspelin 2010a, 2014; Björk 2000).

För att kunna stödja lärares möjlighet att utveckla emotionell lyhördhet krävs mer forskning inom fältet liksom en förändrad syn på emotioners funktion och betydelse i pedagogiskt arbete. Artikelns främsta bidrag är att utifrån pedagogisk filosofi synliggöra den potential som finns i emotionella erfarenheter för att fördjupa förståelsen av ett relationellt perspektiv på pedagogiskt arbete. För en sådan fördjupad förståelse utgör ett integrativt livsvärldsperspektiv en viktig resurs på grund av dess grundläggande syfte att utveckla kunskap och mening utifrån människors erfarenheter i komplexa situationer. Perspektivets centrala värde, att utforska mänskliga erfarenheter utifrån människans existens, motiverar öppenhet och nyfikenhet inför andras beskrivningar av sina *levda* erfarenheter. För att förstå andras levda erfarenheter är utgångspunkten *livsvärlden* och den grundstruktur som konstituerar den (Bengtsson, 2013; Todres & Dahlberg, 2007). Perspektivet är relevant för praktiker av mellanmänsklig karaktär som är centrerade kring andra och annat. Utifrån relationell pedagogik är ett sådant ramverk för mänskligt meningsskapande lämpligt för att förstå pedagogiskt arbete. Det visar på hur pedagogiskt arbete är intimt relaterat till den helhet som mänsklig existens och erfarenhet utgör.

REFERENSER

- Andersson, Sven (1994). *Känslornas filosofi*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Aspelin, Jonas (2014). Entreprenörskapspedagogik på omsorgsetisk grund. I Balli Lelinge & Pär Widén (red.) *Entreprenöriellt lärande i skolan*. (99-115) Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2010a). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, Jonas (2010b). What really matters is 'between'. Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Educational Inquiry* 1(2), 127-136.
- Aspelin, Jonas (2008). *Suveränitetens pris. En kritisk studie av självhjälplitteratur*. Ludvika: Dualis.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. I *Educare vetenskapliga tidskrifter*. Sundmark, Björn (red.), Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

- Bengtsson, Jan (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900-1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (1993). Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review* 3(45), 205-211.
- Bengtsson, Jan (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education* 32(1), 39-53.
- Biesta, Gert (2009). Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability* 21(1), 33-46.
- Björk, Göran (2000). *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Bredmar, Anna-Carin (2013). Teachers' experiences of enjoyment of work as a subtle atmosphere. An empirical lifeworld phenomenological analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(spe.).
- Bredmar, Anna-Carin (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i pedagogiskt arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bredmar, Anna-Carin (2015). Emotionell lyhördhet i lärares arbete. I Jan Bengtsson & Inger Berndtsson (red.) *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (55-76). Malmö: Gleerups.
- Buber, Martin (2006/1923). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin (2008a/1933). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin (2008b/1951). *Distans och relation*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin (2005/1942). *Människans väsen*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin (1993/1953). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin (2004/1954). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Dahlberg, Karin, Dahlberg, Helena & Nyström, Maria (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, Karin & Hörberg, Ulrica (2015). Caring potential in the shadows of power, correction, and discipline – Forensic psychiatric care in the light of the work of Michel Foucault. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10(1), 1-9.

- Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Englund, Tomas & Dyrdal Solbrekke, Tone (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige* 20(3-4), 168-194.
- Fibæk-Laursen, Per (2004). *Den autentiska läraren. Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber AB.
- Frelin, Anneli (2010). *Teachers' relational practice and professionalism*. Uppsala universitet: Institutionen för didaktik.
- Hargreaves, Andy (1998a) The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8), 835-854.
- Hargreaves, Andy (1998b). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Thinking and Teacher Education* 16(8), 811-826.
- Hargreaves, Andy (2004). *Läraren i kunskapsamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Heidegger, Martin (1992/1927). *Varat och tiden. Del 1*. Göteborg: Daidalos AB.
- Husserl, Edmund (1989/1936). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- Husserl, Edmund (1973/1939). *Experience and judgment: Investigation in a genealogy of logic*. Evanston: Northwestern University Press.
- Lilja, Annika (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, Per (2015). Ödmjuk orubblighet. En avgörande (och rimlig) kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 1(1), 61-74.
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla-Karin (2007). "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige* 12(3) 177-193.
- Mazis, Glen. A. (1993). *Emotions and embodiment. Fragile ontology*. New York: Pete Lang Publishing.
- Merleau-Ponty, Maurice (2002/1945). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.

- Munby, Hugu, Russell, Tom & Martin Andrea K. (2001). Teachers knowledge and how it develops. I Virginia, Richardson (red.) *Handbook of research on teaching* 4, 877-904.
- Noddings, Nel (2005a). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2005b). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 8-13.
- Sartre, Jean-Paul (1990/1939). *Skiss till en känslo teori*. Göteborg: Daidalos.
- Todres, Les, Galvin, Kathleen, & Dahlberg, Karin (2007). Lifeworld-ledd healthcare: revisiting a humanising philosophy that integrates emerging trends. *Health Care and Philosophy* (10), 53-63.
- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Ont Althouse Press.
- van Manen, Max (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 24(2), 135-170.