

2) Vad är relationell pedagogik?

Jonas Aspelin

Inledning

Relationell pedagogik kan allmänt beskrivas som ett synsätt på utbildning där det som sker människor emellan står i centrum.¹ Jag diskuterar i det här kapitlet vissa kännetecken för ansatsen och föreslår ett dubbelsidigt relationsbegrepp: På en första nivå är relationell pedagogik liktydigt med aktiviteter som strukturerar utbildningens sociala liv. I princip alla lärare ägnar sig dagligen åt relationell pedagogik i den meningen, dvs. är med om att bygga upp en igenkännlig socialitet och ordning i utbildningen. På en andra nivå ses relationell pedagogik snarare som avbrott eller genombrott i vardagslivets strukturer. Relationell pedagogik i den senare bemärkelsen innebär ett genuint och personligt möte, en händelse som är oförutsägbar, oplanerad och kanske inte ens märkbar. Sådana händelser kan man inte ta för givna i undervisning.

Ett exempel

En bekant till mig som arbetar som gymnasielärare i svenska undervisade en elev, vi kan kalla honom Dragan, som kom från Serbien till Sverige för åtta år sedan. Dragan hade erbjudits svenska som andra språk men ansåg sig inte behöva det. Läraren menade att eleven skulle få avsevärda svårigheter att uppnå kursmålen. Lärarens försök att hjälpa Dragan att skriva korrekt svenska misslyckades gång på gång. Dragan avvisade bestämt alla kritiska synpunkter och menade att läraren var fixerad vid detaljer.

Inför en lektion bestämde sig läraren för att byta strategi. Han föresatte sig att nå eleven på ett personligt plan. Läraren träffade Dragan i ett grupprum, där denne satt och filade på ett tal om Zlatan Ibrahimovic självbiografi. Läraren och Dragan började samtala om boken, vilken båda läst och uppen-

¹ Kapitlet baseras på boken *Om relationell pedagogik* (Aspelin & Persson, 2011).

barligen delade intresse för. Samtalet blev långt och engagerat och ledde fram till att Dragan hade en god disposition för sin presentation samt en plan för att utveckla och förtydliga innehållet.

Efteråt menade läraren att någonting extraordinärt hade inträffat i stunden. Dragans attityd till ämnet såväl som till läraren förändrades påtagligt efter händelsen.

Hur kan man förstå en sådan vändning i en elevs attityd? Läraren själv menade att vändningen hade att göra med skiftet av pedagogisk strategi. Vanligtvis tog läraren sin utgångspunkt i lärandemål, bedömningskriterier och kursinnehåll, och därmed i bristande språklig kompetens hos eleven. I det aktuella exemplet utgick han istället från ett personligt möte med Dragan och försökte åstadkomma lärande med utgångspunkt från relationen. Berättelsen illustrerar uttrycket *No education without relation*, vilket även är titeln på en internationell antologi om relationell pedagogik (Red. Charles Bingham & Alexander Sidorkin, 2004).

Relationell pedagogik

Relationell pedagogik kan, som sagt, beskrivas som ett teoretiskt synsätt på utbildning där relationer, snarare än individuella och kollektiva förhållanden, står i centrum. Forskning inom fältet undersöker utbildning från olika relationella perspektiv. Utbildning, undervisning, lärande osv. beskrivs, analyseras och tolkas i termer av relationer. Den pedagogiska relationen mellan lärare och elev ses som central, men även andra relationer, t.ex. mellan lärare-grupp, elev-elev och elev-grupp inkluderas. Ordet ”relationell” signalerar att pedagogiska fenomen är minst tvåsidiga (von Wright, 2000), dvs. att vi inte kan förstå dem till fullo utifrån endast en aspekt, till exempel genom att fokusera elevers erfarenheter, lärares pedagogiska intentioner, elevgruppens struktur eller undervisningens inramning.

Mängden forskning inom fältet har vuxit avsevärt under de senaste femton åren. I ovan nämnda antologi samlas t.ex. forskare från olika discipliner och länder för att enskilt och gemensamt presentera ”an emerging concept, the concept of relational pedagogy” (ibid. s. 1). Relationsbegreppet är i fokus och författarna intresserar sig för vad interpersonella relationer betyder för undervisning och lärande (ibid. s. 2). I ett gemensamt manifest poängterar

man att vad som glöms bort i talet om utbildning är att det ”is primarily about human beings who are in relation with one another” (ibid. s. 5).

Relationell pedagogik kan även beskrivas som en tredje väg, vid sidan om de två som dominerat utbildningstänkandet under 1900-talet – den lärar-/skolcentrerade och den elevcentrerade. Synsättet strävar efter att övervinna den traditionella åtskillnaden mellan subjekt och objekt. Grundbegrepp inom fältet är relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten, dvs. fenomen som existerar människor emellan. Forskningsinriktningen grundas på en föreställning om människan som relationell varelse. Den föreställningen finner stöd bland annat hos socialfilosofer som George Herbert Mead – som påstod att “We must be others if we are to be ourselves” (Mead, 1925/1964, s. 292); Charles H. Cooley – som skrev att människan lever ”in the mind of others without knowing it, just as we daily walk the solid ground without thinking how it bears us up” (Cooley, 1922/1992, s. 208); Martin Buber – som antog att ”There is no I taken in itself, but only the I of the primary word *I-Thou* and the I of the primary word *I-It*” (Buber, 1923/2000, s. 20) och Hannah Arendt – som framhöll att “de mänskliga angelägenheternas väv av relationer (föregår) allt enskilt handlande och tal” (Arendt, 1958/1986, s. 222).

En samtida forskare som utvecklat en relationell teori om människan är Kenneth Gergen. I *Relational being* (2009) myntar han uttrycket ”the bounded being” för att beskriva den antropologiska föreställning som sedan länge dominerat i västerländsk kultur. Människan förstås här som fundamentalt sett avgränsad från andra människor, innesluten i sig själv, ett i grunden separat väsen. Gentemot den föreställningen ställer Gergen ”the relational being”, enligt vilken det inte finns något isolerat ego och inte heller några privata erfarenheter. Människan existerar i en värld av sam-konstituter: ”We are always already emerging from relationship; we cannot step out of relationship; even in our most private moments we are never alone” (ibid., s. xv).

På basis av relationell antropologi sker utbildning primärt mellan människor, inte inom och/eller utanför dem. Man kan säga att den relationella pedagogikens mer specifika intresse riktas mot utbildning i en omedelbar, ”här och nu-situation”, eller med andra ord mot pedagogikens lo-

kala, närliggande kontext. Här följer några exempel på empiriska frågor som aktualiseras utifrån en sådan relationell ansats: *Vilka innebärder har utbildningens relationella kontext för elevers möjligheter till delaktighet och lärande? Vad betyder kvaliteter i lärare-elev relationen för elevers studieprestationer eller, mer allmänt, för elevers (kognitiva, sociala, personliga, estetiska osv.) utveckling? Vad utmärker lärares relationella kompetens och hur utvecklas denna i utbildning och yrkespraktik? Hur utvecklas förtroendefulla och genuina lärare-elev relationer över tid och vad betyder sådana relationer för elevers lärande?*

Positionering

Låt mig nu kort placera in relationell pedagogik i ett större, samhälleligt sammanhang.

Den över tid allt mer expanderande globaliseringsprocessen leder till ökad konkurrens mellan skolsystem och fokus på standardiserade kunskapstester. På nationell nivå – påverkat av internationella mätningar som PISA; PIRLS och TIMSS – strävar länder efter kunskapskontroll, internationell jämförelse och konkurrenskraft, bland annat genom användning av instrument som tester, prov och inspektioner samt utvärderingar av verksamheter och elevers kunskaper. Processen bygger på ett antal antaganden: 1) Att om ett lands elever presterar bra i olika tester är utbildningen framgångsrik och har hög kvalitet. 2) Att de viktigaste aspekterna av utbildning är mätbara. 3) Att målet med utbildning är att förbättra enskilda elevers studieprestationer. Utbildningsdiskursen ifråga kan benämnas *den kunskapseffektiva skolan* och den spelar en dominerande roll i definitionen av vad utbildning är i samtiden (Aspelin & Persson, 2011). Enligt diskursen har utbildning kort sagt som huvuduppgift att producera konkurrenskraftiga, högpresterande, självständiga och rationella individer. Den bygger på en individualistisk föreställning om utbildning och lärande (jfr. Biesta, 2006) och riskerar att leda till ett slags psykologisk reduktion. Med ett begrepp som Biesta (2011) myntat kan man säga att det är en diskurs som (över)driver skolans *kvalificerande* funktion.

En annan inflytelserik utbildningsdiskurs är *den socialt orienterade skolan*. Med det uttrycket avses här diskurser som fokuserar omgivningarna och omständigheter runt elevers lärande, t.ex. elevers sociokulturella bakgrund, skol- och klassrumskultur, gruppstrukturer och kommunikationsmönster, utbild-

ningens organisation osv. utan att samtidigt uppmärksamma innebörder för enskilda personer (se vidare Aspelin & Persson, 2011). Ifråga om pedagogisk praktik betonas skolans sociala uppdrag; socialisering, värdegrund, värdepedagogik, elevvård, demokratisk fostran osv. Problemet med denna andra modell är inte bara, som ofta nog påtalats i debatten, att elevens kunskapsmässiga progression tenderar att hamna i skuggan. Problemet är inte heller bara att en alltför stark social orientering tenderar att leda till oönskade effekter såsom psykologisering och intimisering (jfr. Ziehe, 1992). Problemet är framför allt att eleven som aktivt, unikt och ansvarstagande subjekt riskerar att suddas ut. Om man anlägger ett renodlat socialt perspektiv på utbildning förvandlas elever och lärare till roller, aktörer eller typer, dvs. ses som anonyma delar av kollektiv, organisationer eller system. Diskursen riskerar att leda till ett slags sociologisk reduktion. Man kan säga att den (över)driver skolans *socialiserande* funktion (Biesta, 2011).

Relationell pedagogik söker en väg bortom den sedvanliga läsningen vid de båda modellerna eller typologierna.² Den är ett alternativ eller komplement till såväl individualistiska som kollektivistiska föreställningar om utbildning. Som Martin Buber (1942/2005) uttrycker saken är praktikern inte tvungen att välja mellan individualism och kollektivism, lika lite som teoretikern måste välja mellan individualistisk antropologi och kollektivistisk sociologi:

Den mänskliga existensens fundamentala faktum är inte antingen den enskilde eller mängden. Var för sig är dessa alternativ bara vilseledande abstraktioner. Den enskilde är ett existensens faktum, förutsatt att han träder i levande relation till andra enskilda. Mängden är ett existensens faktum, förutsatt att den byggs upp av levande enheter av relation. Den mänskliga existensens fundamentala faktum är människa med människa. (Martin Buber, 1942/2005, s. 150).

För att bli ett trovärdigt alternativ bör relationell pedagogik, enligt min mening, upprätthålla en föreställning om utbildning där relationer mellan konkreta, enskilda personer – faktiska människor som möts och relaterar sig till varandra – står i brännpunkten.

² För det handlar om typologier, dvs. klassificeringar utifrån typiska egenskaper i de båda diskurserna.

Sam-varo och Sam-verkan

Med tanke på att relationsbegreppet är centralt inom utbildningsforskning i allmänhet och inom relationell pedagogik i synnerhet ser jag anledning att kommentera det särskilt här. Joachim Israel (1992) skiljer mellan följande tre typer av relationer och analysnivåer som han menar fordrar särskilda teorier och metoder:

- *Sambälleliga relationer* refererar till samhället ur makroperspektiv; relationer mellan institutioner, organisationer, grupper, klasser, system, strukturer etc. På denna nivå behöver man inte beakta enskilda individers handlingar. Även om t.ex. relationer på den globala marknaden manifesteras genom individuella handlingar blir det intressanta i sammanhanget förhållanden mellan roller/positioner snarare än mellan individer.
- *Sociala relationer* byggs genom inter-aktion, dvs. handlingar mellan individer. På denna nivå är individer av intresse, men då framför allt som aktörer i en social process eller upprätthållare av en interaktionsordning. Som mästaren på interaktionsstudier Erving Goffman uttrycker saken består det riktiga studiet av interaktion inte av ”men and their moments (...) rather moments and their men.” (Goffman 1967/1982, s. 3).
- *Mellanmänskliga relationer* byggs i personliga möten, där en person ”upplever den andre som just denna bestämde andre” (Martin Buber, 1953/1990, s. 26). Sådana relationer är något annat än gruppfenomen och individuella erfarenheter. Det är händelser som inträffar i en sfär faktiskt belägen mellan de personer som möts. Man kan säga att relationerna ifråga existerar i snedstreckat mänskliga/människa.

Jag menar att frågan *var utbildningens brännpunkt är belägen*, dvs. var dess mest betydelsefulla aktivitet utspelas, är viktig att ställa inom pedagogisk forskning (se t.ex. Aspelin, 2010, samt kapitel 12 i föreliggande antologi). Inom det relationella paradigmet definieras utbildningens brännpunkt i termer av relationsprocesser; närmare bestämt som ett skeende mellan lärare och elev.

Det verkligt avgörande är då inte vad läraren gör med eleven eller vad eleven gör med sig själv utan vad som existerar eller inträffar dem emellan (jfr. Biesta, 2004). I *Om relationell pedagogik* försöker vi nyansera svaret på frågan var utbildningens brännpunkt är belägen med hjälp av olika relationella teoretiker. Vi skiljer mellan två basala aspekter av relationsbegreppet. Distinktionen tangerar den som Israel/Buber inför mellan en social och en mellanmänsklig dimension. Applicerat på en inter-personell kontext kan aspekterna beskrivas såsom följer:

- *Sam-verkan* är en process där två eller flera individer, mer eller mindre framgångsrikt, koordinerar sina handlingar. Processen organiseras, t.ex. genom kulturella och sociala ordningar eller, mer konkret, av lingvistiska och paralingvistiska normer. Sam-verkan kännetecknas av förutsägbarhet. Det är en samordnad och tillika mer eller mindre målmedveten aktivitet.
- *Sam-varo* är ett personligt, ömsesidigt möte mellan människor. Två eller flera personer vänder sig till varandra och blir omedelbart delaktiga i varandras väsen. Skeendet innebär ett slags tillfällig avvikelse från strukturerad interaktion. Sam-varo kännetecknas av oförutsägbarhet. Inga medel används, inget medium står mellan de involverade personerna.

Man kan utifrån denna distinktion påstå att utbildningens brännpunkt mer precist består i det slags skeenden som termen sam-varo betecknar. Detta påstående implicerar inte att sam-verkan/sociala relationer – eller för den delen samhällliga relationer – på något vis skulle vara oviktiga. Relationell pedagogik har att beakta olika nivåer av utbildning och förhållanden dem emellan (se vidare antologins slutkapitel). Men poängen är att individer verkliggörs, träder fram som unika subjekt, först i ögonblick av sam-varo. En lärare kan t.ex. interagera effektivt i en social situation, reglera sitt sociala beteende i enlighet med en gemensam diskursiv ordning och lyckas uppnå ömsesidig förståelse i sak, utan att relatera sig till sin elev som denna verkligen är.

Föreställningen om sam-varo i utbildningens brännpunkt kan nyanseras utifrån Gert Biestas beskrivning av relationer som dynamiska fenomen och som ett slags agenter. Biesta (2004) ser ”gapet” mellan lärare och elev som

förutsättning för kommunikation och därmed för att utbildning ska äga rum. Han skriver att: ”Education (...) takes place in the gap between the teacher and the learner” (ibid., s. 13). Idén om mellanrummet tas här bokstavligt: utbildning äger faktiskt rum där, inte inom läraren och/eller eleven. Om mellanrummet är den plats där utbildning sker, säger Biesta vidare, bör en teori om utbildning vara en teori om samspel mellan lärare och elev eller, med andra ord, om den pedagogiska relationen.

Biesta (ibid., s. 18) går ytterligare ett steg genom att som svar på frågan ”who actually educates?” föreslå att det är den relation som uppstår ur samspelet mellan lärare och elev som faktiskt ”gör” utbildning. I så fall är det inte bara så att vi kan säga att utbildning sker i mellanrummet, vi kan till och med säga att ”it is this gap itself that educates” (ibid., s. 18). Utbildningens brännpunkt förstås som liktydig med en dynamisk, ambivalent, oförutsägbart, och i egentlig mening okontrollerbar relationsprocess. Relationell pedagogik har, menar Biesta (ibid.), till uppgift att uppmärksamma risker och möjligheter som sätts på spel i mellanrummet. Rummet är riskfyllt eftersom man aldrig kan vara riktigt säker på vad som ska inträffa i det och därmed kan man inte heller förutse resultatet av enskilda handlingar. Samtidigt är det detta rum som ger möjligheter, eftersom det först är inom rummet som individer (lärare och elever) kan uttrycka vem de är.

Som lärare relaterar jag mig inte endast till dig som elev utan även till det som är verklighet mellan oss. Det är inte bara du och jag som handlar när vi möts. Något ”görs” med oss. Det finns ett utrymme mellan oss som har pedagogisk potential. Man kan se detta utrymme som ”en tredje agent”. Kanske är denna agent den innersta delen av utbildningens brännpunkt.

En fixeringsbild

Förhållandet mellan sam-verkan och sam-varo ska inte förstås dualistiskt; till exempel som att en faktisk utbildningssituation är exempel på det ena eller det andra fenomenet. Om vi följer Bubers (1953/1990) distinktion mellan ”det sociala” och ”det mellanmänniska” (se även Israels distinktion ovan) är det förvisso så att vi har att göra med artskilda former av mänskligt liv. Talar vi om en avgränsad och tillfällig relationsprocess ur ett sådant perspektiv

tycks det relevant att införa en tydlig åtskillnad mellan sam-verkan och sam-varo. Men om vi däremot, som vi vanligtvis gör i empiriska studier, talar om undervisning som något slags varaktiga mönster eller ordningar, till exempel undersöker hur en utbildningsgrupp förändras över tid, blir det mer adekvat och fruktbart att tolka det iakttagna utifrån vad Johan Asplund (1991) benämner *fixeringsbild*.

En fixeringsbild är en analytisk konstruktion, en tolkningsram som kan anläggas på verkligheten, för att förstå hur den är beskaffad. Tolkningsramen ger betraktaren/forskaren möjlighet att uppfatta en tvådimensionell verklighet. Två olika bilder av samma verklighet kan träda fram, beroende på vad det är man fixerar. Vi kan till exempel observera en viss lektion med blicken riktad antingen mot sam-verkan eller mot sam-varo och på så sätt generera två olika berättelser om vad som händer. För att få en helhetsförståelse av utbildning bör man undvika att fixeras vid antingen den ena eller andra tolkningsramen. Snarare blir en växelverkan mellan sam-varo och sam-verkan behövlig. Talet om fixeringsbild och åtskillnaden mellan sam-varo och sam-verkan ger oss sålunda skäl att använda ett dubbelsidigt relationsbegrepp då vi talar om- och undersöker pedagogisk verksamhet.

Didaktiska implikationer

Vilka didaktiska implikationer kan ovanstående idé om utbildning som en relationell process, om sam-verkan och sam-varo som grundläggande dimensioner i utbildning och om sam-varo som utbildningens brännpunkt ha? Jag avgränsar nu resonemanget till den didaktiska frågan hur lärarens förhållningssätt kan förstås, eller med andra ord hur vi som lärare kan eller bör relatera oss till våra elever (jfr. med von Wright, 2000; Biesta, 2006; Jons, 2008).

Om vi antar att det finns två grundläggande relationsformer – de som ovan benämnts sam-verkan och sam-varo – följer att vi också kan tala om två grundläggande förhållningssätt från lärarens sida. I Aspelin & Persson (2011) införs en distinktion mellan *pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte*. Vi definierar termerna på följande sätt:

- *Pedagogiskt tillvägagångssätt* är målmedvetet agerande från lärarens sida för att inkludera elever i gemenskaper och involvera dem i kunskapsstrande kommunikation. I viss mening handlar det här om ett slags ”hantering” av elever och relationer. Läraren identifierar elever som individer, beskaffade på det ena eller andra sättet, och strävar målmedvetet efter något slags påverkan av dem. Talar vi mer specifikt om lärares förhållningssätt till sociala relationer blir begrepp som relationsarbete och relationskompetens aktuella (jfr. t.ex. med Nordenbo et al 2008; Juul & Jensen, 2003; Fibæk Laursen, 2004; Schutz Jörgensen, 2006; Frelin, 2010; Wedin, 2007).
- *Pedagogiskt möte* betecknar ett mellanmänniskt skeende där läraren är omedelbart närvarande inför- och delaktig i relation till sin elev, dvs. utan att styra skeendet ”från utsidan” eller överhuvudtaget använda sig av några medel. Läraren bekräftar eleven sådan eleven *är* i detta ögonblick, som unikt subjekt i vardande, men också sådan eleven *kan bli*.³ Lärarens förhållningssätt innefattar moment som oförbehållsamhet och vakenhet men innebär också en snabb växelverkan mellan närhet och distans. Uttrycket ”existentiell kompetens” är måhända användbart i sammanhanget, men samtidigt något problematiskt (jfr. Jons, 2008 som gör ett försök att utveckla det).

Hur kan berättelsen om läraren och Dragan förstås utifrån dessa begrepp? Med tanke på min ytliga inblick i det större sammanhanget och den konkreta situationen vore det förmätet att svara bestämt på den frågan, men låt mig spekulera: Det har antytts att vändpunkten i elevens lärandesituation kom då läraren ändrade sitt pedagogiska tillvägagångssätt, dvs. försökte åstadkomma utbildning utifrån relationen snarare än tvärtom. Vi kan emellertid föreställa oss att det avgörande momentet innebar att läraren, kanske bara under ett flyktigt ögonblick, verkligen mötte eleven, relaterade sig till Dragan som ett unikt subjekt i vardande. Om läraren relaterade sig så och om läraren och eleven faktiskt sam-existerade kan man säga att *själva relationen* spelade en viktig roll för händelseutvecklingen och elevens vändning. Lärarens (och elevens) förhållningssätt skapade förutsättningar för att ”den tredje aktören” skulle kunna utöva inflytande över dem.

³ Utan det senare dynamiska, progressiva elementet, kan mötet knappast definieras som pedagogiskt. Se Aspelin (2005), s. 139 ff.

Empirisk forskning har visat att kvaliteter i relationen lärare-elev är av stor betydelse för elevers lärande och utveckling. Den pedagogiska relationen och något slags relationskompetens framstår också som viktiga faktorer för att förstå elevers studieresultat (se t.ex. Hattie, 2009; Nordenbo et.al. 2008; Grosin, 2004; Aspelin, 2012). Den typiske skandinaviske läraren strävar idag – vid sidan om att främja elevernas kunskapsutveckling – mer eller mindre medvetet mot mål som rör elevers sociala och personliga utveckling. Men nu är inte relationsarbete etc. och relationell pedagogik samma sak. Som jag ser saken kan allt slags utbildning förstås relationellt och, mer specifikt, ur ett tvådimensionellt relationellt perspektiv.

Relationer är inte bara något som pedagoger arbetar med under vissa tidpunkter eller i vissa sociala situationer. Som lärare och elever ingår vi alltid i relationer, vare sig vi vill det eller inte. När man kommer in i ett klassrum är man redan involverad i en mångfald nät av sam-verkan och vävar av sam-varo – i relation till andra individer och gruppbildningar, men också till diverse konstellationer utanför det lokala sammanhanget. Dessa nät och vävar sätts i spel i den aktuella lektionen, antar olika former och kvaliteter. Vilka former och kvaliteter som uppstår är till betydande del influerat av det sätt vi har då vi relaterar oss till varandra. När en lärare eller en elev agerar sker det ”inom” en mångfacetterad relationell kontext. Samtidigt kan eleven eller läraren ”bryta sig ur” kontexten, genom att använda olika slags relationella resurser (jfr. Gergen, 2009). Den centrala didaktiska frågan blir ur det här perspektivet inte om, när och hur lärare ska arbeta med relationer i skolan, för i viss mening gör man det alltid. Den centrala didaktiska frågan blir istället hur läraren kan verka för- och framför allt *relatera sig i* nätverk och relationer så att eleverna ges möjlighet att vara unika subjekt, i relation till omvärlden.

Jag ser det som viktigt att utveckla diskurser om relationsarbete i skolan och om den betydelse som lärares relationella kompetens kan ha. Men lika viktigt, eller kanske viktigare, är att uppmärksamma relationer i en annan och mer basal mening; fenomen som inte skapas genom målmedveten handling, som vi inte kan hantera eller kontrollera. Då vi avser att införa olika slags handlingsplaner, program, modeller och metoder – t.ex. för att skapa relationer som stimulerar elevers interaktion med andra elever och ett kunskaps-

innehåll – behöver vi verka för att de människor som ingår inte blir objekt för våra egna eller andras handlingar. Mellanmänskliga relationer är levande, ömtåliga fenomen som lätt kan ta skada av pedagogiska interventioner.

Referenser

- Arendt, Hannah (1958/1986) *Människans villkor. Vita Activa*. Eslöv: Röda bokförlaget.
- Aspelin, J. (2012) "How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint". In *International Studies in Sociology of Education*, Volume 22, No 1, 2012 (s. 41-56).
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011) *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2010) "What really matters is between. Understanding the focal point of education from an inter-human perspective". In *Education Inquiry*, Nr. 2, 2010 (s. 127-136).
- Aspelin, J. (2005) *Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stephag: Symposion.
- Asplund, J. (1991) *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Biesta, G. (2011) *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2006) *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2004) "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation". In C. Bingham & A. Sidorkin (eds.) *No Education without relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. (eds.) (2004) *No Education without relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Buber, M. (1942/2005) *Människans väsen*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Buber, M. (1923/2000) *I and Thou*. New York: Scribner Book Company.
- Buber, M. (1953/1990) *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Cooley, C.H. (1922/1992) *Human nature and the social order*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Fibaek Laursen, P. (2004) *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2010) *Teachers' relational practices and professionalism*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gergen, K. (2009) *Relational being. Beyond self and community*. Oxford: Oxford university press.

- Goffman, E. (1982) *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Grosin, L. (2004) *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Israel, J. (1992) *Martin Buber. Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jons, L. (2008) *Till-tal och An-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003) *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Nordenbo, S-E, Et.al. (2008) *Laererkompetenser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Universitetskskole.
- Mead, G.H. (1934/1947) *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schultz Jörgensen, P. (2006) ”Den relationsorienterede lærer”. I Richie, T. (red.) *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Vaerloese: Billesoe & Baltzer.
- Wedin, A-S (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköpings universitet. Linköping Studies in Pedagogic Practices. No. 2.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Ziehe, T. (1992) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Skåne: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.