

Lärares relationskompetens

Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmännsliga”

Jonas Aspelin

TEACHERS' RELATIONAL COMPETENCE: A CONCEPT DISCUSSION, SUPPORTED BY MARTIN BUBER'S CONCEPTS OF "THE SOCIAL" AND "THE INTERHUMAN". Current research and policy documents treat relational competence as an important part of teacher professionalism. Relational competence is generally understood as the ability to build respectful and trusting relationships with students and others. However, research in the field is scarce and theoretical discussions are rare. This article outlines a framework for understanding fundamental aspects of the concept. Buber's (1990b) distinction between "the social" and "the interhuman" is adopted to provide theoretical support for the framework. Based on this distinction, I construct two forms of relational competence represented by the expressions "attitude *to* relationships" and "attitude *in* relationships". The framework could be used as a "puzzle picture" (Asplund, 1991), i.e., a picture of one phenomenon that includes a picture of another, though the two pictures cannot be focused on simultaneously. The practical implications of the concept are addressed as well.

Keywords: relational competence, teacher professionalism, teacher-student relationship, Buber, "the social", "the interhuman".

Inledning

I ordets enklaste mening kan relationskompetens beskrivas som en generell förmåga att knyta an till andra människor. Då *professionell* relationskompetens avses, som i den här artikeln, har begreppet emellertid specifika konnotationer. Det implicerar att kompetensen formats och utvecklats i utbildning till- och praktik inom en profession

Jonas Aspelin är professor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö, 291 08 Kristianstad. E-post: jonas.aspelin@hkr.se

där man arbetar med relationer. Särskilda krav och förväntningar, formella såväl som informella, riktas mot den ena parten i relationen. Denna part förväntas ikläda sig en roll och ett ansvar som den andre parten inte har.

Relationskompetens förknippas med yrken där man arbetar med relationer utifrån det övergripande syftet att främja människors välfärd och hälsa. Det är också så som begreppet kommer att användas i den här artikeln. Inga Hellberg (1999) använder beteckningen ”Life-professioner” för sådana yrken och inbegriper t.ex. läkare, psykologer, sjuksköterskor, tandläkare, socionomer och lärare.¹ Fredrik Svenaeus (2009) talar om ”mellanmänniska yrken” och avser ”relationsbaserade yrken där förmågan att möta andra människor är avgörande för yrkeskunnandet” (s 12). Att nå framgång inom sådana yrken förutsätter att relationer mellan professionell och motpart – klient, patient, elev osv. – har vissa kvaliteter, till exempel förtroende, respekt, omsorg och erkännande. Sådana kvaliteter kan sägas ingå i en verksamhets ”normativa infrastruktur” och utgör legitima förväntningar på professionellt bemötande (jfr. med Carl-Göran Heidegren 2009, s 64-65). Man kan även uttrycka saken som att kvaliteterna är relationella förutsättningar för att verksamhetens formella mål ska kunna uppnås på ett människovärdigt sätt. Den här artikeln talar för att kvaliteterna främjas om professionella agerar relationskompetent.

Begreppet relationskompetens förknippas i Skandinavien främst med lärarprofessionsforskning. Forskning inom området är emellertid ännu i sin linda. Inte minst behövs det, som Elsebeth Jensen m.fl. (2015) konstaterar: ”en mer adekvat och precis teoretisk grundval för studier i detta fält (s 203, min övers.). Frågor som vad lärares relationskompetens är, hur det främjar elevers lärande och hur det kan utvecklas i lärarutbildning, lärarfortbildning och pedagogisk verksamhet är till stor del outforskade. Det finns förstås inga definitiva svar på sådana frågor, men empiriska studier och begreppsanalyser kan vidga och fördjupa vår förståelse av fenomenet. Syftet med föreliggande artikel är att skissera en relationsfilosofisk tolkningsram som belyser grundläggande innebörder i lärares relationskompetens. Teoretiskt stöd tas i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänniska”. Även Johan Asplunds begrepp ”fixeringsbild” förs fram, och anger riktning för hur tolkningsramen kan användas i fortsatta studier.

Artikeln inleds med två avsnitt som visar på ämnets aktualitet och relevans samt anger preliminära innebörder i begreppet relationskompetens. Först beskrivs vad två aktuella, nordiska lärarutbildningsdokument har att säga om saken. Detta åtföljs av några nedslag i aktuell, skandinavisk forskning inom området. Mot denna bakgrund sammanställs en preliminär bild av ”den relationskompetente läraren”. Därefter

introduceras Bubbers relationsteori, med tonvikt lagd vid distinktionen mellan ”det sociala” och ”det mellanmännsliga”. Denna distinktion tas sedan till hjälp för att urskilja två grundläggande aspekter av lärares relationskompetens. Hur förhållandet mellan de båda aspekterna kan förstås belyses med begreppet ”fixeringsbild”. I det avslutande avsnittet rekonstrueras tankegången följt av att implikationer för forskning och pedagogisk praktik berörs och diskuteras.

Lärares relationskompetens i två lärarutbildningsdokument

Ordet relationskompetens förekommer inte direkt i det svenska lärarutbildningsbetänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109), men själva fenomenet är ändå centralt. I den utbildningsvetenskapliga kärna som utgör obligatorisk del i utbildningen – som alla lärarstudenter oavsett inriktning ska utveckla kunskaper om – finns kärnområdet ”Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap”. Kapitlet om kärnområdet framhåller att undervisning ”i grunden (är) en fråga om möten mellan människor”. Vidare påstås att sådana möten implicerar skicklighet ifråga om rollövertagande och ”att leva sig in i varandras tankar, känslor och avsikter...” (s 215). Föreställningen att relationer spelar en avgörande roll i undervisning och att lärare behöver utveckla kompetens ifråga om relationer återkommer på flera ställen i betänkandet. Exempelvis konstateras det att: ”Flera studier visar på den avgörande roll som en god relation har för barnens fortsatta utveckling” (s 216), och den första frågeställning som man rekommenderar att kärnområdet struktureras efter lyder ”Hur skapar läraren den nödvändiga förtroendefulla relationen med sina elever?” (s 218). Vidare sägs det att lärarutbildningen behöver utveckla studenternas förmåga att bygga relationer, bland annat genom att arrangera samtal om relationer med stöd av handledare. En del lärarstudenter påstås ha ”en naturlig fallenhet för att skapa positiva och varma relationer, ett sorts relationskapital som de bär med sig och som kanske ligger till grund för att de valt utbildningen.” (s 216). Andra förmodas behöva längre tid ”för att mogna och bli klara över sig själva och hur de fungerar tillsammans med andra.” (s 216).

Ordet relationskompetens förekommer inte heller i det dokument som anger struktur för utbildning till lärare i dansk folkskola, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* (2013), men även i denna kontext träder fenomenet fram som en central kompetens. När det gäller verksamhetsförlagd utbildning talar man om tre huvudsakliga ”kompetensområden” inom vilka studenter

måste utveckla kunskaper och färdigheter: didaktik, klassledning och relationsarbete. Relationsarbete innefattar: ”kontakt och relationer med elever, kolleger, föräldrar och skolans resurspersoner” (s 63, min övers.). På kunskapsnivå sägs relationsarbete innebära att studenterna utvecklar insikter om bekräftande kommunikation, elevers trivsel och motivation. På färdighetsnivå innefattar målen bland annat att studenterna utvecklar skicklighet att kommunicera på sätt som främjar elevers lärande och trivsel samt att samarbeta dialogiskt med elever och kolleger. Vidare förväntas studenterna utveckla färdigheter i att stötta enskilda elevers aktiva deltagande i undervisningen samt att skriftligt och muntligt kommunicera med föräldrar om undervisningen och barnens skolgång.

Viktiga dokument för samtida lärarutbildning i Sverige och Danmark betraktar således relationskompetens som en central del av lärarprofessionalism. Alla lärarstudenter antas kunna- och behöva utveckla relationskompetens. Relationskompetens ses som ett dynamiskt fenomen; ingenstans i dokumenten sägs att det förutsätter särskilda personlighetsdrag.

Nedslag i forskning om lärares relationskompetens

Skandinaviska studier där lärares relationskompetens – eller närbesläktade begrepp – behandlas har vuxit stadigt under de senaste femton åren. I det följande görs nedslag i tre sådana studier (se även Aspelin, 1999; Gannerud, 2003; Juul & Jensen, 2003; Fibaek Laursen 2004; Aspelin, 2005; Schultz Jørgensen, 2006; Wedin 2007; Holmgren, 2007; Sandvik, 2008; Frelin 2010; Andrén, 2012; Lilja, 2013; Jensen m.fl., 2015; Klinge, 2016, u.p.).

I den danska forskningsöversikten *Laererkompetanser og elevers laering i førskole og skole* (Nordenbo m.fl. 2008) undersöks vilka aspekter av pedagogers observerbara kompetenser som forskningen visat är särskilt gynnsamma för barns och ungas prestationer. Översikten baseras på en systematisk granskning av 70 internationella och nationella studier från åren 1998-2007. Slutsatsen sammanställs i tre kompetensområden, vilka inte ses som separata utan snarare intimt sammanhängande i skickliga lärares yrkesutövning. Kort sagt handlar *ledarkompetens* om att läraren etablerar en väl fungerande social ordning i undervisningen. *Didaktisk kompetens* betyder att läraren, på basis av goda ämneskunskaper och med hjälp av olika former av metoder och material är skicklig på att främja elevers lärande samt rikta lärandet mot tydliga mål. Forskning om dessa båda kompetenser är som bekant omfattande, liksom lärares medvetenhet om vad kompetenserna

betyder för framgångsrik utbildning. Forskningsöversiktens viktigaste bidrag är därför dess empiriska stöd åt en mindre uppmärksammas central lärarkompetens, i princip jämställd med de båda andra. ”Vi har nu bevis för att lärare som kan träda in i vänliga, respektfulla och positiva relationer med eleverna åstadkommer klart bättre elevprestationer” (min övers.), framhöll projektets vetenskaplige ledare Sven Erik Nordenbo i en intervju (www.dpu.dk 2008 06 19). *Relationskompetens* står i forskningsöversikten för att läraren stöttar, aktiverar och motiverar sina elever. Han/hon utvecklar lärare-elevrelationer som baseras på kvaliteter som respekt, tolerans, empati och intresse. Han/hon ger uttryck åt att alla elever har potential för att lära samt visar hänsyn för elevernas skilda förutsättningar och speciella sätt att lära.

I en mindre dansk studie, genomförd av Herskind m.fl. (2014), konstateras att teoretiker och empiriska forskare har lagt in olika innebörder i begrepp som relationskompetens och relationsarbete men att det råder tämligen god överensstämmelse om vad det betyder; nämligen att lärare kan samarbeta med- och forma relationer till elever samt möta elever i en autentisk och professionell kontakt. Vidare framhåller författarna vikten av lärares självkänedom och reflexiva förmåga, det vill säga att den relationskompetenta läraren uppmärksammar sitt eget bidrag i- och ansvar för relationer. Kärnan i relationskompetens blir här att läraren kan möta elever på ett öppet och respektfullt sätt samt agera empatiskt, ansvarigt och med självinsikt. Att lärarens relation till ”sig själv” betonas betyder inte att man ser relationskompetens som knutet till särskilda personlighetsdrag. Inte heller förstås begreppet som uppbundet till specifika övningar, tekniker eller metoder.

Den svenska forskaren Anneli Frelin (2012) skriver om lärares *relationsarbete*, ett begrepp som, liksom i ovanstående studier, hanteras mer eller mindre synonymt med relationskompetens. Relationsarbete innefattar allt ifrån små yttranden i pågående samtal till större insatser – som att skapa för utbildningen gynnsamma relationer mellan elever och elevgrupper. Relationsarbete definieras som en dimension där lärare ”handlar i syfte att bygga, underhålla och/eller främja relationer som är positiva ur en utbildningssynpunkt, eller i syfte att motverka motsatsen; relationer som motverkar eller undergräver elevers förutsättningar för att utbilda sig” (s 12). Vidare beskrivs relationsarbete som en konkret förmåga att tolka innebörder i elevers handlingar samt att respondera med gott omdöme. Relationsarbete utgör en situerad kompetens eller ett kunnande som manifesteras på olika sätt i olika situationer (s 32-33). Frelin konstaterar att lärare-elevrelationen är en professionell relation, i bemärkelsen att den syftar till att elever ska lära och växa (s 43). Relationsarbete definieras med andra ord

som lärararbete utfört i ett visst syfte: för att relationer ska vara gynnsamma för undervisning (s 47). Resonemanget implicerar att den relationskompetente läraren är verksam i en annan dimension än den kunskapsinriktade läraren, men att aktiviteter i de båda dimensionerna främjar varandra (s 13; 111).

I texter som de ovanstående lägger man tonvikt vid lite olika aspekter av lärares relationskompetens, till exempel gällande vilka kvaliteter som relationskompetenta lärare manifesterar och hur knuten kompetensen är till interpersonella processer respektive till pedagogens självreflexiva aktivitet. Relationskompetens beskrivs även på olika nivåer; kunskapsnivå, färdighetsnivå samt i termer av möten och förhållningssätt. Vidare knyts det till olika slags relationer, såsom lärarens relation till enskilda elever, grupper av elever, kolleger och föräldrar. Ändå kan man, som Herskind m.fl., konstatera att överensstämmelsen är stor. Relationen lärare-elev antas till exempel genomgående ha en särställning. En sammanställning av hur kärnan i lärares relationskompetens beskrivs i de refererade texterna följer. Exempel tas här, och fortsättningsvis, från lärare-elev-relationen.

Den relationskompetenta läraren bygger positiva relationer till och mellan elever. Relationerna har vissa medmänskliga kvaliteter, såsom respekt och förtroende, samt är produktiva sett till utbildningens syften. Läraren är lyhörd för enskilda elevers behov, förutsättningar och intressen samt responderar på sätt som är uppbyggliga för elevernas lärande och utveckling. Läraren är inriktad på kommunikation, lever sig in i elevernas tankar och känslor samt agerar så att ömsesidig förståelse uppstår. Han/hon främjar elevers aktiva deltagande i undervisningen. Han/hon förhåller sig till relationer på ett flexibelt sätt, det vill säga förmår anpassa sina handlingar till konkreta situationer. Han/hon agerar ansvarigt, med självinsikt och gott professionellt omdöme.

Till denna bild av den relationskompetente läraren vill föreliggande artikel nu bidra med en idé om två grundläggande former av relationskompetens. Det är en idé som går tillbaka till Bubers (1990a; 1990b; 1993) distinktion mellan två tillika grundläggande relationsformer.

”Det sociala” och ”det mellanmänskliga”

Den relationella ontologins rötter under 1900-talet kan, som Alexander Sidorkin (2000) skriver, spåras till Bubers grundtanke i skriften *Jag och Du* (1990a, s 18) om att ”Allt verkligt liv är möte”. ”Det finns inte något Jag för sig, utan endast Jaget i grundordet Jag-Du och Jaget i grundordet Jag-Det”, skriver Buber i samma skrift (s 11). Med sådana formuleringar menar Buber inte bara att människan ontologiskt sett

står i relation till andra människor utan också att det endast är i ett visst slags relation som hon förverkligas. Världen träder fram på två skilda sätt för människan, som en Det-värld respektive en Du-värld. Det-världen ger trygghet, ordning och stabilitet åt tillvaron. Relationen till Du-världen är oordnad, oförutsägbar och riskabel, men det är först i denna relation som människan lever autentiskt (Buber, 1990a; se även Aspelin, 2005).

Ett annat citat som är centralt för att förstå Bubers relationella ontologi är följande:

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. (Buber 2005, s 150).

Individen, som autonom enhet eller fritt svävande subjekt, liksom kollektivet, sett som en från människan separerad, objektiv enhet utgör abstraktioner. Människan som konkret varelse framträder först i en levande relation till en annan människa. Relation är primärt ett mellanmänniskt begrepp.

I den lilla skriften *Det mellanmänskliga* (1990b) bygger Buber vidare på Jag-Du-filosofin och formulerar en distinktion mellan två relationsformer, benämnda ”det sociala” och ”det mellanmänskliga” (jfr. med Israel, 1992, som skiljer mellan ”sociala relationer” och ”mellanmänskliga relationer”). Uttrycket ”det sociala”, konstaterar Buber, används för allting som sker mellan människor som kommer samman. Individer i en grupp har något att göra med varandra, de kan inte undgå att beröra varandra. De erfar saker tillsammans, influeras av gemensamma skeenden, känner något slags samhörighet inbördes och eventuellt i kontrast till utomstående. Varje individs handling styrs eller påverkas av mönster som är belägna mellan deltagarna. Inom sociologin används begrepp som normer, konventioner och ritualer för att beskriva sådana kollektiva fenomen. Enkelt uttryckt agerar människan i ”det sociala” inom en roll och fyller en funktion i ett socialt system.²

”Det sociala” är ett brett och oprecist begrepp. Att vara medlem i en grupp och samspela med andra i en sådan konstellation behöver till exempel alls inte innebära att det mellan deltagarna uppstår personliga relationer, i bemärkelsen att en människa vänder sig till en annan som ”just denna bestämda andre” (Buber 1990b, s 26). Buber menar,

tvärtom, att det personliga elementet tenderar att reduceras i kollektiv; detta genom att individer avgränsar sig från varandra och/eller upplöses i en anonym samling. Det Jag som existerar i "det sociala" benämner Buber (1990a, s 63) "individ".

Med begreppet "det mellanmännsliga" visar Buber på en dimension som aktualiseras mellan partners som träder i en personlig relation med varandra. Människan i "det mellanmännsliga" förhåller sig till sin motpart som just denna människa är. Mellan parterna sker ett ontologiskt möte; mötet är uttryck för människans grundvillkor. I den sociala dimensionen är människan "individ", vare sig hon separeras från eller uppslukas av omgivningen. I den mellanmännsliga dimensionen är människan "person", genom att vara omedelbart närvarande inför sin motpart (jfr. Buber, 1990b, s 63). Buber menar att "det mellanmännsliga" vanligtvis tas för givet, negligeras eller felaktigt definieras som ett individuellt eller socialt fenomen.

Konceptualisering

Bubers distinktion mellan "det sociala" och "det mellanmännsliga" motiverar oss att betrakta lärares relationskompetens ur ett tvådimensionellt perspektiv.

Relationskompetens rör, å ena sidan, lärares kompetens i den sociala sfären. Det handlar om en färdighet eller förmåga att agera i förhållande *till* relationer. Sådan kompetens inriktas på arbete med och hanterande av sociala relationer i utbildningsgrupper. Sett till hur läraren agerar gentemot enskilda elever innebär det att påverka elevens relationer i olika avseenden, till exempel till lärare, kamrater, annan skolpersonal och andra människor i samhället. Lärares relationskompetens blir här en fråga om att agera "från utsidan" av relationer. Skolans sociala uppdrag och de förväntningar som riktas mot lärarens position ger styrning, stöd och vägledning åt relationsarbetet. En lärare som manifesterar relationskompetens i den här meningen är skicklig på att bygga relationer som är produktiva sett till utbildningens explicita syften. I relationsbyggandet kan olika slags metoder användas, till exempel för hur man hanterar konflikter, främjar effektiva kommunikationsmönster och stärker elevers självkänsla. Lärares uppmärksamhet kan riktas mot den förhandenvarande relationen men även mot långsiktigt relationsbyggande. I jämförelse med nedanstående aspekt ligger tonvikten i relationen på distans; målmedvetet arbete förutsätter ett genomtänkt, självreflexivt förhållningssätt och agerande från lärarens sida.

Relationskompetens rör, å andra sidan, lärarens kompetens i den mellanmännsliga sfären. Det handlar om ett förhållningssätt *i relationer*. Sådan kompetens inriktas på att initiera och upprätthålla mellanmännsliga relationer. Det handlar om att samexistera med elever snarare än om att arbeta med relationer till- och mellan dem. För att använda ett centralt pedagogiskt begrepp hos Buber (1993) innebär det att läraren ”omfattar” eleven, det vill säga upplever från elevens sida av relationen och, inom samma relationsprocess, erfar sig själv som pedagogiskt subjekt.³ Lärarens relationskompetens blir här med andra ord en fråga om att möta eleven ”från insidan” av relationen. Lärarens agerande sker utan förutfattade meningar om vem eleven och läraren är eller vad som ska hända dem emellan. En relationskompetent lärare i den här meningen träder in i en relation på sådant sätt att eleven bekräftas i sin nuvarande belägenhet och samtidigt ges incitament till förändring. Ett personligt och autentiskt möte initieras och görs möjligt. Läraren använder sig inte av några metoder eller tekniker. Lärarens agerande riktas istället mot den relation som är i vardande; mot vad som sker och kan ske, här och nu mellan just dessa personer (jfr. med von Wrights, 2000, beskrivning av vad det innebär att lärare intar ett ”relationellt perspektiv” i utbildning). Tonvikten i lärarens förhållningssätt ligger på närhet, men visst avstånd i relationen förutsätts. ”Bota lika väl som uppfostra kan bara den som lever i mötet och dock med distans.”, skriver Buber (1990a, s 125).

Conceptualiseringen förankras alltså i Bubers idé om två grundläggande relationsformer. ”Det sociala” och ”det mellanmännsliga” antas korrespondera med två tillika grundläggande professionella förhållningssätt. När en lärare vänder sig till en elev (eller en grupp) kommer någotdera av två potentiella dimensioner att aktualiseras. Lärarkompetens ifråga om sociala relationer är vad som främst brukar avses då relationskompetens avhandlas i forskningssammanhang (och i pedagogisk verksamhet). Det förefaller rimligt, bland annat med tanke på att social relationskompetens kan beskrivas och definieras med en helt annan precision än mellanmännslig relationskompetens, men också med tanke på att det förra till skillnad från det senare är något som lärare arbetar målmedvetet och metodiskt med.

Jag vill nu påstå att de båda dimensionerna och kompetenserna kompletterar varandra. Såväl en förmåga att hantera sociala relationer som ett förhållningssätt i mellanmännsliga relationer är nödvändiga inslag i lärarprofessionalism. Man kan förvänta sig att aspekterna existerar sida vid sida i ”god utbildning” (Biesta, 2011). Om vi som forskare strävar efter en inträngande, nyanserad förståelse av vad lärarens relationskompetens är och betyder i en viss verksamhet bör vi följaktligen applicera en tvådimensionell tolkningsram.

Ett sätt att beskriva hur denna tolkningsram kan användas vid empiriskt studium är att aktualisera Johan Asplunds (1991) begrepp ”fixeringsbild”. Asplund använder begreppet i sin tolkning av Ferdinand Tönnies begrepp *Gemeinschaft* och *Gesellschaft*. En fixeringsbild är en analytisk konstruktion som kan appliceras på verkligheten för att utforska hur den är beskaffad. Utifrån konstruktionen kan en tvådimensionell verklighet framträda; två olika bilder av samma verklighet visar sig, utifrån vad betraktaren fixerar. Vi kan till exempel undersöka samspel mellan lärare och elever under en lektion med blicken vänd mot endera av de båda aspekter av relationskompetens som konstruerats ovan. På så vis kan två olika berättelser om vad som äger rum gestaltas. Följer vi Asplund bör vi inte låsa oss vid en aspekt; för att få en helhetsförståelse behöver båda aspekterna uppmärksammas. I forskning om lärares relationskompetens – hur det yttrar sig, vad det kan betyda i praktisk verksamhet, hur det kan utvecklas i lärarutbildning osv. – bör det ske ett slags växelverkan mellan teori och empiri, men också mellan två föreställningar om vad relationskompetens är.

Konklusion och diskussion

Artikels syfte är att med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmännliga” skissera en tolkningsram som belyser grundläggande innebörder av lärares relationskompetens. Låt mig sammanfatta framställningen: Inledningsvis gavs en preliminär definition av begreppet relationskompetens. Det knöts till en professionell situation och dess formella och informella förväntningar samt till en relation där en part målmedvetet påverkar en annan. Begreppet reserverades för vissa yrken, sådana där man arbetar för andra människors välgång och hälsa, och det knöts till verksamhetens normativa infrastruktur. I linje med detta påstods relationskompetens stå för förmågan att bygga relationer som har vissa kvaliteter, såsom förtroende och respekt. Därefter togs två exempel på hur lärares relationskompetens beskrivs i lärarutbildningsdokument. Vidare gjordes nedslag i forskning inom området. Mot denna bakgrund kunde en bild av ”den relationskompetente läraren” tecknas. I därpå följande avsnitt infördes en distinktion mellan ”det sociala” och ”det mellanmännliga”. Distinktionen föreslogs sedan korrespondera med två former av relationskompetens. I konceptualiseringen urskiljdes skillnader mellan formerna. Resonemanget ledde fram till påståendet att lärares relationskompetens verkar i två huvudsakliga relationsdimensioner.

Till slut föreslogs begreppet ”fixeringsbild” ange en riktning för hur konceptet kan användas.

Ur socialt perspektiv utgör lärares relationskompetens en förmåga att hantera olika slags relationer. Det är en attityd *till* relationer. Läraren använder olika medel för att främja goda relationer, vägled av utbildningens syften. Läraren arbetar med grupper av elever och relationer mellan elever. Riktat sig läraren till enskilda elever avgränsar han/hon sig från dem och identifierar eleven som individ, beskaffad på det ena eller andra sättet. Läraren verkar för att elevens beteende ska påverkas i riktning mot vissa slags relationer och identiteter. Ur mellanmänniskt perspektiv utgör lärares relationskompetens ett sätt att vara i relation till eleven. Det är en attityd *i* relationer. Läraren är direkt närvarande inför eleven och responderar i ett skeende som saknar förutbestämt syfte och mål. Läraren omfattar eleven, vilket implicerar hög grad av närhet i relationen. Han/hon förhåller sig öppen till frågan vem eleven är och kan bli, det vill säga ger utrymme för eleven att träda fram som unikt, inte tidigare skådat subjekt.

Utifrån denna bild är relationskompetens ett sammansatt fenomen och begrepp, något som inte kan naglas fast utan behöver betraktas från mer än ett håll för att bli begripligt. Den bild av ”den relationskompetenta läraren” som tecknades tidigare, mot bakgrund av lärarutbildningsdokument och tidigare forskning, framstår nu som tvådimensionell: läraren kan bidra till att aktualisera relationer av två olika slag, sociala och mellanmänniska. Han/hon kan vara lyhörd för elevens behov i två skilda avseenden. Likaledes äger lärarens kommunikation med elever och hans/hennes främjande av elevens delaktighet rum i två olika dimensioner. Även påståendet att relationskompetenta lärare agerar ansvarsfullt och professionellt i relation till elever kan förstås ur två perspektiv.

Konceptualiseringen väcker frågan om det överhuvudtaget är rimligt att tala om mellanmänniska relationer och möten i termer av *relationskompetens*. Jag har tidigare (Aspelin, 2005) menat att en sådan sammankoppling inte är lämplig, med tanke på hur begreppet relationskompetens brukar definieras. Nu vill jag mena att svaret på frågan har att göra med vad vi lägger in i begreppet kompetens. Låt mig kommentera den saken, med stöd i Judith Jordans (2004) definition av relationskompetens.

Jordan (2004) motiverar varför hon använder ordet kompetens när hon talar om relationer. Bruket förefaller något vanskligt, erkänner hon, eftersom begreppet ofta förknippas med individer som uppbär och praktiserar vissa bestämda förmågor och följaktligen uppfattas som autonoma och separata från omvärlden. Själva ordet ”kompetens”,

skriver hon vidare, har emellertid rötter i de två latinska orden ”com” – som betyder ”tillsammans” – och ”petere” – som står för sådant som ”att ta sikte på” och ”försöka uppnå”. Ordet delar rötter med ordet ”compete”, vilket på svenska översätts med ”tävla”, men ”competition” har tidigare i historien snarare stått för att ”sträva efter något tillsammans”. Den senare innebörden har, menar Jordan, sedan länge glömts bort.

Jordan framhåller att de dominerande föreställningarna om kompetens präglas av idéer om enskilda individer som hanterar och behärskar sin omgivning och når större eller mindre framgång sett till förutbestämda mål. Det rör sig alltså om ett subjekt-objekt tänkande (s 13). Jordan föreslår ett alternativt, relationellt sätt att tala om ämnet. Hos Jordan betecknar relationskompetens förmågan att ”move” – röra och beröra – en annan människa (känslomässigt, kognitivt och beteendemässigt). Det handlar då inte om vilken rörelse som helst, utan en där relationen vidgas, växer och stärker de inblandade parterna. Relationskompetens innebär här med andra ord att göra skillnad i relationer, genom att deltagarnas välbefinnande påverkas i positiv riktning.

Så som Jordan definierar kompetens finner jag begreppet relevant för såväl sociala som mellanmännsliga aspekter av relationer. En sådan tolkning förutsätter att kompetens inte binds upp till föreställningen om individer som hanterar människor och relationer som objekt utan – med stöd i den etymologiska grundbetydelsen ”sträva efter något tillsammans” – även betraktas som ett relationellt, intersubjektivt fenomen. Fokus i den definition av lärares relationskompetens som presenterades ovan ligger, liksom i Jordans definition av relationskompetens, på relationsprocesser; inte på lärare som enskilda individer, ej heller på roller och strukturer. Den relationskompetenta läraren, i såväl social som mellanmännsliga mening, initierar och upprätthåller rörelser där relationer mellan människor, och gemenskap i vidare mening, vitaliseras.

Analysen implicerar att relationskompetens är något som inte bara alla lärare utan också alla lärarstudenter behöver kultivera. För lärarutbildningens del föreslås ett betydligt mer systematiskt arbete med lärarstudenters relationskompetens än vad som ofta är fallet idag. Relationskompetens är förvisso ett kontext- och situationsberoende fenomen, såtillvida att vad som förväntas av lärare ofta varierar utifrån omständigheter såsom ålder på barnen, ämne, skolkultur, skolklasskultur och gruppegenskaper. Men utbildning av lärarstudenters relationskompetens kan till stor del överföras till deras framtida yrkesverksamhet.

Om man förutsätter att lärarens ”professionella objekt” är elevernas lärande, i bemärkelsen ”bestämda förmågor och förhållningssätt” (Carlgren & Marton, 2000, s 12, 25) kan man konstatera att olika slags sociala förmågor och förhållningssätt utgör led i det pedagogiska projektet. Vidare kan det påstås att lärares *sociala* relationskompetens till stor del syftar till att nå sådana mål samt att hantera undervisningens sociala omständigheter i vid mening, dvs. arrangera en god social miljö för lärande. Men hur förhåller det sig med *mellanmänsklig* relationskompetens? Kan sådan kompetens definieras i termer av (professionella) objekt? Inte om vi följer ovanstående konceptualisering. Här handlar det inte om att åstadkomma bestämda förmågor och förhållningssätt, överhuvudtaget inte om att agera för att något på förhand givet ska förverkligas. Här handlar det snarare om att öppna upp möjligheter för ett slags kunskapande och människoblivande som inte går att förutse.

Man kan, som tidigare nämnts, anta att lärares relationskompetens huvudsakligen kretsar kring sociala relationer. Om sociala relationer står i lärarens medvetna fokus framträder mellanmänskliga relationer snarare i hans/hennes periferseende. Implicit i resonemanget ligger emellertid att vi som lärare behöver uppmärksamma och inse betydelsen av mellanmänskliga relationer samt det egna ansvaret för att sådana relationer ges utrymme. Något liknande kan sägas gälla för forskningen. Om det slags element som skildrats ovan i termer av det mellanmänskliga utesluts från diskursen om lärares relationskompetens går essentiella kvaliteter förlorade. År 1991 framför Asplund oro för att han med sin skrift *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft* kan vara ”ute i sista ögonblicket” (s 17). Detta eftersom tankefigurer av nämnda slag inte längre finns gångbara utan snarare anses obegripliga. Tjugofem år senare kanske den som talar om en social och en mellanmänsklig aspekt av relationskompetens får erfara att tiden är ute.

Noter

1. Hellberg skiljer mellan sådana professioner och T-professioner, där T står för "thing", det vill säga där arbetsuppgifterna rör produktion, organisering och administration av varor och tjänster.
2. En sådan definition betyder inte att individens roll som aktiv medskapare av socialiteten utesluts. "Det sociala" innefattar hos Buber individer som framträder genom att avgränsa sig från andra individer (jfr. med Björk 2004). En sådan innebörd av "det sociala" kan till exempel klargöras med hjälp av Erving Goffman (1992). Goffman (1992, s 218) delar in "individens" i två huvudsakliga delar: en "agerande", som är upptagen av att iscensätta ett framträdande inför andra, och en "rollgestalt" som står för den figur som individens framträdanden avser att manifesteras. Båda delarna kan alltså, ur bubersk synvinkel, beskrivas som sociala aktörer.
3. Buber (1993) beskriver omfattning (ty: "umfassung"; eng. "inclusion") som ett förhållningssätt där läraren upplever sina handlingar från elevens sida av relationen. Begreppet består av tre element: För det första handlar det om en relation mellan lärare och elev. För det andra sker det i en situation som bägge parter upplever samtidigt. För det tredje upplever läraren skeendet från elevens sida samtidigt som han/hon erfar sig själv som ett aktivt subjekt (Buber 1993, s 57). Omfattning kan förstås som ett slags "existentiell kompetens" (jfr. Jons 2008) och ska som sådan inte likställas med rollövertagande i gängse mening (att tänka med- eller känna med eleven). Eleven ses här inte som en social konstruktion i lärarens medvetande. Eleven finns där i en verklighet som varken är identisk med- eller separerad från lärarens verklighet. Glappet mellan de båda överbryggas så att läraren samexisterar med eleven (Buber 1993, s 66).

Referenser

- Andrén, Ulla (2012): *Self-awareness and Self-knowledge in Professions: Something We Are or a Skill We Learn*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Aspelin, Jonas (1999): *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Aspelin, Jonas (2005): *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Asplund, Johan (1991): *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Uddannelses- och forskningsministeriet. Styrelsen för vidaregående utbildningar (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Jnr. 15/005775.
- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

- Björk, Göran (2004): Martin Buber. Med livet som centrum. I Kjetil Steinsholt & Lars Lövlie red: *Pedagogikkens mange ansikter* s 435-542. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buber, Martin (1923/1990a): *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, Martin (1953/1990b): *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, Martin (1953/1993): *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, Martin (1942/2005): *Människans väsen*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Fibaek Laursen, Per (2004): *Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber.
- Frelin, Anneli (2010): *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Frelin, Anneli (2012): *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Gannerud, Eva (2003): *Lärararbetets relationella praktiker: ett genusperspektiv på lärares arbete*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gergen, Kenneth (2009): *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford university press.
- Goffman, Erving (1959/1991): *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Heidegren, Carl-Göran (2009): *Erkännande*. Stockholm: Liber.
- Hellberg, Inga (1999): Altruism and utility: Two logics of professional action. I Inga Hellberg m.fl. red: *Professional Identities in Transition: Cross-Cultural Dimensions* s 27-41. Södertälje: Almqvist & Wiksell International.
- Herskind, Mia; Fibaek Laursen, Per & Nielsen, Anne Maj (2014): Relationsarbejde og praktik. *Unge paedagoger*. 75(2), s 33–39.
- Holmgren, Anders (2007): *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Israel, Joachim (1992): *Martin Buber – Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, Elsebeth; Skibsted, Else Bengaard & Vedsgaard Christensen, Mette (2015): Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*. 14 (3) 201-212.

- Jons, Lotta (2008): *Till-tal och An-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jordan, Judith (2004): Toward competence and connection. I Judith Jordan m.fl. red: *The Complexity of Connection. Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute* s 11-27. New York: The Guilford Press.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003): *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Klinge, Louise (2016, u.p.): *Laerarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.D.-afhandling, Köpenhamns universitet.
- Nordenbo, Sven Eric, et al. (2008): *Laererkompetenser og elevers laering i førskole og skole. Ett systematisk review utfört for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Köpenhamn: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole.
- Sandvik, Märta (2009): *Jag har hittat mig själv och barnen. Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogiskt-psykologiskt interventionsprogram*. Åbo: Åbo Akademi.
- Schultz Jørgensen, Per (2006): Den relationsorienterade laerer. I Tom Richie red: *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og laering* s 7-22. Værloese: Billesoe & Baltzer.
- Sidorkin, Alexander (2000): Toward a pedagogy of relation. *Philosophical Studies in Education* (32) 9-14.
- Statens offentliga utredningar (2008): *En hållbar lärarutbildning: Betänkande 2008:109*. Stockholm: Fritze.
- Svenaesus, Fredrik (2009): Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I Fredrik Svenaesus & Jonna Bornemark red: *Vad är praktisk kunskap?* s 11-34. Södertörns högskola: Södertörn Studies in Practical Knowledge.
- Wedin, Ann-Sofie (2007): *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet.
- von Wright, Moira (2006): The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy and Theory* 38(2) 159-170.
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller Vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors subjektivitet*. Göteborg: Daidalos.