

Lärares relationskompetens i växelspelet mellan 'Mig' och 'Jag': Begreppsdiskussion med stöd i G.H. Meads teori

Jonas Aspelin
Högskolan Kristianstad

ABSTRACT

I skandinavisk utbildningsforskning används ofta begreppet relationskompetens för att beskriva lärares förmåga att initiera och upprätthålla goda relationer. Bland annat har man undersökt hur lärarstudenters relationskompetens kan utvecklas. Fältet karakteriseras mestadels av empirisk forskning och det har framförts behov av fler teoretiska studier. Föreliggande artikel har två syften. Det första är att diskutera begreppet lärares relationskompetens med stöd i George H. Meads begrepp 'Mig' och 'Jag'. Det andra syftet är att, med utgångspunkt från begreppsdiskussionen, diskutera resultat från tre interventionsstudier av lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens och, mer specifikt, hur studenternas utveckling i de aktuella projekten kan förstås. I den första diskussionen förstås relationskompetens utifrån fyra perspektiv, som: (i) konkret rollövertagande; (ii) abstrakt roll-övertagande; (iii) direkt respons och (iv) växelspel mellan 'Mig' och 'Jag'. I den andra diskussionen indikeras att lärarstudenternas uppfattningar utvecklas genom skiften från de första tre perspektiven till det fjärde perspektivet. Det fjärde perspektivet skrivs alltså fram som ett slags syntes; lärares relationskompetens förstås huvudsakligen som realiserad i en snabb, eller hypersnabb pendling mellan 'Mig' och 'Jag', socialitet och individualitet. Avslutningsvis kommenteras syntesens teoretiska och praktisk-pedagogiska implikationer.

INLEDNING

Påståendet att relationer mellan lärare och elever är betydelsefulla för utbildning kan tyckas självklart: begreppet undervisning förutsätter två parter,



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Jonas Aspelin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.03>

en lärare och en elev, och är följaktligen relationell till sin natur (Biesta, 2017; Kelchtermans, 2009). Lärare-elev-relationen kan därtill sägas ha en såväl professionell som personlig sida: ”We affect the lives of students not just in what we teach them by way of subject matter but in how we relate to them as persons” (Noddings, 2003, s. 249). Under de senaste tre decennierna har också en omfattande mängd internationell forskning visat att en god (på engelska ofta ”positive” och ”supportive”) relation mellan lärare och elever är avgörande för att främja elevers utveckling i olika avseenden; ämnesmässigt, socialt, känslomässigt och så vidare (Roorda et al. 2017; Sabol & Pianta, 2012).

I en översikt framhöll Hughes (2012) att den första generationen forskning inom fältet – från 1990-talet och framåt – bidrog med att klargöra lärare-elev-relationens betydelse i förskola och skola. Den andra generationen kännetecknas bland annat av intresse för hur utbildningsrelationer kan utvecklas genom olika slags interventioner (Hughes, 2012). En hel del skandinavisk forskning om lärares och/eller lärarstudenters relationskompetens ingår i denna andra generation.

Föreliggande artikel bidrar till forskningsfältet med en diskussion om hur lärares relationskompetens kan förstås och utvecklas. Mer specifikt har artikeln två syften: det första är att diskutera begreppet utifrån George H. Meads socialpsykologi, närmare bestämt hans begrepp ’Mig’ och ’Jag’ så som de definieras i boken *Mind, Self and Society*.¹ Begreppsdiskussionen avgränsas således till ett visst begreppspar i Meads omfattande författarskap; hans generella socialisationsteori berörs endast kort (för svenskspråkiga introduktioner till Meads teori, se t.ex. Heidegren och Wästerfors, 2008; Asplund, 1967), och hans pedagogiska filosofi (Mead, 2008) behandlas inte. Artikelns andra syfte är att, med avstamp i begreppsdiskussionen, diskutera resultat från tre tidigare publicerade empiriska studier av lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens. Av utrymmesskal utgår denna diskussion från en sammanställning av resultaten, vilket innebär att studiernas teoretiska och metodologiska angreppssätt endast berörs kortfattat (för mer information om studierna hänvisas läsaren till angivna källor).

Artikelns syfte är heuristiskt i bemärkelsen att den prövar och försöker upptäcka nya innebörder i fenomenet/begreppet relationskompetens. Den gör på intet vis anspråk på att ge en heltäckande bild av hur begreppet relationskompetens kan förstås ur Meads perspektiv, ej heller av hur kompetensen (kan) utvecklas. Däremot ger artikeln ett tentativt bidrag i båda dessa avseenden.

Artikeln byggs upp på följande sätt: Under rubriken ”Litteratur” presenteras ett urval av för syftet relevant forskning. Under ”Bakgrund” redogörs sedan för hur de tre aktuella studierna lades upp och vad de resulterade i. Där formuleras även en fråga som väcktes av studiernas resultat och som brygger över till den fortsatta diskussionen. Under rubriken ”Meads föreställning om

det sociala självet” introduceras Meads teori och framför allt begreppsparret ’Mig’ och ’Jag’. Dessa begrepp används därefter, under ”Begreppsdiskussion”, för att diskutera innebörder i begreppet relationskompetens samt formulera en syntes. Avsnittet ”Applicering av syntesen” utgår från begreppsdiskussionen och diskuterar de tre empiriska studiernas resultat. Avslutningsvis behandlas artikelns teoretiska och praktisk-pedagogiska implikationer.

LITTERATUR

Detta är ingen översiktsartikel, så beskrivningen av tidigare forskning är kortfattad och selektiv, med fokus på skandinavisk forskning (för internationella översikter, se t.ex. Roorda et al., 2017; Quin, 2017; Hughes, 2012). Senare, under rubriken ”Bakgrund”, presenteras tidigare forskning inom det aktuella projektet.

Urval av relevanta studier

Skandinavisk forskning om lärare-elev-relationen är ofta pragmatisk, i bemärkelsen att den syftar till att bli användbar för pedagogiska praktiker (Klinge, 2016). På senare år har flera utbildningsforskare undersökt lärares förmåga att bygga pedagogiska relationer och bemöta elever på sätt som främjar elevernas lärande och utveckling. Exempelvis undersöker Anneli Frelin (2010) i Sverige ’lärares relationsarbete’ medan Märta Sandvik och Christin Furu (2019) i Finland studerar ’lärares relationella professionalism’. Det vanligaste begreppet i fältet är emellertid relationskompetens. Else Skibsted och Noomi Matthiesen (2016) påstår att relationskompetens är ”ett av tidens mest framträdande begrepp inom dansk lärarutbildning och skola” (s. 11, förf. övers.)

Jesper Juul och Helle Jensen (2003) var några av de första att tala om relationskompetens i pedagogiska sammanhang. De definierade begreppet utifrån två aspekter: (1) ”det pedagogiska hantverket” rör ”pedagogens förmåga att ’se’ barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten”; (2) ”den pedagogiska etiken” står för ”pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet” (s. 124-125). Föreställningen att relationskompetens är en central del av lärares professionalism, vid sidan om didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga, fick spridning genom en forskningsöversikt från Dansk Clearinghouse for Uddannelseforskning (Nordenbo et al., 2008). Relationskompetens definierades där som lärarens förmåga att stötta, aktivera och motivera sina elever samt utveckla relationer som baseras på värden som respekt, tolerans och empati. Under de senaste tio åren har begreppet relationskompetens använts i en rad nordiska undersökningar där informanterna varit lärare (t.ex. Gidlund, 2020;

Wiklund-Engblom, 2018; Klinge, 2016) och lärarstudenter (t.ex. Aspelin et al., 2021; Aspelin & Jönsson, 2019; Skibsted & Matthiesen, 2016).

Ett danskt forsknings- och utvecklingsprojekt som genomfördes år 2012-16 inriktades på att utveckla lärarstudenters relationskompetens. I projektet deltog två grupper lärarstudenter, samt 14 lärarutbildare och 18 lärare i folkskolan. Studenterna gavs undervisning i ämnet relationskunskap och de fick även kompetensutveckling i ämnet, vilket en förening kallad ”Barns livskunskap” stod för. Mer specifikt var projektets syfte att träna lärarstudenternas uppmärksamhet, närvaro och empati genom olika mentala och kommunikativa övningar. Antagandet löd att lärarstudenter behöver bli förtrodda med sina egna relationsformer och reaktionsmönster för att kunna fungera bra som lärare (Skibsted & Matthiesen, 2016). Följeforskning visade att projektet var framgångsrikt i olika avseenden, till exempel att studenterna utvecklade en mer reflexiv attityd gentemot sina erfarenheter och reaktioner (Nielsen & Fibaek Laursen, 2016). I en kritisk kommentar framhöll emellertid Noomi Matthiesen och Lotte Gottlieb (2016) att projektet hade fokus på lärarstudenternas självförståelse snarare än på deras relationer till eleverna. Matthiesen (2016) påstod att relationskompetens i projektet uppmanade studenterna till ”att se in i människan (...) framför att se ut i relationen” (s. 139, förfs. övers.). Om det danska projektet således fick studenterna att ”blicka inåt” kan man säga att de svenska projekt som behandlas nedan syftade till att studenter skulle ”blicka utåt”.

Begreppet ’kompetens’ har under de senaste decennierna fått allt större plats i utbildningsdiskurser. Biesta (2012) påstår att begreppet har fördelar – till exempel att det handlar om vad lärare bör kunna *göra*, inte bara vad de behöver *vet*. Han är samtidigt kritisk mot att begreppet kommit att dominera talet om undervisning och lärarutbildning. Som alternativa benämningar, där lärararbetets kontextuella och situerade karaktär betonas mer, för Biesta framtermerna ’omdöme’ och ’visdom’. Vidare rekommenderar Biesta (2012) att lärarstudenter ges möjligheter att praktisera sin omdömesförmåga och fatta kloka beslut i konkreta och komplexa utbildningskontexter. Matthiesen (2016) knyter an till Biestas resonemang och kopplar det specifikt till begreppet relationskompetens. Hon framhåller att diskursen om begreppet vanligtvis baseras på föreställningen att lärare kontrollerar sin omgivning i subjekt-objekt-relationer. Denna föreställning riskerar enligt henne att reducera utbildningens komplexitet och omvandla professionell praktik till teknik.

Biesta (2012) och Matthiesen (2016) framför viktig kritik mot hur begreppet (relations)kompetens ibland används. Om man antar att människan är en i sig själv innesluten, från omgivningen separerad varelse, en ’bounded being’ (Gergen, 2009), förstås relationen mellan lärare och elever i termer av subjekt-objekt och som realiserad utifrån bestämda syften och mål. Ur ett relationellt perspektiv antar man däremot att relationskompetens primärt realiserar i ömsesidiga processer, där två eller flera parter är involverade, på-

verkar varandra och förändras. Judith Jordan (2004) beskriver till exempel begreppet som en förmåga att beröra, angå, ha betydelse för och göra positiv skillnad för en annan person. I det sammanhanget handlar kompetensen alltså inte om lärares kontroll av relationer och elever, utan snarare om ett slags ansvarighet som lärare visar i skeenden som i grund och botten är oförutsägbara och okontrollerbara.

Forskning om lärares relationskompetens har viss empirisk slagsida och det har framförts behov av fler teoretiska studier (Jensen et al., 2015; Nordenbo et al., 2008). På senare år har också flera försök gjorts att konceptualisera lärares relationskompetens med stöd av olika relationella teorier, till exempel Nel Noddings omsorgsteori, Martin Bubers relationsfilosofi och Tamotsu Shibutanis interaktionistiska teori. Vidare har Thomas Scheffs (1990) socialpsykologiska teori använts för att utforma en modell som kallas RCM (Relational Competence Model) (Aspelin et al., 2021; Aspelin & Jönsson, 2019). Modellen syftar till att möjliggöra nyanserad analys av hur lärares relationskompetens manifesteras i samspel med elever och den består av tre delkompetenser:

- (1) *Kommunikativ kompetens*: lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt så att det uppstår samklang – ömsesidig förståelse och respekt – i relation till elever.
- (2) *Differentieringskompetens*: lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven så att det uppstår ett fruktbart spänningstillstånd mellan parterna.
- (3) *Socio-emotionell kompetens*: lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven, såväl sina egna som elevens; detta, mer specifikt, så att stolthetskänslor väcks, och skamkänslor erkänns.

Fokus på interpersonell nivå

Schematiskt sett kan lärarens förmåga att bygga relationer förstås ur tre perspektiv: ett *intrapersonellt*, ett *strukturellt* och ett *interpersonellt*. Det första perspektivet inriktas mot lärarens relation till sig själv (se t.ex. Jørgensen, 2006) medan det andra betonar den roll som läraren intar i skolan som socialt system. I relationella, interpersonella konceptualiseringar, som den ovan nämnda RCM-modellen, undersöks relationskompetens främst, med Erving Goffmans (1990) terminologi, i 'face-to-face interaction' eller, som den svenska översättningen lyder, "direkt interaktion" (Goffman, 1959/1991). Direkt interaktion betecknar "the reciprocal influence of individuals upon one another's actions when in one another's immediate physical presence" (Goffman, 1990, s. 26). Detta fokus på interpersonella relationer kan, för det första, motiveras utifrån den grundläggande idén att undervisning förutsätter två parter och är relationell till sin natur. För det andra motiveras det utifrån ett behov av begreppsmässig avgränsning: gränsen mellan relationskompe-

tens och andra lärarkompetenser är förvisso flytande i praktiken (Skibsted & Matthiesen, 2016), men för att synliggöra lärares olika förmågor behöver begreppet relationskompetens urskiljas från andra lärarkompetenser, till exempel ledarskapsförmåga (jfr med Nordenbo et al., 2008). Relationskompetens kan definieras i termer av lärarens relation till elever som individer ("en-till-en") medan ledarskap på motsvarande sätt rör lärarens förmåga att leda och organisera pedagogiskt arbete på gruppnivå. En sådan indelning kan alltså vara användbar då man diskuterar olika aspekter av lärares professionalitet, men vi får inte glömma att det är en teoretisk konstruktion. Slutligen, för det tredje, kan fokus på interpersonella relationer motiveras utifrån lärarutbildningens behov av förstärkningar på området. I lärarutbildningsbetänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008: 109) förs sociala relationer förvisso fram som ett centralt innehåll, men forskning indikerar att relationskompetens i interpersonell mening saknas i kursplaner (Aspelin & Östlund, 2020).

Möjligheten för lärarstudenter att "träna" relationskompetens ansikte-mot-ansikte med elever är av naturliga skäl begränsad inom lärarutbildningens högskoleförlagda del. Därför finns behov av kompletterande perspektiv där relationskompetens inte bara förstås i termer av direkt interaktion utan också som *indirekt* interaktion, det vill säga som en förmåga att reflektera över – teoretisera om, problematisera, analysera, diskutera, värdera etcetera – interpersonella relationer. Nedan presenteras tre studier där denna sida av saken uppmärksammas.

BAKGRUND

Sedan 2016 arbetar forskare vid Högskolan Kristianstad med att utforska och utveckla lärares och lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens. Design och genomförande har i stort sett varit desamma i ett flertal studier och beskrivs schematiskt nedan.

1. Forskarna skrev manus till klassrumsepisoder där relationer mellan lärare och elever på något sätt utmanas.
2. Ett professionellt filmbolag spelade in och redigerade filmer utifrån manuskripten. Filmbolaget anlät professionella skådespelare och statister samt arrangerade filminspelningarna.
3. En grupp informanter såg videofilmerna och analyserade skeenden utifrån tre frågor: (a) På vilket/vilka sätt anser du att lärarens agerande främjar en god relation till eleverna?; (b) På vilket/vilka sätt anser du att lärarens agerande motverkar en god relation till eleverna?; (c) Hur anser du att läraren bör hantera den uppkomna situationen?
4. Informanterna tilldelades kriterier för relationskompetens, vilka baserades på RCM (se ovan), och som bland annat handlade om

huruvida lärares kommunikation är samstämd med elevernas. Interventionen innefattade även modellering, där forskarna visade en episod från en spelfilm samt exemplifierade hur kriterierna kan användas för att analysera pedagogiskt samspel.

5. Informanterna fick åter se och analysera filmerna utifrån samma frågor som tidigare, men denna gång med stöd av kriterierna och modelleringen.
6. Forskarna analyserade innehållet i texterna från före- och efter interventionen för att se vad som eventuellt hade hänt avseende informanternas uppfattningar om lärares relationskompetens.

Nedan sammanställs de tre empiriska studiernas resultat. Framställningen är schematisk och redogör för huvuddragen i resultatet. För mer ingående information om resultatet, liksom om studiernas angreppssätt, hänvisas läsaren som sagt till källorna.

Fallstudie 1

År 2016-17 genomfördes två fallstudier av lärarstudenters relationskompetens (Aspelin & Jönsson, 2019; Aspelin, 2019; Aspelin, 2018). I den första, genomförd år 2016, deltog sex grundlärarstudenter, vilket var samtliga i en utbildningsgrupp. Huvudsyftet var att få indikationer på vilka aspekter av begreppet relationskompetens som studenterna behövde utveckla.

Resultatet visade att studenterna i sina initiala analyser mestadels uppehöll sig vid externa och/eller interna förklaringar till skeenden på filmerna. De externa förklaringarna kunde handla om hur lärare organiserar undervisning. En student skrev till exempel här: ”Jag tycker det är bra att läraren delar in eleverna i grupper om två och två” (Aspelin, 2018, s. 106). De interna förklaringarna kunde handla om lärarnas egenskaper, där en student till exempel skrev: ”Även om läraren ställer frågor och eleverna får svara så känns han inte så kunnig inom ämnet” (Aspelin, 2018, s. 107). Vidare skrev studenterna om olika slags verktyg som lärarna använde eller borde använda, till exempel värderingsövningar, ordningsregler och bedömningskriterier. Däremot skrev de knappt om vad som faktiskt ägde rum i samspelet mellan lärarna och eleverna på filmerna eller vad sådant samspel implicerar för lärare-elevrelationen; detta alltså trots att designen avsåg att styra deras analyser i den riktningen. Studenterna uppehöll sig kort sagt vid andra kompetenser än relationskompetens (jfr Herskind et al., 2014). Studien mynnade därför ut i förslag om att studenterna behövde utveckla ett mer nyanserat sätt att analysera fenomenets interpersonella aspekter.

Fallstudie 2

I den andra fallstudien, genomförd år 2017, deltog 17 grundlärarstudenter, samtliga i en undervisningsgrupp. Huvudsyftet var att få indikationer på hur

lärarstudenters relationskompetens kan utvecklas med stöd av videobaserad reflektion, en metod som används för professionsutveckling bland annat i lärarutbildning och där videosekvenser utgör utgångspunkt för reflektion över pedagogisk praktik (se vidare nedan). Studenternas initiala analyser kretsade även här främst kring andra ämnen än relationskompetens. Något som studenterna uppehöll sig vid var till exempel hur läraren på filmen meddelade bedömning och betyg, som i följande citat:

Gällande bedömningen som läraren nämner så anser jag att det är anmärkningsvärt att eleven i idrott har D i betyg men har presterat på C- och B-nivå i flera moment (...) Och under ett utvecklingssamtal menar jag att summativ bedömning inte hör hemma utan att fokus ska ligga på elevens utvecklingsmöjligheter. (Aspelin, 2018, s. 122)

I de texter som tangerade ämnet relationskompetens användes oprecisa uttryck och formuleringar, såsom att ”situationen är jobbig för eleven” och ”eleven känner sig obekväm”. Vidare skrev studenterna en hel del om olika tillvägagångssätt som lärarna kunde eller borde ha valt i stället. Detta gjordes dock sällan med utgångspunkt från vad som faktiskt ägde rum på filmerna utan hade snarare karaktären av ”fria” idéer och förslag.

Studenternas fokus förändrades emellertid påtagligt efter interventionen. Texterna handlade då explicit om samspelet mellan lärare och elev. Studenternas analyser av relationer var i det skedet också betydligt mer precisa och nyanserade. Studenten som citerades här ovan beskrev till exempel lärarens agerande på följande sätt: ”Läraren riktar sig mot eleven med sin blick men är ändå främst riktad mot sina papper när hon pratar. Läraren döljer också sitt kroppsspråk bakom bord och penna” (Aspelin, 2018, s. 123).

Huvudstudien

Under år 2019-23 genomförs ett större projekt med fokus på specialpedagogstudenters relationskompetens. Ett av delprojekten (Aspelin et al., 2021) är en interventionsstudie med studenter i speciallärar- och specialpedagogprogrammen (n = 74). Resultatet går huvudsakligen i linje med vad som framkom i ovan nämnda studier. Före interventionen exemplifierade många informanter relationskompetens med lärarens sätt att delegera uppgifter till eleverna och fördela ordet i klassen. Vidare framställde många informanter kompetensen som en fråga om att kunna upprätthålla en adekvat interaktionsordning. Sådana synpunkter är förstås relevanta för ämnet, men framstår som perifer sett till begreppets fokus på interpersonell kommunikation.

En noterbar skillnad mellan de tidigare studierna och huvudstudien var att specialpedagogstudenternas texter redan före interventionen behandlade vad som faktiskt ägde rum i filmerna. Strukturella eller individuella omständigheter som eventuellt hade kunnat förklara händelseförloppen var alltså inget

framträdande tema i deras analyser. Många specialpedagogstudenter skrev till exempel om den grad av uppmärksamhet som lärare på filmerna uppvisar. En student skrev följande: ”Hon [läraren] uppmärksammar att en elev känner sig dålig och inte kan fokusera på grund av att något hänt före lektionen (...)” (Aspelin et al., 2021, s. 6). Fokus i de fallen låg dock på lärarens beteende som sådant, det vill säga obeaktat elevernas responser. Studenterna konstaterade att lärare bekräftar eller negligerar elever, men skrev knappt om hur detta gestaltar sig i relation till elevernas beteende.

Studenternas uppfattningar skiftade emellertid mycket efter interventionen. Då beskrev i stort sett samtliga informanter lärares relationskompetens i termer av socialt samspel, där såväl verbala som ickeverbala aspekter beaktades. Vidare innefattade många analyser såväl lärarperspektiv som elevperspektiv. En student skrev till exempel följande:

Senare, när Kim [en elev] vill fortsätta diskutera sina erfarenheter närmar sig läraren henne, positionerar sig nära Kim och lägger en hand på hennes axel. Detta är förmodligen något som läraren vet lugnar ner Kim, vilket också blir synligt i Kims reaktion. (Aspelin et al., 2021, s. 6)

Liknande resultat framkommer i en studie med snarlik design (Ewe & Aspelin, 2021) men där informanterna var verksamma lärare (n = 53) och där såväl en interventionsgrupp (n = 33) som en kontrollgrupp (n = 20) användes för att stärka tillförlitligheten. Resultatet visade där på en markant förändring i den förra gruppen men inte i den senare.

En empiriskt grundad fråga

Studiernas resultat förundrade forskargruppen och väckte frågan varför informanternas uppfattningar förändrades så radikalt genom en så kortvarig och enkel intervention. Som svar anförde vi tidigare forskning som visar att video-baserad reflektion är en effektiv metod för att främja lärares förståelse av undervisningsprocesser (Major & Watson, 2018; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Sabol & Pianta, 2012; Rimm-Kaufman et al., 2003). Vidare förde vi fram forskning som visar att explicita kriterier är ett användbart verktyg för att främja högskolestudenters lärande och, mer specifikt, deras förståelse av lärarkompetenser (Jonsson, 2014; Panadero & Jonsson, 2013). Genom intervjuer med studenter som deltog i den andra fallstudien framkom andra möjliga förklaringar: lärarutbildningen hade knappast bidragit till ämnet relationskompetens – studenterna gick sin näst sista termin – och initialt aktualiserade studenterna därför andra tolkningsramar som de utvecklat genom utbildningen. Kriterierna och modelleringen hjälpte dem att formulera nya kunskaper men också ett kunnande som de i någon mån redan hade men inte hade verbaliserat (Aspelin, 2018).

Ovanstående förklaringar kanske framstår som rimliga men är ändå ganska oprecisa. I det följande görs därför ett försök att formulera ett mer nyanserat, teoretiskt underbyggt svar på frågan vad som främjade studenternas utveckling. Lärares relationskompetens diskuteras först med stöd i Meads begrepp, följt av att diskussionen används för att diskutera hur studenternas uppfattningar utvecklades.

MEADS FÖRESTÄLLNING OM DET SOCIALA SJÄLVET

Som nämnts ovan påstår Gergen (2009) att det finns en monologisk tradition i den västerländska kulturen, där människan ses som en 'bounded being'. Inom denna tradition antar man att det existerar fasta substanser inom eller utanför individer (jfr med Emirbayer, 1997). Mead tillhör en annan tradition, där människan, med Gergens (2009) uttryck, förstås som en 'relational being'. Som Heidegren och Wästerfors (2008) skriver ses det mellanmännsliga här som "ursprunget till det inommänskliga, inte tvärtom" (s. 29).

Meads socialpsykologi får sin rikaste utformning i verket *Mind, Self, and Society*. Där definieras socialpsykologi som studiet av "an ongoing social process of experience and behaviour in which any given group of human individuals is involved, and upon which the existence and development of their minds, selves, and self-consciousness depend" (Mead, 1947, s. 82). Forskarens analytiska fokus blir interaktionsprocesser snarare än separata egon och/eller sociala strukturer. Synsättet kan jämföras med hur Johan Asplund (1983) definierar socialpsykologi, som "en vetenskap om *snedstreck* mellan individ och samhälle" (s. 62). Sett i termer av snedstreck kan Meads definition snarare formuleras utifrån formeln socialitet/individualitet eller 'Mig'/'Jag'.

Mead (1947) påstår att människan blir en social varelse (ett 'medvetande' och 'själv') i och genom interaktion, ursprungligen tillsammans med betydelsefulla, 'signifikanta andra', därefter med en vidgad krets, vidare med olika grupper som individen ingår i, och slutligen med samhället i abstrakt mening. Det lilla barnet deltar i en rudimentär form av interaktion via 'gester', i bemärkelsen "alla de åtbörder som skapar nya åtbörder hos andra organismer i samma grupp, vare sig de är medvetna eller inte" (Heidegren & Wästerfors, 2008, s. 33). Baserat på sådan omedelbar växelverkan utvecklas hos barnet gradvis förmågan att samspela med 'symboler'. Symboler står hos Mead för tecken som används på liknande sätt av olika personer i en gemenskap, det vill säga som har ungefär samma mening för den ena parten som för den andra. 'Mening' betecknar ett ömsesidigt fenomen, det delade innehåll som uppkommer i interaktion mellan två parter, eller mellan ego och alter; det ska alltså inte förstås som något separata individer överför eller passivt mottar. Användning av tecken med delad mening förutsätter i sin tur förmågan att överta den andres roll. 'Rollövertagande' – eller, som det ibland också be-

nämns, 'attitydtagande' eller 'perspektivtagande' – kan, ur Meads perspektiv, ses som "de sociala praktikernas grundbult" (Lundin, 2008, s. 58). Det betecknar den process där individen intar den andres attityd gentemot världen, till exempel ser sitt eget beteende ur dennes synvinkel. Individen agerar gentemot sig själv ungefär som andra gör, eller påverkar sig själv på ungefär samma sätt som han/hon påverkar andra. Med "andra" kan då avses en annan konkret individ, men även en grupp eller den samhälleliga motpart som Mead benämner 'den generaliserade andre'.

Låt oss se lite närmare på begreppet rollövertagande. Lars-Erik Berg (2010) påstår att begreppet ofta beskrivs som ett okomplicerat skeende, till exempel att individer ser sig själva ur andras synvinkel och/eller anpassar sina handlingar efter statiska rollsystem. I motsats till sådan reception framhåller Berg (2010) att begreppet hos Mead är komplext och behöver förstås på olika nivåer. Vad som ofta glöms bort, säger Berg, är att det innefattar en elementär, icke-reflexiv nivå: "Hos Mead uttrycks det oftast så här: Vissa gester har en tendens att spontant, oavsiktligt, locka fram liknande respons hos givare och mottagare" (Berg, 2010, s. 8). Asplund (1992) framhåller att vi inte kan tala om rollövertagande som en medfödd egenskap eller som något statiskt; i stället är det en förmåga som utvecklas stegvis i interaktionsprocesser. Han anser dock, i likhet med Berg (2010), att man kan tala om rollövertagande i en elementär form, där en individ svarar an direkt på en annan individs närvaro, såväl som i mer avancerade former, där till exempel olika slags kategorier (såsom position och status) ingår i de roller som övertas. Därtill lägger Asplund (1992) en annan dimension: rollövertagande innefattar att föregripa den andres respons, det vill säga svara på en handling som ännu inte ägt rum.

Mead (1947) påstår att rollövertagande utvecklas via interaktion mellan två sidor av det sociala självet. Många teorier skiljer mellan två sidor av personligheten, till exempel mellan en social och en individuell identitet (Helkama, 2000). Mead (1947) utvecklar en sådan distinktion, men förstår personligheten som kontinuerligt förändrad i snedstreckat socialitet/individualitet.

Mead (1947) föreslår att en social fas utgör självet fundament. Han kallar den 'Mig', vilken betecknar "the organised set of attitudes of others which one himself assumes" (s. 175). 'Mig' utgör ett moment av social medvetenhet format av såväl (själv)biografiska erfarenheter som de erfarenheter som uppstått i den aktuella situationen. Om det sociala självet enkom bestod av 'Mig' vore det en produkt av samhällelig och social påverkan. Mead introducerar emellertid en andra fas, vilken är spontan och dynamisk. 'Jaget' är "the response of the organism to the attitudes of the others" (Mead, 1947, s. 175). Genom denna respons införs något nytt i skeendet. Det är aldrig säkert varthän 'Jaget' leder; 'Jaget' gör skillnad, det är det unika subjektets uttryck i relation till omgivningen.

'Mig' möjliggör således sammankoppling och gemenskap medan 'Jaget' står för frihet och förändring. Vi får aldrig direktkontakt med 'Jaget', då det alltid

framträder som en historisk figur. Först när 'Miget' reflekterar över 'Jagets' handling kan innebörder i 'Jaget' upptäckas. 'Miget' är däremot en i hög grad förutsägbar och stabil process; det består till stor del av vanor, responser som individen delar med andra i hans eller hennes grupp. 'Miget' och 'Jaget' är separata men dialektiskt förbundna moment, två icke-identiska delar av en och samma helhet. Tillsammans konstituerar de "a personality as it appears in social experience" (Mead, 1947, s. 178).

Bernard Meltzer (1964) föreslår att begreppen 'Mig' och 'Jag' anger den antropologiska basen för att förstå, å ena sidan, social kontroll och, å andra sidan, innovationer. 'Jaget' uttrycks på basis av 'Miget' medan 'Miget' responderar på 'Jagets' föregående aktiviteter. Både 'Miget' och 'Jaget' är "essential to the self in its full expression" (Mead, 1947, s. 199). 'Miget' ger individen dennes position i det sociala systemet och möjliggör erfarenheter från den andra sidan av relationen. 'Jaget' bryter loss självet från givna – och kanske undertryckande – interaktionsordningar. Om det inte vore för dessa båda faser "there could not be conscious responsibility, and there would be nothing novel in experience" (Mead, 1947, s. 178).

BEGREPPSDISKUSSION

Mead konstruerar en relationell föreställning om personligheten, om människan som oupphörligen tvillingfödd (Pfeutze, 1973). Vi kan således börja begreppsdiskussionen med att konstatera att lärares relationskompetens, i ljuset av Meads teori, inte ska förstås som ett intra-personellt fenomen härlett till 'the bounded being' (Gergen, 2009) eller utifrån personliga egenskaper eller karaktärsdrag som lärare uppbär (jfr med liknande synpunkter på begreppet i: Jensen et al. 2015; Fibaek Laursen, 2004). Vidare förstås lärares relationskompetens i detta sammanhang inte, åtminstone inte primärt, som något slags hantverk eller teknik. Snarare kan det beskrivas som ett förhållningssätt i relationer, ett som inte är strategiskt och kanske inte ens medvetet, men som ändå får sägas vara inlärnt, och därmed utvecklingsbart. Ur ett sådant översiktligt perspektiv går tolkningen i linje med andra relationella konceptioner, till exempel Jordan (2004), som beskriver relationskompetens i termer av ansvarighet i oförutsägbara och okontrollerbara processer.

I sökandet efter en mer ingående och tillika mer användbar förståelse av begreppet formuleras det nedan utifrån fyra perspektiv. Det är en analytisk konstruktion avsedd att invitera reflektioner över olika aspekter av fenomenet men där den fjärde aspekten utgör en syntes. Relationskompetens betraktas: (1) som konkret rollövertagande; (2) som abstrakt rollövertagande; (3) som direkt respons, samt (4) som växelspel mellan 'Mig' och 'Jag'.

Perspektiv 1: lärares relationskompetens i termer av konkret rollövertagande

Lärares relationskompetens förstås utifrån detta perspektiv som att läraren övertar den konkreta elevens roll. Genom 'Miget' placerar sig läraren i elevens position och förstår situationen utifrån denna. Konkret rollövertagandet inträffar då läraren iakttar och "läser av" hur eleven påverkas av hans eller hennes beteende (eller av någon annans beteende, alternativt av något annat slags social påverkan). Elevens respons tenderar att framkalla en liknande respons hos läraren, och läraren kan på så vis ungefärligen förstå hur eleven uppfattar/upplever skeendet. Konkret rollövertagande kan även ta formen av en imaginär process där läraren föregriper elevens respons, det vill säga föreställer sig hur eleven skulle svara om läraren agerade på ett visst sätt, alternativt skulle svara om läraren avstod från att agera. Lärares förmåga att avläsa hur hans eller hennes handlingar uppfattas och upplevs från "den andra sidan" av relationen kan ses som den mest grundläggande aspekten av lärares relationskompetens – och av lärarprofessionalitet överhuvudtaget. Genom att överta elevens roll i interaktion ges läraren information om elevens "inre" processer (tankar, känslor, intentioner, motiv och så vidare), relationens kvalitet samt hur han/hon kan agera för att stärka relationen. Genom konkret rollövertagande möjliggörs lärarens främjande av ömsesidig förståelse och respekt i relation till enskilda elever, det vill säga på den interpersonella nivå där begreppet relationskompetens förstås här.

Perspektiv 2: lärares relationskompetens i termer av abstrakt rollövertagande

Utifrån detta perspektiv förstås lärares relationskompetens som en generell förmåga att främja positiva, stödjande relationer. Det är en förmåga som lärare till stor del bär med sig mellan olika kontexter, till exempel skolor, grupper/skolklasser, relationer och interaktioner. Läraren har genom sin utbildning och praktisk-pedagogiska erfarenhet internaliserat föreställningar om vad som utmärker goda relationer och dessa vägleder hans eller hennes bemötande av elever. Relationsfrämjande handlingar antas ur detta perspektiv ske mer eller mindre vanemässigt. Därmed inte sagt att det handlar om standardiserat beteende, till exempel i bemärkelsen att läraren är opersonlig eller oberörd av det som sker. Inte heller handlar det om att lärare agerar oberoende av elever, som om skeendet enkom ägde rum i lärarens inre. Poängen är bara att läraren responderar på liknande sätt som han eller hon gör i andra sammanhang, och på liknande sätt som andra lärare gör. I perspektivet konstrueras lärarens 'Mig' utifrån hans eller hennes position i interaktionsordningen. Rollövertagande är nyckeln, men det innebär huvudsakligen att vägledas av en anteciperad lärarroll. Annorlunda uttryckt innebär det att lärarens beteende mestadels koordineras och regleras utifrån de institu-

tionella förväntningar som läraren föreställer sig. ”Förväntningar” innefattar då allmänna föreställningar om utbildningens syften såväl som specifika moraliska idéer om vilket beteende som lämpar sig i en viss situation, till exempel för att främja en utbildande relation med en särskild elev. Lärares interaktion med ’Mig’ i form av en generell motpart spelar en framträdande roll i lärarens förhållningssätt. Förmågan till abstrakt rollövertagande kan beskrivas som en mikrostrukturell aspekt av lärares relationskompetens.

Perspektiv 3: lärares relationskompetens i termer av direkt respons

Om vi enkom applicerar begrepp som ’Mig’ och ’rollövertagande’ i försöket att förstå vad lärares relationskompetens är blir perspektivet endimensionellt eller, om man så vill, ”översocialiserat” (Wrong, 1961). Meads föreställning om det sociala självet är tvådimensionell. ’Jaget’ förstås som lärarens direkta, aktiva och oreflekterade respons på de attityder som han eller hon förmodar att eleven intar. Utifrån detta tredje perspektiv förstås lärares relationskompetens alltså i viss mening som ett subjektivt moment, där läraren bryter in i sin relation till eleven (jfr med Biesta, 2017 – där undervisning beskrivs som ett sätt att störa elevens relation till sig själv). Om vi inte beaktar aspekten ’Mig’ negligerar vi lärarens medvetna ansvarighet, men om vi inte erkänner aspekten ’Jag’ går lärarens direkta och unika bidrag till relationsprocessen förlorat. Den relationskompetente läraren ”replies to the organised attitude in a way which makes a significant difference” (Mead, 1947, s. 200), det vill säga agerar på sätt som avviker från det förväntade interaktionsförloppet. Det är denna innebörd som lärarens ’Jag’ har i interaktionsprocessen. Utan ’Mig’ ingen social grundval för agerandet och ingen strukturerad interaktion, utan ’Jaget’, inget framåtskridande och ingen kreativitet. Att läraren – som ’Jag’ – bryter in i relation till eleven – som ’Mig’ – är alltså en väsentlig del av lärares relationskompetens. Ett renodlat ’Mig’ betyder att en ’konventionell roll’ (jfr Shibutani, 1995) överbetonas i lärarens agerande.

Perspektiv 4: Lärares relationskompetens i termer av växelspel mellan ’Mig’ och ’Jag’

Lärares relationskompetens har ovan tolkats utifrån tre perspektiv. Även om tolkningarna kanske framstår som rimliga riskerar indelningen att ge sken av att kompetensen går att förstå utifrån separata moment, till exempel konkret rollövertagande *eller* abstrakt rollövertagande; lärarens ’Mig’ *eller* ’Jag’. I nedanstående perspektiv eftersöks därför en syntes.

Lärares relationskompetens förstås ur detta fjärde perspektiv som ett fortgående växelspel mellan ’Miget’ och ’Jaget’. Varken ’Miget’ eller ’Jaget’ överbetonas i lärarens interaktion, i stället sker en pendling mellan polerna. Utifrån detta perspektiv är det primärt genom en sådan balansakt som positiva, stödjande relationer främjas. Vi kan lätt föreställa oss två alternativa

förhållningssätt, där läraren snarare motverkar än främjar relationer. För det första, ett där 'Miget' överbetonas: tonvikten i lärarens förhållningssätt läggs vid reflektion över det egna beteendet, elevens beteende eller själva interaktionen. Med Goffmans (1982) termer kan detta förhållningssätt delas in i fyra huvudsakliga aspekter: 'self-consciousness', 'other-consciousness', 'interaction-consciousness' och 'external preoccupation', vilka samtliga innebär att individen upptas av reflektioner som främmandegör honom eller henne från ett ömsesidigt, spontant engagemang, något som Goffman kallar 'unio mystico'. För det andra, ett där 'Jaget' överbetonas: läraren agerar spontant och engagerat, men beteendet avpassas inte av 'Miget' i form av sociala förväntningar eller, mer konkret, av rollövertagande (angående "obalans" mellan 'Mig' och 'Jag', se Retzinger, 1991). Meads teori är huvudsakligen deskriptiv, den begripliggör observerbara – externa såväl som interna – interaktionsprocesser, men den innefattar också ett normativt element: det antas att personlig utveckling förutsätter reciprocitet mellan 'Mig' och 'Jag' samt att ingen av dessa positioner intas på den andras bekostnad.

I syfte att konkretisera och precisera innebörden i detta fjärde perspektiv kan Scheffs (1990) tolkning av Meads begrepp rollövertagande aktualiseras. Scheff framhåller att rollövertagande innebär att söka mening i ord och gester genom att pendla mellan momenten observation och reflektion: "This cycle, which involves a movement from outer signs to inner experience, can be repeated, many times, if necessary, until one is virtually certain of the reference" (Scheff, 1990, s. 39). Med ett begrepp lånat från C.S. Peirce (1955) påstår Scheff att konkret rollövertagande kan förstås som 'abduktion' applicerat på det speciella problemet att förstå en annan människa. Abduktion innebär då att växla snabbt fram och tillbaka mellan yttre tecken och tolkning av tecknens mening: "In effective social interaction and thought, one not only observes (induction) and imagines (deduction) but also constantly (in micro-seconds) checks one against the other" (Scheff, 1990, s. 31). I detta ljus kan lärares relationskompetens alltså förstås som *snabb – eller hypersnabb – alternering mellan 'Mig' och 'Jag' i relation till elever*. Läraren övertar elevens roll ('Mig'), responderar ('Jag'), tolkar hur eleven erfart lärarens respons ('Mig'), responderar ('Jag') – och så vidare. Kompetensen realiserar här med andra ord genom att läraren erfår och tolkar interaktion från elevens sida av relationen och svarar på sätt som har potential att vitalisera relationen, något som i nästa ögonblick kan synliggöras genom elevens aktiva respons.

APPLICERING AV SYNTESEN

Artikelns första syfte var att diskutera lärares relationskompetens utifrån Meads begreppspår 'Mig' och 'Jag'. Framställningen visade att lärares relationskompetens kan förstås utifrån olika perspektiv där det fjärde utgör

ett slags syntes. Perspektiv 4 bildar utgångspunkt i diskussionen nedan för att förverkliga det andra syftet, att diskutera resultat från tre empiriska studier.

Som framgick tidigare förändrades lärarstudenternas uppfattningar om vad som äger rum på videofilmerna påtagligt. Före interventionen handlade deras texter om hur olika externa och interna faktorer kan ha påverkat lärare-elevrelationen. Vidare innehöll studenternas texter beskrivningar av andra slags lärarkompetenser än relationskompetens, framför allt didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga (Nordenbo et al., 2008). Efter interventionen fokuserade studenterna i stället mestadels på vad som ägde rum i relationen mellan lärare och elever. De hade därtill ett betydligt mer utförligt och nyanserat språk för relationer.

Det förefaller som att studenterna före interventionen utgick från någon av de tre första perspektiven i begreppsdiskussionen. Deras användning av olika slags externa och interna förklaringsmodeller hör snarast till perspektiv 2, det vill säga rör ett abstrakt rollövertagande, där man applicerar föreställningar om hur lärare i allmänhet förväntas agera. Ett visst konkret rollövertagande gentemot (de gestaltade) eleverna framkom också, till exempel i studenternas tal om att eleverna upplevde situationer som ”jobbiga” eller ”obekväma”, något som snarast hör till perspektiv 1. Som nämndes utmärkte sig specialpedagogstudenternas texter genom att de redan före interventionen fokuserade på pedagogisk praktik och tolkade lärares beteende på filmerna i termer av exempelvis uppmärksamhet och bekräftelse. I likhet med grundskollärarstudenterna beskrev de emellertid relationskompetens som en fråga om lärarens separata attityd, oberoende av elever. Detta kan förstås som att studenterna uppehöll sig vid perspektiv 1, det vill säga praktiserade konkret rollövertagande i relation till läraren på filmen, men utan att växla mellan att överta lärarens respektive elevernas roller (jfr med Ewe & Aspelin, 2021). Texterna innehöll även spekulationer om hur lärarna kunde/borde ha agerat i stället. Dessa inslag kan möjligen förstås utifrån perspektiv 3, det vill säga som att studenterna övertog lärarnas roller och utifrån dessa anlade ett ’Jag’-perspektiv på de gestaltade situationerna. Däremot fanns det få exempel på texter där studenterna, i linje med perspektiv 4, uppmärksammade pågående interaktioner mellan lärare och elever, det vill säga skiftade mellan lärarens rollövertagande position och dennes aktiva gensvar i relation till eleverna.

Om informanterna före interventionen således distanserade sig till skeendet på filmerna uppstod efter interventionen en betydligt högre grad av involvering och närläsning. Informanterna övergick från att vara översiktliga betraktare av undervisningssituationer till att bli imaginära deltagare i interaktiva skeenden. Om vi utgår ifrån att perspektiv 4 innebär en mer avancerad förståelse av fenomenet relationskompetens kan perspektivet användas för att belysa studenternas utveckling. Utvecklingen bestod kort sagt i att studenternas interaktion med lärarna på filmerna fick formen av ett växel-

spel mellan 'Mig' och 'Jag'. Studenterna började överta lärarnas roller i pågående samspel med eleverna.

Det fjärde perspektivet föreslår att förmågan att pendla mellan 'Mig' och 'Jag' i social interaktion utgör ett huvudsakligt inslag i lärares relationskompetens, detta oavsett om kompetensen förstås som manifesterad i "direkt interaktion" (Goffman, 1990) eller "indirekt" interaktion (som vid analys av undervisning på videofilm). Appliceras Scheffs (1990) tolkning av begreppet abduktion innebär relationskompetens ett förhållningssätt där läraren rör sig fram och tillbaka mellan att iakttä synliga beteenden och tolka vad dessa betyder för de pågående relationerna. Genom sådan pendling mellan "inre och yttre världar" (Scheff, 1990, s. 103, förfs. övers.) kan deltagare – i direkt såväl som indirekt interaktion – nå initierad förståelse av vad socialt beteende betyder i dess situerade mening, något som i sin tur kan antas vara avgörande för om handlingar ska främja relationer eller inte. Interventionsstudierna indikerar att ett sådant dubbelsidigt förhållningssätt kan främjas analytiskt genom videobaserad reflektion. Även RCM, och de kriterier som grundas på modellen, kan ha bidragit till att främja relationskompetens i denna mening, genom dess explicita fokus på samspel mellan lärare och elever. Modelleringen bidrog sannolikt också, genom att visa vad växelpelet betyder vid analys av pedagogiskt samspel. (När det gäller frågan vad kriterier och modellering mer konkret kan ha betytt för resultatet, se till exempel Holmstedt et al., 2018).

Forskning inom fältet lärares relationskompetens har en empirisk slagsida och det finns behov av fler teoretiska studier. I utgångspunkten för resonemanget förlades kompetensens brännpunkt till en sfär mellan lärare och elev. Definitioner av relationskompetens, och kompetens mer allmänt, implicerar inte sällan förmågor som lokaliseras "inom" läraren, medan relationella, situerade och kontextuella innebörder ofta saknas (Mathiesen, 2016; Biesta, 2012; Jordan, 2004). Emellertid, lika problematiskt som det vore att överbetona individperspektiv vore att överbetona strukturella perspektiv. Det senare skulle till exempel kunna innebära att man fokuserar för mycket på institutionella förväntningar på lärares beteende (jfr perspektiv 2), det vill säga överbetonar lärararbetets 'konventionella' sida i förhållande till dess 'interpersonella' (Shibutani, 1995). Likaså riskerar ett överdrivet fokus på lärares konkreta rollövertagande (jfr perspektiv 1) att reducera förståelsen av pedagogens aktiva, omedelbara bidrag till relationsprocessen (jfr perspektiv 3).

Poängen med att applicera perspektiv 4 är skildringen av lärares relationskompetens som primärt realiserad i växelverkan mellan 'Mig' och 'Jag', eller i en ständigt pågående erfarenhets- och beteendeprocess (Mead, 1947). Detta framstår som artikelns huvudsakliga bidrag till förståelsen av vad lärares relationskompetens är och hur kompetensen utvecklas. Artikeln har även antytt två vägrenar vid sidan om denna huvudled: en där 'Miget' överbetonas och en där 'Jaget' överbetonas. Vidare, som svar på den empiriskt grundade

fråga som formulerades tidigare föreslås att studenterna övergick från ett distanserat betraktande av undervisningsförlopp till att överta lärarnas och elevernas roller i interaktion samt reflektera över hur interaktionen påverkade deras relationer. Annorlunda uttryckt främjade interventionsstudiernas design en växelverkan mellan studenternas 'Mig' och 'Jag' i relation till de på filmerna gestaltade aktörerna.

TEORETISKA OCH PRAKTISK-PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Hur kan det perspektiv som utvecklats ovan i termer av växelspel användas? För det första skulle det kunna användas för att rekonstruera gängse föreställningar om lärares relationskompetens, till exempel Juul och Jensens (2003) ofta använda definition. Förmågan att vara autentisk implicerar då hastiga skiften mellan 'Mig' och 'Jag'. På motsvarande sätt implicerar talet om pedagogens ansvar för relationens kvalitet en process där läraren alternerar mellan att överta elevens roll och ansvara/svara an som pedagogiskt subjekt. Den relationskompetente läraren utmärks av att (kunna) föregripa och hantera händelser i relation till eleverna. Genom att använda perspektiv 4 kan man undvika individualistiska tolkningar av lärares relationskompetens (jfr Mathiesen, 2016) och lärares kompetens mer allmänt (jfr Biesta, 2012), till exempel föreställningar om lärare som autonoma aktörer med full kontroll över interaktioner, samt om elever som objekt för social påverkan.

För det andra har artikeln föreslagit växelspelet som viktig grogrund för utveckling av lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens. Perspektiv 4 kan användas för att förstå hur lärare agerar när de främjar goda relationer och hur relationskompetens utvecklas. Sett utifrån syntesen utvecklas relationskompetens genom skiften mellan, å ena sidan, lärarens rollövertagande och, å andra sidan, lärarens aktiva respons. Med rollövertagande avses då såväl abstrakt rollövertagande (anpassning till lärarrollen) som konkret rollövertagande (att tolka och föregripa elevers beteende). Utifrån perspektiv 4 främjas alltså lärarstudenters uppfattningar om relationskompetens genom snabba växlingar mellan 'Mig' och 'Jag'. Diskussionen mynnar ut i förslaget att högskoleförlagd lärarutbildning bör skapa förutsättningar för studenter att växla mellan dessa båda poler vid studium av pedagogisk praktik (jfr Biesta, 2012). Videobaserad reflektion har tagits som exempel på hur sådan växelverkan kan stimuleras. Forumspel och fallbeskrivningar kan vara andra användbara metoder, vilka dock inte undersökts i de aktuella projekten.

Den huvudsakliga kontext inom vilken relationskompetens utvecklas är direkta möten mellan lärare och elev. I så måtto har talet om växelspel störst relevans för verksamhetsförlagd utbildning. Samtidigt finns det forskning som visar att lärarstudenters interpersonella färdigheter kan främjas även i högskoleförlagd utbildning (se t.ex. Rimm-Kaufman et al., 2003). I inledningen av artikeln påstods att det finns behov av konceptualisering av kompe-

tensen som ”indirekt” fenomen. Artikeln föreslår perspektiv 4 som användbart för utbildning i ämnet relationskompetens även i det avseendet. Ett förslag är alltså att lärarstudenter ges uppgifter med potential att stimulera växel-spelet mellan ’Mig’ och ’Jag’ vid betraktande av undervisningsprocesser. Resonemanget ställer oss som lärarutbildare inför följande fråga: ger vi våra studenter tillräckligt rika möjligheter att alternera mellan dessa båda aspekter av lärares relationer med elever?

TILLKÄNNAGIVANDEN

Denna forskning genomfördes med stöd av medel från Vetenskapsrådet, anslag 2018-03785.

NOTER

¹ Framställningen bygger på Meads verk men också på auktoriserade tolkningar av detsamma. Nämnas bör att Mead själv inte beskrev sin teori på ett sammanhållet, systematiskt sätt (Meltzer, 1964). *Mind, Self and Society* består av anteckningar som studenter gjorde under Meads föreläsningar, tillsammans med Meads egna manuskript. Verket är till betydande del påverkat av dess redaktör. Vidare finns det, som till exempel Hans Joas (1985) visar, en påtaglig skillnad mellan *Mind, Self and Society* och Meads tidigare arbeten. Trots det råder det ingen tvekan om att boken utgör ett viktigt och inflytelserikt arbete. Därtill finns det, som Meltzer (1964) pekar på, många återkommande socialpsykologiska teman i Meads böcker, vilka kan betraktas som centrala delar av hans tänkande, och bland dessa teman finns de som beaktas i denna artikel.

REFERENSER

- Aspelin, Jonas (2018) *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Aspelin, Jonas (2019) Enhancing pre-service teachers’ socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 2019, 153–168.
- Aspelin, Jonas, & Jonsson, Anders (2019). Relational Competence in Teacher Education. Concept Analysis and Report from a Pilot Study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aspelin, Jonas, & Östlund, Daniel (2020). Relationskompetens i specialpedagogiska utbildningar. Hur framställs ämnet i kursplaner för

- specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige? *Educare – vetenskapliga skrifter*, 18(2), 117-142. DOI: <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/484/439>
- Aspelin, Jonas, Östlund, Daniel, & Jönsson, Anders (2021). Pre-Service Special Educators' Understandings of Relational Competence. Online first. *Frontiers in Education* 6. DOI: <https://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Asplund, Johan (1967). George Herbert Mead. I J. Asplund (Red.), *Sociologiska teorier. Studier i sociologins historia* (s. 132-147).
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Liber.
- Asplund, Johan (1992). *Det sociala livets elementära former*. Korpen.
- Berg, Lars-Erik (2010). Att inte spänna kärran framför hästen – precisering av Meads ”rollövertagande”. *Sociologisk forskning*, 47(2), 5-23.
- Biesta, Gert J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, Gert J.J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Emirbayer, Mustafa (1997). Manifesto for a relational sociology. *The American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317.
- Ewe Plantin, Linda, & Aspelin, Jonas (2021). Relational competence regarding students with ADHD – An intervention study with in-service teachers. Online first. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1872999>
- Frelin, Anneli (2010). *Teachers' relational practices and professionalism* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Furu, Ann-Christin, & Sandvik, Märta (2019). Att stödja pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar. *Nordisk Barnebageforskning*, 18(1), 1–16.
- Gergen, Kenneth (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford university press.
- Gidlund, Ulrika (2020). Relational pedagogy in a vocational program in upper secondary school: A way to make more students graduate. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 106–128. DOI: <https://dx.doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20102106>
- Goffman, Erving (1990/1959). *The presentation of self in everyday life*. Penguin.
- Goffman, Erving (1959/1991). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Rabén och Sjögren.

- Goffman, Erving (1982/1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Heidegren, Carl-Göran, & Wästerfors, David (2008). *Den interagerande människan*. Gleerups.
- Helkama, Klaus (2000). *Socialpsykologi. En introduktion*. Liber.
- Herskind, Mia, Fibaek Laursen, Per, & Nielsen, Anne-Maj (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Paedagoger*, 75(2), 33–39.
- Holmstedt, Pernilla, Jönsson, Anders, & Aspelin, Jonas (2018). Learning to see new things: Using criteria to support pre-service teachers' discernment in the context of teachers' relational work. *Frontiers in Education*. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00054>
- Hughes, Jan N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment and Human Development*, 14(3), 319–27. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Jensen, Elsebeth, Skibsted, Else Bengaard, & Christensen, Mette Vedsgaard (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Joas, Hans (1985). *G.H. Mead: a contemporary re-examination of his thought*. Polity.
- Jonsson, Anders (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and evaluation in higher education*, 39(7), 840–852. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Juul, Jesper, & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Runa förlag.
- Jordan, Judith (2004). Toward Competence and Connection. I J. Jordan (red.), *The Complexity of Connection. Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute* (s. 11–27). The Guilford Press.
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Richie (Red.), *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring* (s. 7–22). Billesoe & Baltzer.
- Kelchtermans, Geert (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kleinknecht, Marc, & Gröschner, Alexander (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>

- Klinge, Louise (2016). *Lærarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* [Doktorsavhandling, Köpenhamns universitet].
- Laursen, Per Fibæk (2004). *Den autentiske læreren*. Liber.
- Lundin, Elin (2008). Motståndets betydelse: Ett bidrag till aktör-strukturdebatten. *Sociologisk forskning*, 45(4), 46-73.
- Major, Louis, & Watson, Steven (2018). Using video to support in-service teacher professional development: The State of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 49-68. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469>
- Matthiesen, Noomi (2016). Relationskompetencebegrebet under Lup: Ansvar i Forudsigeligheden. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 139-156). Dafolo.
- Matthiesen, Noomi, & Gottlieb, Lotte (2016). Når man lærer at være relationskompetent – fra kursus til skolepraktik. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 89-106). Dafolo.
- Mead, George H. (1947/1934). *Mind, self and society – from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mead, George H. (2008). *The philosophy of education*. Paradigm Publishers.
- Meltzer, Bernard N. (1964). *The social psychology of George Herbert Mead*. Center for Sociological Research, Western Michigan University.
- Nielsen, Anne-Maj, & Fibæk Laursen, Per (2016). Relationskompetence og klasseledelse i læreruddannelse. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 43-70). Dafolo.
- Noddings, Nel (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 242-251. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00323>
- Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, Mikael, Tiftikçi, Neriman, Wendt, Rikke Eline, & Østergaard, Susan (2008). *Lærerkompetenser og Elevers Læring i Førskole og Skole. Ett Systematisk Review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole & Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Panadero, Ernesto, & Jonsson, Anders (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Peirce, Charles S. (1955). Abduction and induction. I J. Buchler (Red.), *Philosophical writings of Peirce* (s. 150-156). Dover.

- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. DOI: <https://10.3102/0034654316669434>
- Retzinger, Suzanne M. (1991). *Violent emotions: Shame and rage in marital quarrels*. Sage.
- Rimm-Kaufman, Sara E., Voorhees, Mary D., Snell, Martha E., & La Paro, Karen M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/02711214030230030501>
- Roorda, Deboraa. L., Jak, Suzanne, Zee, Marjolein, Oort, Frans J., & Koomen, Helma M.Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. DOI: <https://dx.doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Sabol, Terri J., & Pianta, Robert C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Scheff, Thomas J. (1990). *Microsociology. Discourse, emotion and social structure*. The University of Chicago Press.
- Shibutani, Tamotsu (1995/1961). *Society and personality. An interactionist approach to social psychology*. Transaction Publishers.
- Skibsted, Else, & Matthiesen, Noomi (Red.) (2016). *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Dafolo.
- Skibsted, Else, & Matthiesen, Noomi (2016). Inledning. I Else Skibsted, & Noomi Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 11-19). Dafolo.
- Statens offentliga utredningar (2008): *En hållbar lärarutbildning: Betänkande 2008:109*. Fritze.
- Wiklund-Engblom, Annika (2018). Digital relational competence: Sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *Seminar.net*, 14(2), 188–200. DOI: <https://dx.doi.org/10.7577/seminar.2979>
- Wrong, Dennis (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review*, 26(2), 183–193.