



*Eunice Moon*

## Relationell pedagogik och relationism

---

### OROANDE SKOLFRÅNVARO SOM UTGÅNGSPUNKT FÖR SKOLUTVECKLING

Har pedagoger något att lära sig av elever som inte går i skolan? Det kan te sig som en konstig fråga för det är väl i skolan barn lär sig saker och där lärarna har möjlighet att lära sig av dem? Inom den relationella pedagogiken lyfts mellanmänniska relationer fram som centrala för lärande. Det relationella kan utsträckas till att omfatta även entiteter som datorer, böcker, djur och växter. Detta kommer att behandlas i denna text.

Elever som under långa perioder inte kommer till skolan, så kallade ”hemmasittare”, utgör en heterogen grupp. Denna grupp består både av barn som under åren i hemmet hamnat i mer eller mindre apatiska tillstånd och av barn som i högre utsträckning än jämnåriga (med hög skolnärvaro) haft möjlighet att utforma det egna lärandet. Elever som inte går i skolan beskriver orsakerna till skolfrånvaron på olika sätt, här ges exempel från fyra elever i årskurs sex:

- Jag kan inte gå in där, skolan är bara för genier.
- I skolan förstår jag ingenting, jag känner mig som en rutten citron.
- Jag vågar inte gå till skolan för jag kanske blir arg och skriker och slåss om jag går dit, det är så himla tråkigt där.
- För att jag ska kunna gå mer till skolan behöver jag hitta en koppling mellan det jag ska göra där och sådant som jag tycker är intressant och som känns meningsfullt. (Egna noteringar, 2016)

Elevernas ord ser vid en första anblick mycket olika ut, en elev uttrycker att hen inte förstår vad som pågår, en annan elev uppger att skolan behöver kännas meningsfull och relevant utifrån dennes intressen. En gemensam nämnare går ändå att skönja. Den kan sammanfattas som en längtan efter att känna sig ”bra” vilket här tolkas som kapabel, delaktig, trygg, intresserad och stimulerad. Skolfrånvaron innebär ett lidande för elever

och vårdnadshavare och är därutöver ett växande samhällsproblem i Sverige. Enligt SVT (2016) är omkring fem procent (50 000) av grundskoleeleverna frånvarande under minst tio procent av den schemalagda skoltiden. I denna artikel kommer en avgränsad del av den komplexa problematik som skolfrånvaro innebär att behandlas. I fokus finns de möjligheter till förändring av vår kunskapssyn som problemet aktualiserar.

Kunskapsutvecklingen hos elever med oroande skolfrånvaro skiljer sig i flera avseenden från deras klasskamraters. Skolfrånvarande elever har ofta kunskapsluckor i förhållande till kursplanerna och den som under längre perioder varit borta från skolan kan dessutom ha svårt att anpassa sig till arbetsordningen där. Det är vanligt att elever som inte går i skolan tillbringar mycket tid vid elektroniska apparater, tid som i och för sig kan vara mycket lärorik. Att tillbringa stora delar av dygnet vid en skärm har sina för och nackdelar vilket Turkle (2005; 2011) har belyst ingående. Elevens intraagerande med skärmen kan vänja eleven vid att utforma sitt eget lärande. En utmaning för skolan blir då att bemöta eleven på ett sätt som öppnar för ett dialogiskt lärande som inbegriper både inter- och intraaktion, ett lärande där eleverna i lärandeprocessen tillåts vara aktörer i något som kan betecknas som verklighetens relationalitet (se figur 3). Elever med hög frånvaro, både de som aktivt driver det egna lärandet och de som inte gör det, är i behov av en skola som uppmuntrar till kunskapsprocesser där relationer lyfts fram som centrala. Den relationella pedagogiken och relationismen kan utveckla synen på lärande och kunskap i denna riktning.

### RELATIONELL PEDAGOGIK

Relationell pedagogik bygger på en människosyn där människan ses som skapad och ständigt återskapad i och genom sina relationer. Denna syn står i motsats till andra vanligt förekommande pedagogiker, till exempel en individualistisk pedagogik, en kollektivistisk pedagogik samt en pedagogik som blandar samman det förment individualistiska och kollektivistiska, vilket innebär att ensidigheterna kvarstår.

Tankar hos filosofer som George Herbert Mead och Martin Buber spelar en central roll inom den relationella pedagogiken. Denna baseras på ett synsätt där människan betraktas som en social varelse som är delaktig i ett nätverk av relationer (von Wright 2000; Aspelin & Persson 2011). Människan utvecklar sin identitet genom att interagera med andra. Detta stämmer väl överens med Meads symboliska interaktionism som bygger på en socialpsykologisk huvudtes: Människan är interaktion. Johan Asplund (1979) belyser denna tes med en av Meads aforismer: ”We must be others if we are to be ourselves” (Asplund 1979:230). Asplund kallar förhållningssättet för tesen om det expanderande självet, vilket bland annat innebär att människan betraktas som en nod i ett interaktionsfält (se figur 1).

En filosof som Buber både influerades av, och var kritisk mot, var Henri Bergson. Bergson menade att människor och andra djur är grundade i en djup samhörighet, ”själva livets



”Talking”. Foto: Valeer Vandenbosch, FreeImages

enhet” (Sällström 1996:77). Buber var av en annan uppfattning då han inte entydigt såg det mänskliga som en del av någon livets enhet eftersom hon, det vill säga människan, förmår distansera sig till världen som omger henne (Jag-Det). Detta till trots har hon en förmåga att möta andra (Jag-Du). Dessa båda förhållningssätt är en förutsättning för kunskap. Buber hänför den traditionella vetenskapen till Jag-Det-sfären samtidigt som det är i relationerna till Duet som kunskap har sin grund.

Enligt Aspelin (2010) är vi, utifrån Bubers människosyn, varken individer eller delar av kollektiv. Sedda som individer betraktas vi som avskilda, enskilda varelser. Då blir bilden av människan förvriden och bara en aspekt av människan framträder. I en kollektivistisk syn blir människan delvis skymd och enbart sedd som en del av ett kollektiv. Vad innebär Jag-Du-relationer? Jonas Aspelin (2005) beskriver dem som möten där förståelse uppstår genom att jag för en stund ser världen utifrån ditt perspektiv. Genom att bli medvetna om Jag-Du-dimensionerna kan vi förstå det relationella på ett fördjupat sätt.

Grundordet Jag-Du kan bara uttalas med en människas hela väsen. Den inre samlingsen och sammanställningen till ett helt väsen kan aldrig ske genom mig och aldrig utan mig. Jag blir till i förhållande till Duet; i det jag blir till som Jag säger jag Du. Allt verkligt liv är möte. (Buber 2013:18)

Under inflytande av Buber har den hittillsvarande relationella pedagogiken i huvudsak intresserat sig för det mellanmänskliga, men jag vill uppmärksamma relationer i stort. Hur lär jag känna ett träd? Det är en björk och det är tidig vår. Kanske känner jag av dess pollen och får svårt att andas; kanske kan jag dess latinska namn, *Betula pendula*, och vill veta mer om dess biologi; kanske vill jag smaka dess goda sav; kanske ser jag

masurknölen på dess stam och smider mordiska planer inför vintern; kanske jag sitter jag lutad mot dess stam och lyssnar när dess krona spelar.

Jag kan göra det till ett [abstrakt] tal, till ett rent talförhållande och därmed förflyktiga och förevisa det.

I allt detta förblir trädet mitt föremål och har sin bestämda plats och sin bestämda tid, sin art och sin beskaffenhet.

Men det kan också ske, genom vilja och nåd på samma gång, att jag i det jag betraktar trädet blir innesluten i relation till det, och nu är trädet inte något Det längre. (Buber 2013:12)

I citatet beskrivs skillnaden mellan Jag-Du och Jag-Det. Längre fram framhåller han: ”Man ska inte försöka försvaga relationens innebörd: relation är ömsesidighet” (Buber 2013:13). Detta kan te sig lite märkligt. Kan det verkligen vara så att trädet ingår i en relation med mig? Ja, men inte i egenskap av en själ eller en dryad (trädnymf) utan som en levande varelse. Det är trädet som möter mig. Jag möter, såsom Buber beskriver det, trädet både genom ett Jag-Du och genom ett Jag-Det relaterande. Dessa olika sätt att relatera kan under mötet mellan människan och trädet sammansmälta och bilda en helhet. Det behöver alltså inte finnas en motsättning mellan Jag-Du och Jag-Det relaterande, dessa båda sätt kompletterar varandra. Människan måste inte uteslutande förhålla sig till andra på ett distanserat sätt, hon kan vända sig till världen utifrån ett ”förtroende för Duets verklighet” (Sällström 1996:69).

Lärandesituationer där insikten om betydelsen av Jag-Du möten saknas, och där Jag-Det aspekter ensidigt betonas, präglas av instrumentell rationalitet. Denna form av rationalitet leder till en minskning av deltagande, engagemang och lärande. En medvetenhet om förekomsten och vikten av Jag-Du relaterande kan ge eleverna tillbaks lusten att lära, lusten de förmodligen hade när de började skolan.

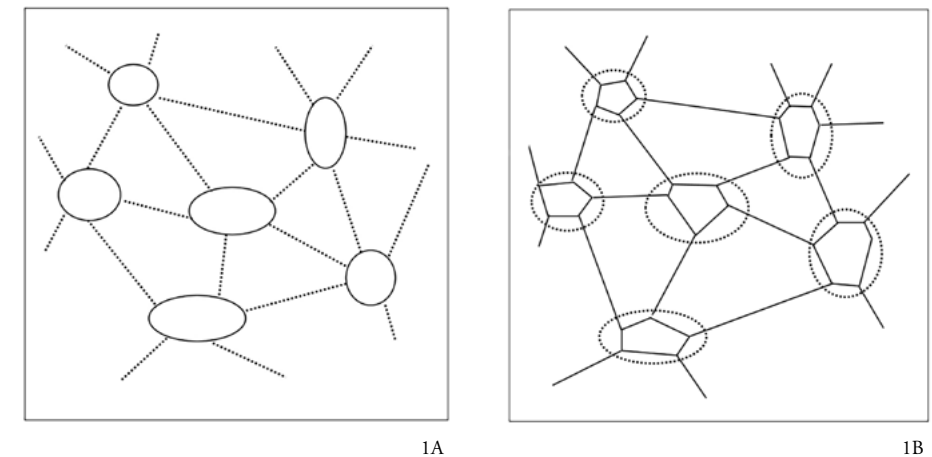
### RELATIONISM OCH SYNEN PÅ KUNSKAP

Begreppsparet strömfåra och kontrapunkt (Hettne 1982) kan tillämpas för att illustrera relationismens förhållande till den dominerande traditionen inom västerländsk filosofi. Relationism som filosofisk teori tillhör inte huvud- eller strömfåran, trots att den funnits länge som ett alternativ till den gängse traditionen. Relationismen liknas vid en kontrapunkt, ställen i strömmen där vattnet rör sig åt andra håll än nedströms. Till den långa kontrapunktala traditionen hör, förutom de redan nämnda, Alfred North Whitehead, David Bohm och Maurice Merleau-Ponty.

En konsekvent förklaring av relationism ges av Joseph Kaipayill:

Relationism [...] is basically a theory of reality, meaning that it addresses the fundamental question of what exists. Grounded in our empirical experience of the world, relationism seeks to understand the existence and nature of things in their relationality (relatedness). For relationism, an entity exists and is known only in its relationality. In other words things are constituted by their multiple relationalities and we can know their existence and nature only through these relationalities. (Kaipayill 2012:1)

Relationismen bygger således, enligt Kaipayill, på en verklighetsuppfattning enligt vilken entiteter (ting med mera) existerar genom sina interaktioner med andra entiteter, objekt blir till och existerar inom multipla relationer. Genom dessa relationer får vi kännedom om entiteters existens. En följd av relationism är att vår bild av verkligheten (ontologin) och hur vi når fram till kunskap om den (epistemologin) är intimt förbundna, såsom två sidor av samma mynt. I figur 1 illustreras skillnaden mellan synsättet inom relationismen, kontrapunkten (Figur 1 B), och det konventionella synsättet inom strömfåran (Figur 1 A).



Figur 1. Från avgränsade objekt till relation (efter Capra 1996:38)  
De heldragna linjerna betecknar det primära, de streckade linjerna betecknar det sekundära.  
A. Entiteterna det primära (strömfåran). B. Relationerna det primära (kontrapunkten).

Inom strömfåran betraktas entiteterna som verklighetens fundament och centrala byggblock (figur 1A) Enligt detta betraktelsesätt är objektiv kunskap inte bara möjlig, utan bygger på stabil, och då oftast materiell grund. Kontrapunkten (figur 1B) representerar en relationell epistemologi där kunskap varken är subjektiv eller objektiv utan uppstår genom dynamiska interaktioner. Konsekvensen av detta återges i figur 2 som illustrerar hur Capra (1996) uppfattar en relationell kunskapssyn.

Kanske är tanken på balans mer ovan för oss när det gäller synen på kunskap eftersom vi är vana vid att kunskap är antingen objektiv eller subjektiv i bemärkelsen tillfällig, situerad, personlig och relativ. Det går inte att applicera dessa kategorier på kunskap när vi ser den ur ett relationellt perspektiv, den ryms inte inom det dualistiska tänkandet där det är vattentäta skott mellan exempelvis praktisk och teoretisk kunskap samt mellan subjektiv och objektiv kunskap (se figur 2).

### VÄRLDENS KÖTT OCH AUTOPOESIS

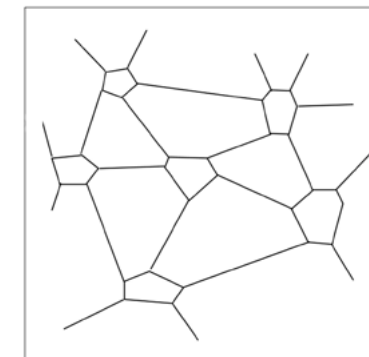
Fenomenologin är en filosofisk strömning som till vissa delar är besläktad med relationism. Maurice Merleau-Ponty diskuterar i det ofullbordade verket *The Visible and the Invisible* (1968) förhållandet mellan det medvetna subjektet och hennes ”objektiv-givna” omgivning.



Figur 2. Tre olika sätt att betrakta kunskap baserade på Capra (1996)

I ett kapitel, vars engelska titel är ”The Intertwining - The Chiasm” (Sammanflätningen - Kiasmen eller Krysset), utgick Merleau-Ponty från en iakttagelse som han fann särskilt tänkvärd: Att man med sin ena hand kan röra vid sin andra hand och vice versa. Alltså kan en och samma kroppsdel vid det ena ögonblicket (som subjekt) aktivt beröra sin spegelvända motsvarighet, och i samma stund (som objekt) vara utsatt för beröringen, fast det är bara möjligt att registrera en förnimmelse i taget. Han utvidgade denna sammanflätning av subjektet och objektet inte bara till andra sinnen och andra människor, men också till andra delar av tillvaron. Detta ledde honom fram till ett begrepp, som han påstod saknades helt i den filosofiska litteraturen: *The Flesh of the World* (Merleau-Ponty, 1968, 139) som på svenska skulle kunna återges som världens kött. Här finns ett försök att finna en icke-dualistisk ontologi. Denna illustreras med hjälp av figur 3.

Världens kött är ett sätt att betrakta verkligheten som varken innefattar eller utesluter tankar och materia eftersom vi genom relationer blir varse om dessa. I figur 3 är den streckande ovalen som i figur 1B avgränsar objekten och subjekten borttagen. De hel-dragna linjerna i figur 3 representerar relationer eller system. Världens kött finns även i



Figur 3. Ett försök till illustration av begreppet världens kött

mellanrummen mellan det individuella (som är avgränsat i tid och rum) och idéns (eller tankens) sfär och mellan olika enskildheter. Begreppet världens kött tolkas här som ett relationsnät eller en sorts varandets organisatoriska princip.

Merleau-Ponty ringade in begreppet världens kött, bl. a. genom att tillämpa en variant på uteslutningsmetod:

The flesh is not matter, in the sense of corpuscles of being which would add up or continue on one another to form beings. Nor is the visible (the things as well as my own body) some "psychic" material that would be - God knows how - brought into being by the things factually existing and acting on my factual body. In general it is not a fact or a sum of facts 'material' or 'spiritual'. Nor is it a representation for a mind: a mind could not be captured by its own representations; it would rebel against this insertion into the visible which is essential to the seer. The flesh is not matter, is not mind, is not substance. To designate it, we should need the old term 'element', in the sense it was used to speak of water, air, earth and fire, that is, in the sense of a general thing, midway between the spatio-temporal individual and the idea, a sort of incarnate principle that brings a style of being wherever there is a fragment of being. The flesh is in this sense an 'element' of Being. (Merleau-Ponty 1968:139)

Merleau-Ponty liknar således världens kött vid det som i den grekiska filosofin kallades element; luft, vatten, eld och jord. Dessa element fungerade som principer genom vilka världen och varat förklarades (Merleau-Ponty 1968:139). Världens kött låter sig inte sorteras enligt någon sorts dualism - utan innebar ett radikalt avsteg ifrån den dittills rådande konventionella "klokheten". Dessa tankar föddes innan komplexitetsteorin hade blivit känd utanför en trängre krets i USA, och idéer som egenlikhet (self-similarity) och fraktaler förekom då nästan enbart i konsten såsom i det berömda träsnittet, *Den stora vågen utanför Kanagawa* av den japanska mästaren Katsushika Hokusai (Gleick 1998, bilden återgiven i Briggs & Peat 1990).

I anslutning till denna bild skriver Briggs och Peat (1990) att fysikern Bohm och matematikern Mandelbrot menade att varje liten del kan anses innehålla en representation av helheten. "Both seem to suggest that each part or phenomenon in the physical world



”Den stora vågen utanför Kanagawa” av Katsushika Hokusai (verket uppges vara från ca 1832)

represents a microcosm of the whole” (Briggs & Peat 1990:112). I bilden ovan syns detta tydligt: Vattnet på vågkammen har samma form som de stora vågorna. Båtarna som färdas mellan vågorna är i sin form snarlika vågorna och denna form återfinns i det heliga berget Fuji. Detta förhållande är likt det sätt på vilket Merleau-Ponty (1968:139) beskriver världens kött; det relationella uttrycker sig som en överensstämmelse mellan det lilla och det stora, och det inre och det yttre.

Humberto Maturana och Francisco Varela (1987) utvecklar begreppet självorganisering (autopoiesis) på ett sätt som vidareutvecklar de tankar som Merleau-Ponty uttryckte med metaforen världens kött. ”As long as a unity does not enter into a destructive interaction with its environment, we as observers will necessarily see between the structure of the environment, and that of the unity a compatibility or congruence.” (Maturana & Varela 1987:99)

Om en enhet inte ingår i en destruktiv interaktion med sin omgivning kommer den som observerar att se en överensstämmelse mellan enheten och dess omgivning. Överensstämmelsen kan också komma till uttryck vid förändring där enheten och omgivningen utvecklas parallellt i en sorts dialog, som vid samevolution. Maturana & Varela (1987:99) ger ett exempel på hur bilismen och den moderna staden utvecklats i förhållande till varandra. Med begreppet autopoiesis synliggörs verklighetens relationalitet och därmed utvidgas den mellanmänniska relationalitet som betonas inom den relationella pedagogiken.

Inom relationismen betraktas som sagt inte enbart människor utan världen som relationell; det vill säga världens kött i Merleau-Pontys språkbruk. Ordet kött återkommer i en boktitel; *Philosophy in the flesh* (Lakoff & Johnson 1999). De beskriver bland annat hur människor får ett begrepp om bak och fram genom att utgå från sin egen kropp. George Lakoff och Mark Johnson klargör detta genom ett tankeexperiment där en supersmart manet har huvudrollen. En sådan varelse hade, oaktat sin intelligens, inte kunnat forma något begrepp om bak och fram, menar Lakoff och Johnson. Förståelsen av verkligheten har i stor utsträckning sin grund i kroppsliga erfarenheter, ”... reason is fundamentally embodied” (Lakoff & Johnson 1999:17). Konsekvensen av detta betraktelsesätt blir att tanke och kropp inte kan betraktas som en dikotomi, snarare framstår de som sammanflätade och komplementära.

Det är inte ovanligt att lärande betraktas som det som äger rum i undervisningssammanhang, exempelvis då pedagoger berättar något för elever. Pedagogen kan då skapa fascination för det hen berättar om. Men i lärarrollen ingår det även att skapa situationer, (eller undvika att förstöra situationer) i samband med vilka lärande äger rum utan att läraren lär ut något. Eleverna lär alltså inte enbart i samband med genomförandet av de aktiviteter som pedagoger har planerat utifrån kursplanerna, utan även (eller kanske framförallt) när man som minst anar det. En öppenhet hos pedagogerna för ögonblick av fascination och överraskning ökar möjligheterna för eleverna att relatera till kunskaps-subjekt och kunskapsobjekt. Utifrån det sätt på vilket Merleau-Pontys (1968) begrepp världens kött beskrivits ovan kan exempelvis en humla vara både subjekt och objekt, fast inte samtidigt. Lusten att sjunga, snickra, skriva och spela ett onlinespel bär inom sig nycklar till kreativitet, lärande och kunskap. Fascinationen inför musik, rymden eller en myra kan vara en gyllene port till det möte mellan subjekt och objekt som är en väsentlig del av allt lärande. Detta är något som exempelvis Sidorkin (1996) med begreppet karneval lyft fram betydelsen av. En alltför hård gränsdragning mellan lärande och kunskap kan bidra till en minskad förståelse för vikten av lekfulla och kreativa karnevalsituationer.

#### RELATIONELL PEDAGOGIK, RELATIONISM, OCH KUNSKAPSSYN

”Kunskapens vindar” kallar Daniel Östlund (2012) den rådande utbildningstrenden som enligt honom innebär att elevernas möjligheter att delta aktivt och påverka sin egen skolsituation begränsas. Östlund har tillbringat mycket tid i särskolor med inriktning träningskola och menar att skolans omsorgsinriktade och kunskapsgenererande uppdrag inte bör betraktas som väsensskilda. Denna insikt är viktig för verksamheten i samtliga skolformer och skulle kunna underlätta för eleverna att ta egna initiativ och vara med och påverka interaktionen i utbildningssituationen, detta skulle gynna elever med oroande skofrånvaro. Men då krävs att personalen gentemot eleverna intar ett förhållningssätt präglad av en öppenhet för samspel och dialog. Det är även möjligt för pedagoger att inta liknande förhållningssätt visavi potentiella kunskapssubjekt: – Bejaka fascinationen!

Den relationella pedagogiken betonar som sagt mellanmännsliga relationer. I pardans, som är ett konkret exempel på mellanmännslig interaktion, infinner sig stunder då rörelser och intentioner är så synkroniserade att det kan upplevas som att ingendera part för eller följer. Vad som sker är att multipla och ögonblickliga skiften mellan förare och följare, mellan rollen som subjekt och rollen som objekt. Det mellanmännsliga har hitintills framställts som dyadiskt (tvåfaldigt). Samspelet inom ett danspar som under ett par ögonblick inte vet (eller funderar över) vem som för och vem som följer präglas av en ordlös synkron dialog, ungefär som när ett band jammnar tillsammans: En grupp musicerande människor spelar toner och rytmer som passar ihop och hittar en gemensam rörelseriktning utan att noter eller dirigenter har styrt förloppet. Begreppspar Jag-Vi kan utgöra ett sätt att beskriva denna form av relaterande och föreslås här som en utvidgning av Bubers Jag-Du begrepp.



”Auklet flock”, Shumagins 1986, Wikimedia Commons.  
 Bilden förställer en flock vadarfåglar (alkor) som samordnar sina rörelsemönster till att bli en enhet.

Den relationella kunskapen uppstår i möten mellan subjekt och objekt, och för att sådana möten ska ske måste det finnas något gemensamt mellan dem. Denna gemenskap (commonality) kan vara det som åsyftas med begreppet världens kött. I interaktionen som sker i samband med lärande kan följaktligen den som lär växla roll så att hen i ena ögonblicket intar rollen som subjekt för att i nästa vara objekt. Detta gäller både mellanmännsliga relationer, som den mellan lärare och elev, samt relation mellan exempelvis människan och den eller det hen är i färd att lära sig något om. Således i relationell pedagogik, som i all dialogpedagogik, kan rollerna plötsligt bli de omvända. Omkastade roller finns inte bara människor emellan (i och utanför skolan). Fascinerande exempel finns även bland andra levande varelser. Bilden ovan visar hur en flock vadarfåglar plötsligt kan uppträda som en helhet utan fasta ledare och följare. Femomenet kallas med ett engelskt ord för ”murmuration”.

Begreppet världens kött på en gång innefattar och sträcker sig bortom det mellanmännsliga. Utifrån detta begrepp kan det relationella (och Bubers begreppspar Jag-Du) förstås som interaktioner i samband med vilka det uppstår frekventa och ögonblickssnabba växlingar mellan rollen som subjekt och rollen som objekt. De många och ögonblickssnabba rollväxlingarna förändrar subjekts- och objektsrollernas karaktär. Insikter om detta kan öka möjligheterna att i skolans värld möta och bekräfta elever på ett sätt som hjälper dem att växa som kreativa, tillitsfulla och samarbetande varelser.

Relationism har i denna text beskrivits som en kontrapunkt till (och i) strömfåran och som en ontologisk grundval för relationell pedagogik. Det händer att strömfåror byter rörelseriktning, inom vetenskapen kallas sådana förändringar för paradigmskiften (Kuhn 1962). I denna anda är det intressant att fortsätta fundera kring hur den relationella pedagogikens syn på det mellanmännsliga kan inkorporeras i en bredare världs- och kunskapssyn.

Detta sista avsnitt har beskrivit olika sammanhang där den gängse rollfördelningen subjekt–objekt omkastas eller överskrids. Dessa omkastningar förekommer även i lärandesituationer, en medvetenhet om detta skulle gynna inte minst de elever som skolan har svårt för att möta. Än så länge är insikterna om omkastningarnas pedagogiska potential begränsade, något som denna essä från olika teoretiska utgångspunkter vill påtala och ändra på. Elever som är vana vid att utforma sitt eget lärande, i och utanför skolan, behövs i denna förändringsprocess.

#### REFERENSER

- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerup
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup
- Asplund, J. (1979). *Teorier om framtiden*. Stockholm: Liber Förlag i samarbete med Delegationen för långsiktligt motiverad forskning
- Briggs, J. & Peat, F. D. (1989). *Turbulent mirror. An illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. 1. ed. New York: Harper & Row
- Buber, M. (2013). *Jag och du*. Ludvika: Dualis
- Capra, F. (1996). *The web of life. A new synthesis of mind and nature*. London: HarperCollins
- Friberg, P., Karlberg, M., Sundberg Lax, I. & Palmér, R. (red.) (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. [insatser vid långvarig skolfrånvaro]*. Ingarö: Columbus
- Gleick, J. (1998). *Chaos. The amazing science of the unpredictable*. London: Vintage Books.
- Hettne, B. (1982). *Strömfåra och kontrapunkt i västerländsk utvecklingsdebatt*. Stockholm: Naturresurs- och miljökomm.

- Kaipayil, J. (2012). About Relationalism and Its Distinctiveness as a Method of Thought. <https://independent.academia.edu/JosephKaipayil/Conference-Presentations> [Hämtad 2016-08-03]
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1992). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible. Followed by working notes*. Evanston: Northwestern Univ.Press
- SVT (2016) <http://www.svt.se/nyheter/inrikes/nastan-50-000-barn-ar-borta-fran-skolan?cmpid=del:p d:ny:20160824:nastan-50-000-barn-ar-borta-fran-skolan:nyh> [Hämtad 2016-08-31]
- Sidorkin, A. M. (1996). An ontological understanding of dialogue in education. <http://sidorkin.net/pdf/dis.pdf> [Hämtad 2016-08-29]
- Sällström, P. (1996). Martin Buber och tillvarons gåta i Buber, M. (1997). *Distans och relation. bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis
- Turkle, S. (2005). *The second self. Computers and the human spirit*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Turkle, S. (2011). *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books
- Wright, M. von (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Diss. Stockholm: Univ.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2012

#### BILDMATERIAL

Fotografi på sida 31 av Michael Gaida, Pixabay.