



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Genom duet till ett jag

-Om interaktioner och relationer mellan lärare och elev

Per Malmeling & Carina Bergqvist Espenholt

”Inriktning/specialisering/LAU350”

Handledare: Ulla-Britt Wennerström

Rapportnummer: vt05 2480-002

Abstract

Sociologiska institutionen

Göteborgs universitet

Författare: Per Malmeling och Carina Bergqvist Espenholt

Handledare: Ulla-Britt Wennerström

Titel: Genom duet till ett jag -om interaktioner och relationer mellan lärare och elev

Nyckelord: relationer, interaktioner, integritet, samverkan, intersubjektivitet

Problem

Skolans kultur har genomgått en förändring, från lydighetskultur till att präglas av ”mjukare” demokratiska värden, vilket minskat lärarens givna auktoritet. Skolan har gått från att vara regelstyrd till att bli målstyrd, vilket lägger större ansvar på eleven. Styrdokumenten framhåller att eleverna ska utveckla förmåga att leva och samverka med andra. Samtidigt ska individen få möjlighet att finna sin unika egenart och undervisningen ska anpassas efter dess förutsättningar och behov. Moderna pedagogiska teorier framhåller att lärande sker i samspel, därför ska skolan vara en trygg miljö där eleven får möjlighet att uttrycka sig.

Syfte

Vi söker en djupare förståelse för hur man som lärare kan ge stöd till den enskilda elevens utvecklingsprocess, vad som utmärker den, samt vilka kompetenser och vilken kunskap detta kan tänkas förutsätta för att ge ett bra stöd. Vårt syfte och övergripande forskningsfråga är: Hur arbetar lärare med att ge den enskilda eleven stöd i sin individuella utvecklingsprocess?

Frågor

Hur arbetar lärare pedagogiskt/metodiskt med att individualisera undervisningen?

Hur arbetar lärare med det sociala ansvar de har för de enskilda eleverna?

Material, metod och analys

Vi har läst och bearbetat litteratur om barns utvecklingsprocess och relationskompetens hos lärare. Vi har genomfört 4 kvalitativa forskningsintervjuer med lärare. Teorier om hur barn skapar och utvecklar sin självbild samt hur samspel påverkar individen har sedan legat till grund för tolkningen av resultatet. Förståelsen för teorierna och förståelsen av intervjumaterialet har påverkat varandra i en hermeneutisk cirkel.

Resultat och didaktiska konsekvenser

Lärarna stödjer individens två olika aspekter av utvecklingsprocessen dels genom att didaktiskt och metodiskt planera undervisning och arbetsuppgifter, dels genom att planera samarbetsformer och olika samarbetsövningar (som t.ex. konfliktlösning i grupp). Lärare är intresserade av att utveckla elever och försöker därigenom bemöta dem där de ”står”. Men hur vi bedömer var de står kommer att påverka deras självbild och därigenom hur de faktiskt utvecklas socialt och intellektuellt.

”Människan blir genom Duet till ett Jag. Motparten kommer och försvinner, relationsupplevelser förtätas och löses upp och i växlingen klarnar och växer från gång till gång medvetandet hos den förblivande partnern, Jag-medvetandet. Visserligen uppträder detta Jag fortfarande endast i relationens sammanhang, i relationen till Duet. Det gör sig förnimbart som det som sträcker sig efter Duet men är något annat än detta. Men samtidigt bryter det fram allt starkare, till dess bindningen har sprängts och Jaget ett ögonblick står fritt gentemot sig självt som ett Du, för att strax åter ta sig självt i besittning och därefter medvetet träda in i relationerna.” (Martin Buber 1997:40-41)

Titeln till denna uppsats är hämtad från citatet ur Martin Bubers bok *Jag och du*.

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
2 Problembakgrund	8
2.1 Problemformulering	8
2.2 Syfte och frågeställningar	9
3 Material och metod	9
3.1 Kvalitativa intervjuer	10
3.2 Urval och avgränsningar	10
3.3 Forskningsetiskt förhållningssätt	10
3.4 Tillvägagångssätt	10
3.5 Tillförlitlighet och begränsningar	11
4 Teoretiska utgångspunkter	13
4.1 Individens psykologiska utveckling	14
4.1.1 Piaget	14
4.1.2 Freud	15
4.1.3 Mead	16
4.1.4 Sammanfattning	17
4.2 Relationellt och punktionellt perspektiv	18
4.3 Samvaro och barnets utveckling av självbild	20
4.3.1 Den moderna spädbarnsforskningen	20
4.3.2 Anknytningsteorin	22
4.3.3 Integritet och samverkan	23
4.3.5 Samspel och fenomenologi	24
4.3.4 Giddens begrepp identitet, ontologisk ångest och tillit	25
4.3.6 Sammanfattning	26
4.4 Sociokulturellt perspektiv	26
4.5 Relationskompetens hos lärare	27
4.6 Summering av teoretiska utgångspunkter	30
5 Resultatredovisning	33
5.1 Samarbete mellan lärare	34
5.2 Kunskapssyn och arbetssätt	36
5.3 Svaga elever	37
5.4 Individualisering	39
5.5 Personlig kontakt	41
5.6 Auktoritet och ordning	43
5.7 Elevers sociala utveckling	46
5.8 Personlig medvetenhet hos lärare	51
5.9 Sammanfattning resultatredovisning	53
6 Slutdiskussion	55
7 Referenslista	60
7.1 Litteratur	60
7.2 Internet	62

1 Inledning

Vi lever i ett samhälle som befinner sig i ständig förändring, och på några decennier kan vi se ett paradigmskifte som också påverkat skolan. Från att ha varit regelstyrd till att bli målstyrd. Från att ha präglats av en lydighetskultur, där de vuxna och läraren var givna auktoriteter, till att idag genomsyras av demokratiska värderingar och frimodiga elever. Skolan har förlorat sin status som den enda källan till kunskapsöverföring. I dagens samhälle finns ett enormt informationsflöde, och teknikerna för att söka efter den har utvecklats (Juul & Jensen 2003).

Större fokus har lagts på individen och den enskilda människan har idag stor valfrihet, hennes roll och identitet är inte given på samma sätt som tidigare vilket leder till stora möjligheter för självförverkligande men också till större villrådighet för vem man är och vart man passar in. Samhället är inte lika normstyrt, och får en allt mer mångkulturell prägel, därmed kan det också finnas en skillnad i åsikter bland olika grupperingar om hur man vill leva (Normell 2003). Även om individen har stor valfrihet så kan det vara smärtsamt, inte minst i skolan, om man märker att man har valt "fel". Skolan idag kan ses som en kontext där möjligheten finns att tolka det enorma informationsflödet, och rikta uppmärksamheten mot något annat, andra värden, än den utseendefixering som karaktäriserar det moderna mediala samhället (Läraryrket 1998).

Det mångkulturella samhället ställer större krav på individerna att kommunicera och mötas över de kulturella gränserna. När det inte finns ett lika enhetligt "vi" riskerar grupperingarna mot "dom" bli fler, med en ökad risk för olika motsättningar. Den kommunikativa och sociala förmågan efterfrågas samtidigt allt mer på arbetsmarknaden eftersom utvecklingen har gått från ett industrisamhälle till ett informationssamhälle.

Synen på kunskap har förändrats, från en mer linjär, instrumentell syn till att ses mer som dynamisk och social. Synen på kunskap som "liggandes mellan människor" resulterar i ett större värdesättande av samtalet som kunskapsprocess. I de senare utvecklingspsykologiska teorierna beskrivs kunskap som en kumulativ snarare än stegvis process (Juul & Jensen 2003). Förändrat samhälle kräver också förändrad lärarroll. Övergången från en lydnadskultur kräver en ny typ av auktoritet, ett annat alternativ att vara lärare på men som ändå tar ansvar (Juul & Jensen, 2003). Hur blir man en naturlig ledare utan att kränka elever? Och om utvecklingsprocessen är högst individuell hur stöder man varje elev? Vilken roll spelar relationen för detta?

Vi har i vår lärarutbildning inriktat oss på att arbeta med elever i de lägre åldrarna år 1-5. I vår utbildning har vi saknat innehåll som belyser lärares relationella kompetens, hur man knyter an till enskilda elever. Något som också har tydliggjorts i en avhandling av Hans Birnik (1998).

Birnik har i sin avhandling undersökt relationen mellan lärare och elev ur ett så kallat relationistiskt perspektiv. Han har gjort tretton kvalitativa forskningsintervjuer med lärare för att belysa lärares syn på betydelsen av

lärare-elevrelationen, och vilken betydelse som lärare tillskriver sin egen person, när det gäller elevens inläring och utveckling. I sin konklusion konstaterade Birnik att lärare uppfattar utvecklingen av lärare-elevrelationen som en av sina mest angelägna uppgifter. Han har också undersökt hur lärare formas under lärarutbildningen, och hur dessa frågor behandlas där. Genom intervjuer med femton studenter och deras handledare undersökte han hur hanteringen av interpersonella relationer tas upp, dels mellan lärare och elev, men också mellan handledare och student. Resultatet visade att mycket få av de intervjuade lärarstudenterna i Birniks studie hade fått kunskap som behandlade förmågan att upprätta interpersonella relationer. Fokus i utbildningen låg snarare på planering och att använda en metod i undervisningen. Man kunde se en skillnad mellan personlighet och lärarroll, ett mönster i lärarutbildningen där personligheten tas för given och tonvikten således läggs på rollen.

I skolverkets rapport "Relationer i skolan" har man kartlagt förekomsten av kränkande behandling i skolan. Man har tittat på hur elever i årskurs 5, 8 och år 2 på gymnasiet upplever kränkning. I skolan ska eleverna utvecklas socialt och demokratiska värderingar ska utvecklas. Studien visar bl.a. att i de skolor där det finns arbetslag har eleverna färre upplevelser av kränkande handlingar och trivseln bland eleverna är då större. I de skolor där närvaron av vuxna är större minskar de kränkande behandlingarna. När det förekommer mindre undervisningsgrupper ökar trivseln bland eleverna. Den sociala miljön är hårdast i grundskolans senare del. Det är av betydelse hur skolan leds och organiserar sin verksamhet. Goda relationer, dels mellan personal, och dels mellan personal och elever gör att de kränkande behandlingarna minskar. "Skolor behöver skaffa sig ökade kunskaper om ungdomskulturen och den normbildning som sker där, för att både kunna bejaka positiva förändringar och motverka negativa yttringar" (Skolverket 2002:27). Ungdomar behöver bearbeta sina umgängesformer, de behöver mer kunskap om hur de själva och andra människor beter sig i samspel. Lärarna behöver mer kunskap i socialpsykologi och om ungdomskultur. Det behövs med andra ord fler vuxna i skolan som eleverna kan ha goda relationer med.

Att goda relationer mellan lärare och elev anses viktiga bland de verksamma lärarna är alltså konstaterat, likaså att trivseln bland elever är beroende av detta. Vad vi vill titta närmare på är vad som karaktäriserar goda relationer och hur de uppstår. Denna studie blir en del i en strävan mot att bli kompetenta pedagoger som kan stödja och hjälpa till att utveckla elever med en stark självkänsla, gott självförtroende och empatisk förmåga. Genom att resonera utifrån olika teoretiska perspektiv på individens sociala utveckling, samt knyta detta till lärares empiriska vardag vill vi lära oss något mer om elevers individuella utveckling samt hur man stödjer den på bästa sätt.

2 Problembakgrund

Skolans styrdokument och samhället i övrigt präglas idag av "mjukare" demokratiska värden som medmänsklighet, tolerans, förståelse och alla människors lika värde. Dessa värden ses som viktiga för människors samexistens och sociala gemenskap. Samtidigt ska skolan inrikta sig på individen, se till att den respekteras och får omsorg, att den får möjlighet att utveckla sin unika egenart. Skolans uppdrag kan ses som tvådelat, det handlar dels om att eleverna skall utvecklas intellektuellt dels om deras sociala utveckling (Orlenius 2002). Frågan är om inte utvecklingen av dessa kompetenser kan ses som sammanflätade, eller i alla fall att de borde vara det. Språk, lärande och identitetsutveckling skall, enligt styrdokumentet ses som nära sammankopplade. Därför ska skolan vara en trygg miljö, där eleven får möjlighet att uttrycka sig. Skolan ska delta i elevernas individuella identitetsprocess genom att "låta varje elev finna sin unika egenart" (Lpo 94 2001:9). Undervisningen skall utgå och anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. För att främja elevernas lärande och utveckling så ska undervisningen utgå ifrån deras tidigare kunskaper och erfarenheter utifrån deras bakgrund och språk. Läraren är ansvarig för att skapa dessa miljöer som genererar ett "gott" lärande för varje enskild elev och för gruppen som helhet.

2.1 Problemformulering

Pedagogens yrkespersonliga kompetens skulle kunna beskrivas som bestående, dels av en förmedlingskompetens (ämne-teoretisk kunskap, didaktisk och metodisk skicklighet), dels av relationell kompetens (medvetet agerande i "här-och-nu-situationer" som stärker förtroendet i de sociala banden) (Juul &

Jensen, 2003). Kunskap skapas i ett socialt samspel där individen får möjlighet att uttrycka sig (Säljö 2000). Utgångspunkten ligger alltså i mötet med eleverna vilket ställer krav på lärarens relationella kompetens. Om undervisningen ska utgå från individen måste vi möta den där den befinner sig, frågan är hur tar man reda på det. Hur lär man känna och förstå ”den andre”? Hur skapar man förtroendefulla relationer? Hur når man alla elever? Hur sker individualiseringen och mötet med den enskilda eleven?

2.2 Syfte och frågeställningar

Vi har valt att titta närmare på lärarens stöd till den enskilda elevens utvecklingsprocess, vad som utmärker det, samt vilka kompetenser och vilken kunskap detta kan tänkas förutsätta? Vårt syfte och övergripande forskningsfråga är: Hur arbetar lärare med att ge den enskilda eleven stöd i sin individuella utvecklingsprocess?

Frågeställningar:

Hur arbetar lärare pedagogiskt/metodiskt med att individualisera undervisningen?

Hur arbetar lärare med det sociala ansvar de har för de enskilda eleverna?

3 Material och metod

Vi har i vårt arbete dels hämtat teoribildning i litteratur och teorier om barns utvecklingsprocess och vuxnas roll som stödjande till denna. Vi har valt att fördjupa oss i och att presentera olika teorier om den psykologiska utvecklingsprocessen. Teorier om hur socialt samspel påverkar den enskilda individen kopplas sedan till lärarrollen för att utröna möjliga konsekvenser för denna.

Sedan har vi valt att genomföra intervjuer med lärare om hur de bemöter och stödjer den enskilda eleven i dess utvecklingsprocess. Vi har valt att genomföra kvalitativa forskningsintervjuer med fyra lärare. För att få en viss bredd av intervjumaterialet har vi valt att intervjua lärare i olika åldrar och med olika lång erfarenhet av att arbeta som lärare. Vi har genomfört två intervjuer var och vi känner intervjupersonerna sedan tidigare.

Arbetet består således dels av en teoretiskt inriktad litteraturstudie, dels av en empirisk belysning utifrån praktiskt genomförande av intervjuer. En

sammantagen tolkning av dessa delar har gjorts för att synliggöra vår studies syfte och frågeställningar och att därmed ge ett kunskapsbidrag med relevans för vår kommande lärarroll.

Vår tolkning bygger på ett hermeneutiskt perspektiv som vi hämtat från Kvale (1997). Vi har genom forskningsintervjuer försökt att tolka lärares livsvärldar. Vi har genomfört samtal med lärare med ambitionen att förstå deras upplevelser av möten med elever. Vår tolkningsprocess har kännetecknats av en hermeneutisk cirkel, teorier vi har läst har hjälpt oss att förstå intervjumaterialet, och lärarnas erfarenheter har hjälpt oss att förstå innebörden i teorierna.

3.1 Kvalitativa intervjuer

Vi har genomfört kvalitativa forskningsintervjuer med lärare för att få lärarnas berättelser och reflektioner kring deras praktik som fördjupar de frågeställningar vi har som syfte att utreda. Våra intervjuer har varit halvstrukturerade, vi sammanfattade förslag på frågor i olika teman, men frågorna utgjorde mer en bakgrund för vad vi ville få fördjupad kunskap om. Intervjuerna hade en samtalskaraktär. Vi har utgått från Kvales (1997) beskrivning av "intervjuundersökningens sju stadier" i genomförandet.

3.2 Urval och avgränsningar

Vi har alltså begränsat oss till att endast intervjua fyra lärare, för att få deras perspektiv och låta deras upplevelser och tankar exemplifiera och peka på problem och möjligheter i kontakterna mellan lärare och elev. Alla fyra lärare är kvinnor vilket skulle kunna ha en viss betydelse. Det faktum att de är kvinnor kan innebära att vi fått en inriktning på svaren. Kvinnors ökade inflytande i samhället har gjort att "mjukare" värderingar påverkat skolan (Juul & Jensen 2003). Vi har inte heller tagit särskild hänsyn till skolornas miljöer eller elevers kön eller etnicitet eftersom vårt syfte är att lyfta fram det grundläggande i individens psykologiska utveckling och det generella i goda mellanmänskliga möten mellan lärare och elev, möten som bidrar till utvecklingsprocessen och som är giltigt för alla.

3.3 Forskningsetiskt förhållningssätt

Vi har tillämpat de fyra huvudkrav av på forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning, som utgivits av vetenskapsrådet¹. Intervjupersonerna har deltagit frivilligt, de har blivit meddelade om syftet och deras roll i uppsatsen. Deras personuppgifter behandlas anonymt och de får själva läsa resultatet.

3.4 Tillvägagångssätt

Vi började vårt arbete med att försöka hitta ett intressant problemområde. Vi

¹ Utraget från Internet: <http://www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceId=12>, 2005-04-25

var tidigt intresserade av att skriva om relationer och möten i skolan. I ett skede var vi inriktade att ha konflikter som utgångspunkt. Vi började parallellt läsa litteratur med koppling till ämnet. Genom diskussion med vår handledare kom vi successivt fram till vårt slutgiltiga syfte, vi fick också hjälp med att hitta litteratur. I ett par veckor ägnade vi oss åt litteraturstudier för att få en god kunskap i ämnet. Sedan planerade vi in intervjuer med fyra olika lärare. Vi förberedde oss för intervjusamtalen genom att läsa litteratur om kvalitativ intervjumetod, vi sammanställde också en intervjuguide (se bilaga 1) med teman och frågor. Lärarna jobbar på olika skolor, i olika stadsdelar och vi bestämde oss för att intervjua två var (de som vi kände sen innan). Intervjuerna genomfördes under olika veckor, de spelades in med bandspelare och var ca en timma långa. Sedan skrevs de ut ordagrant. Under hela processen fortsatte vi att läsa litteratur och vi började skriva teoridelen på arbetet. Litteraturen utgjorde grunden för vår tolkning då vi delade upp utskriftsmaterialet i olika kategorier. Kategorierna och de olika citaten blev objekt för en djupare analys som sammanställdes i en resultatredovisning. Slutligen gjordes en sammanfattande analys av det samlade materialet, samt ett utvecklande av personliga reflektioner kring arbetet.

3.5 Tillförlitlighet och begränsningar

Reliabilitet

Graden av reliabilitet kan betraktas som hur tillförlitligt tillvägagångssättet och resultatet är (Kvale 1997). Vi har under intervjuerna undvikit att ställa ledande frågor för att få en rättvis bedömning av intervjupersonernas egna åsikter och upplevelser, korta frågor och långa svar utmärker intervjuerna. Vid tolkningen av intervjuernas enskilda delar har också hänsyn tagits till intervjun i sin helhet och tvärtom. Tolkningen har skett utifrån presenterade teorier.

Validitet

Validitet är graden av giltighet, dvs. ett tests förmåga att mäta vad de har för avsikt att mäta (Ejvegård, 2003). Samtalen är ett samspel mellan oss som intervjuare och de intervjuade, vad intervjupersonerna pratar om och ger en bild av är beroende av våra frågor och vår respons. Vi har utgått från olika teman då vi ställt frågor i intervjun, för att ringa in och belysa fenomenet vi är intresserade av, och för att se det ur olika perspektiv. Intervjuerna har spelats in med bandspelare och sedan skrivits ut ordagrant för att analyseras.

Generalisering

Föreliggande studie bygger på kvalitativ generalisering. Det innebär att frågekonstruktion och intervjuguide genomarbetats i olika steg och diskuterats med handledare. Tolkningarna har genomförts utifrån kvalitativa metoder (Kvale 1997) där olika analyskategorier och teman har framträtt och verifierats genom inbördes jämförelser och relaterats till tidigare studier och teorier. Den kvalitativa generaliseringen bygger inte på hur många gånger något inträffar utan fördjupad förståelse av de studerade fallen (Repstad 1999).

4 Teoretiska utgångspunkter

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för olika teoretiska utgångspunkter som vi finner relevanta för att ge en förståelse för individuell utveckling och bemötande. I den första delen går vi igenom olika teoretiska utgångspunkter på barns psykologiska utveckling. Jean Piaget har haft stort inflytande på hur skolan utformats, därför anser vi hans teorier nödvändiga att presentera. Freud har haft stort inflytande på psykologisk teoribildningen, däremot inte på skolan vilket är anledningen till att inte beskrivningen av hans teorier blir utförligare. George Herbert Meads *symboliska interaktionism* och teorier om hur självbild skapas i samspel med andra har haft stort inflytande vad gäller synen på mänsklig utveckling. Hans teorier kommer att ligga till grund för vår förståelse för samspelet mellan lärare och elev men de har kritiserats för att omöjliggöra individens självständighet och personliga tankar. Vi tar också upp den kritik som Meads teori fått, Margret Archer menar att teorin omöjliggör individualitet.

Andra delen om *relationellt och punktionellt perspektiv* utgår från Moira von Wrights pedagogiska tillämpning av Meads teori om intersubjektivitet och ger en intressant analys av relationen mellan lärare och elev.

Under rubriken *samvaro och självbild* ger vi en bild av hur modern forskning ser på förhållandet mellan barn och vuxna då barn genomgår social utveckling. Bland annat behandlas barnets anknytningsbeteende till vuxna, hur de redan från början söker samspel, och hur konflikten mellan integritet och samverkan påverkar relationerna. Här presenteras också teorier om *indentitet, ontologisk trygghet och tillit* av Anthony Giddens, dvs. människans behov av stabila relationer. Vi presenterar också en teori om hur vi uppfattar andra människors kroppsuttryck, i underrubriken *fenomenologi och samspel* redogör vi för Maurice Merleau-Pontys så kallade analogislut.

I den fjärde delen presenterar vi de teorier som till stor del präglar den pedagogiska utformningen idag genom ett så kallat *sociokulturellt perspektiv*.

I litteraturavsnittets avslutande del, *relationskompetens hos lärare*, presenterar teoriernas konsekvenser för lärarrollen med stöd av författare som Jonas Aspelin, Margareta Normell, Berit Bae, Jesper Juul och Helle Jensen. Vi går här bl.a. igenom behovet av känslomässig mognad hos lärare, samt perspektiv på bemötandet av elever.

Slutligen gör vi en summering av hur de valda teorierna, eller teoridelarna kompletterar varandra med konsekvens för läraryrket.

4.1 Individens psykologiska utveckling

Barnet genomgår i skolan en psykologisk utveckling som vi söker fördjupade insikter om genom teorier i detta ämne. Det bygger i grunden på att människan är en av de mest hjälplösa varelserna vid födseln och är direkt beroende av omvårdnad och trygghet. Genom livet genomgår barnet en utveckling mot större medvetet och skaffar sig kunskaper och färdigheter som är anpassade till den kultur hon föds in i. Synen på hur den individuella identitetsutvecklingen mot att bli ett medvetet ”jag” går till skiljer sig mellan olika teoretiska inriktningar (Giddens 1998). Om vi ser socialisationen som det som barnet genomgår för att bli en medveten kulturell varelse så har olika teorier lagt tonvikt på olika aspekter av denna, vi kommer att redogöra för Piaget i våra utgångspunkter här.

4.1.1 PIAGET

Under de senaste årtiondena har den kognitiva teorin om barns utveckling varit den mest framträdande. ”Det element i kognitivismen som fått störst inflytande vad gäller synen på lärande är vad som brukar kallas *konstruktivism*, det vill säga betoningen av att individen inte passivt tar emot information utan själv genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden” (Säljö 2000:56).

En av de främsta företrädarna för kognitivismen är den Schweiziske professorn Jean Piaget. Piaget är den som haft störst inflytande över hur man

ser på barns utveckling. Den kognitiva teorin har också kopplats till pedagogik som "dialogpedagogik". De läroplaner som kom till under 60-, 70-, 80-, och 90-talet är influerade av, och uppmanar till, en pedagogik som grundar sig i Piagets tankar om hur barn tillägnar sig kunskap. Eleverna skulle stimuleras att göra egna undersökningar för att deras tankar skulle utvecklas. Barnet skulle uppmuntras att vara vetgirig och söka sig kunskap. Utvecklingen ses som inre process och kunskapen konstrueras därför av individen. Den pedagogiska konsekvensen av denna teori innebar att lärarna skulle ingripa så lite som möjligt i barnets kunskapssökande. "Om barnet inte kan tillgodogöra sig undervisning, kan detta i en Piagetansk föreställningsvärld (liksom i alla mognadsteorier) förklaras med att barnet ännu inte nått det nödvändiga utvecklingsstadiet." (Säljö 2000:64)

Piagets utvecklingsteori beskriver den intellektuella utvecklingen hos individen från den tidiga barndomen till vuxenlivet. Utvecklingen ses ske stegvis till olika stadier i barnets umgänge med andra vuxna och barn. Kunskap växer fram hos barnet i samspel med omgivningen. Det lilla barnet utvecklas mot en allt större abstraktion, från den senso-motoriska perioden till det symboliskt tänkandets period vidare till det åskådliga tänkandets period, vidare till de konkreta tankeoperationernas period, och därefter till de formella tankeoperationernas period. Vid den sista perioden är människan i utvecklingspsykologiska termer vuxen.

Individen har vissa givna möjligheter vid födseln. Beteendet är en samverkan mellan medfödda faktorer och den omgivande miljön. Barnet lär sig något av de erfarenheter de gör och denna nya kunskap förändrar och utvecklar sedan barnets beteende. Detta kallar Piaget för *adaption*, anpassning, vilket är ett växelspel mellan två processer som samverkar, *assimilation* och *ackommodation*. *Assimilation* sker när barnet tar in nya intryck och *ackommodation* när barnet förändrar sitt gamla beteende till följd av dessa nya intryck.

Piaget såg utvecklingen som generell, dvs. tänkandet sågs av honom som en utveckling oberoende av social och kulturell miljö. Det skall dock tilläggas att hans utvecklingsteorier var grundade på den europeiska västerländska människan.

4.1.2 FREUD

Den österrikiske läkare och psykologen Sigmund Freuds teorier har varit djupt präglade för vår tids syn och förståelse och individuell psykologisk utveckling. Freud poängterade barnets emotionella utveckling, som enligt honom präglas av hur barnet lär sig att hantera och kontrollera ångest som tillhör själva livsprocessen, vilket blir alltför långt att fördjupa vår studie av här. Barnet lär sig att behov inte kan tillfredställas omedelbart, och efter hand borttränger barnet sina krav på omedelbar tillfredsställelse. Den lärdomen hör, enligt Freud till barnets omedvetna upplevelser eftersom den ingår i den tidiga inlärningen av beteende mönster som sker utan språk. Samspelet sker tillsammans med föräldern, vanligtvis modern, vilket leder både till en både

positiv och negativ relation till denna eftersom föräldern både tillfredsställer och nonchalerar barnets behov. (Giddens, 1998)

4.1.3 MEAD

Det finns likheter mellan Freuds och den amerikanska filosofen George Herbert Meads teorier, även om Mead inte fokuserar på ”spänningar” inom jaget. Det som är centralt i Meads teorier om hur barnet bildar sin uppfattning om sig själv är hur det lär sig att använda och skilja begreppen *själv* och *jag* (me och I). Den första socialiseringen sker genom att barnet imiterar vuxna. *Jag* ser han som det icke-socialiserade subjektet, en uppsättning spontana behov och önskningar. *Själv* är det sociala jaget, som utvecklas genom att vi betraktar oss själva utifrån, så som andra betraktar oss. Vi lär oss att se på oss själva utifrån genom leken och rolltagandet, då vi tar den andres roll. Det är alltså då barnet ser sig som ett själv skilt ifrån andra. *Jagmedvetenheten* når barnet först när det lyckas att skilja mellan *subjekts-jaget* och *objekts-jaget*, eller *jag* och *själv*. I femårsåldern utvecklas denna *jagmedvetenhet* (en förmåga att tänka om sig *själv*) vilket gör att Mead, liksom Freud, ser barnet som en autonom individ som har förmåga att agera utanför sin familj. Vid åtta eller nio års ålder sker nästa steg i utvecklingen, enligt Mead, genom organiserade lekar och spel. Då börjar barnet förstå de generella värderingar och moral som socialt liv är baserat på, till exempel förståelse av rättvisa och delaktighet på lika villkor. Detta är en utveckling som fortsätter upp i tonåren då barnet får förståelse för ytterligare abstrakta normer och värderingar som samhället är baserat på genom att ta den *generaliserande andres roll*, dvs. förmår att se sig själv och sina handlingar på ett objektivt och på så sätt också kan leva sig in i andras upplevelser. Det ska dock poängteras att Meads utvecklingspsykologiska teorier inte ska ses som någon exakt utformning, utan snarare inspiration till tolkning. (Giddens, 1998:53)

Språket har en central roll i Meads teoribildning som benäms *symbolisk interaktionism*. Enligt detta synsätt ses alltså individen som en aktiv och skapande varelse, som utvecklats utifrån en fokusering på språket. Mead menar att det är språket som gör det möjligt för oss att bli medvetna varelser dvs. medvetna om vår individualitet. Den kulturella miljön påverkar oss starkt och samspelet mellan människor påverkar vår personlighet, våra värderingar och vårt beteende. Socialisationen utgör grunden för både vår individualitet och vår frihet. Genom socialisationen utvecklar vi både vår förmåga att betrakta oss själva som objekt och vår förmåga till självständigt tänkande och handlande (*jagmedvetenhet*). Det är språket som är redskapet för att bli medvetna, reflekterande och självständiga varelser och som även möjliggör ett abstrakt tänkande och att vi inte alltid behöver befinna oss i här-och-nu-situationer. Eftersom tänkandet sker med språk som delas av människor är tänkandet ur interaktionistiskt perspektiv en högst social aktivitet. Utvecklingen ses alltså som i grunden intersubjektiv, *jag* och *mig* ses som framvuxet ur en social aktivitet, (Aspelin 2003).

Ett centralt begrepp inom *symbolisk interaktionism* är just *symbol*. Vi är självmedvetna varelser i en mångskiftande symbolisk värld. En *symbol* är något som står för något annat. Symbolerna kan vara de detaljer i samspelet mellan människor som skapar mening i människors handlingar. Ord kan vara

symboler som representerar olika ting (objekt), och när vi lärt oss ett ord eller ett begrepp så kan vi tänka på dess representant utan att ha det närvarande. Vi tänker på objektet på ett symboliskt sätt och frigör oss från att vara begränsade till det vi upplever "här och nu". Man kan se det som att allt samspel mellan människor innehåller ett utbyte av symboler. I ett samspel så tolkar man de andra människornas handlingar, bestående av en mängd olika detaljer, förutom de ord som används, även t.ex. tonfall och kroppsuttryck. I kommunikationen försöker vi tolka avsikten bakom det den andre säger och gör, vi letar efter "ledtrådar". Utifrån vår tolkning bestämmer vi också hur vi lämpligast bör agera. Det samspelen kan exemplifieras i en situation när "potentiella" makar ska lära känna varandra. I en sådan situation är båda parter intresserade av att leta efter varandras *verkliga jag*, medan de samtidigt är avvaktande eftersom de vill ge en positiv bild av sig själva (Giddens, 1998).

Margaret S. Archer (2003) kritiserar Meads teori och menar att den omöjliggör individens personlighet, dess privata tankar och inre rum. Mead menar att bilden av oss som ett *själv*, dvs. som ett objekt, uppstår då vi tar den *generaliserande andres roll*. De symboler som vi presenteras för i mötet med andra människor och som omger oss i samhället blir det enda verktyg vi kan förstå oss själva med. Archer menar då att konsekvensen av Meads resonemang blir att vad vi ser hos oss själva blir det som också andra kan se. Tänkandet blir då inte personligt (ett samtal med mig själv), utan som att tala med andra, att prata med andra inne i huvudet. Dialogen blir alltså inte med oss själva, den yttre världen invaderar våra tankar. På det här sättet skapas personligheten från utsidan och in något som Archer inte kan hålla med om. Hon menar att människan har subjektiva känslor, och att t.ex. den först kontakten med naturen kan ge en grund för tanke som är oberoende av social interaktion.

4.1.4 SAMMANFATTNING

Det finns en del stora skillnader mellan Piagets och Meads synsätt på hur individen utvecklar sin tankeförmåga och självbild. Enligt Piaget sker individens utveckling dels genom att den har vissa medfödda biologiska förutsättningar, som under tid utvecklas i stadier av mognad men också för att den ställs inför olika utmaningar i samhället eller i skolan. Mead menar istället att den individuella utvecklingen är intersubjektiv dvs. att den sker i mötet med andra. Piaget ser tänkandet som en individuell process som är beroende på individens grad av mognad, vilket även gör kunskapen individuell. Mead ser snarare att tänkandet utvecklas genom att vi möter andra människor och lever i en kultur där det finns ett språk och andra symboler som blir ett redskap för tänkandet, vilket gör kunskapen social. Archer kritiserar dock Mead för att gå för långt då han argumenterar för det omgivande samhällets roll för det individuella tänkandet. Individens tankar som personliga försvinner menar hon.

4.2 Relationellt och punktionellt perspektiv

Moira von Wright (2000) har i sin bok *Vad eller vem?* utvecklat en pedagogisk rekonstruktion av Meads teori om intersubjektivitet. Hon resonerar kring Meads teorier i förhållande till skolan genom att jämföra ett *punktionellt och relationellt synsätt* på elevers lärande, och där det senare perspektivet grundar sig på Meads idéer om hur människans eller ”människors” subjekt skapas samt hur de interagerar med varandra. Von Wright tar sin utgångspunkt i ett pragmatiskt grundantagande som går ut på att man inte kan förutbestämma hur utbildningen skall ta form, att det finns många lösningar på samma problem. Vi har en läroplan som, bland annat, uttrycker att ”Läraren skall utgå ifrån varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lpo 94). Detta kan dock både tolkas ur ett *punktionellt* och ur ett *relationellt perspektiv*. De flesta lärare strävar nog efter att nå ”det goda lärandet” eller ”de goda pedagogiska mötena”, frågan är hur man når dit.

Läroplanens texter motiverar läraren att ta sin utgångspunkt där eleven befinner sig, och det finns olika sätt att definiera var det är. Ofta försöker läraren att bygga upp en bild av eleven genom att skapa sig kunskap om den. Kunskapen kan bl.a. bestå av 1) sociala förhållanden som eleven befinner sig i, 2) de handikapp eleven kan tänkas ha, 3) en generell bild av barns psykologiska utvecklingsprocess. Man skulle kanske kunna säga att läraren ”läser av” eleven för att kunna möta den ”där den befinner sig”, för att ta elevens perspektiv. När man märker att man ändå har svårt att nå ”de goda pedagogiska mötena” är risken stor att man letar efter brister hos sig själv, i omgivningen eller hos eleven, man fragmenterar undervisningssituationen. Det kanske leder till att läraren känner att hon måste addera ytterligare ett kunskapsområde. Uppmärksamheten riktas mot de enskilda aspekterna och relationen mellan fenomenen förbises.

Man gör en felsökning i orsakskedjan, letar efter en brist som skulle kunna rättas till. Detta förhållande till eleven och elevens förutsättningar kan kallas för *punktuellt*. Man söker svaret på vem, eller snarare vad, eleven är i dess biologiska, psykologiska och sociala förutsättningar. Man bestämmer, eller definierar, på förhand elevens subjekt (medvetande eller individualitet) och ser det som något ”slutet”, något isolerat, bestämt av olika faktorer som läraren kan utgå ifrån då hon försöker stimulera läroprocessen. Man ser elevens olika egenskaper, ”han har ADHD”, ”hon är flitig”, ”hon har dåligt självförtroende” o.s.v. . Självet ses alltså som något självständigt och den goda relationen mellan läraren och eleven uppstår alltså mellan två olika, polära, fristående objekt som förs närmare varandra. Men här finns samtidigt ändå en inbyggd *maktrelation*, läraren är en auktoritet som undervisar eleven (von Wright 2000).

Ur ett relationellt perspektiv ses inte subjektet, enligt von Wright, som något självständigt eller ”slutet”, istället ser man det som att subjektet är öppet och hela tiden står i relation till sin omgivning och andra subjekt. I ett möte interagerar subjekten och är delvis medskapare till varandra, man blir någon tillsammans med andra. Enligt ett *relationellt perspektiv* kan man inte på förhand bestämma vem än annan människa är, eftersom människor är ”i vardande” och framstår som handlande subjekt i möten med andra. Den unika

individualiteten ses alltså inte som bestående av punktionella egenskaper, utan som ett relationellt fenomen. Subjektiviteten ses som "en inre värld" och intersubjektiviteten, interaktionen mellan subjekt, ses som samförstånd och ömsesidighet i en samtidighet präglad av samordnad handling. Intersubjektiviteten bäddar för det oförutsägbara, man kan inte, som lärare, ha fullständig kontroll över undervisningssituationen eller slå sig till ro med vem eleven är eftersom eleven och läraren ständigt förändras. Både lärare och elever måste alltså komma till ro med det obestämda (Juul & Jensen 2003).

Tänkande kan ur ett *punktionellt perspektiv* ses som en logisk förmåga som utvecklas genom att hjärnan utvecklas successivt enligt von Wright. Tänkandets ursprung ses alltså som biologiskt. Tänkandet är alltså enligt detta perspektiv en aktivitet som pågår hos individen som ses som en isolerad enhet. Ur ett *relationellt perspektiv* ses tänkandet som ett sätt att vara med sig själv, men även i en inre dialog kan andra människor delta. Om det inte är så att det är en direkt kommunikation som det handlar om så lär vi oss att föra den inre dialogen genom socialt samspel. Tänkandets ursprung ses alltså som socialt. För det *relationella perspektivet* betraktas tänkandet även som grunden för våra moraliska omdömen. Von Wright refererar till Hannah Arendt och hennes tankar om att det onda inte sker för att vi har onda tankar, utan det onda sker då vi avstår från tänkandet.

Punktionellt sett skulle sakkunskap kunna ses som något osocialt som den begåvade eleven skulle kunna lägga fram när som helst. *Relationellt* sätt skulle sakkunskapen ses som något som blir tillgängligt i kommunikation, den kan inte bara "plockas ut" eftersom den bara finns då den kommer till uttryck. De centrala frågorna för läraren ur det *relationella perspektivet* blir då; Hur gör du?, Hur förstår du fenomenet?, Vad håller vi på med? Frågor ur ett *punktionellt perspektiv* skulle istället kunna vara; Vad kan du?, Vilka är dina utvecklingsmöjligheter, eller begränsningar? Vilken är din mognads- och kunskapsnivå?

Enligt ett *relationellt perspektiv* består en pedagogisk situation av kommunikation och lärande, och relationen mellan läraren och eleven ses som en social process i handling. Läraren kan bara nå elevens unika individualitet i ett möte, en handling, och i undervisningssituationerna (som meningsskapande sociala situationer) konstitueras och upprätthålls deltagarnas subjektivitet, alltså även lärarens. Men läraren har det moraliska ansvaret som delaktig i elevens kunskapande, såväl som i dess identitetsskapande. Med en *relationell* blick kan läraren vara med och utveckla elevens "vem". Med en *punktionell* blick, som försöker förutspå och peka på orsak och verkan, kan eleven lätt uppfatta sig som ett "vad" (ex. "språkligt begåvad", eller "stökig dyslektiker") som dessutom stärker elevens egocentriska jag-uppfattning (von Wright 2000).

Von Wright argumenterar, med stöd av Mead, för lärarens behov av att kunna göra ett perspektivskifte. Det innebär att distansera sig från sina egna förutfattade meningar bl.a. om elevens hemförhållanden, att lämna utrymme för reflektioner i handlande situationer. Man borde inte haka upp sig på hur det borde vara, utan istället vara öppen och undrande för det möjliga. Annars riskerar blicken för eleverna som "subjekt i vardande" att gå förlorad. (von

Wright, 2000)

4.3 Samvaro och barnets utveckling av självbild

Von Wright argumenterade för ett relationellt perspektiv som sätter fokus på hur vuxna bör betrakta och förhålla sig till barn för att förstå vem de är och hur de lär sig. I följande kapitel kommer vi att redogöra för olika teorier om hur barn förhåller sig till och samspelar med vuxna oberoende av de vuxnas förmåga att möta barn på ett bra sätt. Genom att ge en bild av hur barnet utvecklas socialt får vi även möjligheten att se de generella behov som individer har samt hur självmedvetenhet utvecklas.

4.3.1 DEN MODERNA SPÄDBARNSFORSKNINGEN

Frågan om hur jagutvecklingen går till hos barnet har studerats i modern spädbarnsforskning vilken pekar på intressanta aspekter på hur barn utvecklar sin självbild och samspelar med vuxna i sin omgivning.

Om vi återgår till Piaget, Freud, Mead och de utvecklingspsykologiska teorierna så kan vi konstatera att de alla tre menar att barnet under de första månaderna inte har någon tydlig uppfattning om vare sig, sin omgivning eller föremåls och personers oberoende existens (Giddens, 1998). Det finns dock studier som visar att spädbarn redan från första början upplever sig som en helhet skild från andra helheter. Den moderna spädbarnsforskningen håller på att avlösa den traditionella utvecklingspsykologin (Juul, Jensen, 2003). Det är svårt att observera vad spädbarn upplever och det är svårt att få svar på de frågorna man ställer. Med utgångspunkt i "hur" spädbarn kan tänkas svara har man dock kunnat dra vissa slutsatser. Man har upptäckt att barnet föredrar att titta på ansikten, hellre än andra saker och mönster. Man har också kunnat bevisa att spädbarn hellre lyssnar till mänskliga röster än andra ljud. Man har därigenom dragit slutsatsen att spädbarn från första början söker sensorisk stimulering, de sorterar intryck efter variation, de prövar hypoteser, och de har medfödda böjelser för speciella perceptioner och sinnesintryck (mänskliga). Föräldrar betraktar ofta spädbarnet som kompetent i den sociala interaktionen. Barnets skrik kan tolkas ha en intention, t.ex. att det "vill" ha mat, eller ett motiv, att det "gör" så för att det "vill" ha mat. Barnet kan också tilltalas som om de hade kontroll över sin handling ("ha, det där gjorde du med mening, va?"). Den här interpersonella kontakten utmärks av att föräldrarna hela tiden behandlar barnen som om varelser man kan förstå, som de människor de håller på att bli. Man arbetar i barnens "potentiella utvecklingszon" (Stern, 1991).

Daniel Stern (1991), förespråkar ett interpersonellt perspektiv på barnets utveckling. Det tillstånd som barnet befinner sig i de två första månaderna, då

de sorterar och tolkar intryck, benämner han som känslan av ett *begynnande själv*. Barnet har alltså en begynnande upplevelse av en skillnad sig själv och andra redan från födseln, en känsla av att vara levande och att erfara något som själv. Stern delar upp de olika "utvecklingslinjer" som en människa följer som domäner istället för stadier (som t.ex. Freud och Piaget). Känslan av ett *begynnande själv* utvecklas i den första domänen, domänen för *begynnande relatering*, ett relaterande till omvärlden som ett erfalande, levande subjekt, en relatering som utvecklas genom hela livet. Känslan av att vara ett *kärnsjälv* dvs. att känna att man har ett eget medvetande, att man har vilja, att man själv styr sina handlingar, att man är en sammanhängande helhet både kroppsligt och mentalt och att känslan är kontinuerlig, utvecklas i domänen för *kärnrelaterande*. *Kärnrelaterandet* börjar någon gång när barnet är 2-3 månader gammalt. Vid 7-9 månaders ålder utvecklas känslan av ett *intersubjektivt själv*, att känna sig sedd och upplevd av någon annan, någon som kan dela känslorna och förstå dem. Detta utvecklas i domänen för *intersubjektivt relaterande*, som kännetecknas av delad uppmärksamhet (föräldern kan peka på något och barnet riktar blicken ditåt), delad avsikt (barnet signalerar att det vill ha något, förutsätter att föräldern förstår avsikten) och delad känsla (barnet tolkar t.ex. föräldrarnas ansiktsuttryck för att avgöra om något är farligt eller inte). Känslan av ett *verbalt själv*, som bygger på att man också kan se sig själv utifrån (se sig som objekt, inte bara ha subjektiva upplevelser), utvecklas i domänen för *verbalt relaterande* då barnet tillägnar sig språket, vid omkring 15 månaders ålder.

Utvecklingen i de olika domänerna, som alltså fortsätter i hela livet, kännetecknas av en progressiv ackumulering, ett organiserande av olika känslor av "själv" tillsammans med andra. Barn utvecklas i relation till andra och strävar efter att skapa relationer, inte att frigöra sig ifrån dem (som man tidigare trott, t.ex. Freud). Samspel sker från första stund som spädbarnet upplever sig själva som en helhet skild från en annan helhet, och det är de tidiga samspelsfarenheterna som barn använder då de bygger upp mentala strukturer och föreställningar om hur lätt det är att vara med andra och ensam. Den tidiga upplevelsen av helheter motsäger också en dualistisk tanke på kropp och själ (Damasio, 1999).

Sammanfattningsvis konstaterar den moderna spädbarns- och relationsforskningen alltså en ny syn på barn. Man anser att de föds sociala, och att de har behov och en tidig förmåga att etablera sociala, interpersonella relationer. Redan vid 15 månaders ålder har alltså barnet utvecklat alla sätt att uppleva sig själv på genom relatering. Man ser barns reaktioner alltid som meningsfulla, ett tecken på deras förmåga till intersubjektivitet, dvs. att kunna uppfatta och bearbeta signaler från den vuxne och svara relationellt meningsfullt. Genom forskningen tycker man sig också ha bevisat att barn trivs och utvecklas bäst i subjekt-subjekt-relationer, alltså där de själva får vara aktiva medskapare till relationen. Detta är något som skulle kunna förändra synen också inom pedagogiken som tidigare ägnat sig åt subjekt-objekt-relationer dvs. en syn på elever som de okunniga (tabula rasa) och läraren som den kompetente som bestämmer både vad och hur eleverna ska lära sig och hur de ska uppföra sig (Juul & Jensen, 2003).

4.3.2 ANKNYTNINGSTEORIN

Att knyta nära känslomässiga band är ett mänskligt behov, och beroende på våra erfarenheter skapar vi allmänna teorier om hur det är att vara med andra människor. Därför behöver barn goda anknytningspersoner dvs. nära vuxna som bekräftar svåra känslor och samtidigt visar att det inte är något farligt.

På ett tidigt stadie sker samspelet mellan barn och förälder mycket genom mimik. Om barnet grimaserar, brukar föräldrar nästan automatiskt imitera grimasen, för att sedan visa ett lugnande ansiktsuttryck. Det är viktigt även för lärare att veta förutsättningarna för känslomässig trygghet och utveckling eftersom den är knuten till vår förmåga att inhämta kunskap. I spädbarnets tidiga utveckling knyter det an till sina föräldrar och skapar ett anknytningsmönster (eller en arbetsmodell) som kommer att påverka hur man interagerar med andra människor. Det är ett mönster som följer med oss i livet och som är svårt att ta sig ur, även om det är destruktivt. En anknytningsperson borde vara tillgänglig och lyhörd för barnets behov. Den lyhördheten för andra individers behov och orsaker bakom deras beteende, utvecklas i samarbetet då man försöker sätta ord på det bakomliggande (Normell 2003).

Margareta Normell (2003) kallar denna förmåga för *mentalisering*, och menar att barn utvecklar denna förmåga beroende på hur bra deras föräldrar varit på just detta. Grunden för att förstå någon annan är att man lyckas att särskilja den egna och den andres känsla. Normell tar upp ett exempel med en pojke som leker i en sandlåda medan hans mamma sitter på en bänk och tittar på. Pojken är glad och inne i sin lek, men mamman tycker att han ser så ensam ut där i sandlådan. Hon går därför fram och plockar upp honom och pojken som avbrutits i sin lek skriker och protesterar. Mamman svarar med att säga ”så ja, lugn, nu är mamma här”. Den här mamman kunde inte skilja mellan sig egen känsla och pojkens, och om det är ett mönster som upprepar sig då framstår det som möjligt att pojken inte heller lär sig att förstå sina egna känslor, eftersom mammans verkar vara viktigare.

Normell redogör också för anknytningsteorin, utvecklad av den engelske läkaren John Bowlby och forskaren Mary Ainsworth. Deras forskning har bl.a. kunnat peka på olika kategorier av anknytningsmönster. De otrygga mönstren, hos barnen, som man har upptäckt har kunnat delas in i främst två kategorier. Antingen karaktäriseras det av ett osynliggörande av sig själva, ett anpassande till föräldern som innebär att det inte kräver något. De blir då tysta barn av rädsla för att bli övergivna. Det andra beteendet skulle kunna beskrivas som ett rakt motsatt, där barnen reagerar med starka känslor och kräver föräldrarnas uppmärksamhet. Man kan se barnets beteende som en ”spegling” av föräldrarnas beteende. En empatiskt ej närvarande förälders beteende speglas rättvänt, genom att barnet inte försöker ligga föräldern till last, eller *felvänt*, att barnet kräver och tvingar föräldern till närhet.

Även lärare kan bli anknytningspersoner för otrygga barn som ofta väljer en person i skolan utöver föräldrarna. Det kan därför vara viktigt att känna igen anknytningsbeteende för att skilja det från beteenden som har andra syften. Det är dock inte alltid så lätt att förstå ett anknytningsbeteende. Det som söks

i av en anknytningsperson är trygghet, fysisk kontakt och hjälp att reglera känslor. Ett barn som knyter an till en lärare kan vara provokativ, försätta sig i situationer då läraren behöver ta tag i eller skydda eleven från andra elever. Ett sådant *spegelvänt* beteende kan fungera som ett test för att se om anknytningspersonen håller. Den typen av barn behöver en lugn vuxen som inte blir rädd eller reagerar med starka känslor, något som kanske är svårt i stunden. Lärare bör även reflektera över sitt eget anknytningsbeteende eftersom det påverkar i situationer då man känner sig utsatt, hur man själv blev bemött när man var barn kan spegla av sig i dessa situationer då man vanligtvis inte reflekterar över sitt beteende (Normell 2003)

4.3.3 INTEGRITET OCH SAMVERKAN

Människan har behov av att utveckla personlig integritet (okränkbarhet eller oberoende) likaväl som hon behöver uppleva sig som värdefull. Mellan dessa två behov bildas en konflikt som präglar både barns utvecklingsprocess såväl som vuxnas personliga och yrkespersonliga mognad.

Barn har en medfödd förmåga att vilja samarbeta, men har också ett behov av att utveckla sin självständighet. Ofta värderar vi barn som lätta eller svåra utan att ta hänsyn till betydelsen av hur deras självständighet eller integritet utvecklas. Konflikten mellan integriteten och samarbetet kan tydliggöras genom de former av *inre* och *yttre ansvar* som människan ställs inför (Juul & Jensen, 2003). Det *inre* ansvaret kännetecknas av människans ansvar för sig själv, för sina känslor, behov, mål och gränser. Det bygger på emotionella erfarenheter tillsammans med andra och är oberoende av social tillhörighet, förmågor och anlag. Det är genom det *inre ansvarstagandet* som människan utvecklar sin integritet. Det *yttre ansvarstagandet* karaktäriseras av de värdesystem utanför människan som bygger på teori, tanke och lärande och som är beroende av social och kulturell tillhörighet, samt intellektuell utveckling. Det som är gemensamt för alla människor är alltså den *oberoende integriteten*. Huruvida man lyckas, eller får hjälp med att hantera konflikten mellan integritet och samarbete, kommer att påverka barnets självkänsla. Barn måste få komma i kontakt med sitt inre ansvarstagande, kompletterat med stöd och omsorg utifrån.

Familjeterapeuterna och författarna Jesper Juul & Helle Jensen (2003) presenterar ett exempel som kan tydliggöra den viktiga rollen som vuxna har för att hjälpa barnen utveckla integritet och positiv självkänsla. Vi tänker oss en situation där en mamma ska mata sitt barn. När mamman för skeden till barnets mun visar det med en grimas att det inte vill äta. Grimasen kan bero på flera olika saker, att maten luktar illa, att barnet är mätt eller blev upptagen för tidigt in på mattillfället, men det betyder i alla fall att det inte vill äta. Mamman som vill det bästa för sitt barn blir orolig när barnet inte äter, hon vet att det inte har ätit på hela dan och får därför ett uttryck av oro i ansiktet och säger att ”jo, du måste äta, du behöver det”.

Barnet har här två alternativ 1) ge upp sin integritet och känsla av att inte vilja äta 2) fortsätta vägra och kämpa för sin integritet. De här två alternativen

skulle kunna kopplas ihop med hur barnet knyter an till föräldern. Om barnet väljer det första alternativet speglar det mammans oroliga beteende *rättvänt* och äter för att mamman är orolig. Efter ett tag kanske det märker att det också var hungrigt vilket bekräftar känslan av att mamman är den som har rätt vilket kan hämma förståelsen av de egna känslorna (*inre ansvar*) och utvecklingen av integriteten dvs. att känslorna är riktiga. Barnet kommer då troligen inte att lita på sina egna känslor och anpassar sig därför till andra människor och regler (*yttre ansvar*). Om barnet väljer att agera enligt det andra alternativet speglar det mammans beteende *felvänt*, det tänker inte äta just för att mamman är orolig. Om modern inte är lyhörd för barnets behov, och individuella känsla kommer antagligen barnet att fortsätta att kämpa för sin integritet utan att lära sig att förstå sig själv (*inre ansvar*) eller de gränser som finns (*yttre ansvar*). Barn och elever behöver alltså vuxna som både kan bekräfta deras inre känslor och samtidigt få dem att inse att de lever i ett sammanhang där vissa normer och regler måste finnas då flera människor ska fungera tillsammans (Juul & Jensen 2003).

Olydnad kan vara ett tecken på barns väg mot integritet och inre ansvarstagande. Det blir då viktigt som vuxen att ge barnet erfaret sällskap på deras väg till att bli sig själva, eftersom de inte själva vet vart den leder. Istället för att hålla tillbaks olydnaden kanske vi borde se den som nödvändig om de sociala sammanhangen ska fungera för "alla" parter menar (Juul & Jensen 2003:46).

4.3.4 SAMSPEL OCH FENOMENOLOGI

Hur vi tolkar och förstår andra människors uttryck har den franske fenomenologen, Maurice Merleau-Ponty, försökt reda ut genom att utveckla teorier om subjekt och kommunikation som har gemensamma beröringspunkter med Meads teorier. Merleau-Ponty menade att människan är en psykofysisk enhet. När man erfar en annan människa är det en annan helhet vi erfar. Vi har och upplever pre-predikativa erfarenheter av andra människor. De pre-predikativa erfarenheterna, menar Merleau-Ponty, är de erfarenheter som inte kan återges språkligt eller objektivt, de är spontant erfarna i sin språklösa helhet. T.ex. kan glädje erfaras som inkarnerat i den andres existenssätt och uppfattas direkt i en predikativ erfarenhet av oss utan att vi kan återge det på ett fullständigt objektivt sätt. Om man enbart skulle råka se de "potentiella makarna", som vi tidigare presenterade, och som nu blivit ett älskande par, så skulle inte kärleken kunna beskrivas i objektiva termer, däremot kan den uppfattas av alla utan att den sägs. Det finns inget faktiskt bevis för att de älskar varandra om de inte uttrycker det i ord. Det enda medvetande som vi är direkt kontakt med är vårt eget, vi uppfattar omvärlden genom vårt eget medvetande.

Problemet om hur vi förstår andra människor löser Merleau-Ponty genom teorin om analogislut. Vi tolkar varandras kroppsuttryck, vi identifierar dem och jämför dem med våra egna. I och med att vi har kunskap om relationen mellan våra gester och våra inre upplevelser kan vi också ana andra människors

inre upplevelser. Merleau-Ponty beskriver den mellanmännsliga kommunikationen med en annan människa som att man låter sin förståelse av den andres till-världen-varo komma till uttryck i sin till-världen-varo. För att förstå en annans människas uttryck behöver vi alltså ha upplevt samma känsla.

För en lärare blir det därmed en tillgång att ha upplevt många olika känslor t.ex. misslyckande, nervositet och sorg, för att kunna känna igen och förstå uttrycken hos elever. Den spontant fungerande interaktionen eller kommunikationen kan förstås som en aktivitet mellan ”öppna system”. Detta bygger på en teori om människans subjekt (medvetande) som tvåsidigt, som ett inre rum som också förbinds med interaktion. Världen är därmed, enligt Merleau-Ponty, intersubjektiv på ett grundläggande sätt och världen erfars därmed som intersubjektiv (Bengtsson, 1993).

4.3.5 GIDDENS BEGREPP IDENTITET, ONTOLOGISK ÅNGEST OCH TILLIT
Mead utvecklade begreppen om individer som ”människor i vardande” och ”intersubjektivt sammankopplade”. Den brittiske sociologen Anthony Giddens (1999) redogör också för detta genom att peka på barnets beroende av att känna tillit till nära personer.

Barnet känner tillit till sina omsorgspersoner då de skapar, genom att bygga upp en omgivande miljö, en upplevelse av *varat*. Tilliten och upplevelsen av att existera vagnar in barnet i en ontologisk trygghet. Motsatsen till *varat*, är *icke-varat*, ett tillstånd av kaos som väcker ångest och en osäkerhet inför vad som existerar. Att leva innebär risker, vi kan överväldigas av dessa, vilket leder till att vi drabbas av ångest. Barn arbetar därför emotionellt med de relationer som upprätthåller den grundläggande tilliten. Tilliten blir som en emotionell vaccinering mot ångest, det viktigaste elementet i skyddshinnan som vi alla bär på för att kunna utföra våra dagliga aktiviteter. Tilliten till andra blir en grundsten för att bygga upp en ontologisk trygghet. I den sociala världen blir varje person lika starkt involverad i den aktiva processen att organisera förutsägbara sociala interaktioner.

De vardagliga aktörernas agerande skapar den vardagliga ordningen som kan generera ontologisk trygghet. Men det är också en ordning som kan störas genom ett negativt uttalande, en blick eller en gest. Ett sådant bemötande kan få oss att känna skam eftersom vår stolthet är sårbar för andras reaktioner då det är förankrat i sociala band. Skamkänslan är förbunden med självidentiteten och den fräter sönder tillitens rötter eftersom det hänger ihop med rädslan för att bli övergiven. Människor som utsätts för skam skapar ofta en bild av det *ideala självet*. Det är en bild som de omöjligen kan leva upp till och som kan leda till sjukdomar som t.ex. anorexi. Enligt Giddens innebär det, om man är människa, att man vet vad man gör och varför. Det utvecklar Giddens genom begreppet *reflexiv medvetenhet* för vilket karaktäriserar mänskligt handlande och är en förutsättning för självets identitet. Giddens refererar till Mead och föreställningen om att man blir ”mig” genom att man speglar sig i sociala band. Känslan av att det finns en verklighet som delas blir alltså både bräcklig och stabil, men styrkan skapas av tillförlitligheten i den vardagliga sociala interaktionen (Giddens, 1999).

I skolan bär läraren ansvaret för stabiliteten i de sociala banden, framförallt i relationen till eleverna men också för relationen mellan eleverna. Läraren måste förebygga och konfrontera negativa uttryck riktat mot andra för att garantera att eleverna utvecklar en trygg identitet och inte blir utsatta för skam.

4.3.6 SAMMANFATTNING

Det nyfödda barnet har alltså enligt Stern (1991) redan från början en begynnande uppfattning om sig själv som en helhet skild från andra helheter och är tidigt inställd på att samverka med andra. Vid tidig ålder har de utvecklat alla de sätt man kan uppleva sig själv på, vilka kommer att utvecklas livet igenom.

Barn speglar vuxnas beteenden men de behöver bli förstådda och bekräftade för att känna sig trygga. Om barnen har en otrygg anknytning till sina föräldrar kommer de att använda olika strategier för att inte bli övergivna. De kan anpassa sig till föräldrarnas beteende och försöka undvika att vara en källa till föräldrarnas egen oro, eller så kan de kräva uppmärksamhet och involvering. Barn arbetar alltså med att upprätthålla de relationer som kan ge tillit. Strategierna kan hämma den individuella utvecklingen av integritet och samverkan vilka det råder en konflikt emellan. Barn är inriktade på att samverka men behöver stöd i att utveckla sin integritet, de behöver hjälp att uttrycka, reglera och förstå sina känslor (Juul & Jensen 2003). När inte orden finns där är kroppsuttrycken lika viktiga för att vi ska förstå bakomliggande känslor. För att känna igen uttrycken krävs det att man själv upplevt känslan.

4.4 Sociokulturellt perspektiv

Den ryske psykologen Lev S Vygotsky har stort inflytande på hur man ser på lärande idag. Han var intresserad av den tankemässiga och språkliga utvecklingen och dess relation till hur människan lär sig. Liksom Piaget trodde han på att barns kunskapsutveckling kom av att barnet fick möjlighet att genomföra undersökningar själva i egna experiment. Han trodde på att den personliga och sociala erfarenheten hörde ihop. Barnet föds in i ett samhälle som delvis är skapat av familjen och samhället. Den socioekonomiska status, utbildning och kultur som barnet hamnar i kommer att påverka utvecklingen. Barnets förståelse av världen kommer delvis av de värderingar och övertygelser som de vuxna och andra barn i dess närhet har. Barn utvecklar sitt språk och får nya färdigheter i umgänget med andra barn. I leken lär sig det lilla barnet olika villkor, regler och de lär sig av den specifika situationen. Språket och utvecklingen hör ihop. Hans tankar om den *maximala utvecklingszonen* är en viktig del i hans teori, *zone of proximal development*. Utvecklingszonen beskrivs som avståndet mellan den svåraste uppgiften ett barn kunde göra själv och den svåraste uppgiften ett barn kunde göra med hjälp (Mooney 2000).

Roger Säljö (2000) introducerar ett sociokulturellt perspektiv i sin bok *Lärande i praktiken*, där han utgår från Vygotskys idéer. Här ser man på människans utveckling i förhållande till vilket samhälle hon lever i. Människorna använder sig av fysiska och intellektuella redskap som tillsammans med språket är viktigt i kunskapsutvecklingen. Människorna utvecklas i samspel med andra människor. Säljö ser det som att det sker en kunskapstradering genom att omvärlden förtolkas, medieras, av de människor som finns runt barnet. Vi föds in i ett samhälle där sociala och kollektiva föreställningar om hur samhället fungerar redan finns. Utvecklingen är en socialisation in i en värld av handlingar och samspelelmönster som är kulturella. Det sker genom att vi kommunicerar med andra och lär oss på så sätt hur vi samspelar och ska agera.

Språket är då en viktig länk mellan det inre tänkandet och det yttre agerandet. Barnet använder sig av språkliga uttryck som det möter i samspel med andra, detta blir en viktig del i lärandet och utvecklingen för barnet. Lärandet sker i samspel med andra. Eleverna utvecklas i samtal med varandra, när de tar del av hur någon annan tänker eller när de stimuleras av någon som kan mer än de själva. Detta ser Säljö som ett kollektivt tänkande. Hur barnet utvecklas är beroende på hur förtrogen det är med hur språket används och de koder som finns i samhället (Wellros 1998:37). Språkets betydelse eller mening är alltså inte given, det betyder olika för olika människor, och förhandlas fram i sociala relationer. Beroende på var vi växer upp utvecklas olika kunskaper som är viktiga i just den kulturen och hur språket används, vilken betydelse eller mening det får, är beroende av relationen till viktiga vuxna (Normell 2003).

Språket och samspelet ses alltså som primära faktorer för lärande enligt ett sociokulturellt perspektiv. Barnet föds in i en bestämd kultur, där det genom att kommunicera lär sig hur det bör agera. Skolan är alltså en av de arenor där barnet lär sig att samspela. Det sociokulturella perspektivet framhåller "att" elever socialiseras in i kulturer men inte "hur" lärare ansvarar och stöder den processen och utvecklingen för den enskilda individen.

4.5 Relationskompetens hos lärare

Skolan är en plats där flera människor samspelar, och arbete med människor kan väcka starka känslor. Att drabbas av starka känslor kan vara obehagligt och ett sätt att skydda oss mot detta är förnekelse eller bortträngning. Det finns dock en överhängande risk att man missar viktig information om sig själv och andra då man gör det. När vi flyr känslan tar det både kraft och energi, vad vi borde göra är att sätta oss ned och vända uppmärksamheten inåt, att identifiera våra egna känslor (Normell 2003). Under rubriken "fenomenologi och samspel" poängterades vikten av att *ha upplevt* olika känslotillstånd för att förstå deras uttryck i andra människors agerande. Men vi måste alltså också *bejaka* känslorna för att lära oss något om hur vi själva och andra fungerar.

Normell (2003:34-37) talar om fyra olika aspekter, eller förmågor, som är viktiga för att identifiera och förstå sina egna känslor, eller när man ska hjälpa en elev att förstå sina känslor. 1) *Identifikation*, förmågan att definiera vilken känsla man har och hur den känns. 2) *Expressivitet*, förmågan att uttrycka känslor, tala om hur man mår. 3) *Tolerans*, att stanna kvar i känslan så länge det behövs. Man kan inte avleda en genuin känsla innan man, eller någon, är färdig med den, man måste få uppleva känslan fullt ut. 4) *Härbärgera*, att använda känslorna som information om hur man fungerar, för att analysera situationen där de uppstod. Vi måste, enligt Normell, ta känslor och relationer på allvar i skolan för att inte hämma och förneka individer.

Hon uttrycker att det finns en föreställning om att mognad, ansvar och kompetens hos lärare inte kan läras ut och att det istället, enligt Normell följaktligen, är något man måste "ha". Detta bildar en idealisering av lärargruppen som gör att politiker och utbildare inte behöver fundera på hur personlig mognad ska utvecklas. Vikten av samtal uttrycks tydligt i läroplanen, men frågan är hur man genomför dem på ett professionellt sätt? Det kanske kräver utbildning.

Idag handlar det om att *lyfta fram* elevernas resurser snarare än att tillskapa resurser som inte finns där, vilket framförallt förutsätter en god kvalitet på relationerna mellan lärare och elev. Pedagogens personliga kvaliteter blir viktigare nu och förmågan att skapa goda relationer är en av dessa. Den tidigare lärarrollen har stått för regler och bestraffning, och given auktoritet. Den personliga rollen innebär svårigheter om den gör läraren sårbar. Det krävs självinsikt och förståelse för hur man reagerar och personlig mognad för att kunna hantera de uppkomna situationerna. Om vi som lärare lär oss att identifiera våra egna känslor kan vi också förstå någon annans känslotillstånd. Hur vi mår och möter andra människor handlar om känslor och det är svårt att förstå och få kontroll över dem. Vi får inte tappa bort oss själva när vi blir utsatta för förolämpningar. Det innebär bl.a. att vi kan bli arga, men att vi samtidigt ska undvika att kränka elever. Läraren kan kritisera handlingen men inte individen. Vuxnas bemötande har stor betydelse för hur eleverna kommer att se på sig själva och skamkänslor blockerar och förvirrar (Normell 2003:85).

Att utvecklas med en känslomässig mognad innebär att kunna känna skuld, sorg och omsorg, att stå ut med misslyckande hos sig själv och eleverna. Det innebär också att kunna bära på en ambivalens av motstridiga känslor. En lärare som lyckas att hantera detta har förmodligen lättare att pendla mellan subjektivt och objektivt själv (*jag* och *själv*, enligt Mead), en analytisk förmåga som inte bara innebär att se sig själv genom andras ögon. Andras förväntningar eller egna orimliga krav kan skapa känslan av ett "falskt själv", eller en bild av sig själv som en "dålig person" (Normell 2003).

Jonas Aspelin (2003) diskuterar kring närhet och distans i mellanmänniskliga relationer. Enligt honom kan all kommunikation placeras på en skala från närhet till distans, familjära relationer utmärks av en närhet emedan praktiska kontakter i det dagliga livet karakteriseras av en distans. Skolan är en speciell miljö, lärare förväntas inte knyta allt för nära familjära band till elever. Däremot krävs en större närhet än i många andra ytliga praktiska relationer. Relationen mellan lärare och elev kan ses som mellanmännisklig, vilket enligt

Aspelin betyder att den präglas av en större närhet än distans. Det kan också, över tid, ske en utveckling av större närhet i relationerna. Det gäller särskilt i grundskolan där lärarna träffar eleverna mycket och under en lång tid. Det kan också, i den dagliga interaktionen med elever ske en pendling mellan närhet och distans beroende på vad som passar vid de specifika tillfällena.

Aspelin varnar också för de två ytterligheterna på skalan med närhet och distans. De så kallade *uppslukningen* är allt för stor närhet, och isolering allt för stor distans. Båda leder till alienation och en oförmåga att kunna reflektera kring relationen. En uppslukad lärare skulle kunna ses som en som motiveras av en grundläggande välvilja och positiv inställning till barn, men som ger upp sin personliga integritet och välbefinnande ”för den goda sakens skull”. De blir överarbetande, självutplånande och kan således bli utsatta för grova kränkningar från eleverna. Förtroendefulla relationer bygger på ömsesidig förståelse och ömsesidig respekt.

Det sociala beteendet används inte av elever enbart för att få närhet och trygghet utan det används också för att träna sig på de färdigheter som behövs i en komplicerad värld, färdigheter som givetvis också utvecklas i skolan. Jesper Juul och Helle Jensen (2003) beskriver *relationer* som långvariga personliga kontakter vilka definieras av den personliga kvaliteten i samspelet, som sker i annars opersonliga korta utväxlingar, kallat *interaktioner*. De presenterar olika dimensioner av samspelet. *Innehållsdimensionen* kallar de det som vi gör, för lärare handlar det om vilken didaktik och metodik som används. *Förmedlingskompetensen* används i denna dimension, dvs. vad som görs för att utveckla kunskaper och skapa motivation. *Processdimensionen* är dock något som förbisetts. Det handlar om *hur* vi gör det, fokus på situationen *här och nu* och den *personliga relationen*, som kräver *relationell kompetens*. Genom att vända blicken mot processdimensionen kan vi se om den specifika relationen är symtomskapande, dvs. att den ena parten utvecklar ett destruktivt beteende som kanske bara finns i den relationen. Man kanske upptäcker ett symptomvidhållande, dvs. att det destruktiva beteendet varken minskar eller ökar. Förhoppningsvis märker man att relationen är symptomlökande, dvs. att det destruktiva beteendet upphör både i den aktuella relationen och i övriga relationer. I relationer till elever är det läraren som är processansvarig eftersom de är den professionella parten. Det gäller att se barnet i flera relationer och konstatera att ”med mig är han/hon på det här sättet”. Men man ska undvika att ta andra människors beteende personligt, lika viktigt som att ställa sig frågan, ”hur är han/hon med mig?”, eller kanske ”vad fick honom/henne att reagera på det sättet?”, är det att inte se, eller höra någon kritik riktad mot sin person. Istället borde svaret på frågan kunna leda till förståelse, både för sig själv och för den andra personen, samt för hur interaktionen påverkar båda parter. Det gäller att vara medveten och uppmärksam på den egna självkänslan samtidigt som man har ansvar för elevers självkänsla (Juul & Jensen 2003).

Människor behöver bekräftelse, eftersom vi har en benägenhet att antingen bedöma eller erkänna oss själva, och de negativa värderingarna härstammar ofta från kritik, menar Juul och Jensen. Ibland kopierar vi andra som vi tror är bättre än oss själva av rädsla för att släppa fram egna känslor och upplevelser. Men vad vi behöver är att uppleva oss som sedda och bekräftade för dem vi är,

utan att känna oss bedömda eller avslöjade. Att bli sedd innebär att få bekräftelse för det man redan visste om sig själv. Om vi ser självkänslan (vem jag är) som målet innebär bekräftelsen och erkännandet medlet. Om vi ser självförtroendet (vad jag kan) som målet blir det sakliga berömmandet och kritiken medlet (Juul & Jensen 2003).

En väsentlig fråga är om lärare har vilja och intresse av att utveckla relationskompetens eller om de hellre inriktar sig på att återerövra makten. Men det finns olika typer av makt. Berit Bae (1997) menar att det inte är den *faktiska* makten som hindrar barn att känna att de inte blir tagna på allvar utan det är den så kallade *processuella* makten. Det innebär att vuxna definierar vad som är värt att ha konflikter om, och de kan avfärda barns åsikter som att "det där är ju bara strunt" eller "nu får du skärpa dig". Enligt Bae så bestämmer också vuxna många gånger varför barn vill något som de inte kan få, genom att t.ex. säga "du ska bara ha och ha" eller "det där gör du bara för att vara dum". För att bli goda ledare måste vi reflektera kring vår definitions- och planeringsmakt, eftersom vår uppgift är att planera och genomföra aktiviteter mot mål utan att kränka barnets personliga integritet (Juul & Jensen, 2003).

Sammanfattningsvis kan vi alltså konstatera att lärares egna känslomässiga mognad spelar alltså roll för hur mötena med elever kommer att gestaltas. Eleverna och deras känslor behöver tas på allvar vilket förutsätter att lärare står ut med att de är jobbiga att hantera. För att finna en balans i det här behöver lärare pendla mellan subjektivt själv (medkännande) och objektivt själv (analyserande). Uppmärksamheten borde riktas på hur lärare och elever påverkar varandra i interaktioner med målet att båda parter ska ha integriteten och självkänslan i behåll. För att vara involverad men med bibehållen integritet behöver lärarna variera graden av närhet och distans i relationerna till eleverna.

4.6 Summering av teoretiska utgångspunkter

Det huvudsakliga perspektivet på den individuella utvecklingsprocessen som vi framhåller i vår teorigenomgång är det interaktionistiska som här representeras av Mead. Enligt symbolisk interaktionism är utvecklingen av "själv" beroende av hur vi blir bemötta av andra människor. Tilläggnandet av språket och interaktionen med andra gör det möjligt för oss att distansera oss och se oss själva som ett objekt, att ta den *generaliserande andres roll*. Andras sätt att se på mig påverkar alltså mitt sätt att se på mig, och enligt Mead blir det en förutsättning för att vi över huvudtaget ska bli medvetna om oss själva. Förmågan att förstå samhällliga principer, de värden som uttrycks som skolans värdegrund, sker alltså också genom att vi tar den *generaliserande andres roll*, dvs. distanserar oss från oss själva och tar någon annans perspektiv.

Tänkandet ses alltså som en social aktivitet. Att tänka är som att föra ett samtal med sig själv, så som man skulle ha samtalat med andra. Tänkandet sker med symboler, eller språk, vars mening skapas tillsammans med andra

människor. Tänkandet utvecklas alltså i socialt samspel.

Ur ett interaktionistiskt perspektiv kan vi kategorisera en lärares bemötande av elever som *punktionellt* eller *relationellt*, som von Wright ger en beskrivning av. Genom förtydligandet av dessa två perspektiv kan vi också se en skillnad mellan agerande utifrån Piagets, respektive Meads, teorier om individuell utveckling. Ur ett *punktionellt* perspektiv betraktar man, liksom Piaget, tänkandets utveckling som biologiskt betingat och oberoende av socialt samspel. Individens betraktas som ett objekt med vissa egenskaper och som befinner sig på något steg i en redan kartlagd utvecklingsprocess och relationen kommer således att bli en subjekt-objekt relation. Vi vill argumentera för det *relationella* perspektivet som innebär att man ser, liksom Mead, tänkandet som något beroende av socialt samspel. Att man betraktar individen som ett subjekt och lämnar möjlighet för den att själv bestämma sin identitet.

Archer kritiserar Meads teori och menar att upplevelsen av ett "själv" och personliga tankar inte endast är beroende av samspelet med andra människor. En lösning på detta problem skulle kunna vara Sterns teori om olika utvecklingsdomäner av "själv", där det *begynnande självet* och *kärnsjälvet* kan ses som upplevelsen av att vara vid liv, kontakten med naturen. Utvecklandet av ett *intersubjektivt* och *verbalt själv* är dock beroende av samspelet med andra människor. Det *verbala självet* utvecklas genom tillägandet av ett språk som möjliggör en distansering, dvs. att man ser sig som ett objekt. Eftersom läraryrket utspelas i en social verksamhet där eleven utvecklas så är det just hur den individuella utvecklingen sker i samspel som vi intresserar oss för.

Genom Giddens framhåller vi vikten av att relationerna i skolan blir tillitsfulla. Eftersom "jag" och "själv" uppstår i sociala situationer är det viktigt att de präglas av en trygghet. Om elever blir utsatta för skam, vare sig av lärare eller av elever, så kommer det att hämma deras individuella utveckling och ge dem en negativ självbild.

För att inte utsätta elever för skam så måste lärare bli duktiga på att urskilja de bakomliggande orsakerna till elevernas beteende. Eftersom "jag" och "själv" uppstår i relationerna, så kommer elevernas tidigare relationer ha påverkat deras syn på sig själva och hur de beter sig i sociala sammanhang. Stern visade hur barn är kompetenta och söker samspel med vuxna. Genom anknytningsteorin, utvecklad av Bowlby och här presenterad av Normell, får vi exempel på hur samspelet mellan vuxen och barn påverkar barns utveckling och förståelse för sig själv. Den *relationellt* inriktade läraren eller föräldern kan ses som empatiskt närvarande, dvs. att den försöker visa en lyhördhet för elevens eller barnets uttryck för att ta reda på de bakomliggande känslorna och hjälpa individen att förstå sig själv. Fokus läggs alltså på att försöka förstå känslor i relation till andra. Om barnet eller eleven inte får möjlighet att klargöra detta och inte heller får den kontakt de önskar så finns risken att de utvecklar en anknytningsstrategi till andra som bygger på att man, antingen anpassar sig och ser andras känslor och åsikter som viktigare, eller att man på ett överdrivet sätt kämpar för sina egna känslor och åsikter men samtidigt upplevs som krävande av andra. En individs anknytningsbeteende kan alltså ses som ett resultat av erfarenheter av "själv" tillsammans med viktiga vuxna. Det blir därför viktigt för lärare att fundera på sitt eget anknytningsbeteende

för att därigenom också känna igen det hos sina elever.

Integriteten, eller självständigheten, utvecklas också i samspel med andra och här kan vi dra paralleller till anknytningsteorin. De barn som lär sig att ständigt anpassa sig får inte möjlighet att utveckla sin integritet, andra kommer ständigt att kämpa för den. Juul och Jensen beskriver den konflikt som finns emellan integritetsutvecklandet och viljan och behovet av att samspela med andra. Som lärare måste vi förstå och se elevens integritetsutveckling, guida den i samspelet med andra. En god balans mellan integritet och samverkan blir också, enligt Juul och Jensen, en förutsättning för hur eleven utvecklar ”inre” och ”yttre” ansvar. Det ”inre” är ansvaret för de personliga känslorna (som kan jämföras med Meads ”jag”), det ”yttre” är det samhälleliga ansvaret (som kan jämföras med Meads ”själv” och förmågan att ta den *generaliserande andres roll*). Eftersom det sätt var på vi bemöter och ser på eleven kommer att bidra till hur den uppfattar sig själv är det viktigt att vi anstränger oss för att lära känna och förstå dess beteende med positiva förväntningar, om det är ett positivt ”själv” vi vill att eleven ska utveckla.

Språket har en fundamental roll då vi utvecklar vår självbild, genom språket tänker vi och sätter vi ord på känslor. Innan barnet eller eleven lärt sig ett språk, eller under tiden språket utvecklas, så blir det viktigt för lärare och föräldrar att se och identifiera uttryck för känslor. Enligt Merleau-Ponty gör vi detta genom att känna igen uttrycken som reaktioner på känslor vi själva upplevt. Genom att känna igen känslorna kan vi också hjälpa barnet eller eleven att sätta ord på det, vilket utvecklar dess språkliga förmåga och därigenom förståelsen av ”själv”.

Språket, och samspelet där språket används och får mening och betydelse, är alltså centralt för individens utveckling och lärande. Det sociokulturella perspektivet, presenterat av Säljö, grundar sig på Vygotskys teori om *zone of proximal development* vilket framhåller betydelsen av relationen mellan den lärande och den som kan mer, som redan har en lång erfarenhet av språkanvändning. Lärarens roll är alltså väldigt viktig i individens utvecklingsprocess inte bara som en motpart i samspel utan också som den som utmanar eleven att uttrycka sig och använda och utveckla språket.

Läraren borde också kunna mer om hur man utvecklar sitt ”själv” i relation till andra. Relationerna påverkar och det blir viktigt för lärare att fundera på hur de ser på elever och vad deras agerande får för konsekvenser, hur de vill att elever ska uppleva sig själva tillsammans med dem. Att fundera kring dessa aspekter av undervisningen är enligt Juul och Jensen att vara medveten om den *processuella dimensionen*, vilket också kräver en god mentaliseringsförmåga, som Normell uttrycker det. Om vi bestämmer orsaker elevers beteende i förväg så tar vi den *processuella makten*, som Bae uttrycker det, vilket kan påverka elevers identitetsskapande på ett negativt sätt.

Lärare påverkas också i interaktionerna och blir ett ”själv” i relation till eleverna. Det sätt som eleverna ser på läraren påverkar hur den ser på sig själv som lärare och person. Sammantaget med andra relationsupplevelser bidrar det till bildandet av ”självet”. ”Självet” är alltså föränderligt vilket ständigt gör det viktigt att fundera över hur man ”vill” vara, och hur det blir bra i

förhållande till eleverna.

Den röda tråden, eller huvudlinjen, i teorierna är alltså att självbilden utvecklas genom samspel med andra, genom att bli betraktad som ett ”du” kan man också betrakta sig själv som ett sådant. Med Meads ord så sker detta genom att man skapar sitt ”själv” genom att ta den *generaliserande andres roll*. Hur andra bemöter oss i vår individuella utveckling blir avgörande för hur vi utvecklas och hur vi betraktar oss själva. Den sammantagna teoripresentationen pekar alltså på individens beroende av samspel med andra människor, i synnerhet vuxna, då den utvecklas individuellt och hur bemötandet i interaktioner och tilliten i relationer blir fundamentalt för hur denna utveckling kommer att gestaltas. Detta motiverar vikten av lärares självinsikt och medvetenhet om sig själva i relation till elever och deras individuella utveckling.

5 Resultatredovisning

Vi har intervjuat fyra lärare för att få en pedagogisk och didaktisk anknytning, och för att exemplifiera och empiriskt belägga de teorier och tankar om interaktion, relationer och psykologisk utveckling som vi presenterat. Lärarna kommer ifrån ganska likartade skolmiljöer, men skiljer sig åt i ålder. Namnen är fingerade (se metod, hänvisning till de fyra forskningsetiska huvudkraven).

Klara är den yngsta och har jobbat som lärare i fyra år, hon utbildade sig strax efter gymnasiet. Hon är klasslärare i en femteklass på en medelstor skola med år F-5.

Elisabeth har varit lärare i 16 år, hon är klasslärare i en åldersintegrerad klass år 3-5. Hon arbetar på en mindre skola med år F-5.

Birgitta har jobbat som lärare i 33 år, hon är klasslärare i en åldersintegrerad klass år 1-3. På den medelstora skola hon arbetar finns årskurserna F-6.

Elsa är äldst utav lärarna, men eftersom hon utbildade sig senare än Birgitta har hon bara jobbat som lärare i 24 år. En femteklass på en stor F-9 skola har henne som klasslärare.

Lärarna har intervjuats med utgångspunkt i olika problemfrågeställningar (se bilaga 1). Intervjuerna har därefter skrivits ut och analyseras och sammanfattas här i åtta kategorier, *samarbete mellan lärare, kunskapssyn och arbetssätt, svaga elever, individualisering, personlig kontakt, aktualitet och ordning, elevers sociala*

utveckling och personlig medvetenhet.

5.1 Samarbete mellan lärare

Alla fyra lärare beskriver samarbetet lärare emellan som något positivt, fast de lyfter fram olika aspekter av samarbetets förtjänster.

Birgitta uttrycker det som mycket positivt att jobba i ett arbetslag och hon lägger vikten i att tillsammans forma ett pedagogiskt upplägg.

I: Hur fungerar samarbetet?

Birgitta: Ja men alltså det.... Nu är vi... nu ingår jag i ett arbetslag där vi är 100 barn och 6 pedagoger. Och alltså vi har hittat ett sätt att arbeta med barnen från 6-12 år och då gör vi det på vårt sätt. Så det... sen kanske de i de andra husen gör lite annorlunda men att vi sex som har hittat ett bra sätt så som vi vill jobba och vi får göra det då. Då är det utvecklande för oss och så kanske det att smitta av sig på de andra så småningom.

Hon lägger alltså fokus på pedagogiken och styrkan i att utforma ett enhetligt, konsekvent arbetssätt. Det verkar som att Birgitta antyder att ett gott samarbete kräver en samstämmig pedagogisk syn och förhållningssätt. Den fysiska åtskillnaden innebär också en naturlig åtskillnad mellan olika arbetslag. Hon framhåller att det är utvecklande att med kollegor få utveckla ett eget arbetssätt, och framhåller friheten i detta sätt att organisera personalen på skolan. Att lärarna självständigt får utveckla sina egna idéer menar hon också är fördelaktigt för eleverna.

En annan aspekt av samarbetet mellan lärare är de kompletterande egenskaper som lärarna besitter. Att vara bra på olika saker kan ses som fördelaktigt i en undervisning som innehåller många olika moment. Elisabeth uttrycker också hur det påverkar hennes självbild.

I: Så ni kompletterar varandra bra i arbetslaget?

Elisabeth: Ja det tycker vi att vi gör...så att det blir ju väldigt roligt, ja jobbet blir ju roligt då.

Elisabeth framhåller självinsikten och acceptansen av att vara den man är, att man har vissa sidor som får bli bekräftade men att man också bejakar sin otillräcklighet och finner styrkan i samarbetet. Att känna sig trygg och bekräftad leder också till en lustfylld arbetssituation. Den känslan av själv som uppstår tillsammans med arbetskamrater kan ses som en utveckling av känslan av ett kärnsjäl i förhållande till andra, en trygghetskänsla i

förhållande till andra, olika en själv (Stern 1991). Genom att bekräfta varandras tankar och känslor bildas en närvaro där man kan komma fram till vad som är rimligt och orimligt.

Elsa som har arbetat på sin skola i 24 år ger en bild av den långa relationen mellan henne och hennes kollegor. Merparten av hennes arbetskamrater har också varit på skolan länge och de har en lång erfarenhet att samarbeta. Hon har förmodligen under den långa tid de arbetat tillsammans utvecklat en mellanmänsklig relation som utmärks av en närhet, ömsesidig respekt och ömsesidig förståelse.

Klara, som inte har så lång erfarenhet att läraryrket, jobbar tillsammans med en erfaren kollega, Mona. Hon hamnar kanske i en liknande relation till Mona som eleverna gör till henne själv. Klara upplever att hon får stöd och stöttning av sina kollegor.

Klara: Men det går bra vi kan prata om det mesta och jag kan få stöd och stöttning och så där...och framförallt Mona som jag jobbat med de här två åren...som jag delar klass med.....ja, jag trivs gott...

Att Klara får tillfälle att prata om sitt arbete med sina kollegor och känna sig uppmärksammas och uppbackad ger henne möjlighet att utveckla känslan av ett verbalt själv, genom att klä sina tankar i ord kan göra ett verbalt relaterande till sig själv som person. Samarbetet med Mona ser hon som en trygghet av flera orsaker, dels att hon får tillfälle att prata och stöd, men också genom att ha en erfaren lärare i klassrummet som har en erfarenhet av bemötandet av elever.

Klara:...framförallt lär jag mig mycket av Mona nu som jag jobbar med ...genom att se hennes sätt att hantera eller bemöta barnen vid olika situationer eller konflikter som uppstår...

Klara menar också att hon lär sig mycket av att jobba med Mona, hon får många tips och idéer på förhållningssätt som hon kan "imitera", eller får möjlighet att reflektera över samspelet som Mona har med eleverna. Relationerna som Klara får till eleverna borde dock vara olika de som Mona har, eftersom de är olika personer. Samarbetet de två lärarna emellan ger möjlighet att reflektera och jämföra detta.

Sammanfattningsvis ses alltså samarbetet med andra lärare som en viktig del av arbetet och de verkar värdesätta relationerna till sina kollegor av flera orsaker. De tycker att det är utvecklande att arbeta med andra och de finner också stöd i gemenskapen.

5.2 Kunskapssyn och arbetsätt

I dagens skola är det vanligt att man varierar arbetsätt. Elisabeth pratar om att olika elever vill jobba på olika sätt både beroende på deras intresse och deras förutsättningar, vissa arbetsätt passar helt enkelt inte för alla, konstaterar hon.

I: *Mm....Skulle ni säga att ni har någon specifik pedagogisk profil?*

Elisabeth: Nej, jag kan inte säga att vi har någon specifik profil, vi har ju vissa tankar [...]och det kanske är variation som är det samlande ordet i så fall, elever är olika och man lär sig på olika sätt...

Det gemensamma draget i lärarnas arbetsätt är att de försöker variera sin undervisning på innehåll och arbetsform. För att motivera eleverna att lära sig arbetar de på olika sätt som eleverna tycker är olika roligt. Hon menar att olika arbetsformer, som till exempel grupparbeten, är viktiga "i sig" att lära sig. Det verkar som att hon mer understryker det viktiga i att samarbeta snarare vikten av att resonera tillsammans då hon pratar om grupparbeten. Birgitta använder också olika arbetsätt i sin undervisning, mer självständigt och individanpassat i t.ex. matte, och arbete tillsammans i större temaområden bl.a. om Europa och släktforskning. Birgitta tar också upp skolans uppdrag, och verkar se det som tvådelat, dels som styrd av vissa kunskapsmål som uttrycks i kursplanerna, men också som en strävan efter att socialisera viktiga samhällseliga värderingar, som motiveras av läroplanen.

I: *Vad är skolans viktigaste uppgift enligt dig, varför?*

Birgitta: Se till att barnen når målet. Ja eftersom vi har fått en sån målrelaterad skola så är ju det de enda nu somoch sen allt det här som att de ska bli bra samhällsmedborgare och ha goda demokratiska grunder att stå på.

Socialisationen (eleverna ska bli goda samhällsmedborgare och ha goda demokratiska grunder att stå på) skulle kunna betraktas som en del av det "yttre" ansvaret, dvs. anpassningen till de normer och värdesystem som är beroende av kulturen. Det "inre" ansvaret, den personliga utvecklingen av känslor och individuella gränser betonas alltså inte här. Det "inre" ansvaret får dock utvecklas i samarbetet eleverna emellan, då de ställs inför konflikten mellan integritet och samarbete (Juul & Jensen 2003). Elisabeth verkar se på grupparbetet på detta sätt men gör ändå en åtskillnad mellan kunskap och samarbetet.

Elisabeth: ...det viktigaste med ett grupparbete är ju processen...så nästan alltid när vi har grupparbeten så avslutar vi, eller inleder med enskilt arbete för att man ska få till sig kunskaperna också.

Hon ser grupparbetet som en social process som är så intensiv att eleverna inte lär sig det tänkta ”stoffet”, den inläringen anser hon sker individuellt. Ibland visar det sig dock att grupparbetet inte fungerar riktigt bra, Elisabeth ger exempel på ett grupparbete där en pojke hade svårt att samarbeta.

Elisabeth:... till exempel i en grupp då har ju en pojke i trean, han behöver ha det väldigt styrt, så han kan inte jobba i ett grupparbete, han accepterar inte att de andra, att någon kompis säger till honom vad han ska göra till exempel. Och han kan inte läsa tillräckligt bra för att liksom bara få en uppgift och sköta den till exempel...

Det här kanske kan ses som en situation där en elev ställs inför konflikten mellan integritet och samarbete. I utvecklingen av sin egen integritet har han svårt att acceptera att andra bestämmer över honom. Kanske har han fått höra argumentet att han inte själv kan läsa så bra, att de därför inte kan göra på hans sätt, och att han därför värnar ännu mer om integritet. I resonemanget får han jobba med konflikten och i det här fallet blev lösningen, efter en diskussion, att han gjorde en egen, mer styrd, uppgift som ändå kunde bidra till gruppens arbete.

Elsa är kritisk till att elever sitter mycket själva och jobbar framförallt med läromedel. Hon vill arbeta med större teman och menar att eleverna ska få möjlighet att utveckla det de redan kan. Att knyta an till elevers erfarenhet ser hon alltså som något viktigt.

Elsa: Ja som jag ser det i sexan nu så har vi på alla utvärderingssamtalen tittat bakåt och barnen har fått tala om vad...hur har jag utvecklats och vad har jag lärt mig under den här perioden och när vi kommer överens om det på ett bra sätt då tycker jag att vi har kommit långt när det gäller kunskap. Då förstår de själva vad de har lärt sig.

Elsa menar alltså att det individuella lärandet handlar mycket om att ”se” vad man har lärt sig, att verbalisera utvecklingsprocessen.

Sammanfattningsvis verkar det som att grupparbeten är en samarbetsform som lärarna värderar högt för att eleverna där får tillfälle att utveckla sin samarbetsförmåga. Lärarna verkar se på lärande och samarbete som något delvis åtskilt, sakkunskap och samarbetskompetens verkar prioriteras högt och det personliga ansvaret och förmågan att se sitt eget lärande anses viktigt.

5.3 Svaga elever

Begreppet ”svaga elever” kommer upp flera gånger under intervjuerna. Dessa elever kännetecknas av att de inte lär sig lika snabbt, eller att de inte har lärt sig lika mycket enligt lärarna. Det är samtidigt svårt att definiera vad problemet är, något som Klara ger uttryck för.

Klara: Ja,(suck) den ena tjejen har...jag vet egentligen inte vad det är för svårighet.....men hon får inte in allmänna instruktioner....den andra har en allmän svaghet och också svårt att få saker att fästa liksom...

De här barnen urskiljer sig nog när hela klassen ställs inför samma utmaning. Hela klassen får en instruktion och en, eller några, förstår den inte exempelvis när de jobbar i samma mattebok och några hamnar efter. Det är lätt att anta något slags nivåtänkande, att eleverna inte har nått en viss mognadsnivå, eller att ställa diagnos om att de har någon hjärnskada. Ofta letar man efter fel, försöker hitta en brist antingen hos eleven eller hos sig själv, något som karaktäriserar ett punktionellt förhållningssätt till hinder för utveckling (von Wright 2000). Klara uttrycker att hon skulle behöva mer kunskap om de svaga eleverna för att kunna urskilja svårigheterna.

I: Ja men det är ju så, men vad känner du att du skulle ha velat ha mer?

Klara: "Hur hjälper jag dom som är svaga med si eller så?"...och även att uttröna vad som är problemet...

I den här situationen så är det rimligt att den "svaga eleven" redan har en bild av sig själv att han inte kan. För varje förklaring han inte förstår är det också rimligt att anta att bilden av honom själv, att han inte kan, förstärks. Istället för att fråga sig vad elevens "svårighet" är, och prova olika förklaringsmodeller, borde kanske läraren fråga "hur tänker du?", "vad förstår du av det här talet?", "hur har du lärt dig innan?". Klara tycker sig se skillnad mellan olika svårigheter som hon stöter på och vet då vad hon ska använda för åtgärd. Detta kan man jämföra med ett punktionellt perspektiv, där läraren ser eleven som ett objekt, med vissa svårigheter och som med rätt metod kommer att utveckla en förståelse. Med en relationell blick skulle eleven betraktas som ett subjekt som faktiskt redan förstår något, och att det är den förståelsen som redan finns som ska utvecklas (von Wright 2000). Klara uttrycker också det svåra i att inte ha tid och ro till att sitta och förklara.

Det är alltså vanligt att vissa elever utmärker sig som svaga. En del elever diagnostiseras vilket det just nu pågår en het debatt om huruvida det är riktigt. Diagnostisering kan ses som en del av ett punktionellt synsätt på eleven vilket också kan innebära att diagnosen blir en stor del av elevens identitet, en identifiering med svårigheter istället för alla de andra möjligheter som utmärker en människa. Vi kan sluta oss till att "svaga" elever helt klart ofta betraktas som att deras svårigheter ligger hos dem och att de därför kräver annan undervisning och andra uppgifter än andra elever.

5.4 Individualisering

Förutom tidsbristen ser ofta lärare bristande resurser som en anledning att man inte hinner ge alla elever det stöd de behöver för att individualisera undervisningen. Vi ska titta lite närmare på vad lärarna tänker om det begreppet. Individualisering för Elsa verkar vara beroende av fler resurser.

I: *Finns det några hinder på vägen?*

Elsa: Ja det gör det. Vi har ju sämre resurser nu, jag kan ju inte göra precis som jag skulle önska, det kan jag inte. Jag kan inte individualisera så mycket som jag skulle önska att jag kunde. På de åren jag har jobbat har det blivit mindre resurser.

Elsa uttryckte tidigare att hon var kritisk till det självständiga arbetet, och att hon såg det nödvändigt att utgå från elevers erfarenhet. Men när hon pratar om individualisering verkar det som att hon ser det som just enskilt arbete med uppgifter med olika svårighetsgrad, alltså inte den individuella anpassningen till varje elevs tidigare erfarenhet.

I: *Hur individualiserar du din undervisning?*

Elsa: Jag ser till att det är lagom svårt hela tiden. Jag har ofta en baskurs som alla ska hinna med att göra, så har jag uppgifter i ökande svårighetsgrad. Det har jag mycket i svenska, där hinner de olika mycket beroende på hur de är.

Birgittas syn på vad individualisering innebär verkar stämma överens med Elsas uppfattning.

I: *Hur individualiserar du din undervisning?*

Birgitta: Ja, utifrån varje elevs behov, hur långt den har kommit och pratar med eleven och visa på att så här långt har bör du ha kommit den här veckan, eller den här månaden eller det här året, beroende på alltså hur gamla de är och hur långt de har kommit.

Birgitta verkar ha en bild av hur utvecklingslinjen ser ut, att den är en linjär med stegrande svårighetsgrad. Det finns en risk här att eleverna enbart drivs av en "yttre" motivation ("jag lär mig och jobbar för att fröken förväntar sig det"), snarare än "inre" motivation ("Jag lär mig och jobbar för att det känns meningsfullt för mig") (Juul & Jensen 2003). Detta är kanske en balansgång som lärare ständigt ställs inför.

Elisabeth frågar sig vad begreppet individualisering egentligen innebär, och uttrycker det omöjliga i att bestämma arbetsuppgifterna för varje elev. Vissa elever gör hon det för men hon menar att hon inte kan göra det för alla.

Elisabeth:....och sen det här med att individualisera, jag vet inte riktigt vad det innebär....jag förstår ju vad ordet betyder, men vad innebär det, egentligen?

Hon menar alltså att vissa elever har ett behov av att ha tydliga arbetsuppgifter, medan de flesta eleverna inte behöver särskilt mycket stöd. De flesta skapar sig kunskap efter sina egna förutsättningar och de förstår saker på sitt sätt, vilket gör lärandet till något individuellt. Sedan möter hon dem med de förväntningarna hon har på vad de klarar av, och kommenterar om hon är nöjd med deras arbete eller om hon förväntar sig mer. Elisabeth menar att de på hennes skola tänkt lite mer på vad varje elev klarar av eftersom de har åldersintegrerade klasser, hon framhåller dock att förväntningarna skiljer sig från elev till elev även inom årskurserna. Elisabeth uttrycker att det är viktigt att nästan hela tiden utmana sina elever, och kanske kan man se det som en typ av individualisering.

Elisabeth:...de måste utmanas hela tiden, eller nästan hela tiden i alla fall [...]det gäller att sätta in stötarna på rätt ställe...och det är också något som man lär sig....

Det verkar som att Elisabeth ser motiveringen som ett samspel mellan henne och eleven. Att man utvecklar en känsla för hur man "pushar" varje elev på rätt sätt. Hon ser lusten som en annan viktig beståndsdel för motivationen. Hon värnar om elevernas integritet genom att hon ser det som onödigt att driva dom att göra det de är ointresserade av. Om Elisabeth framhåller vikten av att se de processuella dimensionerna av undervisningen, dvs. hur hon möter eleverna "här och nu" genom att utmana dom, så pekar Klara på innehållsdimensionen, alltså att förmedla kunskapen (innehållet) på ett intressant sätt (Juul & Jensen 2003).

Klara:.....det är ju rätt så många sporttjejer och framförallt så är det dom som är svårast att fånga.....i matten kan man ju få in många ämnen och så där men historia är ju ändå, är de inte intresserade så försöker man berätta spännande och se filmer eller läsa och prata...

Klara försöker hitta något "stoff" som eleverna brinner för, men framförallt tänker hon på undervisningsformen, hur den kan ändras för att skapa intresse. Hon kan identifiera sig med bristen av motivation som hon möter hos vissa elever, och hon har svårt att känna vad hon själv skulle ha motiverats av. Synen på historia som ett svårt ämne att göra intressant kanske också påverkar hur hon arbetar med det. Kanske förväntar hon sig inte ett intresse, samtidigt som hon känner att det är nödvändigt att de lär sig. Hon minns själv hur det var att vara i elevernas ålder och ser just åldern som en orsak till att de är svåra att motivera.

Lärarna skiljer sig något åt i synen på individualisering och vad det innebär.

Elsa, Birgitta och Elisabeth verkar tänka på att undervisningen ska vara utmanande för att eleverna ska utvecklas, att de ska befinna sig i Vygotskys *zone of proximal development* (Säljö 2000). För Elsa och Birgitta handlar det om att eleverna gör uppgifter som ökar i svårighetsgrad, eller att de ska hinna göra många uppgifter under en viss tid, alltså en värdering av kvantiteten. Elisabeth verkar snarare vara intresserad av kvaliteten i elevernas arbeten när hon utmanar sina elever. Både Elisabeth och Klara tänker på vikten av att eleverna är intresserade av det de ska arbeta med. Klara tänker på att försöka göra undervisningsformen, eller förmedlandet, spännande för att fånga elevernas uppmärksamhet. Elisabeth verkar anpassa sig till eleverna och istället driva dem i det de visar intresse för. Ytterligare en skillnad mellan lärarnas förhållningssätt till hur eleverna lär sig är att Elsa och Birgitta verkar se läromedlen eller arbetsuppgifterna som det centrala för att eleverna utvecklas medan Elisabeth och Klara verkar fästa större betydelse vid sin egen person och sitt agerande. Begreppet individualisering verkar alltså inte ha någon självklar eller enhetligt bestämd innebörd utan verkar bero på vilken kunskapssyn lärarna har.

5.5 Personlig kontakt

Alla fyra lärarna talar om att det är viktigt att "se" alla elever. Men frågan är vad innebär det att "se" någon? En del av lärarna lyfter fram den fysiska kontakten i att se någon, alltså att se någon i ögonen. Rädslan att inte riktigt hinna med att vara närvarande med alla elever motiverar nog att ha den fysiska kontakten åtminstone en gång per dag som Birgitta beskriver nedan.

Birgitta: Generellt så börjar jag varje morgon med att ta dem i hand och hälsa dem välkomna. Då tänker jag det, det finns ju elever som jag under hela dagen inte har hunnit prata med och för att de ska känna att jag har ändå sett dem så vill jag på morgonen när de kommer och innan de går hem ha tagit dem i hand och haft ögonkontakt med dem så att de kan känna att jag har sett dem. Sen kanske jag inte har arbetat med dem under hela dagen, men, ja....det tror jag är jätteviktigt att de blir sedda.

Birgitta och Elsa menar att de har bra kontakt med eleverna och att det snarast är tiden som inte räcker till när de känner att de inte ser alla. Klara och Elisabeth ser också andra orsaker till att kontakten blir olika till olika elever. Klara konstaterar att elever söker olika mycket kontakt med läraren, och reflekterar över orsakerna till detta.

Klara:man är nog olika som person, hur man går ihop och vilket intresse man har av att ha kontakt med läraren [...] vissa är ju väldigt tyende [...] medan vissa tycker att "läraren är läraren, och där har jag kunskapsbiten"

Ändå är det viktigt att försöka nå alla elever, för att lära känna dem och ge dem möjlighet att utvecklas. Elisabeth beskriver att det också är viktigt att

hitta orsakerna bakom att vissa elever inte jobbar lika aktivt som andra, och att hitta vägar att förstå och påverka dem.

Elisabeth:...en del är ju väldigt självgående och vill vara duktiga, och vill jobba på, en del vill kanske fast orkar inte, en del förmår inte för att de tycker att det är svårt och jobbigt och känner sig dåliga....varje sådan sak måste man ju liksom upptäcka...hur man når just det barnet.....

Hon uttrycker också vikten av att ta hänsyn till och respektera elevens integritet, att kontakten måste ske på elevens villkor om det ska bli en ömsesidig relation.

I: Är det vissa elever som är svåra att lära känna, och så?

Elisabeth: Ja, det är det, det är olika

I: Hur är dom eleverna?

Elisabeth: Ja, men det är att de inte söker kontakt själva [...] jag har ju inte lika nära kontakt med alla och så måste det ju inte vara heller [...] och sen märker man ju, beror det på att han är blyg, eller att han kanske inte vill? [...] Ja, en del får man lämna mer ifred....

Det verkar som att Elisabeth är intresserad av att veta vilka eleverna "är" samt vad orsakerna till deras beteende är. Hon ger ett exempel på hur det kan vara att möta en elev som söker väldigt mycket kontakt, en elev som kanske valt henne som anknytningsperson får att få närhet och trygghet.

Elisabeth:...det är aldrig så att jag känner att det är någon jag inte kan tycka om, men det finns vissa elever som jag irriterar mig på, lättare [...] just nu så har jag en elev som går efter mig hela tiden....som behöver ha väldigt mycket uppmärksamhet, och när jag står med andra elever så kan hon stå där och bara vänta på att jag ska bli klar, fast vi har ett kösystem...och det är nog inte för att hon vill tränga sig fram, utan för att hon behöver oerhört mycket uppmärksamhet hela tiden...och då har jag sagt till henne "jag vill inte att du ställer dig vid mig hela tiden, för jag behöver ha ett privat samtal med var och en, men det känns som att du står och lyssnar på vad vi säger", och det förstår hon..... det känns lite taskigt och säga det då...men på nåt vis så blir jag ju irriterad och hon märker ju säkert att jag blir irriterad och då säger jag varför jag blir irriterad på ett sätt som jag hoppas att hon inte tog illa upp av...

Elisabeths mentaliseringsförmåga verkar god då hon ser elevens beteende som behov av uppmärksamhet, istället för att se en regel som bryts (Normell 2003). På det sättet kommer hon att möjliggöra ett möte med eleven där hon kanske bekräftar henne. Hon visar stor självmedvetenhet och reflektionsförmåga genom att reflektera över vad hon sänder för signaler och i sin pendling mellan närhet och distans i mötet med eleverna, tydliggör hon för eleven vad som händer i interaktionen och varför hon reagerar som hon gör (Aspelin 2003). Eleven får möjlighet att förstå problemet genom att Elisabeth inte kritiserar personen ”du ställer dig alltid här fast vi har en kö”, vilket ofta leder till skam eller försvarsbeteende. Istället förklarar hon varför handlingen blir problematisk, ”jag vill inte att du...”, vilket förmodligen gör att eleven fortsätter att känna tillit till henne som en viktig vuxen (Giddens 1999).

Att en del elever är svåra att få kontakt med tillskriver lärarna olika orsaker bl.a. på graden av elevernas intresse för kontakt. Att ha en mycket personlig kontakt med alla elever verkar inte nödvändigt så länge de jobbar på och lär sig. Alla lärare verkar fästa stor vikt i att de faktiskt uppmärksammar varje elev varje dag, åtminstone genom en blick. Lärarna verkar också tolka begreppet ”att se alla elever” bokstavligt.

5.6 Auktoritet och ordning

Elisabeth ger en bild av hur skolkulturen har förändrats från den tiden hon själv gick i skolan och under de år hon varit verksam som lärare. Övergången går från en lydskultur med lärare som givna auktoriteter med rätt att straffa, till en mer demokratisk skola med ”mjukare” värderingar.

Elisabeth: ...när jag själv gick i skolan så skulle man ju skolas in i något slags system, ”gör det du blir tillsagd”[...]idag är ju skolan mycket friare.....nu har det ju gått för långt åt det andra hållet, tycker jag, med att alla ska ta ansvar...

Idag kan det vara svårt att hitta en balans i sin ledarroll, det är ingen självklar roll att gå in i och det handlar därför om att hitta sitt personliga förhållningssätt. Lärare vill att barn ska respektera dem, men inte känna fruktan, man vill vara en auktoritet i klassen men inte vara auktoritär. Detta dilemma kanske leder till den typen av diskussion i lärarrummet som Klara berättar om.

Klara:...det ska jag inte säga men vi har ju haft mycket diskussioner på lärarrummet just det här med att få elever att ändå få respekt för det här med att man ändå är lärare.....och det här med disciplinrejer...de som har varit lärare länge upplever att den har minskat och att det är mycket nonchalans från barnen...att man inte har något att ta till liksom, man kan ringa hem....om det är något, eller när man känner att de inte lyssnar, men funkar det inte där har

man inget att...sätta till

Klara tänker att en bra lärare lyssnar på elevernas åsikter och tar åt sig det de säger men tycker samtidigt att det är svårt eftersom hon ibland tycker att eleverna uttrycker sig på ett respektlöst sätt, och det tycker hon är svårt att hantera. Det kan vara svårt att hitta en naturlig auktoritet när den inte längre är lika given. Att inte ha någon given makt och något att "ta till". Ordet respekt verkar ha en annan innebörd, när det diskuteras i Klaras lärarrum, än när man talar om det som "ömsesidig respekt". Klara strävar efter att ha ett ömsesidigt, respektfullt förhållande till eleverna, men hon känner också att det är viktigt att hon är bestämd och vill att eleverna ska respektera henne för att hon är lärare eller vuxen.

Klara:...vi har några tjejer som nog behöver lära sig vad som är ett okej uppträdande egentligen mot vuxna, det handlar inte bara mot mig utan även andra vuxna på skolan...och även när jag hör dem tala sinsemellan...att låta otrevlig eller låta arg...när man egentligen inte är arg [...] känslor måste man få ha och det är helt okej men då får man välja andra strategier om man behöver gå ut och sätta sig för sig själv, och sitta och jobba i ett eget rum en stund eller på nåt sätt.

Det verkar som att Klara har svårt att acceptera det arga beteendet. Hon menar att känslorna i sig är okej att ha, men vill inte att de låter dem gå ut över andra. Men känslorna är kanske något som behöver tas upp, eleverna kanske behöver förstå varför de är arga, eller om det är något annat som får dem att låta arga, och få hjälp att reglera känslorna. Man kan också spegla konsekvenserna av elevernas beteende, och peka på hur man uppfattar det när de är arga, att det påverkar andra personers känslor och att det kan bli problematiskt. Det kan hända att Klara finner det svårt att hantera elevernas öppenhet med känslor eftersom hon själv inte skulle ha betett sig så då hon gick i skolan.

Klara: Jag skulle aldrig våga tilltala min lärare när jag gick i skolan på det sättet som barnen gör till mig...både på gott och på ont...jag skulle aldrig berättat problemen [...] men jag upplevde inte att det var så mycket attityd, att man fick höra och ta så mycket strunt [...] och även med sådana tonårstjejer med sån attityd att de tjafsar med en, som om man är en storasyster i vissa lägen också, och även med Mona. Då har vi sagt "nu har vi sagt nej, då är det bra med det", att man inte håller på och tjar och tjafsar, det är möjligen till föräldrar eller till syskon, men inte här....

Klaras definition av attitydproblemen som "tjafs" tyder på att hon har den

processuella makten över vad som är värt att diskutera eller inte (Bae 1997). I de här situationerna är hon kanske inte intresserad av att se de bakomliggande orsakerna, men argumentet att "vi har sagt nej" är kanske svårare att acceptera än om hon förklarar varför det är besvärligt att de inte respekterar hennes beslut. I intervjun med Klara får man en bild av de många avvägningar som präglar en lärares vardag. Men hon verkar se en skillnad på konflikten mellan elev-elev och konflikter mellan lärare-elev. I konflikter mellan elever menar hon att det är viktigt att eleverna får reda ut sina känslor.

Klara: ...Ja, åtminstone efter långa raster och så, då är det åtminstone något man ska reda ut eller diskutera om och ta upp [...] det kan ta en hel del tid....helt klart...de koncentrerar sig inte bra heller innan de har fått reda ut, eller alla känner att de har fått sagt sitt...ja att vi fått något avslut på det som hade hänt...

Här får eleverna *identifiera* sina känslor. De får vara *expressiva*, dvs. uttrycka sina känslor i ord. En *tolerans* finns mot att man måste få känna färdigt och känslorna *härberägas* för att reda ut och analysera situationen (Normell 2003).

Birgitta menar, precis som Klara antydde i början av detta avsnitt, att lärarens respekt gentemot eleverna är en förutsättning för deras respekt gentemot läraren.

I: *Hur skapar du respekt?*

Birgitta: Ja... genom att respektera eleverna tror jag, att lyssna på dem och att ta vara på deras åsikter.

Om man ser kunskapsprocessen som ett samspel mellan människor, och kunskapen som uttryckta tankar mellan människor, så blir ju tillfället att uttala sig en situation för lärande (Säljö 2000). Att få uttrycka sina egna åsikter på det här sättet blir också en del i elevernas integritetsutveckling, och i utvecklingen av verbalt själv (Stern 1991). Elsa menar också att den ömsesidiga respekten är fundamentet för en god relation mellan lärare och elev. Hon pratar också om att hon tänker mycket på att eleverna ska känna sig omtyckta av henne.

I: *Hur skapar du respekt?*

Elsa: Jag har ju inga svårigheter med de alls, det är nog det att jag tycker om mitt jobb. De märker att jag tycker om dem och sen respekterar jag dem. [...] De respekterar mig för att jag håller på dem. Om det händer något så reder vi alltid upp det om de talar om vad de gjort. Då blir jag sällan arg, men får jag reda på det efteråt då blir jag arg och de vet de om. Så de ska känna trygghet

och då blir det respekt också. Det är viktigt att de vet var gränsen går.

Elsa markerar tydligt var hennes gräns går för vilket beteende hon tolererar bland eleverna. Man kanske kan se det som att hon vill vara en garant för stabiliteten i de interpersonella relationerna, att elever ska kunna känna tilltro till henne och varandra, utan att bli utsatta för kränkande kommentarer och gester (Giddens 1999). Elisabeth pratar också om att markera tydligt mot den här sortens beteende.

Elisabeth:....det kan ju till exempel vara att någon skrattar åt att någon säger någonting...det markerar jag...eller det blir jag arg för...[...] ...sen kanske dom gör det ändå utan att jag märker...men ändå att jag sätter normen i gruppen för hur man uppför sig mot varandra...[...] och likaså det är ju lätt att komma med miner och sådana saker...liksom titta på varandra och himla med ögonen och så och då säger jag till direkt i helklass, jag generar dom som gör det då...[...] sen kan jag prata med dom efteråt och säga att ”jag förstod att du kände dig dum där”.

Elisabeth förklarar varför hon blir arg, och hon ser sig som normsättande och representerar därför det ”yttre” ansvaret (Juul & Jensen). Det yttre ansvaret handlar om att lära sig de värden och normer som präglar samhället. Just här är hon personlig när hon förtydligar att det är viktigt för henne att kränkande beteende inte förekommer, och hon visar en god mentaliseringsförmåga då hon sätter ord på hur det måste kännas att bli tillsagd inför hela klassen (Normell 2003). Genom sin markering förhindrar hon att andra elever utsätts för skam, samtidigt försöker hon minimera skammen hos den som blev tillsagd genom att visa att hon inte hade för avsikt att få den att känna sig dum. Genom sitt agerande får hon antagligen eleverna att känna tillit till henne (Giddens 1999). Eleven som blir tillsagd får möjlighet att leva sig in i hennes roll men kanske inte tar den ”generaliserande andres roll”, som Mead uttryckte det, dvs. lever sig in i hur det skulle vara att bli utsatt för en sån kränkning som eleven själv utfärdat (Giddens 1998).

Att vara en naturlig auktoritet kan vara svårt. Lärarna talar om att respektera elevernas och deras åsikter ändå verkar de ha en tydlig gräns för vilka beteenden de inte respekterar. De respekterar inte att elever beter sig respektlöst varken mot lärare eller mot elever. Det är lärarna som definierar vad som är respektlöst beteende. Alla lärarna reagerar bestämt men Elisabeth är också angelägen att förklara och visa medkänsla för den som fått en tillsägelse, för att undvika att kränka någon.

5.7 Elevers sociala utveckling

En av de viktigaste förmågorna som eleverna behöver utveckla är enligt lärarna förmågan att ta eget ansvar.

Elisabeth:...det är klart att alla har ansvar för sin egen inläring [...] men jag måste ju hjälpa dem ta ansvar, jag måste ju visa dem hur man tar ansvar...

Det personliga ansvaret för inläring måste alltså successivt utvecklas med hjälp av lärare. Elsa menar att det är ett jobb på lång sikt och hon utökar deras ansvar genom att ge dem små bitar i taget.

I: Vilka förmågor, egenskaper ser du att det är viktigt att eleverna utvecklar?

Elsa:...Jag tycker det är viktigt att de utvecklar en förmåga att ta ansvar för sig själva och sitt arbete. Det är ett jobb på lång sikt. [...] Det är hela tiden i små portioner [...] Jag pratar med de enskilda barnen också, är du nöjd med ditt arbete, om du inte är nöjd, vad tänker du göra åt det? De ska vara medvetna om att de utvecklas och att de själva har ansvar för sin utveckling.

Genom att Elsa är noggrann med att eleverna själva är nöjda med sitt arbete förskjuter hon motivationens kärna till dem själva. Hon vill att eleverna ska bli medvetna om att de lär sig för sin egen skull, att det är upp till deras självdisciplin hur långt de når.

En annan viktig aspekt av den sociala utvecklingen är förmågan att ta ansvar i grupp och att samarbeta. Alla lärare vi intervjuat tänker mycket på hur de sätter samman arbetsgrupper. Elisabeth resonerar kring detta på följande sätt:

Elisabeth:...om man är van att alltid styra och leda så tror jag att det är bra för ens utveckling att jobba tillsammans med andra som också är vana vid att styra och leda. För så är det, kan man kompromissa då eller blir det bråk? [...] likaså sätta sådana som är dåliga på att ta initiativ, sätta ihop några sådana, och se, vad händer? Vem tar på sig ansvaret? Ibland är det någon och ibland är det ingen och då får man gå dit och driva och driva, och säga du gör det, du gör det...

Elisabeth gör alltså en mycket medveten gruppindelning, hon vill att eleverna ska få känna på lite motstånd, att inte bara arbeta med andra som det funkar bra med. Hon sätter alltså inte bara ihop grupper med avsikten att arbetet ska flyta på, utan hon vill också att gruppkonstellationerna ”i sig” ska bli ett arbete med elevernas sociala utveckling. De förmågor hon framhåller här är förmågan att ta initiativ, att vara drivande, respektive förmågan att kompromissa och låta andra vara drivande. För de drivande eleverna handlar det om att lära sig hitta en balans mellan integritet och samarbete. För de elever som inte tar initiativ handlar det om att lära sig att ta ansvar i en grupp. Elisabeth tänker alltså inte bara på undervisningens innehållsdimension, dvs. ”vad” som görs, vad elevernas grupparbete handlar om, hur uppgiften utformas. Hon tänker lika mycket på undervisningens processdimension, alltså ”hur” eleverna samarbetar och hur de utvecklas under den processen (Juul & Jensen). När hon dock märker att en grupp inte jobbar på så skiftar hon till att fokusera på innehållsdimensionen, att

något ska bli gjort. Då går hon in och blir aktiv i elevernas grupprocess, och kanske lär sig eleverna här hur ansvar måste fördelas.

Som hon tidigare presenterat så ser hon det heller inte som att bristen av initiativförmågan beror på bristen av vilja, utan att det kan tillskrivas olika orsaker, t.ex. att man inte orkar eller helt enkelt inte förmår, och att det gäller att möta varje barn i det. Kanske behöver läraren också vara aktiv i gruppen med drivande elever, så att eleverna lär sig att lämna utrymme till varandra istället för att det blir en kamp om makten. Eleverna kan behöva sätta ord på hur de upplever samarbetet, särskilt när det blir konflikter.

Klara tar upp två egenskaper som eleverna i dessa två typer av grupsammansättningar kan tänkas få jobba med. Att känna empati och lyssna till andras viljor blir en social kompetens som den ”viljestarka” gruppen får jobba med, kanske med hjälp av läraren. Att ”ta för sig” behöver eleverna i gruppen som inte tar initiativ lära sig eftersom ingen hamnar i ledarposition. Men att ”ta ansvar” för ett grupparbete och att ”ta för sig” behöver nödvändigtvis inte vara samma sak. Att ”ta för sig” kanske snarare handlar om att ha och uttrycka en personlig åsikt, och det kan man ju göra oberoende på hur ambitiös man är med skolarbetet.

Klara: ...social kompetens och empati är otroligt viktigt...att ta för sig, egentligen tycker jag det men det...samtidigt säger man ju emot sig själv i mycket... i stora grupper är det ju svårt med det med att ta för sig det måste ju vara i begränsad form om det ska funka.....

Klara har en klass där det finns många elever som ”tar för sig” mycket, som hörs och syns mycket i klassrummet och ofta har argument och åsikter. Samtidigt som hon tycker att detta är en mycket värdefull förmåga så värderar hon också förmågan att känna empati, och här ser hon ett motsatsförhållande. Vissa elever har svårt att se sig själva utifrån och hur de påverkar andra, kanske särskilt de elever som ”tar för sig”. Elisabeth pratar om hur hon jobbar med att få vissa elever medvetna om det, alltså att se sig själv som ett ”själv”, utifrån som ett objekt, att ta den ”generaliserande andres roll”. Mead framhöll betydelsen av lekar och rollspelsövningar då man utvecklar sin självmedvetenhet och sin förmåga att ta någon annans perspektiv. Tankar om utveckling av empatisk förståelse och lekens roll har t.ex. motiverat införandet av ämnet ”livskunskap” olika samarbetsövningar. Klara berättar om detta:

I: *Ni har ett ämne som heter livskunskap?*

Klara: Mm

I: *Hur ofta har ni det och vad gör ni på dom timmarna?*

Klara: Varannan vecka brukar det bli ungefär....det är väldigt olika...lite rollspelsövningar, eller att man sätter sig in i olika situationer.....vi har lagt en hel del på lekar, eller samarbetsövningar...det är väl det vanligaste nästan....att utsätta dem för samarbetsövningar med personer de inte brukar...överhuvudtaget hur man ska hantera relationer och

ledsamhet och känslor av alla de slag.....

Ett annat sätt att jobba med att lyssna och förstå andra är att ha kompissamtal som Birgitta berättar om. Klassen har ett kompissamtal i veckan. Under kompissamtalen sitter eleverna i en ring. Man går igenom tre olika rundor där barnen får ta upp saker som har hänt, om några haft en konflikt och löst den, om någon tycker att de behandlat någon annan illa och om någon känner sig illa behandlad. Under den första rundan är tanken att eleverna ska höra av andra hur man löser konflikter, under den andra och tredje rundan talar man inte om vem det är man behandlat illa eller vem som behandlat en illa, tanken är att eleverna ska få fundera på om de själva varit inblandade.

Birgitta: Det här är också ett jättebra sätt att ta upp ett problem för man kommer inte med några pekpinor, eller säger så här får man inte göra, utan det är barnen som löser det.

Genom kompissamtalen får eleverna möjlighet att sätta sig in i hur andras känslor påverkas i samspelet eleverna emellan, de får möjlighet att reflektera över hur deras eget agerande påverkar andra. Eleverna får återuppleva och uttrycka sina egna känslor (*tolerans, expressivitet*), och genom att ta vara på upplevda känslor utvecklas en förståelse för individen själv och andra (*härbargering*) (Juul & Jensen 2003). Genom samtal klär eleverna upplevelser i ord, orden blir gemensamma symboler, ett uttryck för känslan. Att lösa konflikter är nödvändigt för att inte blockera de interpersonella relationerna, och genom bearbetningen utvecklar eleverna ett "yttre ansvar", förståelsen av generella värden och normer som präglar samhället (Juul & Jensen 2003). De lär sig förstå varför man måste respektera varandra, inte bara "jag får inte vara elak mot min kompis", utan "jag får inte vara elak mot min kompis för då blir han ledsen och jag vet hur det känns".

Birgitta jobbar också medvetet med hur individen utvecklas i gruppen. För att eleverna ska känna trygghet har hon delat in dem i små "familjer". Tanken är att barnen ska känna trygghet och tillhörighet.

Birgitta:...Där ska man känna sig trygg och bli omhändertagen av de övriga familjemedlemmarna, som är äldre då...tvåor och treor. Och så ska man lära känna den lilla gruppen och man får aldrig byta plats, man byter inte familj, precis som hemma så tillhör man den familjen man gör och sen får man reda ut problemen. Och det gör man ju hemma. Vi skickar ju inte iväg någon som är dum eller så och det är samma här. Man hjälps åt i familjen, man kan ju göra jättemycket dumma saker men man ska ändå känna att man är accepterad av sina kamrater, att de tycker om en fast man kan ha gjort dumma saker.

Birgitta vill att alla elever ska känna att de har en plats i den sociala gemenskapen. Man kan bete sig illa, men då kommer handlingen att kritiseras och inte personen. Eleverna ska känna bibehållen respekt att de får vara precis som de "är", och att det duger. Eftersom bilden av oss själva är beroende på

mellanmänskliga relationer så kommer individens bild av vem man "är" också påverkas och utvecklas genom bemötandet och interaktioner med andra (Giddens 1998).

Förutom förmågan att känna empati, så framhöll också Klara det viktiga i att eleverna utvecklar en förmåga att "ta för sig", att vara självständig är också samman knutet med detta. Klara har ett sätt att försöka få alla elever att ta plats i klassrummet och tala inför alla andra hon har också jobbat med att dela in klassen i mindre grupper. Varje grupp har en gruppvärd med en "gruppvärdsskylt" som får föra gruppens talan. Rollen som gruppvärd roterar bland gruppens medlemmar.

Klara:...och då blir det att alla utsätts för att vara den personen...så även de som inte är pratiga och inte skulle tagit det ansvaret annars, blir tvungen att den veckan redogöra [...] så det är nyttig träning just att få alla....att komma till tals

Klara tänker att eleverna får lättare att uttrycka sig i mindre grupper. Och genom att rotera ansvaret för gruppens talan inför klassen, så får alla den tiden och uppmärksamheten. Fokus ligger alltså här på att tala inför alla, vänja sig vid att ta plats, samt att stå för en åsikt (som dock inte behöver vara personlig). Klara anser att man inte bör tvinga elever att uttrycka personliga åsikter, att det är för känsligt, och att hon ser gruppvärdsposten som något att "utsättas" för kan nog hänga ihop med att hon själv tyckte att det var obehagligt att tala inför hela klassen när hon gick i skolan.

Elisabeth tycker att det är viktigt att eleverna alltid börjar med sina personliga tankar, hon ser diskussionen som en viktig process där man kan värdera och jämföra åsikter, men ser också risken i att falla för gruppträck. Hon menar att en del elever är väldigt självsäkra och ofta uttrycker sig medan andra inte alls tar så stor plats.

Elisabeth:...men man kan ju börja med att till exempel var och en sitter i tre minuter och skriver vad man tycker, att man formulerar sina tankar kring någonting [...] sen kan man ju kanske diskutera i den gruppen man sitter då.....och då kanske man ändrar sig och tar intryck av dom andra.....men då har man liksom ändå börjat med att utgå från sig själv.

Här får eleverna tillfälle att utgå från deras egen erfarenhet då de ska diskutera någon fråga därefter kan de påverkas att utveckla sina tankar då de hör hur andra tänkt om samma fenomen.

Den sociala utvecklingen innehåller enligt lärarna flera olika förmågor, att ta personligt ansvar både för sitt lärande och för sitt agerande, att samarbeta, att lära sig lösa konflikter och leva sig in i andras upplevelser, och att utveckla sin självständighet och ta plats. Lärarna verkar se det som att individen utvecklas

bäst i grupp. Genom att medvetet sätta ihop grupper där de måste samarbeta, eller genom att göra olika övningar som bidrar till social utveckling. Huvudsyftet för lärarna verkar vara att få klassen som grupp att fungera dels för att stimulera elevernas individuella utveckling men främst för att göra skolan till en plats där alla känner sig välkomnade och respekterad. De fäster alltså inte lika stor vikt vid sin egen person och mötet med den enskilda eleven då det handlar om elevernas individuella utveckling.

5.8 Personlig medvetenhet hos lärare

Att ständigt utvecklas ligger nog i de flesta lärares intresse, så också för de lärare vi intervjuat. För Birgitta är det viktigt att hela tiden ha en diskussion med sina kollegor.

Birgitta: det är jätteviktigt det är att man har ett didaktiskt förhållningssätt, att man diskuterar med sina kollegor om eleverna.. vad man ska lära sig och på vilket sätt, och varför, så att det inte bara blir slentrian...

Hon understryker att vara medveten om vad man gör och varför och varnar för risker att undervisa på rutin utan att reflektera. Fokus ligger på det innehållsliga, dvs. vad eleverna ska lära sig och hur man didaktiskt ska gå tillväga. Elevernas eget inflytande över sitt lärande tar hon inte upp här, det är läraren som ska undervisa eleven och som bestämmer vad de ska göra. Vi kanske kan säga att Birgitta uttrycker en didaktisk medvetenhet. Elisabeth berättar hur hon reflekterat kring mötet med eleverna och sitt eget agerande, att man får olika relationer till olika elever, och att man kommer olika bra överens.

Elisabeth:...någon gång att det blir så att, man känner att "det stämmer inte mellan mig och den här eleven" så har jag också funderat mycket på att "vad sänder jag ut för signaler?"...vi ska ju samarbeta under tre år och den här eleven ska ha det lika bra som alla andra...

Elisabeth ser sitt ansvar i att få en relation mellan henne och en elev och reflekterar över hennes eget agerande. Hon ser inte svårigheten i att komma överens som något som beror på elevens egenskaper utan tar själv ansvaret för att upprätta en mellanmänsklig relation. Genom att se sig själv utifrån försöker hon tydliggöra den subtila kommunikationen mellan henne och eleven, det som märks men som är svårt att sätta ord på. Elsa berättar om en specifik situation från klassrummet då hon interagerade med en elev. Eleven jobbade med en bok och plötsligt kom han fram och slängde den i papperskorgen. Sedan reflekterade Elsa över vad som hade hänt och hur hon agerat, nästa dag mötte hon honom på nytt. Hon fann att anledningen till elevens frustration var några uppgifter som han tyckte var svåra av någon anledning. Hon lät honom då hoppa över alla sådana uppgifter och fortsätta med andra. Men hon såg också till att en annan elev, som enligt Elsa inte inser att det inte behöver vara samma för alla, inte fick reda på undantaget eftersom hon ansåg att den eleven skulle kräva att också få hoppa över uppgifter.

Elsa: ...ja och han tyckte det var tråkigt. Det var korsord i som han inte ville göra. Han hade skrynklad ihop boken och kladdat på den, så kom han fram och så skulle jag..... "Vad är detta?".... "Detta är inget att ha, så jag slängde den i papperskorgen". "Ha", sa jag, "vad har du tänkt göra nu?" Han var ju arg och trotsig, men vi har en bra relation och jag var jättearg på honom...och så tänkte jag efter sedan.... "Ja, nu måste jag ge efter som vuxen"....Så han fick nästa bok och sen gick jag till honom, det var nog dagen därpå och sa till honom, "du var arg på boken och jag var arg på dig", "vad är det du tycker är tråkigt här?"... "korsorden" ..."ok", sa jag, "då stryker jag alla korsord i den här boken". Jag pratade med honom om vad det var han måste träna på. Han har problem med stavningen. "Hur tänker du nu jobba i den här boken?"..."Ha", det skulle han göra och det har skett med glatt humör. Han tycker det är roligt, men vi har gjort en överenskommelse. Men det kan jag inte göra om nu t.ex. en annan elev som är en rättshaverist fick reda på det...då skulle han ha likadan...men det är inte så...utan det är det som är det centrala. Men fortfarande vid min ålder så lär jag mig nya saker om mig själv, att jag, fast man får tänka till lite grann ibland. Här är det jag som är vuxen, jag kan ge efter lite grann just när det gäller den här eleven.

Elsa reflekterar alltså här kring sin egen roll i relationen till eleven, och vad som händer i interaktionen dem emellan. Hon får information om eleven och sig själv genom mötet och genom att reflektera kring vad som händer. Hon tog reda på det bakomliggande problemet genom att möta honom på nytt. Hon tydliggjorde vad som hade hänt, att han varit arg på boken och att hon blivit arg på honom för hans ilska. Hon använde sin mentaliseringsförmåga genom att anta att problemet låg i arbetsuppgifterna, att det var något han inte tyckte om eller hade svårt för (Normell 2003). Hon ville ha reda på vad som låste honom och hur hon kunde hjälpa honom. Problemet visade sig vara korsorden. Eftersom det viktigaste för Elsa var att han övade på stavningen, inte löste korsord, så kunde han jobba med andra uppgifter istället. Att Elsa i vanliga fall anser sig ha en god relation till eleven är nog avgörande för att hon inte enbart ser hans beteende som trots, ett respektlöst behandlande av skolans material eller ett hot mot arbetsron i klassrummet. Elsa har goda förväntningar på eleven och blir därför förvirrad och måste reda ut vad som händer. Hon ser sitt ansvar som vuxen att upprätthålla den goda relationen till eleven, och genom att lösa problemet i interaktionen kan hon fortsätta att definiera deras relation som god. Att eleven sedan glatt jobbar på kanske till stor del beror på att han känner sig sedd och bekräftad och därigenom kan han jobba vidare med bibehållen integritet. Men han har kanske inte fått reda ut vad som var problematiskt för honom utan endast tagit bort hindret. Om Elsa hade försökt ta reda på vad i uppgiften som var svårt, alltså inte bara vilken uppgift som var svår och frustrerande för eleven, så kunde hon lärt sig något mer om eleven och eleven hade fått uttrycka sig och själv och därmed också tydliggöra för sig själv hur han fungerar.

Elsa verkar ha positiva förväntningar på eleven som inte vill jobba med korsord, men verkar ha negativa förväntningar på en annan elev, "rättshaveristen", vilket antagligen gör att hon inte på samma sätt letar efter de bakomliggande orsakerna till att den eleven har svårt att acceptera att olika elever får jobba på olika sätt. Hon blir inte förvånad när eleven ger uttryck för

det, det har antagligen hänt i flera andra interaktioner, och hon kanske därför inte heller definierar deras relation som lika god.

Klara känner, som vi redovisat tidigare, att hon skulle behöva mer kunskap om främst de svaga eleverna om deras kunskaper. Det pekar på ett funktionellt perspektiv på lärande, alltså att problemet att eleven inte lär sig beror antingen på eleven själv eller på att läraren saknar kunskap om eleven och dess svårigheter. När hon pratar om grupparbeten hon haft på universitetet uttrycker hon relationens betydelse för hur man blir och hur man ser på sig själv.

Klara: Ja, jag vet inte men det är...någonting i en annans personlighet får ju en att antingen stiga fram eller också så tar man ett steg tillbaks liksom [...] känslan känns ju väldigt starkt men vad det beror på eller vad det är i personligheten hos mig eller hos den, det är ju svårt att säga....

Kanske är det lättare att se på sig själv på detta sätt i relation till andra vuxna, än vad det är i relationer till barn, när man tänker på att vara en tydlig ledare. Är man inte inställd på att se barn som jämlikar, att se lärar-elevrelationen som en subjekt-subjektrelation är det kanske svårare att se, både hur man genom sitt sätt påverkar och hur man blir påverkad av de relationerna.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärarna beskriver olika former av personlig medvetenhet. Dels medvetenhet om *innehållsdimensionen* dvs. didaktiskt innehåll och upplägg, *på vilket sätt* undervisningen ska utformas och *vad* eleverna lär sig. Men vissa lärare ger också uttryck för medvetenhet om den *processuella dimensionen* av undervisningen dvs. *hur* de själva och eleverna *interagerar* och vad som händer i situationen *här och nu* (Juul & Jensen 2003). Reflekterandet över interaktioner verkar uppstå då man upplever något som problematiskt, när man drabbas av frustrerande känslor i samspelet med andra människor. En annan förutsättning för reflekterandet verkar vara att det bryter mot de förväntningar man har, något inträffar som man inte förväntat sig och därför anstränger man sig för att förstå just detta.

5.9 Sammanfattning resultatredovisning

Lärarna värdesätter relationerna till sina kollegor som en källa till både stöd och kunskap, som är viktigt för deras individuella utveckling och välmående som lärare. För att eleverna ska utvecklas individuellt och för att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet låter lärarna eleverna jobba mycket i grupp på olika sätt. Framförallt tänker lärarna att gruppkonstellationer är bra för elevernas sociala utveckling, att de utvecklar förståelse för andra, att de lär sig att samarbeta och ta ansvar o.s.v. Synen på den sociala utvecklingen verkar vara att det handlar om hur man som individ fungerar med andra, inte hur individen själv fungerar. Däremot verkar de se det som att förmågan till samarbete handlar om att lösa konflikten mellan att "ta för sig" och att "anpassa sig till andra". Lärarna gör en tudelning mellan den sociala utvecklingen, som alltså utvecklas bäst i grupp, och den intellektuella utvecklingen, tillägnandet av sakkunskap, som sker bäst individuellt.

Lärarna kategoriserar en del elever som svaga, det är elever som behöver särskilt stöd vilket vanligen sker i form av anpassning av arbetsuppgifter. Det verkar vanligt att man söker efter vad de har för hinder något som verkar svårt att exakt ta reda på och formulera. Just att anpassa uppgifter verkar vara det som lärarna förknippar med begreppet ”individualisering”, och att varje elev ska få lagom svåra utmaningar. Hur de utmanar verkar dock vara beroende på hur de tycker att eleverna utvecklas bäst, antingen fäster lärarna störst vikt vid att låta uppgifternas svårighetsgrad i sig vara utmanande, eller så försöker man att utmana eleverna genom att bemöta och kommentera deras arbete.

Att ha kontakt med eleverna genom att se vad, och att, de lär sig är något som alla lärare vi intervjuat anser viktigt. Om eleven kontinuerligt fortsätter att utvecklas, både socialt och intellektuellt, ser inte lärarna det som nödvändigt att de har mycket personlig kontakt med eleven. Detta kanske beror på att de har stora klasser och att man får prioritera de barnen som behöver stöd. De menar ändå att det är viktigt att uppmärksamma alla varje dag genom att se dem bokstavligen.

Lärarna uttrycker vikten av att relationerna till eleverna präglas av ömsesidig respekt. De vill vara naturliga auktoriteter i klassrummet genom att visa var gränsen går för vilket beteende som accepteras. Lärarna markerar när elevernas eller ens eget välmående hotas men anser det olika viktigt att förklara varför man markerar. Vissa tycker att man kan kräva auktoritet för att man är vuxen och lärare, medan andra framhåller vikten av att eleverna förstår det problem som uppstår då de agerar på ett önskat sätt.

Lärarna reflekterar över sig själva och undervisningen när problem, t.ex. oönskade beteenden, uppstår. När problemen uppstår reagerar de känslomässigt, känslorna kan vara svåra att förstå vilket leder till att man behöver reflektera över situationen. En strävan verkar finnas mot att förstå barnen, men möjligheterna att göra detta genom reflektion verkar vara beroende på de redan ställda förväntningarna. Ett oförväntat beteende förvirrar och kräver reflektion kring interaktionen i situationen.

6 Slutdiskussion

Läraren skall, enligt läroplanen, anpassa sin undervisning till varje individs förutsättningar och behov. Undervisningen ska också ta sin utgångspunkt i elevens erfarenhet, bakgrund och språk. Detta borde alltså vara den underliggande motivationen till att individualisera undervisningen.

Begreppet individualisering verkar svårt att definiera på ett bestämt sätt, och det kan ses på lite olika sätt. Dels att eleverna får jobba i egen takt med sina uppgifter, vilket vi kallar hastighetsindividualisering. En annan uppfattning är att det handlar om att anpassa och kontinuerligt öka svårighetsgraden på arbetsuppgifter vilket vi kallar fördjupningsindividualisering. En övergripande syn på individualiseringen är att det handlar om att tillrättalägga arbetsuppgifter till varje elev och att det alltså handlar om vilket material de får till sitt förfogande. En av de intervjuade lärarna beskriver hur hon försöker utmana varje elev i deras arbete med att "pusha" dem på olika sätt beroende på vilken elev det är, och att hon har olika förväntningar på vilken kvalitet deras arbete har. Hon uttrycker också hur hon vill att elever självständigt ska formulera tankar om ett visst fenomen innan de arbetar vidare med det. Men hon kallar inte detta sätt att möta eleverna för individualisering.

Undervisningen anpassas ofta individuellt till de elever man kallar "svaga". De svaga eleverna får ofta specifika arbetsuppgifter eller får hoppa över vissa moment som de andra eleverna gör. Vad de ska lära sig är ofta fastställt från början och lärarna har antingen lägre krav på deras förmåga att jobba eller lägre krav på hur de förstår fenomenen. En av de intervjuade lärarna ger en bild av hur hon genom att förklara på olika sätt försöker att få eleven att förstå fenomen (t.ex. i en matteuppgift) istället för att ta reda på hur eleven själv uppfattar fenomenet. Fokus verkar ligga på att urskilja svårigheterna snarare än att utgå från det eleverna redan förstår och de individuella erfarenheterna.

Vi kan analysera det här sättet att se på elever genom att jämföra det med *relationellt* och *punktionellt* perspektiv, som vi presenterat genom Moira von Wright. Att försöka peka på svårigheter som något liggande hos individen tyder på ett *punktionellt* perspektiv på dess utveckling. Detta synsätt skulle kunna ha sin grund i Piagets teori om utvecklingsprocessen dvs. att

svårigheterna skulle kunna bero på vilken biologisk mognadsnivå eleven befinner sig på. Ett sådant synsätt skulle kunna påverka eleven att låta svårigheterna utgöra en stor del av dess identitet.

Lärarna ansvarar enligt läroplanen för individens trygghet och rätt att uttrycka sig. Lärarna som vi intervjuat ser sig ha ett stort socialt ansvar för de enskilda eleverna. Men främst handlar det om socialt ansvar för en grupp där elever ingår. Samtidigt är en välmående grupp beroende av välmående individer. Lärarna ser det som sin uppgift att markera när någon elev blir illa behandlad för att bibehålla tillitsfulla relationer som är en grund för trygghet (Giddens 1999). Annars verkar de försöka få eleverna att känna trygghet med varandra, att klassen, eller grupper i klassen ska få en känsla av att de hör ihop och har ansvar för varandra. Genom att planera grupparbete och samarbetsövningar och genom att bestämma grupsammansättningar försöker lärarna att påverka elevernas sociala utveckling. Den sociala utvecklingen beskrivs som utvecklandet av förmågan att känna empati, att samarbeta, att ta ansvar och att ”ta för sig”, eller utveckla en självständighet.

Dessa olika förmågor skulle kunna karaktäriseras som att ta den *generaliserande andres roll*, ett begrepp myntat av George Herbert Mead och som innebär att både se sitt agerande utifrån och leva sig in i hur andra upplever det och därigenom ta ett ”yttre ansvar”, som Juul och Jensen beskriver, dvs. förstå de principer som präglar samhällelig samlevnad. Det handlar också enligt Juul och Jensen om att finna balansen mellan integritet och samverkan dvs. vara självständig men samtidigt ödmjuk. Lärarna känner även socialt ansvar i form av att alla elever känner sig omtyckta av dem. Lärarna tänker på att uppmärksamma alla elever varje dag och för att vara säkra på att de sett alla har de vissa rutiner i början och i slutet på varje dag. De ser det inte nödvändigt att ha lika mycket personlig kontakt med alla elever, de som inte söker kontakt men ändå jobbar på bra känner de inte heller ett lika stort behov av att ha en nära kontakt med. De kan till och med se det som ett tecken på att de är trygga. De elever som lärarna ser inte jobbar på och inte heller tar kontakt anstränger de för att lära känna för att finna orsakerna bakom deras inaktivitet. Det är alltså viktigt för lärarna att se att eleverna jobbar på och utvecklas.

Skolans uppdrag kan ses som tvådelat, det handlar dels om en intellektuell utveckling att eleverna ska tillägna sig vissa kunskaper som beskrivs i kursplanerna, det handlar även om att eleverna ska utvecklas socialt vilket innebär att både utveckla en unik egenart och förmågan att fungera tillsammans med andra. Lärarna vi intervjuat verkar också se de olika sätten att utvecklas på som resultatet av delvis åtskilda processer. De verkar se det som att den intellektuella utvecklingen i huvudsak sker genom individuellt arbete där ”kunskapsstoffet” eller arbetsuppgifterna hamnar i fokus. Den sociala utvecklingen sker genom att samverka i olika gruppkonstellationer. Lärarna stödjer alltså individens två olika aspekter av utvecklingsprocessen dels genom att didaktiskt och metodiskt planera undervisning och arbetsuppgifter, dels genom att planera samarbetsformer och olika samarbetsövningar (som t.ex. konfliktlösning i grupp).

Särskilt en lärare beskriver hur hon reflekterar över sitt eget agerande, vad

hon sänder för signaler, gentemot enskilda elever. Hon reflekterar över orsakerna till elevers beteende över sitt eget agerande i förhållande till detta. På detta sätt visar hon en god mentaliseringsförmåga (som Normell uttrycker det), dvs. förmågan att sätta sig in i en annans upplevelse och finna en orsak till detta som inte fastställer en negativ egenskap hos den andre. Mentaliseringsförmågan utgör en del av en känslomässig mognad vilken innebär att man kan stå ut med svåra känslor utan att förtränga dem eller se brister hos sig själv eller andra.

Den subtila kommunikation som uppstår då lärare möter elever är svår att komma fram till genom att endast intervjua lärarna. Det är ett förhållningssätt som utgör en "tyst kunskap" som lärarna tillämpar men har svårt att klä i ord, men som vi har sett ett sken av då lärarna beskriver sin vardag. Det kan kännas utsatt att prata om bemötandet av elever och de motstridiga känslorna man bär på, eftersom de är personliga. Vår tanke är inte att kategorisera lärarna efter olika beteenden som är bra eller dåliga, vi vill ge exempel på hur man kan analysera olika situationer med fokus på hur individuellt bemötande kan påverka elevers utveckling av "själv", ur ett interaktionistiskt och ett relationellt perspektiv. Samma situationer som vi analyserat skulle kunna ses ur ett annat perspektiv och få andra slutsatser, men vi vill alltså framhålla vikten av att möta eleven med goda förväntningar, med en relationell blick.

Utvecklingen av självkänsla, självbild och självförtroende, menar vi med stöd av Meads teori om utvecklingen av "jag" och "själv", är något som hela tiden påverkas av interaktionen med andra och som bestämmer förutsättningarna för elevens sociala och intellektuella utveckling. Det personliga bemötandet när eleverna utvecklar kunskap kommer vara avgörande för huruvida de upplever sig som kompetenta eller ej. Det personliga bemötandet när eleverna samverkar, både med andra elever och med lärare, kommer att påverka hur de förstår sig själva.

Lärare är intresserade av att utveckla elever och försöker därigenom bemöta dem där de "står". Men hur vi bedömer var de står kommer att påverka deras självbild och därigenom hur de faktiskt utvecklas socialt och intellektuellt. Ur ett *punktionellt* perspektiv försöker man att förutse var eleven befinner sig utefter en redan definierad utvecklingslinje och ett redan uttänkt tillvägagångssätt. Ur ett *relationellt* perspektiv försöker man lära känna eleven och ge den möjlighet att hitta sitt uttryck och sin väg för utveckling vilket innebär att man inte på förhand kan säga hur det blir (von Wright 2000).

Beroende på om vi bedömer vad vi tror en elev "är", eller om vi bekräftar det en elev vill "vara", kommer att påverka elevens självkänsla. Detta menar vi är de generella förutsättningarna för individuell utveckling. Utan stark självkänsla och gott självförtroende går man inte aktivt in i samspeletsprocessen, för att finna sin egenart och förhålla sig till andra med bibehållen integritet. Man utvecklar inte kunskap om man har en bild av sig själv som att inte kunna. Man tar inte ansvar om man inte upplever att man förväntas göra det. De som inte blir bekräftade ger antingen upp integriteten eller så kommer de att kämpa för den, vilket kommer att bli en del av deras anknytningsbeteende (Normell 2003). De som kämpar för den då de inte kommer till sin rätt vägrar att anpassa sig i skolmiljön. Av självbevarelsedrift kommer de antagligen att

identifiera sig med något annat och får kanske en attityd som uttrycker ”jag gör vad jag vill, jag struntar i andra och skolan är ju ändå bara skit”.

Om vi ska hjälpa elever att finna en trygg identitet borde vi se provokativt beteende som ett sökande efter kontakt. Lyckas vi göra det perspektivskiftet öppnar vi för nya möjligheter till möten. För att inte uppfatta provokativt beteende som en kritik av vår person krävs känslomässig mognad. Detta innebär att vi får vända blicken inåt. Om man uppfattar provokativt beteende som ett hot mot sin person kan man kanske fundera på hur man har lärt sig att det är just det.

De lärare som vi intervjuade uppskattade relationen till sina kollegor där de både blev bekräftade, fick stöd och utvecklade sin yrkeskompetens. Ofta tänker vi att vi måste förhålla oss till barn på ett speciellt sätt vilket förstärks genom vår didaktiska och pedagogiska planering. Om vi ser på eleverna som människor som vi ska lära känna, då står vi som lärare undrande över ”vem är du?”, vilket kan leda till en mer jämställd relation. Att ta elever på allvar och stödja dem i sin utveckling får konsekvenser för hur lärarens auktoritet utvecklas.

Låt oss skissera på tre olika auktoritetstyper. Den första vill ha en given auktoritet genom att bara vara lärare eller vuxen och motiverar eleverna att göra det som den bestämmer, genom att berömma lydnad och bestraffa olydnad. Den här auktoritetstypen lämnar inte utrymme för barns önsknings och viljor och det yttre ansvaret (normer) lärs in genom disciplin. Den givne auktoritetens motsvarighet tycker att eleverna ska göra det som är roligt och ger överdriven beröm. Den lämnar allt utrymme för barns önsknings och viljor, vilket gör att de inte lär sig att ta vare sig yttre ansvar eller reglera sina känslor (inre ansvar).

De första två karaktärer som vi beskrivit utgör två extremiteter med de utgör kontraster till den personliga auktoriteten som vi menar krävs i dagens skola. Den personliga auktoriteten tycker att elever ska göra det som de är intresserade av, men kräver att de gör det bra. Den är intresserad av hur eleven upplever fenomenet. Beröm ger den för personligt initiativ, kritiken den utdelar är saklig och den försöker bekräfta eleverna för det de vill bli sedda för. Den personliga auktoriteten bejakar elevers önsknings och viljor och är inställd på att hjälpa dem att uttrycka sig och förstå sig själva. Genom att bekräfta eleverna och lära dem att förstå sig själva i förhållande till andra kan de också utveckla förmågan att leva sig in i andras perspektiv (att ta *den generaliserande andres roll*, enligt Mead). Det ”yttre” ansvaret nås alltså genom det ”inre”.

Den personliga auktoriteten förutsätter känslomässig mognad. För att känna igen känslor hos elever behöver vi ha upplevt en rad olika känslor (vilket blir konsekvensen av Merleau-Pontys analogislut), men framförallt behöver vi vara medvetna om hur olika motstridiga känslor påverkar oss och också stå ut med att det är så (Normell 2003). I många andra yrken där man arbetar med människor får man genomgå utbildning i hur man förstår och hanterar sina känslor. Detta är något som saknas i lärarutbildningen men vilket vi anser skulle kunna vara till gagn.

Vi inledde denna uppsats med ett citat ur en text av Martin Buber, ur vilken titeln "Genom duet till ett jag" är hämtad. Vi har valt att inte närmare beskriva Bubers teori, utan låter istället hans text bli en poetisk beskrivning av hur vår självbild skapas genom att det objektiva duet ställs inför det subjektiva jaget, genom att gå in i och ut ur relationer. Texten får stå som ytterligare en gestaltning Meads teori om hur vi lär oss att skilja mellan "jag" och "själv", och hur relationerna och språket är nödvändiga verktyg för att kunna göra det. Lärare och elever har relationer med varandra vilka definieras av hur de många interaktionerna gestaltats. Det borde alltså ligga i lärarens intresse att interagera med eleven på ett sätt som upplevs som positivt för båda parter. Det sätt var på läraren uppfattar eleven som ett "du" kommer sammantaget med andra människors uppfattningar att påverka elevens förståelse av sig själv genom att se sig som ett "du". Alltså påverkas elevens individuella utvecklingsprocess och självbild av hur läraren ser på den. Likaså kommer elevernas sätt att se på läraren som ett "du" påverka även lärarens syn på sig "själv". Dessa processer finner vi intressanta och menar att de är viktiga för en lärare att vara medveten om för att elevers, och lärarnas egen självkänsla ska bli stark, deras självbild positiv och deras självförtroende gott. Detta ser vi som grundläggande för en god utveckling av individernas utvecklingsprocess.

För att eleverna ska finna sin unika egenart så måste vi betrakta dem som unika egenarter och lära känna dem som unika egenarter. Genom ett kärleksfullt och personligt bemötande kan vi påverka eleverna att uppleva sig själva som någon värd att lyssna på, någon som är viktig.

7 Referenslista

7.1 Litteratur

Archer, M. S. (2003) *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University.

Aspelin, J. (2003) *Zlatan, Caligula och ordningen i klassen. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.

Bae, B. & Waastad, J. E. (1997) *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtsson, J. (1993) *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Birnik, H. (1998) *Lärare-elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Buber, M. (1997) *Jag och du*. Ludvika: Dualis

Damasio, A. (1999) *Descartes misstag*. Stockholm: Natur och kultur.

Ejvegård, R. (2003) *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Giddens, A. (1999) *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.

Giddens, A. (1998) *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Juul, J. & Jensen, H. (2003) *Relationskompetens. I pedagogernas värld*. Stockholm: Runa.

Kvale, S. E. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrket. (2001) *Lärares handbok, Lpo 94*. Stockholm: Läraryrket.

Läraryrket. (1998) *Skola i förändring*. Stockholm: Läraryrket.

Mooney, C. G. (2000) *Theories of childhood. An introduction to Dewey Montessori Erikson Piaget Vygotsky*. St. Paul: Redleaf.

Normell, M. (2003) *Pedagogens inre rum. Om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.

Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden. Finns den?*. Stockholm: Runa.

Repstad, P. (1999) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stern, D. (1991) *Spädbarnets interpersonella värld. Ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur

Skolverket (2002) *Relationer i skolan. En utvecklande eller destruktiv kraft*. Dnr 01-2001:2136

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Wellros, S. (1998) *Språk, kultur och identitet*. Lund: Studentlitteratur.

7.2 Internet

<http://www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceId=12>, 2005-04-25

Bilaga 1

Intervjuguide

Skolmiljö

- Hur skulle du beskriva den här skolan?
- Har ni någon pedagogisk profil?
- Hur trivs du på skolan?
- Vad är positivt eller negativt med att arbeta på din skola?
- Hur fungerar samarbetet?
- Beskriv hur en typisk arbetsdag ser ut för dig?

Pedagogen

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vad har du för bakgrund, uppväxt?
- Känner du att du har nytta av din bakgrund i din roll som lärare, hur då?
- Har du nytta av att vara kvinna?
- Vad utmärker en bra pedagog?
- Vad anser du är pedagogens viktigaste kvalitéer?
- Vad är kunskap för dig?
- Vad är de viktigaste komponenterna för att elever ska lära sig?
- Vad i din utbildning har påverkat, varit mest betydelsefullt för dig?
- Går det att lära sig att bli en bra pedagog, hur?
- Vad är skolans viktigaste uppgift enligt dig, varför?
- Finns det några hinder på vägen?
- Vad beror de på, hur jobbar du med det?
- Beskriv en vanlig problemsituation?
- Vad beror den på?
- Om det blir problem med en enskild elev, finns hjälp att tillgå?
- Vad reflekterar du mest kring i ditt arbete?

Eleverna

- Från vilken miljö kommer eleverna?
- Hur tycker eleverna om skolan?
- Vad finns det för olikheter bland eleverna?
- Hur fungerar samarbetet i klassen?
- Hur går det till när de ska arbeta i grupp?
- Hur tänker du när du delar in eleverna i grupper?
- Bildas det andra grupperingar?
- Försöker du påverka det på något sätt?
- Om det blir konflikter vad beror de på?
- Hur arbetar du med det?
- Hur fördelar du din tid på eleverna?

- Är det svårt att få en bra kontakt med alla elever?
- Hur bygger du upp relationer till enskilda elever?
- Hur gör du för att alla elever ska känna sig respekterade?
- Finns det elever som behöver särskilt stöd, vilka, varför?
- Finns det elever som blir utanför? Hur gör du då?
- Hur arbetar du för att skapa ett kamratligt klassrumsklimat?

Pedagogik

- Hur lägger du upp din undervisning?
- Vad tror du att man som lärare vinner respekt på?
- Hur individualiserar du din undervisning?
- Vilka förmågor, egenskaper ser du att det är viktigt att eleverna utvecklar?
- Hur arbetar du med att hjälpa eleverna utveckla detta?
- Hur arbetar du med elevernas sociala utveckling?