

Förtroendefulla relationer mellan
lärare och elev

Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev

Annika Lilja



© ANNIKA LILJA, 2013

ISBN 978-91-7346-754-4 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-755-1 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL

Forskarsholan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se

Doktorsavhandling 25

2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och forskarutbildning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarsholan är fakultetsövergripande och drivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på
<http://hdl.handle.net/2077/32806>

Fotograf omslag: Bertil Lilja

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Box 222

SE-405 30 Göteborg, Sweden

acta@ub.gu.se

Tryck: Kompendiet, Göteborg 2013

Abstract

Title: Trustful relationships between teacher and student

Language: Swedish, summary in English

Keywords: trustful relationships, school, teacher, student, lifeworld phenomenology

ISBN: 978-91-7346-754-4 (tryckt)

978-91-7346-755-1 (pdf)

This thesis aims to explain how trustful relationships between teachers and students are expressed in the Swedish compulsory school system, and to explore what a trustful relationship implies for teacher and student.

The empirical material presented is derived from field studies. The work of five teachers in five different schools was observed over various periods of time. The material has mostly been collected by means of observations in the classroom but also using interviews and informal conversations. The classroom observations focus on trustful relationships between teacher and student. The interviews with the teachers were conducted both as formal interviews and as informal talks where both the teachers and the students took part. A phenomenological lifeworld approach has been used both when collecting and interpreting the empirical material; in particular, Lögstrup's theory about the ethical demand is used to understand trust.

The students' life and world are intertwined and expressed during the school day, and the teacher has to receive this in a way that leads forward. In the results, four dimensions of trustful relationships are identified. The teachers care about the students; the teachers also listen, set limits and encounter students' resistance in a trustful way. The dimensions of trustful relationships that are reported in this study can be divided into those that deepen and confirm the trust and those which test and hopefully also confirm the trust.

This study contributes to an understanding of what trustful relationships and students' lived experience can imply for ordinary school work. When the teacher and the students have trust in each other the relationships allow each student to be met in a way that is the best for him or her, i.e. according to each student's needs. This study also hints that a trustful relationship seems to be necessary in creating opportunities for the student to learn and to believe in his or her own ability.

Innehåll

Förord	
1 Bakgrund.....	13
Syfte	15
Avhandlingens disposition	16
2 Tidigare forskning.....	17
Läraryrket.....	18
Lärares förutsättningar och ambitioner	18
Motivation	21
Relationer i skolan	23
Relationen mellan lärare och elev	24
Relationers betydelse	28
Auktoritet.....	30
Äkthet.....	33
Takt.....	35
Tro på eleven.....	36
Mellanmänsklighet.....	37
Förtroende	38
Förtroende på olika nivåer	39
Avslutande kommentarer	42
3 Teori	43
Livsvärldsteori.....	44
Regional värld.....	45
Vara-i och till-världen	46
Intersubjektivitet.....	48
Horisonter	49
Prepredikativ erfarenhet	50
Den levda kroppen	51
Det levda rummet.....	52
Den levda tiden.....	53
Vi-relationer, du- och dem-orienteringar	54
Sammanfattningsvis.....	55
Det etiska kravet	56
Ett spontant krav	57
Ett tyst krav	57

Kritiska synpunkter på det etiska kravet	58
Det etiska kravet i skolan.....	59
4 Metod	61
Att studera andras livsvärldar.....	61
Läraren som forskare	63
Empiriskt material	64
Val av lärare.....	64
Lärarna och deras skolor	65
Insamlingsmetoder	67
Fältstudier	67
Observationer	68
Intervjuer	70
Studiens fältarbete	70
Analys och tolkning.....	71
Tillvägagångssätt vid tolkning.....	75
Studiens trovärdighet	77
5 Resultat.....	81
Att bry sig om	83
Att se elever som en individ i gruppen.....	83
Att pyssla om eleven	87
Att tro på eleven förmåga och vilja.....	91
Att ge eleven möjligheter att lyckas.....	95
Sammanfattande tolkning.....	103
Att lyssna.....	104
Att ta emot det eleven berättar	105
Att reda ut.....	112
Att se bortom det eleven berättar	117
Sammanfattande tolkning.....	122
Att sätta gränser	122
Att ge eleven tillrättavisningar	123
Att elevens handlande får en konsekvens	134
Att inte markera	140
Att diskutera och föra samtal om regler	143
Att ta en förfördelad elevs perspektiv	147
Att avvika från planeringen	149

Sammanfattande tolkning.....	151
Att möta motstånd	152
Att använda sin lärarmakt.....	153
Att erbjuda eleven en kompromiss	159
Att ta emot elevens motstånd	161
Att försöka nå eleven	166
Sammanfattande tolkning.....	169
6 Teoretisk tolkning.....	171
Elevernas levda verklighet	171
Förtroendefulla relationer håller för utmaningar.....	173
Lärarens och elevens makt i relationen.....	175
Rättvisan är relativ	177
Möjligheter att lära.....	178
Avslutningsvis	179
7 Diskussion	181
Betydelsen av elevers levda verklighet	182
Relationer som håller.....	185
Makt.....	187
Rättvisa.....	189
Förutsättningar för lärande.....	190
Studiens betydelse för skolans praktik	192
Nya frågor.....	196
Slutligen.....	197
Summary	199
Referenser	217

Förord

Nu är den nästan åtta år långa forskarutbildningen till ända för min del och det har varit en härlig tid. Jag har fått möjlighet att kombinera mitt arbete som lärare med doktorandstudier i den forskarskola för lärare som Göteborgs universitet driver, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning. Att detta varit möjligt finns det många att tacka för.

Först vill jag nämna Hans Pettersson och Kjell Westerlund i Partille kommun som trodde på min förmåga att genomföra forskarutbildningen och som uppmuntrade mig att söka. Utan er hade det inte blivit något. Mitt innerliga tack till er. Jag vill också tacka min arbetsgivare, Partille kommun, som gett mig möjligheten och förtroendet att få studera som en del av min tjänst, särskilt då Gunilla Edin som var, och Bengt Randén som är utbildningsförvaltningens chef i Partille. I Partille finns också mina kollegor på Jonsereds skola. Även ni är värda ett stort tack för ert tålmod med mig. Trots att jag bara varit på skolan på halvtid har ni lyssnat på mig och låtit mig tycka och tänka om både det ena och andra när det gäller skola och undervisning.

Nästa grupp jag vill rikta ett stort tack till är ”mina” fem lärare, Karin, Peter, Susanna, Nils och Sofia. Ni släppte in mig i era klassrum och ni tog er tid att prata och diskutera med mig. Tack också till er elever som fanns i de fem lärarnas klasser. Även ni delade med er av er själva och era åsikter om er skolgång.

Avhandlingsskrivandet och tillvaron på universitetet hade inte fungerat utan mina två handledare, Jan Bengtsson och Silwa Claesson. Jan, den här tiden har varit som en bildningsresa. Jag hyser stor beundran och respekt för din enorma kunskap och under åren har du tålmodigt och vänligt bidragit till min bildning genom att förklara och svara på frågor. Det har bara varit att knacka på och alltid har du gett mig tid. Silwa, med din generositet tog du dig an mig redan från början. När jag var ny på universitetet och inte riktigt visste var jag hörde hemma bjöd du in mig i den allmäändidaktiska gemenskapen där jag känner mig hemma och där jag lärt mig mycket. Ditt intresse i, och våra diskussioner om mitt empiriska material har varit avgörande för hur resultatet ser ut och för min förståelse för det jag fått fram. Jag vill också framföra mitt tack till Kennerth Orlenius som diskuterade mitt manus på mittseminariet, till Karin Dahlberg som tog sig an min text vid slutseminariet och till Peter Erlandson som kritiskt läst min text i slusket av arbetet. Era noggranna läsningar har haft stor betydelse för arbetets framskridande.

Vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession finns också mina doktorandkollegor som varit viktiga både när det gäller själva skrivandet, men också doktorandlivet i allmänhet. Jag vill särskilt tacka de doktorander som funnits och finns i samma forskningsmiljö som jag själv, Ulla Andréén, Anna-Carin Bredmar, Gunnar Hyltegren, Kari-Anne Jörgensen, Magnus Levinsson, Ilona Rinne och Ola Strandler. Jag vill också speciellt nämna ytterligare en doktorand, Anna-Lena Lilliestam, du och jag har följt varandras liv och skrivande ända sedan vi började forskarutbildningen. Ett särskilt tack till dig också.

För att det ska bli en avhandling behöver också en massa praktiska frågor lösas och med det har jag fått god hjälp av Anita Wallin, Lisbetth Söderberg, Anette Strandberg, Christin de Flon och Rebecca Namanzi. Tack även till er.

Till sist vill jag också i det här sammanhanget nämna min familj, Bertil, Linnea och Astrid. Tack både för praktisk hjälp med till exempel allt som rör krånglande datorer och program och för korrekturläsning, men framför allt för att det har gått så bra att kombinera ett intensivt avhandlingsarbete med vardagslivet. Jag känner mig lyckligt lottad som haft både ett intressant och givande arbete och er – ni är ju det viktigaste.

Göteborg i maj 2013

Annika Lilja

1 Bakgrund

Bakgrunden till den här studien är frågor jag länge ställt mig i mitt arbete som lärare. Jag hade en önskan att mina elever skulle vara nyfikna och fulla av lust att lära, helst hela tiden. Jag nådde inte detta mål i den utsträckning jag önskade och ville därför, på ett mer systematiskt sätt, försöka förstå vad som påverkade elevers drivkraft när det gäller skolarbete. Detta gjordes inom ramen för ett magisterprogram i pedagogik med didaktisk inriktning. I min första undersökning (Lilja, 2003) intervjuade jag grundskoleelever och lyssnade på vad det var som, enligt dem, gjorde att de jobbade på och ansträngde sig i skolan. Jag gick vidare med samma tema i ytterligare en undersökning (Lilja, 2005). Där intervjuades lärare om vad de såg som elevernas främsta drivkrafter och hur de såg på sin egen roll i detta arbete. Både elever och lärare var överens om att läraren har stor betydelse för elevernas drivkraft i skolan. Eleverna menade att en glad, snäll och rättvis lärare som kunde sitt innehåll bidrog till att de ville anstränga sig. Lärarna uttryckte att de relationer de utvecklade med eleverna var viktiga för att eleverna skulle tro på sig själva och vilja anstränga sig. Utifrån frågor som dessa båda studier väckt har sedan avhandlingsarbetet utvecklats.

När forskarutbildningen och avhandlingsarbetet inleddes var forskningsfrågorna vida och min förståelse för forskningsprocessen vag. Vid närmare eftertanke gick jag nog in i projektet med en ambition att i stort sett förklara meningen med livet i skolan. Ganska snabbt kom dock en insikt om behovet av en rejäl avgränsning och med bakgrund i de två uppsatserna om elevers drivkrafter riktades fokus mot den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev.

När denna undersökning tog sin början var det svårt att finna forskning som berörde relationer *mellan* lärare och elev. Under åren som gått har det dock kommit en rad svenska avhandlingar som behandlar detta (t.ex. Frelin, 2010; Hansson, 2012; Holmgren, 2006; Wedin, 2007). Aspelin och Persson (2011) redogör för relationell pedagogik som ett forskningsfält. Det är också inom detta område denna avhandling har sin plats. Aspelin och Persson (ibid.) tecknar sin bild av forskningsfältets rötter och bakgrund genom att ta upp tidigare forskare som Arendt, Buber, Heidegger och Vygotskij. Internationella forskare, verksamma idag, som enligt Aspelin och Persson, bidrar till fältet är exempelvis Gergen, Biesta, Bingham och Sidorkin. Till utvecklingen här i Sverige bidrar

bland annat Aspelin och Persson själva. Denna avhandling utgår från Lögstrup (1982, 1992) när det gäller frågan om hur förtroende kan förstås och, i huvudsak, från den fenomenologiska filosofen Merleau-Ponty (2008) när det gäller hur vi kan förstå hur vi är *till* varandra i livsvärlden. Merleau-Pontys teorier om hur vi finns i en livsvärld, alltid i ett sammanhang där vi påverkar och påverkas av varandra överensstämmer på ett övergripande plan med Aspelin och Perssons (2011) teori om relationell pedagogik som något som finns *mellan* oss.

I skolan ska eleverna få möjligheter att utvecklas och lära sig så mycket som möjligt. Det innebär, enligt styrdokument, att eleverna ska få möjligheter att uppnå de mål och de kunskapskrav som läroplanen anger. Ansvar för att dessa mål uppfylls är till stor del lärarens. I vid bemärkelse är forskningsintresset för denna avhandling att beskriva några av villkoren för hur det går till.

Utbildning är en relation i sig, någon som utbildar och någon som utbildas. Intresset i denna studie riktar sig mot en särskild sorts relationer som lärare och elever skapar och utvecklar under sitt samarbete. De relationer som beskrivs i avhandlingen är de som betecknas som förtroendefulla relationer mellan lärare och elev. De beskrivs utifrån lärarens perspektiv. För att en relation ska kunna sägas vara förtroendefull är den primärt ömsesidig. I ett skolsammanhang är det underförstått att eleverna ska kunna ha förtroende för läraren, förtroende för att läraren ser till att skoldagen är trygg, förtroende för att lärarens undervisning ger möjligheter att lära sig det som krävs, förtroende för att läraren behandlar alla rättvist och förtroende för att läraren kommer att göra en korrekt bedömning av elevernas arbete. Förtroende är alltså grundläggande för att arbetet mellan lärare och elev ska fungera både på ett personligt plan, likväl som på ett mer formellt. Förtroende är enligt Lögstrup (1992) något som vi tar för givet. Vi tror för det mesta på varandras ord och har tillit till varandra på förhand. Lögstrup påpekar att det är först när förtroendet sviks som vi tvivlar på en annan människa (ibid.). En utgångspunkt i studien är, som nämnts ovan, att relationer finns *mellan*, i det här fallet, lärare och elev. Relationen är ett samspel där läraren påverkar sin elev och det omvända, där eleven påverkar läraren.

Att lärares ämneskunskaper är viktiga för förtroendefulla relationer mellan lärare och elev tas i detta avhandlingsarbete för givet, det finns också studier som visar att framför allt äldre och högpresterande elever anser att goda ämneskunskaper är en av de viktigaste egenskaperna hos en bra lärare (Skolverket, 2006). I rapporten *Lusten och möjligheten* tar Skolverket (ibid.) upp att självförtroende i sitt yrkeskunnande och upplevelsen av att det är roligt att undervisa är av stor vikt för hur eleverna uppfattar läraren och för hur läraren lyckas engagera eleverna. Skolverket skriver vidare att för de elever som de benämner som

lågpresterande är det särskilt de två faktorerna, lärares engagemang och självtillit, som väcker dessa elevers positiva gensvar (ibid.).

Undersökningen handlar alltså om förtroendefulla relationer som finns i de rum där studiens lärare undervisar och arbetar med eleverna. Avhandlingen följer fem lärare i grundskolan, huvudsakligen i deras undervisning, för att få en bild av vad det är lärare gör för att få det att fungera i klassrummet, för att få eleverna med sig, för att få dem att vilja lägga ner ett arbete och för att få dem att engagera sig. Lärararbetet är komplext och lärares relationsarbete kan beskrivas som en implicit aspekt av yrket, det vill säga, det är varken en aspekt som brukar belysas i forsknings- eller policylitteraturen. Detta trots att det är ett arbete som är avgörande för om lärarens undervisning är framgångsrik eller inte. Mot bakgrund av att en förtroendefull relation har betydelse för elevers upplevelse av sin tid i skolan och för hur de presterar förefaller det vara av betydelse för beslutsfattare, lärarutbildning och för verksamma lärare att kunna beskriva och diskutera hur det förtroendefulla arbetet i skolan tar sig uttryck. Det avhandlingen belyser är hur fem vanliga och väl fungerande lärare skapar och bekräftar förtroendefulla relationer med sina elever, relationer som ger eleverna möjligheter att nå skolans olika mål.

En invändning mot denna studie skulle kunna vara att då förtroende är grundläggande och fundamentalt för den mänskliga samvaron skulle förtroende snarare kunna ses som en förutsättning för en empirisk studie än som föremål för en sådan. Men, eftersom förtroende eller misstroende är en viktig och avgörande aspekt av alla relationer finns det anledning att försöka förstå vad en förtroendefull relation mellan just lärare och elev är och innebär i skolan. Skolan är en miljö som är särskilt intressant när det gäller förtroendefulla relationer då lärare och elever som har olika villkor och olika syften med sin närvaro möts där.

Syfte

Syftet med avhandlingen är att beskriva hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elev tar sig uttryck i den regionala värld som skolan utgör. Det är lärarna som huvudsakligen följs under fältarbetet och det är ur deras perspektiv som de förtroendefulla relationerna beskrivs. Syftet är att belysa denna ofta implicita aspekt av läraryrket.

Frågeställningar som arbetet har utgått ifrån:

- Hur tar förtroendefulla relationer mellan lärare och elev sig uttryck?
- Vad innebär en förtroendefull relation för lärare och elever?

Avhandlingens disposition

I kapitel två, som presenterar tidigare forskning, görs en genomgång av viss forskning som beskriver läraruppdraget, dels ur ett ansvarsperspektiv men också utifrån de förutsättningar och de ambitioner lärare har i sitt arbete. Vidare i kapitlet uppmärksammas motivation som en faktor som påverkar lärarens arbete med eleverna och som också påverkar elevens inställning till skolarbetet. Forskning om olika aspekter av relationer och förtroende i ett undervisningssammanhang får stort utrymme i kapitlet.

I kapitel tre presenteras de teorier som används. Livsvärldsfenomenologin utgör undersökningens vetenskapliga ansats. En ansats innebär att det finns både ontologiska, epistemologiska såväl som metodologiska teorier och min förståelse av dessa förhållanden presenteras. I kapitel tre presenteras också Lögstrups teori om det etiska kravet, den teori som används för att förstå förtroende.

I kapitel fyra redovisas undersökningens metod som är fältstudier. Även en redogörelse för hur tolkningen av studiens empiriska material gått till finns med. Kapitlet avslutas med ett resonemang om kvalitetskriterier och etiska överväganden.

Därefter följer resultatredovisningen i kapitel fem och sex. Kapitel fem beskriver de fyra dimensioner av förtroendefulla relationer som framträtt under fältstudierna och tolkningen av dessa. Det första avsnittet beskriver hur lärarna bryr sig om sina elever. Nästa avsnitt beskriver hur lärarna lyssnar på olika sätt beroende på vad eleverna berättar för dem. Detta avsnitt följs av det som beskriver hur lärarna sätter gränser. Att sätta gränser är en fråga om förtroende, eleverna litar på att läraren är den som ytterst tar ansvar för att tillvaron i skolan upplevs som trygg. Det sista avsnittet tar upp den dimension som beskriver när eleverna gör motstånd mot lärarna och undervisningen och hur lärarna möter detta motstånd. Kapitel sex innehåller en sammanfattande teoretisk tolkning.

I avhandlingens avslutande kapitel, nummer sju, diskuteras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning inom området och i förhållande till skolans praktik.

2 Tidigare forskning

I följande avsnitt redovisas forskning som behandlar läraruppdraget, motivation, relationer och förtroende. Det är stora frågor som ryms inom det forskningsfält som behandlar relationell pedagogik och avgränsningarna är gjorda med tanke på relevans för studien, det vill säga att beskriva hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever kan ta sig uttryck i några olika klasser i den svenska grundskolan. För att sätta in studiens resultat i ett sammanhang tas inledningsvis läraruppdragets ansvar och förutsättningar upp. Elevernas motivation ställs i relation till hur väl de når framgång när det gäller studieresultat. En stor del av läraruppdraget handlar om att på olika sätt stimulera elevernas lust och vilja att lära sig det som läraren avser.

Sociala relationer har vi från det att vårt liv tar sin början till det är slut. Det är oundvikligt. Relationer kan vara nära, ytliga, tillfälliga eller dåliga. De kan också präglas av förtroende. I skolan möts många elever och lärare. De är där av en särskild anledning och det präglar också relationerna. Många studier inom internationell forskning som fokuserar på lärares sociala och känslomässiga kompetens och engagemang kopplas ofta till elevers motivation och resultat (exempelvis Jennings & Greenberg, 2009; Lee, 2007; Phillips & Lindsay, 2006; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Forskning om motivation och ”classroom management” är betydligt vanligare än studier som rör relationernas innebörd. Studier om motivation och ”classroom management” utgår ofta från, eller försöker argumentera för, en modell som syftar till att öka elevernas motivation och deras resultat (Andreani, 1995). Aspelin och Persson (2011) konstaterar emellertid att det knappast finns någon forskning som tar upp och analyserar innebörden av mellanmänskliga relationer. En förklaring till detta kan enligt författarna vara att den förhärskande föreställningen om vad forskning innebär är att vetenskaplighet och kvantifiering går hand i hand. Ytterligare ett skäl kan vara att forskare som är intresserade av relationer sällan skiljer på innebörder av olika relationer. Sociala relationer och dess betydelse för både elever och lärare har beforskats, men de specifikt mellanmänskliga relationerna, ur ett ontologiskt perspektiv, har ofta förbisetts.

Utgångspunkten för denna studie är att förtroende är avgörande för hur vi kan och vågar leva våra liv, både i och utanför skolan. Detta fenomen finns behandlat inom många områden, till exempel inom etik och religion (exempelvis Lögstrup, 1992), inom sociologi (exempelvis Luhman, 2005), inom psykologi

(exempelvis Alexandersson, Pettersson & Gyldorff, 2001), inom arbetssociologi (exempelvis Johansson, Jönsson & Solli, 2006), inom ekonomi (exempelvis Rovio-Johansson, 2006) och inom statsvetenskap (exempelvis Holmberg och Weibull, 2006). Förtroende i samhället är, enligt dessa studier, nödvändigt på olika nivåer.

Läraryrket

Lärares uppdrag innefattar en rad olika arbetsuppgifter. Många lärare upplever att arbetsbördan ökar och även forskning visar att arbetsuppgifterna förtätats (Hargreaves, 1998). Att planera, genomföra och efterarbeta undervisningen är traditionella sysslor som lärare alltid ägnat sig åt. Uppgifter av relationell karaktär har emellertid förändrats och ökat i betydelse i takt med att barnens plats i samhällsstrukturen förändrats. Lärares auktoritet är inte självklar på det sätt som den varit historiskt. Klassrumsstudier i den svenska skolan visar att i dag måste läraren arbeta för att vinna elevernas förtroende på ett annat sätt än tidigare (Frelin, 2010, 2012; Wedin, 2007). Gustafson (2010) ser ett vidgat läraryrke till följd av ett stort antal reformer från 1990-talets början och framåt, vilket innebär att lärare förväntas delta i fler, nya och förändrade arbetsgrupper, något som i sin tur innebär ett vidgat uppdrag och nya utmaningar. Det innebär att lärarna förväntas delta på fler mötesplatser och därmed krävs fler relationer för att de ska kunna fullgöra sitt arbete.

Lärares förutsättningar och ambitioner

Studier som fått stort genomslag och som intresserat sig för det som händer i ett klassrum är bland annat de amerikanska forskarna Jackson, som kom med sin studie *Life in Classrooms* (1990), och Metz (1978) med sin studie *Classrooms and Corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Trots att dessa studier ligger många år tillbaka i tiden är de ännu aktuella, dels för att de var bland de första att göra studier i klassrum och därför har blivit klassiker, dels för att de visar att i vissa hänseenden har lite förändrats. Båda dessa forskare visar att för lärare som arbetar i det som motsvarar grundskola och gymnasieskola i Sverige, får den kontrollerande delen av arbetet ofta företräde eftersom en lärares arbete för det mesta först och främst bedöms utifrån hans eller hennes förmåga att hålla ordning i klassrummet. De amerikanska forskarna Pace och Hemmings (2007), som bland annat intresserat sig för klassrumsrelationer mellan lärare och elever och auktoritet, hänvisar till kvalitativ forskning som visar att lärare försöker lösa dessa paradoxer mellan att hålla ordning och att undervisa genom att variera mellan olika sorts auktoritet. Jacksons undersökning bortser, enligt

Pace och Hemmings, från det faktum att relationerna mellan lärare och elev i högsta grad är sociala konstruktioner som formar livet i klassrummet.

En annan klassiker när det gäller att beskriva läraryrket, också skriven av en amerikansk forskare, är Lorties bok *Schoolteacher - A sociological study* (1975). Studien bygger på intervjuer gjorda med nästan hundra lärare från Bostonområdet i USA på 60-talet. Trots att det gått en lång tid sedan undersökningen gjordes och trots att det hänt mycket är Lorties studie fortfarande intressant när det gäller flera aspekter av lärares arbetsuppgifter. När studien gjordes genomfördes storskaliga förändringsreformer i USA. Lortie såg dessa som ett hot mot läraryrkets utveckling genom att reformerna hade en retorik som han inte ansåg var förankrad i skolans verklighet. Detta kan i viss mån jämföras med det läge vi har i Sverige idag. Sedan 1990-talet har en rad reformer genomförts (Lundgren, 2002) och 2011 fick grundskolan både ny skollag, ny läroplan, nya betygsgrader och beslut om en utökning av nationella prov i grundskolan. Dessa reformer innebär en tydligare styrning och en inskränkning av lärares arbete så tillvida att lärarnas möjligheter att utveckla sin egen expertis försvåras (ibid.).

Lortie presenterar i sin studie en ”ohelig treenighet” som utmärker lärares arbete. Den första är presentism, som innebär att yrkets karaktär tvingar lärare till kortsiktighet och en fokusering på kortsiktiga mål. Det andra är konservatismen inom kåren som innebär att lärarna i studien koncentrerar sina krafter på att få det egna arbetet att fungera. Lärarna uppger att de helst vill jobba på som de gjort tidigare och som fungerade för just dem. Det finns alltså inget större intresse av att lägga tid på att utveckla yrket på ett sätt som kommer hela skolan till godo. Den tredje enheten, individualism, hänger nära ihop med de två första. Individualismen är utvecklad bland de intervjuade lärarna som alltid undervisade själva och hade fått göra så sedan de började arbeta inom läraryrket. De var därför tvungna att utveckla egna strategier för att klara jobbet. Den egna autonomi där de egna strategierna införlivas med egna förmågor och mål ger knappast utrymme och intresse för generella strategier. Lärarna i Lorties studie måste klara sig själva i klassrummen och var därför inte särskilt engagerade i kollektiva förändringar. Trots att Lorties tre dimensioner inte är tydliga när det gäller de lärare som deltar i denna studie så ger alltså hans forskning ändå en, i viss mån, relevant bild av yrkets förutsättningar.

En nu verksam svensk forskare, Eva Gannerud (1999), beskriver också lärararbetets olika dimensioner i sin doktorsavhandling. Det är en helt annan undersökning gjord i en annan tid än den Lortie gjorde. Hennes avhandling fokuserar kvinnliga klasslärares liv och arbete. De tre dimensioner hon ser i sitt

material beskrivs som en pedagogisk-didaktisk, en socio-emotionell och en administrativ dimension. Den pedagogisk-didaktiska dimensionen ser lärarinnorna i Ganneruds studie som kopplad till undervisning och undervisningsplanering. Den socio-emotionella dimensionen kräver engagemang och känslor på ett djupare plan. Arbetet inom denna dimension innebär enligt lärarinnorna i studien att läraren har ansvar för att skapa en god social miljö i klassrummet och att ge förutsättningar för eleverna att finna sig väl tillrätta, att känna sig trygga och må bra i skolan. Den typ av arbete upplevs ofta som det mest krävande och i vissa situationer upplever lärarinnorna en konflikt mellan de pedagogisk-didaktiska målen och de socio-emotionella målen. Det administrativa arbetet innefattar bland annat frågor som har med det omedelbara genomförandet av verksamheten att göra, till exempel att lösa problem med lokaler eller undervisningsmaterial. Det handlar också om konferenser och möten av olika slag. Även Lortie (1975) såg i sin studie att de administrativa och praktiska uppgifterna tar mycket av lärarnas arbetstid. Det är arbetsuppgifter vars omfattning ofta underskattas av utomstående. I relation till Ganneruds tre dimensioner tar arbetet för denna studie fasta på den dimension som Gannerud kallar för den socio-emotionella.

Den danske professorn i socialpsykologi Schultz Jörgensen har intresserat sig för och forskat om barns utveckling och bildning och om social integration. I sin forskning (Schultz Jörgensen, 2006) ser han att lärarrollen blir mer än en fråga om auktoritet. Det handlar med andra ord också om hur läraren som person kan delta i bildningsprocessen hos eleven, det handlar om en personlig relation mellan läraren och eleven. Han menar att läraren är involverad i sin egen självrealisering och ska samtidigt bidra till elevens. Till detta kommer lärandeprocessen som sätter dagordningen för elevens och lärarens självrealisering. Detta ska ses mot bakgrund av att vår samhällsstruktur blir allt mer nätverksbaserad. Det innebär att alla förväntas skapa sin egen identitet genom att berätta om sig själv på olika sätt och på så sätt försöka få en social bekräftelse (ibid.). Kravet på att förverkliga sig själv får alltså, ur Schultz Jörgensens perspektiv, konsekvenser även för barn och unga i deras bildningsprocess.

Fler studier som beskriver lärares förutsättningar och ambitioner när det specifikt gäller arbete med sociala relationer beskrivs nedan i avsnittet *Relationer i skolan*.

Motivation

Ett begrepp som under lång tid förknippats med framgångsrik undervisning är motivation. Att drivas av någon slags motivation är nödvändigt för att elever ska göra det som krävs och förväntas av dem i skolan anser Imsen (2006). Det som driver våra handlingar är alltså någon slags motivation. Graham och Weiner (1996) menar att motivation handlar om varför människor tänker och agerar som de gör och inom skolan har motivationsfrågan betydelse i sammanhang som till exempel rör varför vissa elever slutför sina uppgifter trots stora svårigheter, medan andra ger upp vid minsta motstånd (ibid.).

Begreppen inre och yttre motivation framställs ofta som ett motsatspar, men det är en förenkling av dessa komplexa begrepp menar Giota (2000). Inre motivation innebär att inlärning eller någon annan aktivitet hålls levande genom ett intresse för saken. Yttre motivation innebär att intresset hålls levande för att en person hoppas få, vad som kan sammanfattas som en belöning eller för att en person vill undvika en bestraffning. Lärandeorienterad eller prestationsorienterad är andra begrepp för samma sak, men beskriver uttryckens innebörd på ett tydligare sätt (Giota, 2003).

Kvalitén på motivationen hos lärandeorienterade och prestationsorienterade elever varierar. Det gäller också för hur de agerar när de lär sig och hur de förklarar resultaten av en handling skriver Dweck och Elliott (1983). De menar att elever med lärandemål, det vill säga elever som är mer inriktade på att lära sig något i stället för att vara mer inställda på att utföra en prestation som uppfattas som bra, söker utmanande uppgifter som ger möjligheter att utveckla nya kompetenser. Detta oavsett om de anser sig själva vara högpresterande eller lågpresterande i förhållande till andra. Elever med prestationsmål är inte fokuserade på att utveckla kunskap utan bedömer i stället sin kompetens relativt andra eller utifrån yttre återkoppling, i stället för att bedöma sina egna möjligheter att nå förståelse och kunskap. De som däremot beskrivs som elever som inser sin förmåga väljer måttliga arbetsuppgifter för att visa sin kompetens. De är därmed trygga i förvisningen att de kommer att lyckas med uppgiften, och de tar sig an effektiva arbetssätt när de stöter på svårigheter, precis som elever med lärandemål (ibid.), men det utvecklar inte kunskap i samma omfattning.

Målet med lärandet påverkar vad eleverna lär sig enligt Stipek (1996). I studier där två grupper elever fått i uppdrag att lära sig samma sak, visar det sig att de som fick reda på att de skulle undervisa en annan grupp om ämnet fick större förståelse än de elever som fick reda på att de skulle göra ett prov. Detta trots att de lade ner lika mycket tid på att sätta sig in i ämnet, det var inte heller någon

skillnad mellan de två grupperna vad gäller instuderingsmetoder. Stipek hävdar att detta visar värdet av lärandemål.

Det kan antas att elever inte antingen är lärandeorienterade eller prestationsorienterade, utan både och. Förmodligen varierar också motivationen beroende på ämne och aktivitet. Även relationen till läraren verkar påverka elevernas motivation (Lilja, 2005). I Lees (2007) studie bland elever i sjunde klass i den koreanska skolan ser hon att förtroendefulla relationer mellan eleverna och deras lärare har en signifikant betydelse för elevernas förmåga till anpassning och motivation. Förtroendeindikatorer påverkar alltså indirekt de koreanska elevernas ämnesprestationer i positiv riktning. Den förtroendefulla relationen mellan elev och lärare tycks vara en betydelsefull resurs som bäddar för ett framgångsrikt utbildningsklimat och bra resultat, i alla fall hos elever som kommit ungefär halvvägs i sin skolgång. Om den motivation som stimuleras i relationen till läraren är lärandeinriktad eller prestationsinriktad framgår inte, men Lees studie visar att det önskade studieresultatet hos eleverna uppnås. Även Wentzel et. al. (2010) har undersökt betydelsen av positivt socialt agerande från läraren. Exempel på agerande som upplevs som positivt av eleverna i studien är lärarnas förväntningar på eleverna, den hjälp eleverna får av lärarna och lärarnas omsorg. Wentzel et al. såg i sin undersökning att lärare som konsekvent interagerar med elever i olika klasser på liknande sätt också undervisade på ett intressant sätt och uppmuntrade positivt socialt agerande i alla sina klasser. Dessa lärare var också mer framgångsrika när det gäller att skapa intresse och positiv social motivation än de lärare som inte var konsekventa i sin undervisning oberoende av vilken klass de mötte.

Ytterligare en fråga som har med elevernas motivation att göra är varför så många elever arbetar så flitigt i skolan. Denna fråga ställer sig Sidorkin i boken *No Education Without Relation* (2004). Hans svar är att det som motiverar eleverna är de relationer de har till andra elever och till sina lärare. Han menar att elevernas arbete i skolan inte kan betraktas som en tjänst och service som de får och att det ska räcka för att motivera dem att arbeta. Eftersom eleverna gör ett omfattande jobb som i stor utsträckning kommer deras framtida arbetsgivare tillgodo är det bättre att se skolan som en arbetsplats för eleverna, där de dock inte får betalt. Ändå kommer de allra flesta elever till skolan och utför sitt arbete, ofta utan att förstå vad de ska ha det till och utan att känna direkt engagemang i det de lär sig. Hemligheten bakom detta är, enligt Sidorkin, att de flesta skolor har en förmåga att koppla elevers och lärares sociala och kulturella praktiker till undervisningens, lärandets och administrationens formella praktik. Eleverna är intresserade av att stanna kvar i skolan eftersom de vill upprätthålla en viss nivå

av socialt nätverkande. Förenklat så byter eleverna sin arbetsinsats mot möjligheterna att bygga sociala relationer med kamrater och vuxna. Enligt Sidorkin (ibid.) är detta en förklaring till att eleverna gärna är på lektionerna och socialiserar med varandra utan att bli stressade över att undervisningen inte går framåt i en viss takt. Vad betyder då detta för skolan? Beslutsfattare borde, enligt Sidorkin, skapa incitament för en verksamhet där lärare har möjlighet att erbjuda mer tid för kontakt med eleverna. Värdet av kamratkulturer och interaktion mellan kamrater måste också erkännas och integreras i skolarbetet. Skolan behöver ge lärarna möjligheter att skapa goda relationer med eleverna även utanför de traditionella förutsättningarna som undervisningen sker i.

Relationer i skolan

Forskning kring lärares arbete har bytt inriktning över åren, tidigt intresserade sig många forskare för lärares personlighet och därefter övergick intresset till forskning om lärares agerande och kunskaper (Fibæk Laursen, 2004). De två senaste decennierna har intresset i stället huvudsakligen handlat om lärares kognition. Nu finns enligt Grossman och McDonald (2008) ett behov av att undersöka både de intellektuella och de relationella aspekterna av lärares arbete. Även Biesta (2009) pekar på behovet att återkoppla diskussionen om skolan till frågan om utbildningens syfte, eftersom utbildning i dag oftast diskuteras på grundval av mätningar och jämförelser av olika testresultat. Han pekar bland annat på det faktum att ordet "lärande" alltmer blivit ett begrepp som innebär att det är något individualistiskt. Det står i kontrast till ordet utbildning som indikerar att någon utbildar en annan, det vill säga att det förutsätter en social relation.

Segregering, decentralisering, differentiering och individualisering är fyra faktorer som tillsammans förklarar varför eleverna i den svenska skolan presterar sämre idag än vad eleverna gjorde under tidigt 1990-tal enligt Aspelin och Persson (2011). Marknadiseringen av skolan har främjat individuella intressen snarare än gemensamma och det har visat sig få negativa konsekvenser för elevernas resultat menar de båda forskarna. De beskriver skolan som en viktig del av samhällets reproduktion, men den kan också göra skillnad för att motverka effekter av strukturella ojämlikheter. Till exempel visar det sig att andelen individuella arbeten har ökat i den svenska skolan och det ställer krav på kompetenser som att planera och genomföra arbetet på egen hand (Skolverket, 2009). Sociala relationer mellan lärare och elever och mellan eleverna har betydelse för elevernas prestationer och för en undervisning som utvecklar och stödjer alla enligt Skolverket (2006).

Relationen mellan lärare och elev

I detta avsnitt görs ett försök att med hjälp av tidigare forskning beskriva frågor som rör vad en relation mellan lärare och elever kan innebära och på vilka sätt de kan ha betydelse. Relationsskapande innebär att flera olika aspekter väver in i varandra, men dessa står också för något som kan urskiljas från varandra.

I sin enklaste bemärkelse betecknar relation en förbindelse mellan två individer. Det finns en ömsesidighet mellan de båda, den enes agerande återverkar på den andres och tvärtom. Relationen utgör en helhet; individernas tankar och känslor är delar av något större. (Aspelin & Persson, 2011, s. 95).

Citatet ovan beskriver hur en relation förstås i denna avhandling. Det Aspelin och Persson beskriver överensstämmer med de livsvärldsfenomenologiska teorier som studien bygger på.

Det som är intressant för undersökningen har dock avgränsats till förtroendefulla relationer mellan lärare och elever i den svenska grundskolan. Aspelin och Persson (ibid.) menar att mellanrummet mellan oss människor består av två dimensioner av mänskliga mellanhavanden. De ser det mellanmänskliga dels som ett ontologiskt och dels som ett existentiellt begrepp eftersom det hänvisar till grundläggande aspekter av tillvaron. De två relationsformer som Aspelin och Persson menar att varje given utbildningssituation innehåller kallar de sam-varo och sam-verkan. Författarna menar att denna uppdelning behövs för att ge förståelse av vad relationell pedagogik är och för att kunna skapa en teoretisk grund för human utbildning. Sam-varo innebär människans existentiella förankring där människan är delaktig i en ömsesidig relation. Sam-verkan betecknar verksamheter som till exempel socialt organiserade aktiviteter, där människan i relation till andra talar om något, hanterar, reflekterar eller analyserar olika ting.

I tidigare arbeten har Aspelin beskrivit de sociala relationerna i skolan på ett annat tudelat sätt. I sin bok *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar* (2010) beskriver han sociala band mellan lärare och elever och bygger dessa resonemang på sociologen Scheffs teorier. Där är sociala band en interpersonell relation och Scheff betonar detaljer i det sociala samspelet, den så kallade mikrovärlden. De sociala banden står för det kitt som håller samman människor. Scheff menar vidare, enligt Aspelin, att människans två grundläggande känslor är stolthet och skam. Aspelin ger exempel på en situation då stolthetskänslor i ett undervisningssammanhang visar sig. När en elev avbryter lärarens genomgång uppfattas detta först som ett hot av läraren som dock, i det här exemplet, snabbt förstår att det är en reflektion på det hon säger och då tar hon emot det eleven säger med ett leende. Eleven svarar henne genom att le tillbaka. Det blir ett positivt möte, och de känslor som läraren hinner erfara är flera, bland annat

glädje, erkännande och förtjusning. Andra stolthetskänslor, som inte är specifika för just ett undervisningssammanhang, är enligt Aspelin bland annat sympati, trevnad, förälskelse, fascination och ömhet. Exempel på hur skamkänslor kommer till uttryck i en undervisningssituation kan vara när läraren styr lektionen genom att behärska sin kropp och sin röst och genom att inte släppa in eleverna. Ett exempel på skamkänslor är att eleverna inte tittar upp för att slippa möta lärarens blick, ytterligare ett exempel är att läraren intar ett negativt värderande förhållningssätt gentemot eleverna. Eleverna böjer sig för lärarens förhållningssätt för att få lärarens respekt, och om de inte får den erfar de skam. Skam beskrivs av Aspelin (2010) som otillräcklighet, till exempel att någon värderar sig själv negativt och möts av andra med bristande respekt.

Aspelin och Persson är inte de enda som gör en tudelning av mellanmänskliga relationer, de anger ett antal olika psykologer och sociologer som också gör uppdelningar som till viss del varierar i sina innebörder. Även den fenomenologiska forskaren Schütz (1980) delar upp relationerna mellan människor, dock på ett annat sätt och i fler än två typer. Han benämner de relationer vi människor har med varandra som antingen vi-relationer eller som en du- eller dem-orientering.

Wedin presenterar i sin avhandling *Lärares arbete och kunskapsbildning* (2007) några olika aspekter av relationsskapande som hon sett i sin studie. Det handlar bland annat om att läraren behöver få en relation till gruppen, att känna av vilken stämning som råder i gruppen och att vara lyhörd för detta. Denna lyhördhet kan till exempel ta sig uttryck i att läraren överger sin planering för en lektion till förmån för samtal om något annat som just nu är viktigt. Wedin fokuserar lärares kunskapsbildande och hon ser vissa strategier hos lärarna som de använder för att skapa och upprätthålla relationerna till sina elever. De prövar, utvecklar och överger dessa strategier i förhållande till hur de tycker att de fungerar. Av dessa iakttagelser drar hon slutsatsen att relationsskapande är en del av lärares kunskapsbildning, det vill säga ett lärande. Att skapa och upprätthålla relationer sker i Wedins studie genom att lärarna använder ett allmänt småprat, detta innebär i sin tur att läraren pratar och uppmärksammar eleverna på olika sätt till exempel genom att fråga hur det gått på senaste provet, uppmärksammar en ny ryggsäck eller en speciell penna som någon elev har. Att vara en person och inte en roll är också av vikt för upprätthållandet av relationer, det vill säga att bli sedd som en medmänniska. Det innebär för lärarna i Wedins studie att de låter sin egen personlighet synas. Genom att vara trevlig och personlig kan lärarna lättare vinna elevernas förtroende. Vidare är humor ett sätt att dels engagera eleverna, men det påverkar också lärarnas humör positivt och detta

sprids till eleverna. Att vara trevlig och personlig i relationen med eleverna är en balansgång. I sin analys av Wiggintons bok *Sometimes a shining moment* lyfter Margonis (2004) fram lärarens problem när han blev för mycket kompis med sina elever. Läraren i boken insåg ganska snabbt att eleverna gillade honom och att de gärna pratade med honom om olika saker, men att samtidigt vara ledare för den pedagogiska verksamheten fungerade inte längre. Aspelin (2009) ser också att den intimisering som utvecklats i dagens skola kan vara både en tillgång och en nackdel för arbetet. Dels kan den motivera eleven att arbeta, men läraren kan också komma i en situation då det är svårt att upprätthålla sin roll som ledare för klassen.

Att lyssna på eleverna är också en viktig ingrediens för relationsskapandet. Lyssnandet sker både på lärarnas och på elevernas initiativ. Att vara lyhörd för eleverna kan innebära att lektionsinnehållet förändras då det hänt något särskilt som gjort eleverna upprörda. Att bry sig om eleverna är ytterligare en strategi som lärarna i Wedins studie (2007) använder sig av, det kan handla om att visa omsorg genom att se elevernas behov. Lärarna framhåller också vikten av att hålla de löften de gett till eleverna och slutligen tar de upp vikten av att bemöta eleverna utifrån deras ålder. Hansson (2012) har i sin avhandling om respektfulla relationer i skolan visat att de elever som deltar i studien menar att respekt innebär att lärare är både stränga och snälla och att lektionerna innehåller struktur och ordning. En respektfull atmosfär skapar läraren, enligt eleverna i Hanssons undersökning, genom att visa eleverna lika värde, genom att lyssna på dem och genom att bekräfta eleverna i deras existens.

I sin undersökning *Klassrummets relationsetik* (2006) har Holmgren visat att i de klassrum han observerade förekom lyssnande och välkomnande endast i liten utsträckning. De gånger det förekom, vad han kallar, ett etiskt lyssnande öppnade det för överskridanden i kommunikationen. Han menar att kommunikationen i ett klassrum inrymmer både säkerhet och risk, men också tillfällen då det oväntade kan hända. I sin undersökning försöker Holmgren se hur etiska relationer gestaltar sig i klassrummet och använder filosofen Lévinas för att tolka den etiska relationen. Det han bland annat kommit fram till är att det etiska i den pedagogiska relationen är kopplat till den etiska dimensionen av språket på ett konkret sätt. Språk är etik ur Lévinas perspektiv, enligt Holmgren, och det påverkar förhållandet mellan lärare och elev. Sägandet vänder sig alltid till någon och det som sägs kan påverka antingen positivt eller negativt. Det innebär också att sägandet betyder mer än det som blir sagt. Sägandets etiska potential innebär alltså att den pedagogiska relationen kan stärkas genom att underbygga och ge ordens innehåll bärkraft. Holmgren visar således i sin studie

att sägandet kan bidra till framalstrandet av ansvariga subjekt och han poängterar att det är omöjligt att hålla fostran och lärande åtskilda i klassrummets praktik.

Holmgren (ibid.) framhåller också att den pedagogiska relationen är en asymmetrisk relation. Grunden i Levinas etik är erfarenheten av den andre, på det sätt som denna person är levande närvarande i en relation ansikte mot ansikte (Bengtsson, 1998). Enligt Levinas börjar etik i ett möte, i mötet med den Andres ansikte (Holmgren, 2006). Holmgren menar att läraren är den Andre för eleven, och eleven är den Andre för läraren. Denna dubbelbottnade asymmetri utgör en dubbel tillit i det pedagogiska arbetet på så sätt att i en asymmetrisk relation är du och jag relaterade till varandra och du är den högste för mig, medan jag är den högste för dig. Det finns således implicit ett inbördes beroendeförhållande i den interpersonella relationen. Men det innebär inte att relationen behöver vara ömsesidig. Den asymmetriska relationen innebär att jag är ansvarig för den andre utan att förvänta mig ömsesidighet. Förtroende, ansvar, ansiktsuttryck och blickar har betydelse och karaktäriserar en etisk relation i klassrummet. Sårbarheten som visar sig i både lärarens och elevernas ansikten är inte förhandlingsbar mellan parterna, varken lärare eller elever är likgiltiga inför det som visar sig i den andres ansikte (ibid.).

I en longitudinell studie från Australien (Johnson, 2008) visar forskning att relationer mellan lärare och elever och omsorg från lärarnas sida gör skillnad för elevernas välbefinnande. Särskilt för elever i socioekonomiskt utsatta miljöer. Johnson visar, genom intervjuer med elever och lärare, att det är viktigt att lärarna lyssnar till sina elever, att lärarna engagerar sig i eleverna som medmänniskor, att lärarna förstår elevernas situation och att lärarna möter elevernas relationella behov. Eleverna i studien menade att lärarna gjorde skillnad i deras liv genom att se och visa dem omsorg i det lilla.

Undervisningsrelationer är något som inte kan tas för givet, lärare arbetar hårt och medvetet för att det ska vara eller bli just en undervisningsrelation (Frelin, 2010). Att utgå från ett relationellt perspektiv innebär, enligt Frelin (2012), att det inte räcker att ha fokus på att relationer mellan människor är en viktig del av utbildning. Det innebär också en förståelse för att förtroende i en relation inte är något en lärare kan utstråla utan det är en kvalitet som uppstår mellan två personer. Frelin skriver i sin avhandling *Teachers' relational practices and professionalism* (2010) att lärarnas relationsarbete är sammanflätat med undervisningen och genomsyrar på så vis allt arbete med eleverna. En undervisningsrelation är, enligt Frelin, något som förhandlas mellan lärare och elev. Hon ser skäl att tala om en professionell omtanke, och det innebär att även om läraren har en stor kunskapsrepertoar så är det inte tillräckligt om han eller hon inte samtidigt har en

upptragsperception som innebär att hänsyn tas till viktiga relationella villkor i undervisningen. Lärarna i hennes undersökning pratar om medmänskliga lärare kontra maskinlärare. Den medmänskliga läraren är öppen för att kommunicera med eleverna, medan maskinläraren bortser från, eller inte har den känslighet som krävs för eleverna och för olika situationer som uppkommer i undervisningssammanhang.

Relationers betydelse

Många forskare har alltså uppmärksammat betydelsen av relationen mellan lärare och elev (exempelvis Aspelin & Persson 2011; Biesta, 2004; Bingham & Sidorkin, 2004; Frelin, 2010). Även Skolverket lyfter frågan i några rapporter (2005, 2006) där det dels konstateras att en nära och förtroendefull relation mellan lärare och elev möjliggör för elever att bättre uppnå sina mål, och där det också anses att relationen mellan lärare och elev kan vara av avgörande betydelse när det gäller skolframgångar för de minst motiverade eleverna. De amerikanska forskarna Rodgers och Raider-Roth (2006) menar att undervisning och lärande har kommit att beskrivas på ett förenklat sätt, bra undervisning leder till bra lärande som leder till höga resultat i olika tester. Dålig undervisning leder följaktligen till dåligt lärande som visar sig i dåliga testresultat. Detta är ett förenklat sätt att se på lärares och elevers arbete. Rodgers och Raider-Roths forskning lyfter fram att närvaro i stunden och förtroende mellan lärare och elever är avgörande för både undervisningens kvalitet och kvaliteten på elevernas lärande.

Traditionellt har undervisning förstått i termer av vad läraren gör och det finns också en rad teorier som handlar om elevers lärande, det vill säga som försöker förklara vad som sker hos den som är föremål för lärarens undervisning (Biesta, 2004). Biesta (ibid.) argumenterar för att utbildning inte sker i det som läraren säger och gör, och inte heller i elevens aktiviteter utan i interaktionen mellan de två. Enligt honom är en teori om utbildning en teori om relationer. Detta kan jämföras med den syn på utbildning som förespråkare för effektiv undervisning har (exempelvis Cordingley, 2004; Slavin, 2008), det vill säga att det förutsätts att lärarens undervisning avgör elevens aktiviteter, att undervisningen kontrollerar vad eleven lär sig. Biesta (2004) menar att relationen mellan lärare och elev i ett utbildningssammanhang inte är av den karaktären att en direkt input från läraren går till elevens medvetande. Relationerna är aldrig direkta och aldrig enkla.

Wedin (2007) belyser bland annat relationers betydelse för utövandet av läraryrket. Hon tar avstamp i Jacksons teorier om lärararbete och uppmärk-

sammar att lärares relationsskapande är en stor del av arbetet och att arbetsdagen domineras av sociala kontakter med eleverna. Lärarna i Wedins studie ser också detta som en förutsättning för att undervisningen ska fungera. Wedin noterar att förutom att ha en relation till gruppen, krävs också en relation till individen och hon betonar att de två lärare hon följer i sin studie har en vilja att nå var och en av sina elever, att varje individ ska komma till sin rätt och bli sedd. Wedin menar också att hur väl läraren lyckas bygga upp förtroendefulla relationer till sina elever, är av avgörande betydelse för hur man som lärare lyckas med sitt uppdrag. Eleverna i Bergmark och Alerbys studie (2008) uttrycker ett samband mellan etiska situationer och deras lärande både när det gäller positiva och negativa upplevelser. Eleverna i studien önskar att ha och utveckla sunda relationer i skolan. En sund relation innebär, enligt författarna, empati, kommunikation, uppmärksamhet och omsorg för den andre.

Relationens betydelse för undervisningen tycks ha ökat i betydelse i takt med att lärarkyrans status har minskat menar Wedin (2007). En gång i tiden hade lärarna en självklar auktoritet, de ”stod för” något i samhället. I dag är denna legitimitet mindre tydlig, om den ens finns, och det innebär att det läraren ”står för”, ska han eller hon också själv ”stå inför” (Schultz Jørgensen, 2006). Därför har det personliga som relationer innebär, och kravet på trovärdighet, blivit en viktig del av lärarrollen (ibid.).

Också Frelin (2010) diskuterar vikten av lärares relationsarbete som en egen aspekt. Ofta har den beskrivits i generella termer som till exempel engagemang, äkthet och förståelse. Hennes undersökning är ett bidrag till en mer specifik förståelse av relationsarbete i just skolan och hon sätter in sina resultat i den kontext dagens skola befinner sig med ökande krav på effektivitet. Frelin menar att denna syn bidrar till att osynliggöra eleven som en intentionell varelse som har möjlighet att bidra till undervisningsprocessen och undervisningsinnehållet. Att lärares ansträngningar att skapa goda relationer som bygger på förtroende har betydelse för både elever och lärare visar även Ranagården (2009). Hennes studie pekar på att lärares utvecklingssamtal med elever spelar en avgörande roll där kunskap om elever både skapas och används i arbetet med att utveckla relationer. Den relationella kunskapen används som ett redskap i undervisningssituationen vilket bland annat innebär att läraren känner av hur lektionen ska läggas upp, hur klassen mår för tillfället och hur klassen ska motiveras. Ett viktigt perspektiv i relationsbyggandet handlar om att skapa ett gott klassrumsklimat. Lärararbetet kan i detta hänseende ses som ett uttryck för lärares omsorg om elever. Att även eleverna upplever relationen med läraren som viktig bekräftas i Hugos avhandling (2007). Eleverna i studien upplevde sig accepterade,

bekräftade och uppskattade för dem de var när lärarna visade ett genuint intresse för eleverna och såg dem som människor med olika erfarenheter och behov.

Auktoritet

Auktoritet är ofrånkomligen en aspekt som är närvarande i många relationer, som till exempel i skolan och i skolans klassrum. En lärare förmodas leda elevernas lärande och arbete vare sig eleverna vill det eller inte. Auktoritet är såväl ett fundamentalt, problematiskt som dåligt förstått inslag i klassrumslivet menar Pace och Hemmings (2007). De har gjort en genomgång av forskning om förståelsen av auktoritet i klassrummet och menar att begreppet auktoritet är förvirrande då det i USA, där många beundrar starkt ledarskap, både är attraktivt, men också frånstötande. Detta motsatsförhållande blir särskilt framträdande inom det obligatoriska utbildningsväsendet, där lärare förväntas stå för en social kontroll av elever samtidigt som han eller hon ska frigöra elevernas individuella mänskliga potential. Kvalitativ forskning som Pace och Hemmings sammanställt visar att auktoritet tar sig förvånansvärt olika uttryck beroende på olika kontextuella faktorer (ibid.). Förtroende för skolan som institution är bland annat kopplat till lärarnas och de enskilda skolornas rykte, till i vilken utsträckning eleverna upplever att utbildningen har ett värde och till att eleverna känner att lärarna behandlar dem rättvist. Lärare som utnyttjat sin position och sin makt på ett orättvist sätt skapar misstroende och upproriskt beteende bland eleverna (Pace & Hemmings, 2007). Ranagårdens (2009) studie ligger i linje med Pace och Hemmings slutsatser då hon konstaterar att viktiga egenskaper som klassföreståndare är att man lyckas upprätthålla ordning och reda och ett gott arbetsklimat. Detta tycks vara något som lärare strävar efter i högre grad än att få hög betygsnivå i klassen. Även samtal med föräldrarna uppmärksammar lärarnas förmåga att skapa ett bra arbetsklimat. En förklaring till detta kan vara att lärare upplever det svårt att skapa ordning och arbetsro, samtidigt som de senaste årens diskussioner har satt kunskapskraven mer i fokus (ibid.).

Den amerikanska forskaren Swindler (citerad i Pace & Hemmings, 2007) undersökte en skola där man bestämt sig för att överge den formella auktoriteten. De anställda på skolan menade att lärares dominans och elevers underordning påverkade undervisning och demokratiska värden på ett negativt sätt. I stället för att styra och hävda sin professionella expertis litade lärarna på att deras personliga inflytande och prestige, och att de visade sin sårbarhet, skulle knyta närmare band med eleverna. Resultatet av att lärarna gav upp sin auktoritet innebar på den här skolan att läraren blev beroende av sin förmåga att framstå som tillräckligt charmig och intressant för att locka eleverna till ett förtroligt

förhållande med läraren. Eleverna upplevde skolan som behaglig, men många upplevde att lärarna inte gjorde sitt jobb, de tyckte att lärarna skulle leda arbetet. Mycket av forskning om auktoritet i klassrummen inriktar sig, enligt Pace och Hemmings, på aspekter som ligger utanför skolan, som till exempel social stratifiering, rasdiskriminering och kulturella skillnader i stället för att undersöka dynamiken i relationen mellan läraren och eleverna. Deras slutsatser är att lärarauktoriteten inte är något man kan ta för givet utan den ges sitt värde i den pågående interaktionen mellan läraren och eleverna. De menar vidare att många av de problem som det allmänna utbildningsväsendet har inte kommer att lösas förrän teoretiker, ideologer och forskare erkänner att god utbildning inte är möjlig utan klassrumsauktoriteten som främjar lärande.

Frelin (2010) anser att lärares professionalitet inbegriper att förhandla auktoritetsrelationer med elever i syfte att möjliggöra undervisning. Hon föreslår att begreppet professionell auktoritet läggs till de övriga expertkompetenser som en lärare har och som omfattar till exempel respekt, förtroende och omsorg. Att lärare inte kan vara neutrala pekar också Jennings och Greenberg (2009) på. De konstaterar att, med tanke på hur stora krav som ställs på lärare när det gäller känslomässiga och sociala utmaningar, är det förvånande hur ovanligt det är att lärare får utbildning inom detta område. Genom en metaanalys av andras forskning beskriver de hur lärare, till skillnad från de flesta andra yrken, konstant är utsatta för känslomässigt provocerande situationer samtidigt som de har begränsade möjligheter till självreglering när en situation leder till en stark känslomässig reaktion. Läraren kan inte bara lämna klassrummet och komma tillbaka när han eller hon har lugnat ner sig, utan uppdraget innebär att läraren stannar kvar i klassrummet med sina elever och hanterar en uppkommen situation. Bingham (2004) beskriver också auktoritet som en relation och han är kritisk till att mycket utbildningsvetenskaplig forskning fortfarande ser auktoritet som något som bara finns i händerna på läraren. Bingham (ibid.) använder Gadamer för att förstå relationen mellan auktoritet och kunskap. Nyckelordet är *acceptans*. Lärande är beroende av att eleverna accepterar att lärarens kunskaper är något som förtjänas att lära sig. Detta erkännande av lärarens kunskaper kan vara både medvetet och omedvetet. Men elevens roll är aktiv genom att han eller hon måste godkänna läraren för att låta sig undervisas och ledas av läraren. Elevens *acceptans* gäller emellertid inte bara lärarens auktoritet utan också det innehåll läraren vill förmedla. Läraren har ansvar för att eleverna inte bara är accepterande och följsamma gentemot deras auktoritet utan att eleverna också får utrymme för att vara aktiva vis a vis både lärarnas auktoritet och undervisningens innehåll.

Ytterligare ett sätt att beskriva auktoritet är genom begreppet pedagogisk auktoritet som Harjunen (2009) argumenterar för. Hon bygger sitt resonemang på den tyska didaktiska traditionen och menar att pedagogisk auktoritet är ett möjligt mål vars realisering beror på lärarens möjlighet och önskan att vara en människa likväl som en lärare. Det vill säga en etisk, ansvarsfull, omhändertagande och rättvis utbildare som inser att hans/hennes moraliska värden är närvarande i klassrummet genom en didaktisk, en pedagogisk och en deontisk aspekt (ibid.). Hon skiljer därmed mellan pedagogisk auktoritet och ett auktoritärt sätt att använda sin makt. Det är en skillnad som kan beskrivas som en positiv och en negativ betydelse av auktoritet. Pedagogisk auktoritet bygger på individernas personliga utveckling och är en pedagogisk relation som bygger på förtroende mellan två människor. Det är värt att poängtera att auktoritet, ur Harjunens perspektiv, är en relation, inte en personlig kvalitet. Beskrivningen av pedagogisk auktoritet (ibid.) innebär en sammanlänkning av tre aspekter. Den didaktiska aspekten innebär utvecklande av elevers kunskaper och färdigheter, den pedagogiska innebär skapandet av lämpliga relationer mellan lärare och elev och mellan elev och elev, och av en bra atmosfär i klassrummet. Den tredje aspekten, den deontiska, innebär ett upprätthållande av sociala värden, disciplin och ordning i klassrummet. Pedagogisk auktoritet kan alltså ses som en möjlighet att få eleverna att arbeta. Disciplin är auktoritet och kan ses som en makt att sätta gränser, slutligen kan officiell auktoritet ses som den roll samhället har givit läraren gällande kompetens och ansvar. Den opersonliga auktoriteten innebär en transfer av kultur från äldre till yngre generationer. Även Pace och Hemmings (2007) delar på liknande sätt upp auktoritet i flera aspekter, en som de kallar professionell auktoritet och en som de kallar karismatisk auktoritet.

Det finns naturligtvis risker förknippade med relationsarbete inte minst att auktoritet används på ett manipulativt sätt. En förtroendefull relation behöver inte innebära en ökad demokratisering, den kan också beskrivas som ett maktmedel där läraren producerar lydiga elever (Bartholdsson, 2008). Även Granath (2008) har visat hur skolan använder demokratiska metoder som ett sätt att styra eleverna, med det hon kallar milda makter. Premer och Premer (2002) tar också upp problematiken med klassrummets moraliska ordning i sin avhandling där syftet är att få reda på hur man talar om ansvar och hur man går tillväga för att skapa ansvariga individer. Läraren har störst ansvar för undervisningen och det innebär att han eller hon måste använda sig av den makt detta ger, antingen läraren vill det eller inte (Bergmark & Alerby, 2008). Det faktum att läraren är vuxen och eleverna barn eller ungdomar, det vill säga, skillnaderna gällande ålder och erfarenhet innebär också ansvar. Makten innebär

möjligheter, enligt Bergmark och Alerby, att påverka relationerna med eleverna på ett positivt sätt.

Ranagården (2009) diskuterar problemet med makt i relation till relationsskapande i klassrummet och frågar sig om det är rimligt att förklara lärares syfte med relationsbyggande som en fråga om makt. Relationerna med eleverna beskrivs ofta av lärare som det som ger arbete mening. Ranagården menar dock att det är rimligt att tänka sig att relationen som maktutövning har kommit att få en allt större betydelse för läraryrket då betingelserna blivit allt mer osäkra och lärare upplever att de behöver redskap för att få kontroll över situationen. En relation kan dock inte sägas vara förtroendefull om den uppfattas som manipulerande av den ena parten, då försvinner förtroendet. Auktoritet verkar alltså vara ett laddat ord. Det tycks finnas en förförståelse som innebär att begreppet står för något negativt och kopplas till auktoritär. Läraren har till uppgift att leda elevernas arbete och förväntas vara en auktoritet både när det gäller ämnet som undervisas, men också när det gäller didaktiska kunskaper och eleverna förväntar sig att läraren tar den rollen på ett sätt som är för deras bästa.

Äkthet

Buber betraktar läraryrket som det viktigaste yrket, det yrke som samhällets öde vilar på. Han ser vidare lärar-elev-relationen som kärnan i det pedagogiska arbetet (Aspelin, 2009). I ett förtroendefullt förhållande mellan lärare och elev måste läraren därför framstå för eleven som en verklig människa, en människa som är närvarande och samtidigt äkta och sannfärdig i sitt umgänge med eleven. Om eleven skulle upptäcka att läraren bara spelar engagerad får det, enligt Buber, ödesdigra konsekvenser för eleven. Läraren har krav på sig att ta ansvar, genom att svara på situationens tilltal mot hela eleven, inte bara mot elevens kognition. Läraren visar att han eller hon är delaktig i elevens liv Buber ville se läraren som en kritisk vägvisare och en riktande kraft. Trots detta ska det inte finnas en fast färdplan, men det handlar heller inte om en hållningslös undervisning utan en central pedagogisk ambition att göra eleven ansvarig för sig själv, sina studier och sitt liv. Förtroendet mellan läraren och eleven etableras enligt Buber (citerad i Kristiansen, 2005) inte genom att man anstränger sig. Det sker i stället genom att man påtar sig det ansvar det innebär att delta i andra människors liv.

Aspelin (2010) är inspirerad av Buber och redogör för, vad han kallar, ett äkta samtal byggt på Bubers teorier. Läraren är i kommunikation med sina elever i stort sett hela tiden i klassrummet. Buber pekar ut det han menar är det äkta samtalet. Ett äkta samtal byggs upp av tre element. Det första är att människor tilltalar varandra i fullständig sanning och med det menar han att de samtalandes

sanna existens öppnar sig för varandra. Parterna är inte vända inåt sig själva eller mot en neutral part utan mot just den person de samtalar med. Responsen är på den andres hela person. Det andra elementet är oförbehållsamhet, det vill säga att ge ett ärligt och oförbehållet uttryck för sig själv. Det innebär inte att säga allt som en person tänker och känner, utan att han eller hon bidrar med sig själv spontant och helhjärtat när så är påkallat. Det tredje elementet innebär att samtalet är fritt från sken, alltså att deltagarna i ett samtal koncentrerar sig på samtalet och inte på hur de ter sig inför de andra. Det gäller alltså att inte förställa eller framhäva sig, då upphör samtalet att vara äkta (ibid.).

Bollnow (1989), som arbetade i en fenomenologisk tradition, menar att den förtroendefulla relationen vilar på autencitet. Han redogör för två olika nivåer av förtroende (trust). Till att börja med är förtroendet direkt på ett för givet taget sätt. Exempel på detta är spädbarnets situation då det är utlämnat till omgivningens välvilja, men även i det dagliga sociala livet dominerar den här typen av förtroende som innebär att man inte omedelbart reflekterar över om en relation är förtroendefull. Eftersom människor inte är perfekta varelser är det oundvikligt att föräldrar och lärare blir besvikna på barnet eller eleven och att förtroendet rubbas. När detta händer inträder nivå två då förtroendet behöver etableras igen. Om det är sant att undervisning är omöjligt utan förtroende så måste läraren i så fall kunna hitta kraft och förmåga till förtroende trots besvikelser. Äkta pedagogiskt förtroende är inte blint, en sann lärare ser ett barn i sin mänskliga svaghet menar Bollnow. Detta är särskilt viktigt då eleven just misslyckats med något, då behöver barnet hjälp för att lyckas och det är viktigt att läraren tror på elevens förmåga att lyckas. Förtroende för någon annan innebär därmed alltid en risk och ett förtroende har bara betydelse om det är äkta, det är inget man kan låtsas (ibid.). Bollnow menar vidare att vi kan utsätta oss för två olika sorters risker, den ena sorten skulle man kunna kalla ett vågspel. Skillnaden mellan risk och vågspel är att risk är något man utsätter sig för och som man inte kan förutsäga utfallet av, till exempel en flygresa. I ett vågspel är man själv delaktig, i en sådan situation har man fullt moralsikt ansvar (jfr Kristiansen, 2005). Undervisningssituationen kan alltså med Bollnows termer ses som ett vågspel där både lärare och elever är delaktiga och där deltagarna har ett fullt moraliskt ansvar.

Ett begrepp som har med äkthet att göra är autencitet. En autentisk lärare, menar Fibæk Laursen (2004), är kärnan i den professionella lärarkompetensen. Laursen redogör för begreppet autencitet och dess ursprung i existensialismen. Heidegger behandlade begreppen ”egentlig” och ”oegentlig” i sitt verk *Sein und Zeit* och dessa båda begrepp kan översättas till autentisk och inautentisk. Den

autentiska existensen är öppen och ser möjligheterna, men även basala existentiella förutsättningar som att se döden i ögonen. Den inautentiska existensen anpassar sig efter rådande förväntningar och undviker därmed ångesten, men å andra sidan förlorar den kvaliteter som frihet och egenhet. Detta är en del av bakgrunden till begreppet en autentisk lärare. Fibaek Laursen använder det i betydelsen att en autentisk lärare är en person som bedriver undervisning av hög kvalitet och som gör det med engagemang och äkthet. Det är något som kan observeras och som kan upplevas och uppskattas av elever. Fibaek Laursen (ibid.) har beskrivit den autentiske läraren genom sju olika aspekter. Det personliga syftet ligger implicit i autenticitetsbegreppet, man måste vilja utträta något och det måste upplevas som meningsfullt. Han beskriver förkroppsligande av budskapet som handlar om att hela människan måste ge samma budskap. Enligt Fibaek Laursen kan man inte säga en sak verbalt och sedan visa med sin kropp att man egentligen inte alls tror på detta. Han menar vidare att undervisning riktar sig mot elever och att ha respekt för dem ligger i undervisningens natur. Alla lärare styrs av skolans ramar, en autentisk lärare ser möjligheter inom dessa och försöker skapa så gynnsam undervisning som möjligt. En autentisk lärare samarbetar också med sina kollegor. De finns på en skola, precis som ramarna och man ser kollegorna som en resurs som leder till utveckling. En autentisk lärare kan också förstå sin förmåga så till vida att man vet att man klarar av att uppnå de mål man satt upp för sig själv, man kan det man vill. En autentisk lärare tar också ansvar för sin egen utveckling. Fibaek Laursens undersökning kan i vissa delar jämföras med den stora undersökning Lortie (1975) gjorde på 70-talet. Båda två har intervjuat lärare om hur de uppfattar olika aspekter av sitt yrke. Det som fortfarande gäller är att då, precis som nu, styrdes skolan av ramar som ligger utanför lärarens påverkan. Men den stora skillnaden mellan Lorties och Fibaek Laursens resultat är att i Lorties studie innebar det att lärarna arbetade individuellt för att hitta strategier som passade just dem. Fibaek Laursens autentiska lärare ser i stället möjligheter till samverkan tillsammans med kollegorna.

Takt

Den pedagogiska takt som van Manen (2003) beskriver i sin bok *The Tact of Teaching* innebär en komplex samling förmågor och kompetenser som både lärare och föräldrar behöver ha och som ytterst har med omsorg om barnet att göra. Det är något som utgör en självklar del i vårt vardagliga sociala liv. De flesta vet vad takt innebär, men det är inget som vanligtvis reflekteras över. De tillfällen detta händer är när takt saknas. Takt innefattar för det första förmågan att tolka

det inre livet hos den andre, och för det andra en förmåga att tolka den psykologiska och den sociala innebörden av detta inre liv som kan förstås att den andre har. En taktfull person förstår den djupare meningen med till exempel blyghet, fientlighet, frustration, glädje och så vidare. För det tredje har den taktfulla personen en förmåga att känna gränsen och balansen som gör det möjligt att nästan automatiskt veta hur långt man kan träda in i en situation, det finns en känsla för vilken distans som krävs vid just det här tillfället. För det fjärde karaktäriseras takt av det som van Manen uttrycker som moralisk intuition. En taktfull person känner på sig vad som är rätt att göra. van Manen (ibid.) beskriver takt som en orienteringen riktad mot den andre. Det innebär också en beröring av den andre, det kan vara med ett ord, med en gest, med ögonen eller till exempel med tystnad. Takt kan inte planeras utan det handlar om hur personen är som individ, det finns en känslighet gentemot den andre, en förkroppsligad kunskap. Det finns inte heller några regler för takt, det är omöjligt att reducera takt till en teknik eller färdigheter som kan användas i olika situationer. van Manen menar att takt inte är en enkel känsla eller en vana som kan läras, men det kan växa fram allteftersom en individ utvecklas och utbildas.

Den pedagogiska takten möjliggörs, enligt van Manen, av karaktären av det pedagogiska ögonblicket, värden och orientering av pedagogisk reflektion och pedagogisk förståelse. En av de mest fundamentala konflikterna inom pedagogiken tycks just vara spänningen mellan frihet och kontroll. Autonomi, oberoende, valfrihet, utrymme, handlingsfrihet är begrepp som van Manen förknippar med frihet. Till kontroll kan man associera begrepp som ordning och reda, disciplin, regler, föreskrifter och organisation. En elev behöver både frihet och kontroll och den taktfulle läraren behöver hitta en balans mellan dessa båda ytterligheter menar van Manen. Han skriver också om falsk takt, det innebär att någon försöker manipulera den andre för sina egna intressen och samtidigt gesken av att vara taktfull. Han ser också att manipulation inte alltid måste vara det samma som att inte vara pedagogisk, situationer som leder till att eleverna internalisera positiva värden och viktiga insikter är undantagna (ibid.).

Tro på eleven

Förtroendet för de barn och ungdomar som lärare möter i skolan är en förutsättning för varje uppmaning eller uppgift en lärare ger sina elever enligt Bollnow (1989). Förtroende i undervisningssammanhang innebär vidare att läraren behöver tro på elevernas förmåga att lära sig det de ännu inte kan. Bollnow menar att förtroende för barnet måste vara en utgångspunkt då ett barn formas efter den bild läraren har av sin elev beroende på om läraren har

förtroende för barnet eller inte. Det innebär att också motsatsen är sann. Alla mindre bra egenskaper och färdigheter en lärare misstänker att en elev har kan innebära att det är just så eleven framställer sig. Då kan läraren med sitt misstroende göra en elev dålig. Bollnow menar att läraren har ett enormt ansvar för hur eleven uppfattar sig själv och sin förmåga. Även den pedagogiska auktoriteten innebär, enligt Harjunen (2009), en tro på eleven så till vida att den bygger på individernas personliga utveckling. Ytterligare en forskare som, inom ramen för fenomenologisk teori, betonar vikten av att tro på och bekräfta eleven är Carabajo (2010). Hon menar att när läraren bekräftar den eleven är, till skillnad från vad eleven gör, får eleven ett grundläggande behov tillgodosett.

Mellanmänsklighet

För Buber har det mellanmänskliga en ontologisk betydelse, det är här som människans väsen har sitt ursprung och fäste anser han. Människans vara är huvudsakligen det han benämner sam-varo eller mellan-vara och tillvarons djupaste grund existerar i levande gemenskaper och i autentiska möten mellan människor som vänder sig till varandra (citerad i Aspelin, 2010). Världen, så som den framträder genom förtroende, präglas av en positivitet. För den som är innesluten i ett förtroendefullt förhållande är inte mörker, rädsla eller likgiltighet den avgörande sanningen utan positiviteten kommer till uttryck genom att människor ser ljuset i prövningarna och i rädslan enligt Buber (1990). Ett förtroendeförhållande relateras därför i stor grad till frågor som sanning och äkthet, och om att vara sanningens tjänare utan att exkludera frågan om unikheter (Kristiansen, 2005).

Den jag-du-filosofi som Buber utvecklade innebär att världen består av två motparter till oss människor, den ena möter vi som ett du, den andra som ett det. Jaget står alltid i relation till omvärlden på något av dessa sätt. Jag-du-relationen är en levande personlig relation mellan en människa och ett annat levande väsen och i ett jag-du-förhållande är världen något som möts, tas emot och rörs vid (Aspelin, 2010). Förhållandet karaktäriseras av två bevelkelser. Å ena sidan förmågan att uppfatta något som avskilt från det egna varat, det vill säga man upprättar en distans. Å andra sidan innebär det en förmåga att ingå i ett förhållande. Även detta är en ontologisk fråga för Buber enligt Kristiansen (2005). Jag-det-relationen däremot är ett opersonligt enkelriktat förhållande mellan jaget och ett ting, men det kan också vara en människa (Aspelin, 2010). I jag-det-förhållandet kan en människa ses som ett objekt, ett exemplar eller en resurs. Handlingar som ryms inom jag-det-förhållandet kan uppfattas som

teoretiska och byråkratiska aktiviteter likväl som moraliskt tveksamma handlingar (Kristiansen, 2005).

En pedagogikens tredje väg menade Buber (1990) är något annat än en individualistisk väg där människan ser sig i relation till sig själv, och något annat än en kollektivistisk väg där man inte ser människan alls utan endast samhället. Buber menar att den individualistiska vägen leder till att ”människans ansikte blir förvridet” och den kollektivistiska vägen leder till att ”människans ansikte blir maskerat”. Den tredje vägen är, enligt Buber, den mellanmänniskliga vägen. Det är i mellanrummet mellan människa och människa som förverkligande kan ske och det är där den sanna verkligheten är (ibid.). Flyttas det här resonemanget till klassrummet så innebär det att det avgörande sker i mellanmänniskliga relationer där läraren och eleven deltar i det han benämner som äkta möten. Aspelin (2010) ser, som en konsekvens av detta, att det som behöver utvecklas i skolan är förmågan att stå i relation till omvärlden, det innebär att om utbildning ska vara personligt utvecklande så behöver eleverna, i och genom läroprocessen, ges utrymme att agera som ett jag i relation till ett du. Eleverna behöver se läraren som ett subjekt och för att detta ska vara möjligt i ett undervisnings-sammanhang, där det ofta är en lärare och trettio elever, behöver relationen mellan läraren och eleverna vara förtroendefull.

Buber menar vidare att det måste arbetas fram en miljö där lärare och elever kan erfara varandra konkret. När läraren ska förmedla ett stoff till eleverna krävs att läraren har en dubbel förankring, dels i det egna jaget, men också i eleven. Den här aspekten kan inte vara ömsesidig i ett undervisningssammanhang för eleven har inte samma skyldighet eller möjlighet att erfara lärarens ståndpunkt och tankar som tvärtom (Kristiansen, 2005).

Förtroende

Förtroende eller *tillit*, *trust* eller *confidece*, har det någon betydelse? Det har pågått en diskussion om detta. Är det meningsfullt med en uppdelning av orden *confidence* och *trust*? Giddens (1996) är för en sammansmältning av de två termerna, han menar att tillit är en särskild typ av förtroende snarare än något åtskilt från detta. Luhman (2005) är däremot för en uppdelning. Luhman menar att tillit är vital i interpersonella relationer, men att deltagande i funktionella system som ekonomi och politik inte längre är frågor om personliga relationer. Det krävs därmed förtroende, men inte tillit. Tillit kräver ett engagemang, det förutsätter att det finns en risk som kan väljas eller väljas bort, till exempel att köpa en begagnad bil. Förtroende är ett normaltillstånd där det till exempel i Sverige kan tas för

givet att politikerna kommer att styra på det sätt som är bäst för landet, eller att söndagspromenaden kan tas utan att riskera utan att få något i huvudet.

Ramírez (2001) menar också att det finns en nyansskillnad mellan de båda orden, *confidence* står för en ensidig relation och kräver tillägget ”ömsesidigt” för att fullborda förhållandet mellan två parter, *trust* har en större bredd och stabilitet. Både *confidence* och *trust* innefattar viss förväntan och innehåller också visst igenkännande. Människan måste orientera sig och hitta ett sätt att handla som möjliggör hennes överlevnad menar Ramirez. Vi försöker känna igen vår omgivning och vi förväntar oss en viss respons och ett visst resultat av våra handlingar. Begreppet *confidence* innebär att den förväntande faktorn dominerar. Förenklat kan skillnaden uttryckas som så att *trust*, det har vi för andra människor och *confidence*, det har vi för system (Seligman, 1997).

Om man söker på de svenska orden förtroende och tillit i olika ordböcker står de ofta som varandras synonymer (exempelvis, Nordstedts stora ordbok, 2007; Svenska Akademiens Ordlista, 1986). Förtroende kommer från tyskans *Vertrauen* som betyder ”lita (tro) på ngn” och även ”ha ett blint förtroende för någon” och ”förtrosta på Gud” (Svensk ordbok, 1985). På svenska sammankopplas, i vissa ordböcker (Bonniers stora ordbok, 2010; Svenska ordboken, 2003), ordet tillit med förtroende av den arten att det bygger på förtröstan, tilltro och tro. I några ordböcker (Stora synonymordboken, 1998) kopplas förtroende samman med förtroende för olika samhällliga funktioner, till exempel förtroendevald, förtroendeman.

I denna studie används huvudsakligen ordet förtroende, men även ordet tillit. De används här som synonymer. Detta val har gjorts eftersom avhandlingen handlar om förtroende i skolan och skolan är en samhällelig institution med tydligt formulerade mål. Inom dessa ramar möts lärare och elever på en individuell nivå där de personliga relationerna spelar stor roll. Syftet med dessa möten är att eleverna ska uppnå de mål som finns för institutionen skola. Eftersom både lärare och elever inte bara möts i egenskap av de uppgifter de har i skolan, utan också som människor som bygger upp relationer med varandra så handlar förtroende i skolan inte bara om en ensidig relation där det är självklart att alla elever når de uppsatta målen. De förtroendefulla relationer som finns i skolan är med nödvändighet ömsesidiga, om de inte är det upphör de att existera som just förtroendefulla relationer.

Förtroende på olika nivåer

Förtroende är en nödvändig del av alla varaktiga sociala relationer, men det behövs också på en generell och abstrakt nivå i samhället (Seligman, 1997). Det

västerländska samhället grundar sig på förtroende för myndigheter och regeringar som generaliseringar av tillit på den primära interpersonella nivån (ibid.). Om man flyttar förtroende på den här generella nivån till skolans kontext kan man tala om förtroende för utbildning som en aktivitet i samhället, och på en institutionell nivå handlar det om förtroende för till exempel grundskolan i allmänhet och även den lokala skolan. Nästa nivå är den individuella och det är där vi finner relationen mellan lärare och elev, huvudintresset i denna avhandling.

Rothstein (2002) återger statsvetaren Putnams teori som visar att när medborgarna deltar i samhällets organisationsväsen så skapas ett socialt kapital som innebär att människornas mellanhavanden kan bygga på förtroende för andra människor i samhället. Människor vågar samarbeta för de har förtroende för att även andra kommer att ta ansvar och samarbeta. Enligt denna teori så uppstår det ett sammanhållande kitt i till exempel frivilliga organisationer i form av starka sociala normer om tillit och ömsesidighet som möjliggör eller underlättar den typ av samarbete som en väl fungerande demokrati bygger på. Det mest gynnsamma för alla i ett samhälle är om ”alla” väljer att samarbeta. Men, om medborgarna inte litat på att ”alla andra” också samarbetar lönar det sig inte att själv välja att samarbeta. Det betyder att det kan vara rationellt att inte samarbeta om förtroende inte finns för ”de andra”. Utan denna tillit slår den sociala fällan igen, det vill säga samhället hamnar i en situation där ”alla” får det sämre, trots att ”alla” inser att de skulle tjäna på att samarbeta. Putnams teori har giltighet även inom skolans organisation. Att ”alla” känner förtroende för ”de andra” är en förutsättning för att skolans, de olika klassernas och alla individers arbete ska fungera.

Den situation som Rothstein (ibid.) beskriver med hjälp av Putnam teori, kan till viss del spegla dagens svenska skola där politiken reformerat skolan i riktning mot marknadens logik med syfte att tillfredsställa enskilda intressen snarare är gemensamma (Aspelin & Persson, 2011). Internationella och nationella mätningar visar att svenska elever presterar sämre när det gäller att klara av test i olika skolämnen. Både enskilda elever och samhället förlorar på att elevernas resultat försämras, ändå slipar vi verktygen för att testa våra elever individuellt tidigare och i fler ämnen i stället för att försöka motverka de fyra faktorer som Aspelin och Persson lyfter fram och som visat sig tillsammans förklara nedgången av skolresultaten, det vill säga segregering, decentralisering, differentiering och individualisering.

Kristiansen (2005) har genom att läsa fyra filosofer som intresserat sig för förtroende, nämligen Buber, Lögstrup, Luhman och Giddens, sett fyra olika

varianter av förtroende i undervisningssammanhang. En av varianterna kallar hon *förtroende för skolan som institution* och där bygger hon sina resonemang på texter av Giddens och Luhman. Förtroende för skolan som institution behöver ses i förhållande till om samhället är inriktat på att ta vara på medborgarnas rättigheter. I det västerländska samhället finns förtroende för skolan inbyggt i de dagliga kraven på skolan, den ska ge kunskap och utveckling och skolan styrs av regler som ska säkra vissa grundläggande rättigheter. När institutionen skola fungerar som den förväntas ger det en säkerhet i vardagen. Tendensen som både Giddens och Luhman pekar på är, enligt dem typiska tecken på senmodernism, det vill säga att implicita förtroenderelationer hela tiden behöver göras mer explicita. Det får till följd, att det som det finns förtroende för, blir utvärderat i ökande grad eftersom tillitens funktion, enligt Luhman, blir att stärka nutidens potential för att kunna förstå och reducera den komplexitet och osäkerhet som framtiden består i (citerad i Kristiansen, 2005).

Den andra förtroendevarianten Kristiansen (ibid.) redogör för kallar hon *förbehållet förtroende* och det grundar sig i huvudsak på Giddens texter. Det kan metaforiskt beskrivas som en bro mellan eleven och läraren och mellan elever och föräldrar och institutionen skola. Förbehållet förtroende grundar sig på att individen gör en riskbedömning som grundar sig på tidigare erfarenheter innan han eller hon satsar sitt förtroende, man förbehåller sig alltså rätten att själv bestämma vilken grad av engagemang man vill lägga in i relationen. Det förbehållna förtroendet kan vara knutet till avgränsade kvaliteter som till exempel lärarens ämneskunskaper. Det öppnar också för olika dimensioner och roller, läraren kan vara vän, expert, kontrollant mm utan att förtroendet avtar. Det förbehållna förtroendet är ganska riskfritt eftersom det är grundat på en medveten avvägning. Det förbehållna förtroendet öppnar för en flexibel samvaro enligt Kristiansen.

Omedelbart förtroende, den tredje förtroendevariant som Kristiansen (ibid.) funnit i sin analys, är dynamiskt och har en här-och-nu-orientering. Det omedelbara förtroendet behöver ständigt konstitueras på nytt. Det kan inte bevaras som en sak utan bekräftas genom mötet med ett du. Det är ett exklusivt jag-du förhållande. Buber, vars teorier i huvudsak ligger till grund för det omedelbara förtroendet, menar att för att eleverna ska ha möjlighet att tillgodogöra sig undervisningens innehåll krävs att förhållandet mellan lärare och elev är av den sorten att den i ett undervisningssammanhang faktiskt kan bära en sådan process.

Kristiansens fjärde förtroendevariant kallar hon *spontan förtroende* och det bygger på teorier av Lögstrup. I det spontana förtroendet förutsätts att

förtroendet för den andre finns spontant redan från början, det är inget man överväger, vilket däremot misstroende är. I det spontana förtroendet ser läraren elevens förtroende som en gåva, det innebär att man är osjälvisk. Ontologiskt är förtroende och misstroende knytet till varandra eftersom misstroendet är beroende av förtroende. På ett psykologiskt plan kan detta förstås som att misstroende är det man riskerar om man inte följer spontaniteten. Misstroendet representerar således en livsförnekande tendens. I praktiken kan risken med det spontana förtroendet beskrivas som att man misstror varandra och har fördomar om varandra och då mister också relationen sina utvecklingsmöjligheter (ibid.). Alla fyra förtroendevarianterna är aktuella för skolans praktik.

Lögstrups teori om det etiska kravet och om förtroende återkommer i teorikapitlet då det är denna teori som ligger till grund för tolkningen av studiens resultat.

Avslutande kommentarer

Den forskning som finns beskriven i detta kapitel ringar dels in det forskningsfält som behandlar relationell pedagogik, dels forskning om förtroende i generell bemärkelse. Genomgången visar att sociala relationer mellan lärare och elev beskrivs som betydelsefulla. Den forskning som redogjorts för här poängterar också företrädesvis att relationer finns *mellan* lärare och elev. Det handlar alltså om en relation som byggs upp och bekräftas av två parter. Det räcker inte att läraren arbetar för att skapa goda relationer om eleven inte är intresserad av att vara medskapare och vice versa. Relationer byggs upp och bekräftas på olika sätt, bland annat genom äkthet, genom omsorg och tro på eleven och genom att läraren är en tydlig ledare.

Förtroende kan förstås på olika sätt i olika sammanhang, här redogörs för några. Denna studie bidrar med en fördjupning av förståelsen av sociala relationer mellan lärare och elev, särskilt då de förtroendefulla relationerna. Att sociala relationer mellan lärare och elev är viktiga är redan belagt. Avhandlingens resultat bygger vidare på den refererade forskningen genom att beskriva vad just en förtroendefull relation innebär och hur en förtroendefull relation *mellan* lärare och elev, ur ett lärarperspektiv, kan ta sig uttryck i skolan.

3 Teori

I ett tidigt skede av avhandlingsarbetet gjordes övervägningar mellan några olika teorier som föreföll lämpliga för studiens syfte. Eftersom studien skulle skildra och förstå förtroendefulla relationer i skolan gällde det att finna en teoretisk grund där såväl etiska dimensioner som elevers och lärares levda kroppar fick utrymme. Det gjorde att flera teorier förkastades. Den ansats som valdes var slutligen den livsvärldsfenomenologiska (Bengtsson, 2005). Vid val av en ansats ges tillgång till ett visst sätt att se på världen och det studerade fenomenet. Eftersom det inte finns någon heltäckande teori innebär valet av ansats också att andra perspektiv av världen och fenomenet inte ges utrymme. Exempel på aspekter som inte explicit belyses i denna studie är betydelsen av klass, kön och etnicitet för de förtroendefulla relationerna. Inte heller betydelsen av det faktum att skolan är en institution med vissa givna ramar som utvecklats under lång tid får någon påtaglig uppmärksamhet. Det den valda ansatsen däremot bidrar med är en syn på hur vi, som kroppsliga subjekt, är *till* världen på ett sätt som öppnar upp för ett mångfasetterat sätt att förstå förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.

Livsvärldsfenomenologin är en tradition som många använt sig av bland annat inom pedagogik. Vid Göteborgs universitet kan nämnas Johansson (1999), Berndtsson (2001), Claesson (2004), Nielsen (2005), Carlsson (2011) och Andrén (2012). Det är denna tradition som även den här avhandlingen skriver in sig i. För att förstå den livsvärldsfenomenologiska teorin har texter av filosofer som Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty och Schütz studerats. Men i huvudsak är det andra forskare inom traditionen som mer explicit har bidragit till min förståelse av hur nyss nämnda filosofer kan användas för empirisk forskning. Jag ser alltså mitt arbete som en del av en tradition och i teorikapitlet försöker jag utveckla hur jag använder teorierna inom denna filosofiska rörelse i min avhandling.

I teorikapitlet kommer först avhandlingens livsvärldsfenomenologiska ansats att presenteras. Därefter följer ett avsnitt om Lögstrups etiska krav (1992), som också ligger till grund för tolkningen och förståelsen av resultatet. Inom livsvärldsteorin antas att den levda erfarenheten visar sig genom upplevelser i konkreta situationer. Det är i mötet med andra människor, i våra egna respektive i andras handlingar och genom våra aktiviteter och upplevelser av dessa som goda respektive onda värden framstår för oss (Johansson, 1999). Lögstrup (1992) menar att mötet med den andre innebär ett ansvar, mötet ställer ett etiskt krav på

att agera för den andres bästa. I avhandlingen antas att lärare och elever i deras möten upplever förtroende för varandra. Mötena innebär också att lärare och elever etablerar och fördjupar förtroendet i samverkan med varandra.

Livsvärldsteorin

I denna avhandling har alltså en livsvärldsfenomenologisk ansats (Bengtsson, 2005) tagits som utgångspunkt för att utveckla studiens forskningsobjekt och för att utgöra ett stöd för de empiriska klassrumsstudier som undersökningen bygger på. Ansatsen är en del av den fenomenologiska rörelsen och är utvecklad för empirisk forskning. Avsikten här är att beskriva livsvärldsteorin och de begrepp som haft särskild betydelse för insamling, tolkning och framställning av empirin.

Den ontologiska utgångspunkten för livsvärldsansatsen är livsvärldsbegreppet som står för en pluralistisk och integrativ bild av verkligheten. Pluralism ska i det här fallet förstås som ett icke-reduktionistiskt sätt att förstå verkligheten (Bengtsson, 2006). Livsvärlden är förbunden med ett subjekt som erfar den, men som också lever och handlar i den (Bengtsson, 1998). Livsvärldsansatsen avgränsar ontologin till en regional ontologi i den bemärkelsen att ontologin begränsas till den specifika verklighet som ska studeras i ett avgränsat forskningsprojekt (Bengtsson, 2005). Avsikten med begränsningarna är att anpassa ontologin till empirisk forskning. Ontologi används därför inte för sakens skull, utan kan förstås som ett verktyg utvecklat för empirisk forskning (Bengtsson, 2013). Den regionala livsvärldsontologin erbjuder, för det första, ett generellt sätt att se och möta verkligheten i en empirisk studie. För det andra erbjuder livsvärldsontologin ett antal begrepp och teorier om livsvärlden och dessa begrepp och teorier bildar tillsammans de teoretiska resurserna. För det tredje så måste begrepp och teorier anpassas till studiens specifika forskningsfrågor. Teorins syfte är att möjliggöra för forskaren att identifiera och förstå fenomenen i livsvärlden på ett sensitivt sätt (ibid.).

Filosofier som är viktiga inom ansatsen och således även för denna studie är framför allt Edmund Husserl (1970, 2004), Martin Heidegger (1993), Maurice Merleau-Ponty (2008) och Alfred Schütz (1980). Husserl utarbetade livsvärldsbegreppet i en epistemologisk kontext, hans ambition var att hitta utgångspunkten för en absolut och säker grund för vetenskaplig kunskapsbildning. Begreppet har sedan vidareutvecklats av Heidegger som använde begreppet i ett ontologiskt projekt. Hans ambition var att förstå ”varandenas vara”. Merleau-Ponty byggde sedan vidare på Husserls och Heideggers teorier. Han ville i sin tur förstå varat genom det varseblivande subjektet, varat som på ett grundläggande sätt är tvetydigt. Ur det perspektivet är även Merleau-Pontys

projekt ontologiskt. Schütz (1980, 1999) utvecklade en teori om den sociala världens fenomenologi och han beskriver en förståelse av livsvärlden som en vardagsvärld.

Den här avhandlingens ambition är att beskriva hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever tar sig uttryck och för att studera vad det kan innebära används alltså framför allt livsvärldsfenomenologin. Under undersökningens gång har jag kommit in i fem olika lärares klassrum. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv innebär det att även om jag satt mig i ett hörn för att inte bli en del av gruppen och för att kunna se så mycket som möjligt, så deltar vi i rummet oundvikligen i samma livsvärld, i samma regionala värld. Jag kan inte ställa mig utanför utan påverkas av den värld jag finns i, och min närvaro i klassrummen påverkar, precis som alla andras närvaro i rummet, det som händer.

Att använda sig av livsvärldsfenomenologin innebär, som nämnts ovan, att en rad teoretiska begrepp står till förfogande. För denna studie är de som presenteras i detta kapitel de mest betydelsefulla. Dessa begrepp har varit med om att forma hur undersökningen genomförts och även hur resultatet har tolkats. De fenomenologiska begrepp som främst har haft betydelse för just denna studie, och som kommer att beskrivas i detta kapitel, är dels *regionala världar*. Det vill säga den specifika livsvärld som skolan utgör. Merleau-Pontys begrepp *vara-till-världen* säger något om hur människan förhåller sig till världen och därvid också till andra människor. Vara-till-världen är också viktigt för förståelsen av förtroendefulla relationer i skolan. I den miljö jag valt för min undersökning, fem svenska grundskolor, rör sig många människor och begreppet kan användas för att förstå människors varande-till-andra. Alla har ur detta perspektiv olika horisonter och strävan är att förstå varandra. I klassrummet har jag sett olika typer av relationer, några kan, med hjälp av Schütz (1980), kallas vi-relationer, du- eller dem-orientering. Av betydelse för studien är slutligen också att lärarens och elevernas samvaro utgörs av prepredikativa erfarenheter med levda kroppar, i levda rum, i en levd tid (jfr Merleau-Ponty, 2008).

Regional värld

Syftet med att benämna något som en regional värld är i detta fall att avgränsa ett forskningsområde. En regional värld är en avgränsad värld, i det här arbetet är det några svenska grundskolor. Den regionala värld som är aktuell i avhandlingen är en del av livsvärlden, livsvärlden inkluderar alla regionala världar som en människa rör sig i. Regionala världar har, liksom livsvärlden en horisont. Horisonten kan alltid förskjutas. En förskjutning av horisonten innebär att

världen kan växa eller krympa. Lärare och elever rör sig mellan sina olika regionala världar och tar med sig erfarenheter mellan dessa världar (Bengtsson, 2010).

Studiens fältarbete är huvudsakligen utförda i olika klassrum, men också i andra lokaler i skolan, så som grupprum, studiehallar, korridorer, skolgårdar och skolmatsalar. Klassrummet är den plats där lärare och elever huvudsakligen möts och eftersom ambitionen har varit att beforska förtroendefulla relationer, så har, med ovan nämnda undantag, mina observationer huvudsakligen gjorts i de olika klassrum som de observerade lärarna arbetar i. Livsvärlden ger tillgång till den praktik som observerats, det vill säga skolans praktik, genom en regional värld av mening (Bengtsson, 2008), det vill säga den regionala världen förstås utifrån det som finns just där, lärare, elever, lokaler, material och så vidare. Skolan är dock inte neutral ur ett makthänseende. Lärare är i skolan för att göra ett specifikt arbete som de har betalt för och eleverna är tvungna att komma till skolan. Bland annat dessa omständigheter bidrar till att skolan utgör en speciell regional värld.

Bengtsson menar vidare att världen är vad lärarna gör av den i samma utsträckning som lärarna är vad världen gör av dem och det samma gäller ur elevernas perspektiv. Både innanför och utanför den, för den här studien, aktuella praktiken har olika människor olika betydelse beroende på praktikens specifika karaktär. Bengtsson (ibid.) ger som exempel att lärare, elever och föräldrar har olika språkbruk. Klädsel och beteende som identifierar de olika grupperna skiljer dem också åt. Sociala dimensioner är sammanflätade med lärarna likväl som med eleverna och deras regionala världar. Skolans regionala världar skiljer sig därmed från andra regionala världar och de förutsättningar som skolans värld har får betydelse för hur förtroendefulla relationer tar sig uttryck och hur de kan förstås.

Vara-i och till-världen

Enligt Heidegger (1993) är tillvaron på ett grundläggande sätt *i* världen. Bengtsson (1998) beskriver ett argument för detta resonemang som Heidegger använder. Exemplet går ut på att det är skillnad på att ange vad fattigdom är och på att vara fattig. Heidegger såg, enligt Bengtsson, tillvaron som en *i*-världen-varo och binstrecken mellan orden använder han för att markera att det handlar om en ursprunglig och oupplöslig helhet. Världen som tillvaron finns i är inte en ren natur, och tillvarons relation till världen är inte åskådarens. Vara-i-världen innebär en oreducerbar livsvärld. Bengtsson (2005) menar vidare att "Forskaren, såväl den filosofiskt reflekterande som den empiriskt undersökande, tar inte bara sin utgångspunkt i livsvärlden, utan förblir i den eftersom det inte är

möjligt att ställa sig utanför den...” (s. 21). I skolan möts lärare och elever och de har en relation till varandra. Dessa ser olika ut beroende på vilka vi är som människor och beroende på den speciella värld som en speciell skola utgör.

Merleau-Ponty inspirerades både av Husserl och av Heidegger. I likhet med Heidegger menade Merleau-Ponty att livsvärlden aldrig kan transcenderas, eller överskridas. Jag kan alltså inte gå utanför livsvärlden för att granska den på ett objektivt sätt, jag befinner mig alltid i den. Merleau-Ponty utvecklade Heideggers uttryck *vara-i-världen* till *vara-till-världen*. Merleau-Pontys subjektsteori är lika mycket en kroppsteori enligt Bengtsson (2005). Som subjekt är kroppen inte *i* ett rum eller *i* en tid som ting är, utan den egna kroppen bebor rummet och tiden, ”jag är inte i rummet och i tiden, jag tänker inte rummet och tiden, min kropp tar dem åt sig och omfattar dem” (Merleau-Ponty, 1997, s. 103.). Heidegger och Merleau-Ponty kom alltså att poängtera subjektets existens i världen (Berndtsson, 2001). De ansåg att det var otillräckligt att bara beakta *vad* något är. Om vi vill göra rättvisa åt verkligheten kan inte essens och existens skiljas från varandra. De måste i stället hållas ihop i den ursprungliga enhet som de bildar. Om de åtskiljs går något väsentligt förlorat (Bengtsson, 1991).

Enligt Merleau-Ponty (ibid.) förstår vi andra människor direkt genom gester och olika kroppsliga uttryck, det vill säga via hela hennes *till-världen-varo*. Berndtsson (2001) menar att detta gäller under förutsättning att man i relevanta avseenden delar livsvärld. Det är genom vår kroppsliga *till-världen-varo* som vi har möjlighet att förstå den andre. Denna omedelbara och för givet tagna förståelse kan bryta ihop, till exempel om vi väljer att se den andre mer som objekt och inte som subjekt. I det genuina mötet reduceras varken den andre till ett kroppsligt objekt eller till ett intellektuellt medvetande. Teorin innebär att vår kropp är vår tillgång till världen och då innebär det i sin tur att varje förändring av den är en förändring av världen och omvänt enligt Bengtsson (2001). Alla individer upplever världen utifrån sina egna förutsättningar och sin egen position. Även om vi aldrig helt kan sätta oss in i en annan människas liv, så kan vi förstå den andres annanhet.

Att det mellanmänniska är en ontologisk fråga syns även i praktiken enligt den amerikanske forskaren Margonis (2004). Det finns enligt honom lärare som intar en ontologisk attityd till sitt arbete i skolan. Med detta menar han att dessa lärare ser både sig själva och sina elever som delar av en större social dynamik vars mönster är svåra att avslöja och vars möjligheter är ännu svårare att urskilja. Han använder sig av Merleau-Pontys teorier för att utveckla denna ontologiska attityd. Enligt Margonis intresserade sig Merleau-Ponty för på vilka sätt handlingar och ord efterfrågades beroende på vilka andra personer och

omständigheter som formar situationen. ”The speaking teacher will find out what she says when she says it; just like the students she must wait until she has acted to know what she is feeling or thinking.” (Margonis, s. 47). Merleau-Pontys begrepp vara-till-världen innebär alltså, enligt Margonis, att interaktion med andra och intersubjektiv förståelse är en del av undervisningen. Det är på detta sätt det maktförhållande som oundvikligen finns mellan lärare och elever kan förstås. Hur makt används och hur makt bemöts är beroende av interaktionen mellan två parter, i det här faller elever och lärare.

Att se på elever och lärare som *till* världen innebär att den förtroendefulla relationen inte bara är något som är beroende av läraren *eller* eleven. Det innebär tvärtom att relationen utvecklas i samspel mellan läraren och eleven och den värld de är en del av.

Intersubjektivitet

Människan samexisterar med andra och på samma sätt som människan är ”till världen” är hon ”till andra människor” (Merleau-Ponty, 2008). Enligt Bengtsson (2001) förutsätter rationell verksamhet både värld och andra människor, det samma gäller för människans spontana tro och tillit. Det innebär dock inte att världen och intersubjektiviteten är ett stabilt fundament, det är snarare ett ömtåligt fundament. Vi tar värld och andra människor för givet utan att tänka.

Bengtsson (ibid.) beskriver vidare hur Merleau-Ponty argumenterar för att den andre utgör en fortsättning av min egen till-världen-varo. Detta genom att jag, när jag erfar en annan människa i aktivitet, erhåller ett nytt betydelseskikt genom den andre och de föremål som omger henne. Föremålen är inte längre bara vad jag själv skulle kunna göra med dem, utan de är vad hon håller på att göra med dem. Den andre har ett eget perspektiv på världen, och detta öppnas upp för mig då den andres värld överskrider min.

Uttrycket intersubjektivitet skulle, på ett enkelt sätt, kunna förstås som något som är ”mellan subjekt”. Merleau-Ponty (2008) menar emellertid att det är något mer, det handlar om en interaktion mellan människor, levda kroppar, där han ser medvetandet som förkroppsligande och kroppen som medvetande. Människor och världen är sociala och intersubjektiva. Förutsättningen för att förstå andra människor är därmed, enligt Merleau-Ponty (2008), mötet med dem. Vi är i kommunikation med varandra och då går vi in i varandras världar, vi både bekräftar och korrigerar varandra. I mötet med den andre förenas våra respektive perspektiv i varandra utan att därför helt överlappa varandra. Våra perspektiv kan också förenas i en gemensam fokusering på olika saker, på detta

sätt kan vi se att våra liv på något sätt flätas in i varandra samtidigt som de utgör en öppen horisont enligt Berndtsson, (2001).

I klassrummets regionala värld agerar och reagerar lärare och elever tillsammans. För läraren utgör gruppen och/eller enskilda elever en fortsättning av hans eller hennes perspektiv. Samma förhållande gäller mellan eleverna. Lärarens och elevernas olika perspektiv glider in i varandra och i många fall kan de förenas i en gemensam fokusering mot det som är lektionens mål.

Horisonter

Merleau-Ponty använder horisontbegreppet genom att länka horisonterna till människors erfارande av tid och rum (ibid.). Horisontbegreppet är ett vanligt begrepp inom fenomenologin (Friberg 2005). Enligt Friberg har varje erfarenhet sina egna horisonter och människan erfar världen utifrån dessa. Varje objekt erfars ur något perspektiv och det innebär att erfarenheten har en inre horisont av möjliga egenskaper och ett spelrum av möjligheter som inte är direkt erfarna. Det finns också en yttre horisont som begränsar erfarenheten. Claesson (2005) visar att erfarenhetens horisontstruktur också innebär att varje enskild erfarenhet står i samband med andra erfarenheter. Vi med-erfar och skapar på så sätt en bakgrund till det vi erfar. Med-erfarenheten innebär också att vi i en given situation kan vidga horisonten.

Alla upplevelser av världen är subjektiva. Genom horisontsammansmältning kan vi ändå förstå varandra menar Gadamer (2005). Men man kan inte leva sig in i en annans individualitet, utan det är genom interaktion, direkt eller genom berättelser och genom andra kulturella uttryck vi kan förflytta våra horisonter och se på fenomenen ur olika perspektiv menar Merleau-Ponty (2008). Det är till en kroppslig intersubjektivitet Merleau-Ponty hänvisar när han hävdar att vi erfar betydelsen av andras kroppsspråk direkt (citerad i Almers, 2009). Kroppslig intersubjektivitet innebär det som sägs, gester, mimik och handlingar som utförs. En människa i handling kan få en annan människa att se världen på ett nytt sätt genom att de föremål som omger den handlande människan får ny betydelse för betraktaren (Bengtsson, 2001).

Berndtsson utvecklar horisontbegreppet i sin avhandling (2001). Hon ser dels en möjlighetshorisont, dels en handlingshorisont. Möjlighetshorisonten innebär att individen ser att det finns möjligheter och val, att det finns en väg för att hitta möjligheter. Handlingshorisonten innebär att individen väljer att via aktivitet och handling rikta sig mot och agera i världen. Läraren befinner sig i en undervisningssituation utifrån sina erfarenheter och sitt uppdrag och var och en av eleverna befinner sig i situationen utifrån sina erfarenheter. En av

förutsättningarna för att lärares undervisning ska lyckas är att läraren, med sina horisonter, och eleven, utifrån sina horisonter, strävar mot samma mål. För att nå detta mål behöver läraren sträva efter att först själv se elevens möjlighetshorisont och sedan hjälpa eleven att överskrida den genom att bland annat stödja och lyssna på eleven, genom att sätta gränser och genom att bemöta elevens eventuella motstånd. Detta så att hans eller hennes handlingshorisont vidgas.

Prepredikativ erfarenhet

I undervisningssituationen är lärare och elever ”här och nu”, i ett sammanhang där många samverkar, och trots att läraren har en planering för lektionen blir lektionen till med alla närvarande som medskapare. Läraren och eleverna är naturligt och spontant engagerade i det som händer i klassrummet. Inom livsvärldsfenomenologin ses både lärare och elever som kroppsligt situerade subjekt och inte som kognitiva objekt.

Enligt Bengtsson (2001) saknar vi för det mesta distans till världen. Genom vår naturliga inställning till världen är vi ursprungligt och spontant engagerade i den. De världsliga företeelserna är i den naturliga inställningen aldrig erfarna som väl avgränsade enskilda föremål vars egenskaper vi avläser och kan benämna på ett entydigt sätt. Husserl kallade ett sådant betraktelsesätt prepredikativt.

Våra erfarenheter när vi erfar en annan människa är prepredikativa. Det innebär att det erfarna inte är givet i termer av väl avgränsade och tillskrivna egenskaper som utan vidare kan ges ett språkligt uttryck, det är i stället spontan erfarenhet i sin helhet. Ett exempel som illustrerar detta är att när vi erfar att en människa är ledsen så beror det inte bara på att han eller hon gråter, gråt kan även framkallas av glädje eller rörelse. Vi kan trots detta förstå om en person är ledsen eftersom hela personen är ledsen. De intryck vi får från hela den levda kroppen hjälper oss att förstå. Känslan uttrycks i hela människans existens i världen, konkret i den speciella situationen. Personens hela till-världen-varo är ett uttryck för ledsamheten. Vi förstår alltså den andre direkt utan att först söka i vårt eget själsliv och också utan att söka i den andres liv. Ledsamheten är helt enkelt inkarnerad i den andre personens hela existenssätt och vi uppfattar den direkt i det som benämns som en prepredikativ erfarenhet (Bengtsson, 2001, 2005).

En prepredikativ erfarenhet förflyttad till klassrummet kan vara att en händelse medför att lektionen inte kan genomföras som planerat, ofta är det en händelse som läraren känner igen, något liknande har inträffat tidigare. Läraren erfar detta direkt, passivt och spontant och försätts i en viss beredskap på hur

han eller hon ska hantera en välbekant situation och utan intellektuella mellanled agerar läraren. En gång, när läraren var ny i yrket, var sådana händelser en predikativ erfarenhet. Då fick han eller hon fundera på vad situationen innebär och på hur den bäst ska hanteras. Erlandson (2006) redogör för den intentionala båge Merleau-Ponty beskriver och som kan jämföras med den prepredikativa erfarenheten. I den intentionala bågen är intelligens, känslighet och motorisk aktivitet förenat och det tjänar som en existentiell organisk enhet inför ett särskilt syfte eller ett särskilt mål inom ett system av artefakter som en person är involverad i (ibid.). Det innebär att en lärare som är engagerad i klassrummet tillsammans med sina elever och det material som används under lektionen använder sin kropp utan att tänka på just hur han eller hon agerar. Han eller hon reflekterar kring detta först då det uppkommer en situation som är ovanlig och för att lösa det uppkomna problemet krävs att läraren stannar upp och reflekterar.

Förståelsen av vad begreppet prepredikativa erfarenhet innebär kan också förklara hur insamlingen av materialet som ligger till grund för avhandlingens resultat har gått till. Att genomföra fältstudier handlar, som redogörs för i metodkapitlet, om att förstå de andra, det vill säga de som observerats direkt i det sammanhang de är. Det innebär konkret att när en, för studien intressant, situation utspelat sig så har den förståtts i ett sammanhang. Sammanhanget utgörs av den lektion det har handlat om och de lärare och elever som varit närvarande. Eftersom fältstudierna pågått under en längre period har det funnits en viss kännedom om hur lektionerna brukar vara, hur lärare och elever brukar agera och med den förförståelsen har sedan situationer tolkats direkt, många gånger utan att verbalt kontrollera med lärare och elev om situationen uppfattats på samma sätt som de gjort.

Den levda kroppen

Uttrycket den levda kroppen innebär att kroppen inte är något vi bara har, det vill säga enbart en biologisk kropp, i stället är medvetandet integrerat i vår kroppsliga existens (Bengtsson, 2001). Vi är vår kropp. Det är skillnad på att *ha* en kropp och att *vara* en kropp. Att vara en kropp indikerar att det är en del av vår levda existens (Thøgersen, 2004). Att kropp och själ utgör en odelbar enhet som inte bara finns i världen, utan som också bebor världen, utgör en förutsättning för att kunna förstå de fem olika lärarna i studien.

Den levda kroppen utgör ett speciellt objekt. Inför andra objekt kan vi anta olika perspektiv genom att förflytta oss fysiskt. Den egna kroppen är däremot alltid med oss, vi kan inte stiga ur den och betrakta den från ett annat håll. Vår

kropp är alltså både subjekt och objekt. Merleau-Ponty (2008) ger ett exempel där den egna handen tar i en annan kroppsdel. När jag med min vänstra hand tar om min högra handled är den vänstra handen ett subjekt och den högra handleden ett objekt. Men i samma ögonblick som handleden blir gripen, blir den ett subjekt, det vill säga den känner att den vänstra handen tar om den, och i stället blir vänster hand ett objekt. Med detta exempel vill Merleau-Ponty (ibid.) påvisa det samspel där kroppen både är subjekt och objekt.

Det är genom en integrerad helhet vi förstår den andre. Kroppen bildar en psykofysisk enhet och den förstådda levda kroppen bildar en synergetisk enhet som integrerar alla regioner av vår existens i vår till-världen-varo. Det är detta harmoniska system som den levda kroppens till-världen-varo utgör och som observeras (Bengtsson, 2001). För att se vad som konstituerar relationen mellan lärare och elev är Merleau-Pontys teorier om den levda kroppen till hjälp för att förstå hur en lärare använder sitt språk, sin röst, blickar, gester och sin kropp för att skapa en relation och en kontakt med eleven. Begreppet ger också möjligheter att se och förstå hur lärarna svarar på elevernas levda kroppar.

I en undervisningssituation sker mycket spontant och omedelbart och det är kroppsligt situerat. Det handlar om den naturliga inställningen, om lärares och elevs prepredikativa erfarenheter och om deras vara-till-världen. Claesson (2009), som också genomfört observationsstudier i klassrum i en livsvärlds-fenomenologisk tradition, använder begreppet hållning för att beskriva hur läraren aktivt förhåller sig till situationen. Begreppet innebär att förhållningssättet är kroppsligt. Hela vår levda kropp utgör en viktig del för hur andra förstår oss och hur vi förstår andra. Gester, blickar, rörelser och kroppshållning, men också dofter och nyanser i rösten är med och bidrar till vår förståelse (ibid.). Macintyre Latta och Buck (2008) beskriver förkroppsligad undervisning och förkroppsligat lärande som en fråga om att bygga relationer mellan sig själv, andra och undervisningsämnet, det handlar om en relation *mellan* dessa enheter.

Både lärare och elever tolkar varandras hållning i undervisningssituationen. Eleverna kan avläsa sin lärare, om han eller hon är på gott humör, om han eller hon är missnöjd och så vidare. Det samma gäller för läraren som ofta direkt kan se på en elevs hållning hur inställningen är just nu.

Det levda rummet

Det levda rummet framträder för oss genom vårt vara-till-världen, genom dess interaktion och kommunikation med världen (Bengtsson, 2001). Genom att utgå från den levda kroppen kan människan förstås som att hon bebor rummet. I rummet inryms även de vanor som kroppen har. Rummet relateras till

människan som finns i det, det har dessutom skapats av någon och det är avsett att användas till något (Berndtsson, 2001).

Klassrummet är inte en plats, vilken som helst, där undervisning sker. Det är ett rum som är avsett för en viss verksamhet. Man har möblerat det på ett visst sätt för att det ska fungera för den sorts verksamhet man tänk sig bedriva där. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är det intressant hur rummet framstår utifrån till exempel lärarens eller elevens perspektiv. Ett fysiskt rum upplevs på vitt skilda sätt av barn och vuxna och också beroende på vilken roll de har i sammanhanget. Det levda rummet är dynamiskt och utrymmet i rummet skapas av människan själv (Hertting, 2007). Rummet utgör en resurs i undervisningen. Läraren ska inte bara skapa och underhålla en relation med en elev utan oftast också med en hel klass eller grupp och därför är det svårt att komma förbi att det levda rummet har betydelse för möjligheten att nå målet med undervisningen. Hur väljer läraren att möblera klassrummet, vill man göra det lätt för eleverna att samtala och samarbeta? Vill man minska elevernas rörlighet? Vill man vända deras fokus mot tavlan? Vill man sprida ut eleverna i lokalerna för att ge dem möjligheter att ta ansvar och att få frihet eller vill man ha alla samlade i ett rum för att själv ha kontroll? Beroende på vad läraren vill med sin undervisning, så har han eller hon möjligheter att använda rummet och dess inventarier på olika sätt som bidrar till att undervisning och relationer fungerar.

Den levda tiden

De levda aspekterna av kroppen och rummet har betydelse för hur man kan se på undervisning. Även den levda tiden är ett redskap för att förstå vissa aspekter av lärarens och elevens relation.

Tiden, ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, öppnar upp och relaterar i olika riktningar, både bakåt mot historien och framåt mot framtiden. ”Time is not a line, but a network of intentionalities” (Merleau-Ponty, 2008, s. 484). Den levda tiden är relaterad till våra liv som subjekt och innefattar vår upplevelse av tid. Tiden kan gå snabbt om något är roligt eller intressant, men även oändligt långsamt. Olika dimensioner av tid, dåtid, nutid och framtid är, enligt Merleau-Ponty, sammanlänkade till levd tid. Den levda tiden är en ständig rörelse som utgår från människans vara-till-världen (ibid.). Merleau-Ponty menar att tiden är som vågor som ständigt avlöser varandra. Det som nyss var vår framtid, blir vårt nu för att sedan bli dåtid, de tre dimensionerna innefattas alltid i varandra.

Den levda tiden är ett påtagligt inslag i både lärarens och elevernas skoldag och ofta upplevs den olika beroende på vad som görs och på vilken roll som innehas. Upplevelsen av att tiden går snabbt är vanlig om det finns ett

engagemang i något som upplevs som intressant. Upplevelsen av att tiden går väldigt långsamt är vanlig om intresset i det som sker är svagt och passivt. Skoldagen består av flera tidsliga brott, exempelvis när nutid kan behöva brytas för att bli dåtid. En sådan situation är när rasttid ska bli arbetstid. Eleverna kommer in i klassrummet uppfyllda av rasten. Då får ofta läraren bryta genom att hälsa, presentera lektionens innehåll och tala om vad eleverna förväntas göra. Rasten tar slut och lektionen som har ett helt annat syfte tar sin början (Nielsen, 2005).

Vi-relationer, du- och dem-orienteringar

Vi möter varandra på olika sätt i olika situationer. En ansikte mot ansikte situation innebär att människor möter varandras direkta erfarenhet. Schütz (1980) skriver dels om en du-orientering och dels om en vi-relation och även om en dem-orientering. Du-orienteringen innebär att individen är medveten om den person som han eller hon möter, ett möte med en annan människa i direkta erfarenheter, som ett du, men relationen är inte ömsesidig utan ensidig. Mötet är en prepredikativ erfarenhet, det handlar alltså inte om en medveten bedömning av någon, utan ett erfalande av den andre som en person. Det är mot den andre som du-orienteringen riktar sig, inte nödvändigtvis den andres specifika karaktär. Förståelsen av den andre innebär att erfarenheten av personen som existerande i ett subjektivt sammanhang av mening, är en unik erfarenhet av en särskild person, som ett annat du. Det faktum att en person har en du-orientering med någon innebär inte att den andre erfar det på motsvarande sätt, men Schütz menar att det är möjligt att fånga den subjektiva meningen. Han tänker sig att det är möjligt att förstå den andres tankar. Detta kan jämföras med Merleau-Ponty (2008) som i stället menar att det vi förstår är inte den andres tankar, utan det den andre uttrycker. Det är, i detta avseende, Merleau-Pontys teorier som denna studie vilar på.

Grunden för vi-relationen finns redan i och med att vi föds av en annan människa och in i en social verklighet. Ur denna grundläggande relation kommer sedan alla relationer med andra, men också kunskapen om att det finns en större värld med medmänniskor där det inte finns en direkt erfarenhet av dem. Schütz (1980) uttrycker det på följande sätt.

To put the point in terms of a formula: I can live in your subject meaning-context only to the extent that I directly experience you within an actualized content-filled We-relationship (s. 166).

I vi-relationen, när man möter varandra ansikte mot ansikte, erfar individerna varandra som personer i ett unikt erfaret ögonblick. Det viktiga är den direkta

ömsesidigheten. Så länge denna vi-relation pågår och är öppen och tillgänglig för bådas intentioner så är relationen obruten. Vi-relationen är både rumslig och temporal, den omfattar både den andres kroppslighet likväl som medvetandet. Om vi-relationen börjar fokuseras som sådan försvinner den eftersom vi är tvungna att kliva ur relationen för att fundera över den. Det är bara *i* relationen vi kan vara i viet. Ju mer jag funderar över relationen, desto mer framställs min partner som ett objekt.

Vi-relationen har alltså en annan karaktär än du-orienteringen. Schütz (1999) ger ett exempel på hur två personer som står bredvid varandra och tittar på fåglar som flyger. Ingen av personerna kan säga om deras upplevelser var lika, men de har upplevt fåglarna tillsammans och därmed har de också åldrats tillsammans. Man kan inte göra anspråk på att veta något om den andres subjektiva erfarenheter av den gemensamma upplevelsen. Det räcker med att veta att man betraktat samma händelse.

Dem-orienteringen har jag till andra människor i min samtid, men som jag inte erfar direkt. Det innebär alltså ett indirekt och opersonligt förhållande och dessa förhållanden kan gälla både helt främmande människor, men också familj och vänner som inte är närvarande för tillfället. Dem-orienteringen är min erfarenhet av en social verklighet och av mänskligt varande och dess liv i typifierad form, som en abstraktion från ett individuellt sammanhang.

Dessa du- och vi-och dem-relationer som Schütz (1980, 1999) redogör för är av relevans för att förstå vad som kan ske i klassrummet. Vi-relationen är när lärare och elev möts kring något, det kan till exempel vara ett innehåll eleven försöker förstå. Du-orienteringen kan innebära att läraren anpassar det han eller hon säger och visar efter en speciell elev utan att eleven erfar detta. Lärarens dem-orientering till eleverna kan relateras till exempelvis de tillfällen då läraren planerar sin undervisning i ett ämne.

Sammanfattningsvis

Den regionala ontologi som presenterats i det här kapitlet har funnits i bakgrunden vid insamlingen av studiens empiri. Vid tolkningen har den kunnat brukas på ett mer medvetet och aktivt sätt. Att vara-till-världen beskriver vad de förtroendefulla relationer som studerats innebär. De innebär att lärare och elever förstår varandra direkt genom hela människans till-världen-varo. Det innebär också att liv och värld är sammanflätat. Med livsvärldsteorin är det alltså möjligt att se både elever och lärare som levda kroppar. Båda parter är en integrerad helhet och det är så vi förstår varandra. Även rummet och tiden är levda och har betydelse för hur vi är till världen. I skolan har både lärares och elevers

upplevelser av hur de rum de använder och hur de upplever tiden betydelse för hur lektionen tar sig uttryck. De elever och den lärare som tillsammans har en lektion har alla sin egen horisont, det vill säga, alla befinner sig i en bestämd position och har subjektiva upplevelser av lektionen som pågår. Genom intersubjektivitet kan vi ändå förstå varandra och vidga varandras horisonter.

När det gäller den fenomenologiska ansatsen tycks Husserls fenomenologiska reduktion väcka diskussion, både inom den fenomenologiska rörelsen och utanför. Det förekommer kritik mot Husserls sätt att sätta parentes om förförståelsen (exempelvis Alvesson & Sköldberg, 1994; Bengtsson, 2005). Bengtsson (ibid.) menar att den fenomenologiska reduktionen innebär en parantessättning av det studerade fenomenets existens och att det är omöjligt. Det leder också till att det som framträder blir innehållslöst och ointressant. Bengtsson har i sin tur kritiserats för denna hållning av till exempel de fenomenologiska forskarna Dahlberg, Dahlberg och Nyström (2008). De menar i sin tur att med hjälp av den fenomenologiska reduktionen kan forskaren träda ur sin naturliga inställning och i stället inta en fenomenologisk inställning där den naturliga inställningen kan överskridas med hjälp av reflektion.

I denna studie är det Bengtssons linje som följts enligt det resonemang som förs under avsnittet om prepredikativ erfarenhet.

Det etiska kravet

Knud E Lögstrup som var professor i etik och religionsfilosofi i Danmark kom 1956 ut med boken *Den etiske fordring*. Boken behandlar allmänt mänskliga problem genom att bland annat ta upp två motsatta livsytringar, de spontana och de instängda (Wingren, 1992). Till de spontana livsytringarna hör bland annat förtroende och kärlek och till de instängda livsytringarna hör misstänksamhet, missnöje och osämja (Lögstrup, 1992).

Det etiska kravet innebär att vi människor lever i ett beroendeförhållande som är ofrånkomligt.

Lika säkert som att en människa med den tillit hon visar eller begär, ger mer eller mindre av sitt liv i den andres hand, lika säkert hör kravet om att ta vara på detta liv, till vår tillvaro, sådan den nu faktiskt är (Lögstrup, 1992, s.50).

Lögstrups etik ställer krav både på att vi tar emot den andre, men också på hur vi tar emot honom eller henne. I alla möten mellan människor är kravet uttalat, det innebär att kravet inte får röst av den vi möter utan att den andres krav tolkas av mig.

Ett spontant krav

Det normala sättet att möta en annan människa är med en naturlig tillit och Lögstrup ger ett exempel på detta. Om vi möter och kommer i samspråk med en människa på tåget utgår vi inte från att han ljuger. Först om han gör sig skyldig till alltför grova överdrifter blir vi misstänksamma. Vi tror på förhand på varandra och vi har på förhand ett förtroende för varandra (ibid.). Förtroende är således mer primärt och grundläggande än misstroende. Misstroende måste berättigas och rättfärdiggöras, det behövs inte med förtroendet. Förtroende är fundamentalt och spontant. Det hör till att vara människa, om vi gjorde på annat sätt skulle det vara livsfientligt, våra liv skulle skrupna och förtvina om vi på förhand mötte varandra med misstro fortsätter Lögstrup (ibid.). När Lögstrup argumenterar för att förtroendet kommer före misstroendet tar han utgångspunkt i barnet. Ett barn känner ett oförbehållet förtroende för de människor det möter. Om det blir sviket kommer en känsla av misstroende (Lögstrup, 1961). Som en konsekvens av detta följer att risker tas, att visa tillit innebär ett utlämnande. Om en människa vi visar tillit missbrukar den eller inte tar emot den väcker det starka känslor, någon har vågat lämna ut sig själv genom att visa tillit och inte blivit tillmöteskommen. Lögstrup menar att även om ingen gjort något orätt i en situation som denna så blir det en konflikt med emotionell prägel och behovet av att uppfinna någon liten orätt för att motivera sina starka känslomässiga reaktioner uppkommer (Lögstrup, 1992).

Ett tyst krav

Som redan nämnts ovan är det krav som ligger i varje möte människor emellan tyst. Det innebär att den som kravet är riktat till själv måste avgöra vad kravet går ut på. Varje människa hör till världen och vi har varandras liv i våra händer. Från detta följer att vi har ett krav att ta vara på det, men hur det ska gå till sägs det inget om. Lögstrup (1992) poängterar dock att det är en tillfällighet om tolkningen mellan de förväntningar som den som möter och den som tar emot sammanfaller. De två tolkningarna kan stå hårt emot varandra och det kan vara en utmaning att gå emot det den andra personen önskar sig. Det sätt som var och en väljer när de tar emot den andre kommer att gripa in i andra människors liv och kan också få betydelse för hur moraliska och etiska ställningstaganden förstås i framtiden (Lögstrup, 1961).

Detta är en beskrivning som kan överföras till skolans värld. Läraren har att ta emot elevens tysta krav, men ibland krävs att läraren går emot det eleven förväntar sig då läraren bedömer det som bäst för eleven. Lögstrup (ibid.) menar att om det bara gällde att motsvara den andres förväntningar skulle vi bli

varandras redskap och våra förhållanden skulle bara gå ut på att ställa oss in hos varandra. En risk med att kravet är tyst som Lögstrup själv lyfter fram, är att kommunikationen kan urarta. Antingen genom att den som har att ta emot en annan är undanlidande och ger efter för att slippa obehag. Den andra urartningen innebär en vilja att göra om den andre. För att undvika dessa urartningar menar Lögstrup (1992) att:

Viljan att bli klar över vad den andre är mest hjälpt av och att tala, tiga och handla utifrån den klarheten, måste vara kopplad till viljan att låta den andre vara herre i sin egen värld (s. 59).

I ett samtal utlämnar man sig och det visar sig genom att det i själva tilltalet ställs ett bestämt krav på den andre (ibid.). Särskilt betydelsefullt är detta i ett möte mellan ett barn och en vuxen. Barnet har, till skillnad från vuxna, inte förmåga att visa ett förbehållsamt förtroende i samma utsträckning som vuxna har. Det vill säga, ett barn har inte lärt sig att under självkontroll reservera sig på samma sätt som vuxna har utan det är mer spontant. Om barnet inte blir mött med förtroende kommer otrygghet och osäkerhet som en följd av detta.

Kritiska synpunkter på det etiska kravet

En kritik mot Lögstrup går ut på att hans etiska krav bygger på religiös tro. Han var präst och professor i etik och religion så att han tar sin utgångspunkt i religionen kan mycket väl anses vara troligt. Han menade dock själv att etik ska byggas på allmänmenschlig grund. Lögstrup skriver att det etiska kravet är radikalt och ensidigt i en bemärkelse genom upplevelser, tro och tolkning. Kallar man det tro så är det inte en särskild kristen tro, utan en humanistisk tro. Kallar man det religiositet så är den inte just kristen, utan en humanistisk religiositet (Lögstrup, 1961). Holte (1970) bekräftar detta i en analys av Lögstrups humana etik. Han menar att den teologiska teorin närmast lyser med sin frånvaro då det etiska kravet framspringer ur den mänskliga existensen. Lögstrups utgångspunkt är alltså inte teologisk, men enligt Holte (ibid.) leder den fram till en teologi.

Även Kristiansen (2005) är i sin kritik av Lögstrup inne på detta med den religiösa grunden. Hon menar att hans texter är normativa i den bemärkelsen att han uppfattar människans liv som inrättat i en struktur eller ordning som människan förväntas följa. Det är inte en socialt betingad ordning han ser utan en skapelseordning. Livet är en på förhand skapad ordning i kontrast till synen på livet som formlost tills människans erkännande ger det struktur.

I studien har Lögstrups etiska krav använts med utgångspunkt i att det är allmänmenschligt. Det är fullt möjligt att tolka de innebörder som bygger på Lögstrups etiska krav, och som används för att tolka de förtroendefulla

relationerna i studien som överensstämmande med den värdegrund skolan vilar på (se t.ex. skollagen, (2010:800); diskrimineringslagen, (2008:567); Lgr 11). Detta är också en anledning till att Lögstrups teorier om det etiska kravet används som en teoretisk utgångspunkt när det gäller att förstå förtroende i studien.

En annan kritik handlar om ett ifrågasättande av att det etiska kravet är spontant. Gren (2007) känner sig tveksam till det förhållande Lögstrup beskriver när det gäller de spontana och instängda livsytringarna. Det vill säga att de spontana livsytringarna som förtroende, barmhärtighet och kärlek finns givna i skapelsen. De instängda livsytringarna, som lögn, misstro och hat, gör inte det utan uppkommer när misstroende förekommit. Gren (ibid.) menar att människan inte alltid är spontant god, men å andra sidan, de gånger hon inte är det blir det etiska kravet nödvändigt. Jag instämmer i Grens argumentation. Det är inte alltid godhet som spontant är den livsytring elev eller lärare visar. Läraren har ändå ett etiskt och professionellt ansvar att ta vid dessa tillfällen och då fyller det etiska kravet en viktig funktion.

Holte (1970) framför ytterligare en kritisk synpunkt på Lögstrups etiska krav och det är att kravet är tyst och radikalt. Holte (ibid.) menar att detta innebär att omhändertagandet av den andre inte kan hämta någon vägledning ur de sociala normer som råder utan den som har att ta emot den andre är hänvisad till att utifrån sin egen erfarenhet och livsförståelse avgöra hur mottagandet ska ske. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv faller denna kritik då människan är till världen på ett spontant sätt och med en naturlig inställning. På det prepredikativa sätt som vi oftast tar emot varandra agerar vi intuitivt och all den kunskap vi har med oss om hur människor vill och behöver tas emot, mötet med den andre och det sammanhang möte sker i form av vårt agerande. I detta ingår också det vi vet om sociala normer.

Det etiska kravet i skolan

Det etiska kravet innebär att eleverna kan ta för givet att de kan ha förtroende för sina lärare och att de kommer att tas emot på ett sätt som syftar till deras bästa. I en skolsituation innebär det etiska kravet också att de gånger läraren inte möter eleven spontant med omsorg, då behövs det etiska kravet. Det vill säga, läraren har att ta vara på den tillit eleven lägger i lärarens händer.

Tillit är enligt Lögstrup (1992) ett grundvillkor för människans gemensamma existens. För skolan, där barn och ungdomar samlas, gäller det etiska kravet på ett särskilt sätt. På flera ställen i sina texter understryker Lögstrup barnets speciella sårbarhet, ett barn är mer reservationslöst i sina relationer än vad vuxna

är. Barnet visar tillit utan de förbehåll som vuxna har och det innebär att barnet har krav på en särskild uppmärksamhet. Den fenomenologiska analysen av förtroende som Lögstrup gör synlig visar vidare att mellanmänniska förhållanden alltid är maktförhållanden. Vuxen-barn förhållandet illustrerar detta tydligt, men även ett vanligt samtal är en maktrelation (ibid.).

Det etiska kravet innebär dessutom att ömsesidigheten i en relation mellan lärare och elev består i att de är tilldelade olika ansvar, och i att dessa ansvar samspelar med varandra (Lögstrup, 1982). Elevernas ansvar är att respektera denna olikhet. Om olikheten upphör, till exempel genom att eleverna övertar lärarens roll, innebär det att elevens mottaglighet för undervisningen blir ersatt av misstänksamhet. Läraren har till ansvar att inte underbygga sin överordnade position genom maktmissbruk eller sarkasmer för att hålla nere eleverna eller omyndiggöra dem. Det som kännetecknar det etiska krav som Lögstrup (1992) för fram är inte ett krav på balans av makten, inte heller ett krav på likhet eller jämbördig fördelning av den makt som finns. Det innebär i stället helt enkelt att det finns en gemensam förståelse av värden, av vad det vill säga att vara utlämnade till varandra (Lögstrup, 1982). Med andra ord så innebär Lögstrups syn på det etiska kravet att den asymmetri som ofta beskrivs mellan lärare och elever är oundviklig. Relationer är med nödvändighet asymmetriska och utmaningen är att ta ett ansvar för andra som vi inte vet allt om. Det betyder att i skolan är det läraren som oftast har mest makt och som genom det måste ta sitt ansvar att möta eleven. Det innebär dock också att eleven ibland har mer makt och behöver ta ett ansvar för att möta läraren och sina klasskamrater. Kristiansen (2005) skriver att förtroende gör det möjligt för eleven att förhålla sig till framtiden, till att planera och tänka målorienterat och att den här framtidshorizonten har sin grund i nuet.

4 Metod

Livsvärldsfenomenologin är en forskningsansats och en sådan innehåller både ontologiska och epistemologiska antaganden. Ontologin är avgörande för de antaganden som görs om den del av verkligheten som ska beforskas (Bengtsson, 2005). Användandet av livsvärldsansatsen har erbjudit redskap som använts både vid insamlingen av empirin och vid de tolkningar av materialet som gjorts. Eftersom livsvärldsansatsen inte är förbunden med någon särskild metod är det forskningsfrågans utformning och den livsvärldsfenomenologiska förståelsen av det undersökta fenomenet som avgör vilken insamlingsmetod som ger bäst möjligheter att gå tillbaka till sakerna så som de visar sig. Då förtroendefulla relationer ses som något mellanmänniskt har fältstudier valts för att i möjligaste mån kunna beskriva det som händer mellan lärare och elev.

Att studera andras livsvärldar

Som redan beskrivits i avsnittet om livsvärldsfenomenologin har vi en förförståelse som, enligt Heidegger (1993), är vår tillgång till världen. Den förståelse vi har av fenomenen är relaterad till den värld vi lever i. Livsvärlden är på ett ontologiskt sätt, den förreflexiva grunden för vårt vara i världen, som vi har genom vår naturliga inställning och som vi tar för givet i vårt vardagsliv (Berndtsson, Claesson, Friberg & Öhlén, 2007). Palmer (1969) beskriver Heideggers syn på förståelse som makten att tillägna sig de egna möjligheterna att existera i livsvärlden. Förståelsen innebär en förförståelse och det innebär i sin tur att när vi möter ett fenomen har det alltid redan en mening för oss (ibid.). Dahlberg och Dahlberg (2004) hänvisar till Merleau-Ponty när de konstaterar att mening inte produceras eller konstrueras av oss, mening är inte heller något vi snubblar över när vi möter ett objekt utan mening upptäcks och skapas inom det fenomenala och intentionala fältet. Det innebär att mening hör till livsvärldens mellanrumsliga struktur.

Studiens frågor innebär en avgränsning som är en fokusering på det som ska observeras. Den förförståelse som finns innebär naturligtvis en ökad risk att händelser tas för givet och att forskaren går miste om viktiga perspektiv vid insamlingen av materialet. Men i studien har förförståelsen utsatts för prov av empirin och vardagsförståelsen har kompletterats med vetenskaplig livsvärlds-teori. Under fältstudierna ute i de olika klassrummen, där de olika lärarnas arbete följts, har livsvärldsfenomenologin alltså gett en vetenskaplig grund. Det som

studerars måste få framträda genom en pendling mellan det främmande och det egna referenssystemet (Johansson, 1999). Strävan har varit att vara öppen och följsam mot det fenomen som studerats, det vill säga förtroendefulla relationer mellan lärare och elever.

Fenomenologin strävar efter att gå tillbaka till sakerna själva. Detta kan sägas vara en konstant inom fenomenologin. Det finns en misstänksamhet mot färdiga metoder och modeller som anger hur man ska kunna nå sakerna. Det viktiga är att fenomenologin står för en vändning mot sakerna likväl som en följsamhet mot sakerna. Vändningen mot sakerna är samtidigt förbunden med en vändning mot ett subjekt. De saker vi går tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig i sig själva. Det innebär alltså att det finns någon som sakerna visar sig för, det finns ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt (Bengtsson, 2005). Den livsvärldsfenomenologiska ontologin gäller för hela livsvärlden, men varje livsvärldsfenomenologisk studie har ett särskilt fokus (Berndtsson et al., 2007). För att utveckla kunskap om fenomen som är levda tolkas just individernas levda erfarenheter. Kärnan i livsvärldsentologin är det ömsesidiga förhållandet mellan liv och värld (Bengtsson, 2005; Berndtsson et al., 2007).

I varje situation i klassrummet presenteras och medpresenteras en mängd olika händelser som tillsammans bildar det aktuella erfarenhets- eller handlingssammanhanget. Varje givet sammanhang har ett specifikt innehåll som avgränsar det från andra sammanhang. Varje givet sammanhang öppnar också till andra sammanhang. I en konkret livsvärldslig situation är också subjekt och institutionella förhållanden sammanflätade med varandra i en regional värld. Vid studier av andras livsvärldar måste därför aktuella konkreta sammanhang beaktas eftersom det först är i sitt sammanhang som händelser, saker och människor med sina handlingar och erfarenheter går att förstå. Förutom vikten att beakta människors livsvärldar i ett sammanhang så är det också viktigt att den andres livsvärld respekteras på sina egna villkor och i sin annanhet (Bengtsson, 2005). Genom att vara i de olika klassrummen under en lite längre period har möjligheterna att se fenomenet, det vill säga förtroendefulla relationer mellan lärare och elev, i ett sammanhang funnits. Samspelet mellan lärare, elever och de rum som använts har framträtt. Under den tid lärare och elever är tillsammans händer något hela tiden, om en händelse är intressant för studien bestäms av sammanhanget. Genom helheten öppnas nya horisonter och något kan förstås som en relation byggd på förtroende.

Läraren som forskare

Vissa forskare, till exempel Taylor och Bogdan (1998), avråder från att beforska en miljö som är välbekant, särskilt en plats där det sedan tidigare finns personliga relationer med dem som studeras. Riskerna de ser är att forskaren får problem med att se det som studeras ur fler än ett perspektiv, och att insikten om att det före detta kollegor för fram bara är en sida av saken. Forskning kan aldrig bli fri från värderingar konstaterar dock Taylor och Bogdan (ibid.) också. De menar att det är både omöjligt och olämpligt att försöka inta en objektiv ställning till det som ska utforskas. Inom livsvärldsansatsen är det tydligt att vi alla är en del av livsvärlden, det går inte att kliva ur den och betrakta fenomenet objektivt, inte ens som forskare kan detta göras. Kunskap blir till i den inkarnerade forskarens möte med det som studeras och utforskas (Lökken, 2012). En fördel med att vara verksam lärare är att det kan vara lättare att få tillgång till de miljöer som ska beforskas. Behovet av en "gatekeeper", för att få möjlighet att observera i skolan, är inte lika stort. Som lärare och bekant med yrkets villkor kan personalens förtroende för forskaren öka och underlätta för forskaren att få möjlighet att få tillgång till den empiri som behövs för studien.

Möjligheten att beforska sin egen praktik ifrågasätts inte minst inom utbildningsvetenskap (Carlgren, 2006). Kan man vara lärare och samtidigt forska om undervisning och lärande? Inom flera yrkesområden pågår forskning *i* yrket, inte bara *om* yrke, till exempel läkare, sjuksköterskor och socialarbetare. Detta behov finns även när det gäller läraryrket, särskilt när skolans verksamhet i än högre grad ska byggas på vetenskap. Om kvaliteten i det pedagogiska arbetet ska utvecklas fordras en praxisnära forskning även inom läraryrket. Praxisnära avses här i bemärkelsen att de frågor som ställs av verksamma inom yrket får möjlighet att besvaras och utvecklas vetenskapligt (Alexandersson, 2006). Den professionsutvecklande forskningen har inte varit särskilt framträdande i skolforskningen, detta trots att stora resurser lagts på skolforskning sedan mitten av 1900-talet (ibid.). En vanlig uppfattning är att lärarna inte känner till och inte omsätter forskningens resultat. Carlgren (2006) anser att det i stället behövs en annan skolforskning som inbegriper närstudier av skolan i relation till de uppgifter som finns i de pedagogiska verksamheterna. Forskarutbildade lärare har en vetenskaplig kompetens för att kunna studera praktiskt relevanta frågor på ett vetenskapligt sätt. En praktiskt verksam lärare som också bedriver forskning inom den egna verksamheten tar ansvar för den egna kunskapsbildningen, men det fordras legitimitet både av staten och av forskarsamhället, menar Alexandersson (2006). Forskningen ska inte bara

resultera i kunskap om det egna yrket, det har också en symbolisk funktion för yrkesgruppens legitimering som betydelsefull yrkesgrupp i arbetslivet.

Att skriva en avhandling är en del av en utbildning. För mig som läst på halvfart har utbildningsprocessen mot disputationen pågått i nästan åtta år. Precis som Gadamer (2005) påstår så innebär mötet med de svar ett material ger att det sker en förändring av forskaren. Förändringen som utbildningen och arbetet med studien inneburit har också lett till en förändring i förhållningssättet gentemot den insamlade empirin. Från att under den inledande perioden av den första observationen varit väldigt mycket i den verksamhet som studerades, till att efter insamlingsperiodens slut ha fått ett avstånd till materialet. Genom att lärarna har fingerade namn, genom den tid som gått sedan jag observerat deras verksamhet och genom att allt som hänt blivit nedtecknat i skrift blev det möjligt att titta på och tolka det jag varit med om på ett helt annat sätt än vad som var möjligt under mina första dagar som observatör. Utbildningen jag gått och tiden som gått och den ökade förståelsen för den livsvärldsfenomenologiska teorin jag använder har inneburit att en distansering till materialet succesivt har vuxit fram.

Öppenheten inför det studerade fenomenet får inte komma i konflikt med den förförståelse forskaren tar med sig in i avhandlingsprojektet, och för att undvika detta krävs att förförståelsen i möjligaste mån bör medvetandegöras och uttryckas för att kunna prövas och eventuellt omformas i takt med att ny kunskap börjar formuleras (Berndtsson, 2001). I denna avhandling har studien genomförts i en känd miljö såtillvida att det är skolans och klassrummets miljöer som studerats. I stort sett alla i Sverige har en förförståelse av den svenska skolan, det kan vara som den elev man en gång varit, men också som förälder till egna barn i skolan. Alltså har även en skolforskare utan lärarutbildning och egen erfarenhet av yrket en förförståelse av skolan.

Empiriskt material

Val av lärare

Materialet i studien är insamlat i fem olika kommunala grundskolor. Syftet har inte varit att rikta in studien på lärare som undervisar elever i någon särskild åldersgrupp utan tvärt om. Genom arbetet med en C- och D-uppsats (Lilja, 2003, 2005) då elever i årskurs ett, fem och åtta intervjuades, och då lärare som undervisade både de yngsta eleverna, eleverna i mellanåldern och de äldsta eleverna intervjuades, framkom att aspekter som rör elevers drivkraft, elevers syn på vilka egenskaper en bra lärare har och lärares resonemang om hur de försöker stimulera sina elevers arbete inte skiljde sig nämnvärt beroende på elevernas

ålder eller på vilka åldrar de intervjuade lärarna undervisade. Med denna kunskap som bakgrund har syftet i stället varit att fånga det som är allmänt och gäller förtroendefulla relationer i skolan, snarare än i låg-, mellan- eller högstadiet.

De fem skolorna, här kallade Almskolan, Björkskolan, Ekskolan, Furuskolan och Granskolan ligger i samma kommun, men i olika typer av upptagningsområden. Både bostadstyper och socialgrupper samt antalet elever med invandrabakgrund varierar mellan skolorna. Skolornas storlek varierar också, den mista skolan hade vid observationstillfället cirka 170 elever och den största cirka 700 elever.

Lärarna som deltagit i studien har valts ut på olika sätt. För att få en viss spridning på de observerade skolmiljöerna har skolor som skiljer sig från varandra med avseende på storlek och socioekonomisk tillhörighet valts. Därefter har läraren tillfrågats. Även i valet av lärare har en viss spridning eftersträvat när det gäller kön, ålder och erfarenhet av yrket. Två lärare som tillfrågats har tackat nej till att delta i studien. En av dem hade precis kommit tillbaka till sin tjänst på halvtid efter en längre tids föräldradighet och kände att hon ville komma in i jobbet igen utan en observatör. Den andra läraren ville inte utsätta sina elever för observationer då hon tyckte att deras bakgrund var sådan att det kunde vara känsligt för dem. Jag har också avböjt ett erbjudande jag fått från en lärare om att delta i studien, eftersom läraren undervisade i matematik och naturorienterade ämnen i årskurs sex till nio precis som en av de lärare jag redan observerat. De lärare som tackat nej till att medverka i studien blev tillfrågade då deras skolor har ett blandat upptagningsområde med många elever med invandrabakgrund. Deras nej kom ganska tidigt i studien så det fanns möjlighet att tillfråga en annan lärare anställd på en skola med liknande bakgrund.

Alla deltagande lärare har kontaktats per telefon. I samband med det första samtalet har projektet presenterats på ett övergripande sätt. Därefter har ett mail till de tillfrågade lärarna kompletterat den inledande informationen med mer detaljer gällande undersökningen. De fem lärarna tackade ja vid den första förfrågan på telefon. De har också informerats om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Lärarna har förutom att de gett sitt muntliga medgivande till deltagande i studien även skrivit på en medgivandebblankett.

Lärarna och deras skolor

Observationerna är i stort sett gjorda på en skola åt gången under perioden september 2007 till och med november 2009. Undantaget är observationerna av

Karin och Peter som pågick parallellt under våren 2008. De skolor och lärare som ingår i studien är som följer:

Almskolan är en F-9 skola, det vill säga det finns elever från förskoleklass till och med årskurs nio på samma skola. Skolan är tvåparallellig med undantag av några årskurser som består av tre klasser. Almskolan ligger i ett villaområde som kan betraktas som välbärgat. På Almskolan arbetar **Karin**, hon är utbildad mellanstadielärare. Karin har varit lärare i 30 år och hon har jobbat på just Almskolan i 19 år. Karin är klasslärare i en fyra.

Björkskolan är en 6-9 skola. Skolan är treparallellig och har ett blandat upptagningsområde, dels från ett närliggande villaområde, dels från ett radhusområde och dels från ett egnahemsområde i grannkommunen. På Björkskolan är **Peter** lärare, han har varit lärare i tre år och han har jobbat på Björkskolan de åren. Han är lärare i matematik, naturorienterande ämnen och teknik.

Ekskolan är en F-5 skolan. Det är en liten skola med sex klasser. Upptagningsområdet är ett ganska homogent radhus- och villaområde. Det finns endast några få elever med utländsk bakgrund. **Susanna** som jobbar här är utbildad 1-7 lärare och hon har varit på Ekskolan under hela sin lärarkarriär, 9 år. Susanna är klasslärare i en F-1-2:a med ansvar för eleverna i årskurs 1 och 2.

Furuskolan är en F-9 skola som är tvåparallellig. Skolans upptagningsområde är blandat, villa- och radhusområde och ett större område med hyresrätter. Det är kommunens mest invandrartäta område. **Nils** som arbetar här är ämneslärare i svenska och engelska. Han har arbetat på skolan i 8 år. När jag startar mina observationer har han just kommit tillbaka efter ett år då han varit föräldraledig och läst lärarlyftet.

Granskolan är också en F-9 skola. Det är kommunens största skola med drygt 700 elever. Upptagningsområdet är blandat även här, större villor, radhus, bostadsrätter och hyresrätter. **Sofia** är 1-7 lärare, hon har varit lärare i 12 år, varav 4 år på Granskolan. Hon är klasslärare i en sexa som hon följt sedan eleverna var treor.

Observationerna har huvudsakligen varit förlagda till de rum där läraren har sin undervisning. Jag har också varit med lärarna på deras rastvakter, det vill säga då de cirkulerat bland eleverna under elevernas raster, och när lärarna ätit med eleverna i skolans matsal. Men det huvudsakliga målet har varit att observera under lektionstid, under lärarens undervisningstid.

När det gäller alla lärare utom Susanna undervisar de flera klasser. Jag har inte följt deras arbete i alla grupper av praktiska skäl. Det visade sig svårt och tidskrävande att få in medgivandeblanketter från eleverna och deras målsmän.

Därför har jag valt att följa arbetet i de klasser som Susanna och Karin är klasslärare i, och när det gäller Sofia, Peter och Nils har jag valt att följa arbetet i de klasser de undervisar mest.

Insamlingsmetoder

Fältstudier

Det är inte alltid det räcker att prata med människor när det kommer till upplevelser, uppfattningar och handlingar. Att som forskare komma till den plats där det utvalda fenomenet finns eller sker bidrar till att upplevelser, uppfattningar och handlingar förkroppsligas i världsliga situationer. I anslutning till att forskaren deltar i verksamheten finns också ofta möjligheter till att samtala om det som händer. Livsvärldsfenomenologer undersöker mänsklig erfarenhet och mänskligt agerande, vad de säger och gör, utifrån deras vara i världen (Bengtsson, 2005). Fenomenologernas uppgift är att fånga hur människor lever i sin verklighet samt att se saker från andra människors perspektiv menar Taylor och Bogdan (1998).

Att välja en livsvärldsfenomenologisk ansats innebär att välja en kvalitativ metod. Inom livsvärldsfenomenologin finns, som redan nämnts, ingen färdig mall på en metod som passar för ansatsen, istället går livsvärldsfenomenologin ut på att vara följsam mot fenomenet. En livsvärldsfenomenologisk forskare försöker göra fenomenet rättvisa genom att vara klar över vad det innebär att vara öppen och känslig i närmandet av fenomenet. Öppenheten innebär att forskaren gör sig tillgänglig för världen och för det studerade fenomenet så som det presenterar sig (Bengtsson, 2005; Berndtsson et al., 2007; Dahlberg, Drew & Nyström, 2001). Livsvärldsontologins syn på världen innebär ingen absolut öppenhet eller följsamhet eftersom de teorier som används är med och styr, forskning kan inte bedrivas utan teorier. Teoriernas uppgift är att vara verktyg för att kunna identifiera och förstå undersökningsområdet. Öppenheten mot både världen och teorierna är alltså en relativ öppenhet (Bengtsson, 2005). Enligt Taylor och Bogdan (1998) finns det kvalitativa forskare som delar den positivistiska synen att det finns en objektiv verkligheten och att den därmed kan beskrivas mer eller mindre objektivt av en opartisk observatör, denna bild av forskningen går alltså stick i stäv med den livsvärldsfenomenologiska ansatsen.

För att beskriva hur lärares relationsarbete med eleverna tar sig uttryck har alltså fältstudier valts som insamlingsmetod. Den regionala värld, det vill säga fältet, som valts för studien är fem grundskolor. Fältstudierna har inneburit att jag funnits på plats i skolorna under en längre period. Jag har gjort formella

intervjuer, jag har samtalat med lärare och elever och jag har gjort observationer. Eftersom ambitionen med studien delvis är deskriptiv, det vill säga att beskriva en aspekt av lärararbetet som är välbekant för lärare, men som ofta är en implicit och oartikulerad dimension av arbetet med eleverna, bedömdes fältstudier erbjuda den bästa möjligheten att synliggöra förtroendefulla relationer. Syftet att undersöka och beskriva de förtroendefulla relationer som finns *mellan* lärare och elever har också bidragit till valet av insamlingsmetod. Intervjuer, som i och för sig också använts i begränsad utsträckning, övervägdes som huvudsaklig insamlingsmetod, men förmodades ge empiri enbart utifrån hur lärare och elever själva uppfattar förtroendefulla relationer. Intervjuer innebär också att samtalen med berörda parter sker i efterhand och då kan det finnas en tendens att tala om förtroendefulla relationer på ett sätt som de önskas vara. Sammanhanget som de förtroendefulla relationerna skapas och bekräftas i bedömdes därför som svåra att fånga bara genom intervjuer, därför har observationerna utgjort den huvudsakliga delen av det empiriska materialet och intervjuer och informella samtal med lärare och elever har utgjort ett komplement.

Observationer

Det är vanligt att observationer genomförs med hjälp av videokamera. Fördelen med det är att händelserna, både tal, gester och kroppsspråk finna att titta på, tolka och pröva om och om igen. Anteckningar ger inte alls lika rika beskrivningar av situationen som både bild och ljud ger. Det går inte heller att få med alla situationer som utspelar sig då anteckningar görs, eftersom det tar längre tid att skriva än det tar för händelsen att utspela sig. Därför måste val av intressanta händelser göras i stunden. Trots dessa nackdelar med att föra anteckningar under observationerna menar jag att det ändå är en bättre insamlingsmetod än videoinspelningar för just den här studien. Att bära på endast ett anteckningshäfte har gjort att jag kunnat följa lärarna inte bara i klassrummet utan också när de rört sig i andra lokaler, både i stora utrymmen bland andra elever, men också i mindre rum där läraren endast mött en eller några elever. Jag har kunnat följa händelseförlopp utan att störa på ett sätt som jag bedömer att jag varit tvungen att göra om jag haft en kamera som skulle fånga upp alla inblandades uttryck och röster. Kameran hade utmärkt mig och kommit mellan mig och läraren och eleverna. En känslighet inför observationerna har utvecklats. Jag har upplevt att jag kunnat vara med i känsliga situationer då läraren varit i relation till en eller två elever genom att stå på lite avstånd och genom att avvakta med att föra anteckningar tills situationen varit överspelad. Det hade inte varit möjligt med en kamera. En annan nackdel med

kamera är att även om flera kameror används så ger kameranlinsen ett smalt perspektiv av vad som försiggår i klassrummet.

Insamlandet av empiriskt material innebär enligt Hammersley och Atkinson (2007) ofta att forskaren genom observationer öppet deltar i människors dagliga liv under en längre period. Det sker genom observationer av vad som händer och vad som sägs, det ges också tillfälle att ställa frågor, både informellt men också formellt. Genom observationerna samlas den information som finns tillgänglig och som har med forskningsfrågan att göra in. Uppgiften är att undersöka någon aspekt av livet hos dem som blir observerade, och det inkluderar att se hur de observerade hanterar de situationer de blir ställda inför, hur de ser på varandra och också hur de ser på sig själva. Förväntningar finns på att forskningsfrågorna som motiverade studien ska förädlas och kanske även förändras under insamlingen av empirin (ibid.). Hammersley och Atkinson uttalar sig om observationer ur ett etnografiskt perspektiv. På en generell nivå strider inte deras sätt att beskriva observationer med det som gjorts i denna studie.

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan, enligt Claesson (2004), observationstillfällena ses som en särskild form av intersubjektivitet. Hon refererar till Schütz när hon beskriver hur subjektet, ”jag”, har en intention med sina handlingar. Dessa intentioner har stor möjlighet att begripas av ett annat subjekt i en ansikte-till-ansikte-relation. Innebörden blir olika för de olika aktörerna i interaktionen, det vill säga aktören, den som är involverad i en interaktion med aktören och den observatör som inte är involverad i interaktionen. Detta menar Claesson (ibid.) talar för att det är viktigt att aktivt söka förståelser. Det är just detta som observationerna av de fem lärarna gått ut på, men utan att göra anspråk på att komma åt lärarnas och elevernas intentioner. De förståelser som sökts har varit de som visat sig. Alltså, genom att vara i skolmiljön under en längre period har förståelsen för den observerade läraren och dennes elever hela tiden ökat och genom att vara känd och accepterad av lärare och elever har det varit möjligt för mig att finnas nära de observerade personerna och att prata med de inblandade om det som inträffat. Samtidigt är det viktigt att inse att vår förståelse av andra är begränsad (Merleau-Ponty, 2008). Vi kan förstå andra människor genom de reaktioner vi ser och hör hos den andre, kropp, ansiktsuttryck, gester och ord bildar en helhet som kan förstås. Men eftersom vi inte kan kliva in i den andres kropp är det omöjligt att förstå något helt ur den andres perspektiv.

Intervjuer

Studiens fem lärare har också blivit intervjuade efter observationsperiodens slut. Dessa intervjuer, som varade mellan 30 minuter och en timme, är inspelade och transkriberade. Kvale (1997) beskriver en intervju som ett samtal med struktur och syfte och den beskrivningen stämmer överens med studiens intervjuer. Strukturen har formats av förberedda frågeområden som varit utgångspunkt i intervjuerna med lärarna, dessutom har vissa specifika och individuella frågor om eventuella oklarheter från observationstiden konstruerats. Intervjuerna som ägt rum på de intervjuade lärarnas skolor har haft formen av samtal där båda parter, både forskare och intervjuad lärare, bland annat delat erfarenheter om sådant som inträffat under observationstiden.

Syftet med intervjuerna var att fråga om sådant som eventuellt inte blivit klart under observationsperioden, men också för att få en bild av lärarens bakgrund och idéer, både på ett personlig och generellt plan, av relationer mellan lärare och elev. Anledningen till att intervjuerna ägde rum efter avslutad observation var att de inte skulle påverka lärarnas agerande under observationen. Intervjuerna citeras inte i studien. Däremot har samtalen bidragit till en fördjupad kännedom om och förståelse av dels de olika lärarna, men också om de händelser som utspelats sig under den tid jag varit på skolorna.

Studiens fältarbete

Fältarbetet har pågått under cirka 30 timmar per lärare. Då en period på en skola inletts har den börjat med att jag varit ute flera sammanhängande hela dagar. Den perioden har utnyttjats för att träffa och lära känna den observerade lärarens elever och kollegor så att de vet vem jag är och varför jag befinner mig på deras skola. Under denna period har också eleverna passat på att ställa frågor om undersökningen. Upplevelsen är att de, efter lärarens och min presentation, accepterat min närvaro utan att ta någon särskild notis om mig. Jag har valt att bara vara observatör, det vill säga jag har inte tagit del i undervisningen på ett aktivt sätt. Jag har dock gått runt i klassrummen och lyssnat och pratat med lärare och elever. Både lärare och elever har varit införstådda med att jag inte skulle ingripa i verksamheten om det inte var så att någon riskerade att komma till skada. Ibland har eleverna frågat mig om hjälp med en uppgift och då har jag hjälpt dem. Eftersom observationsperioderna varit relativt långa upplever jag att jag lärt känna lärare och elever och jag upplever att de ofta glömt bort att jag varit där för att observera. Min interaktion med eleverna har ökat allteftersom observationsperioden gått. Jag har hunnit se verksamheten upprepa sig så många gånger att jag tycker mig kunna säga att klassrumssituationerna inte är ett spel för

att visa upp något för en besökande forskare. Jag har också haft rika möjligheter till informella samtal, både med lärare och med elever.

Under observationstillfällena har jag fört anteckningar för hand i ett anteckningshäfte som varit lätt att ta med då lärare och elever rör sig mellan olika lokaler. Anteckningarna bör vara både deskriptiva och analytiska enligt Lökken (2012). Det innebär alltså att både det som är observationens fokus och forskarens reflektioner om sin egen roll bör finnas med. Mestadels har jag suttit på en elevplats i ett hörn eller vid en vägg för att få överblick över rummet och för att lätt kunna förflytta mig. Då det krävs en viss distans för att kunna reflektera över den egna rollen har detta bland annat skett vid tillfällena då verksamheten i klassrummet varit lugn, till exempel då alla elever arbetat självständigt och läraren suttit vid sitt skrivbord. Reflektion har också skett i efterhand. Anteckningarna har renskrivits samma dag efter observationernas slutförande. Lärarna har blivit erbjudna att läsa dem (jfr Claesson, 2009). Några har velat läsa alla anteckningar och några ville bara se anteckningarna från de första dagarna. Jag har skickat anteckningarna med e-post till lärarna. Lärarna har inte inbjudits explicit till någon diskussion om anteckningarna, men alla har kommenterat dem på något sätt, ingen har dock haft synpunkter på hur de olika situationerna har uppfattats. Naturligtvis finns det risk för felkällor i de nedskrivna anteckningarna. Jag kan ha hört fel och missuppfattat enstaka situationer. De gånger då jag misstänkt detta har jag, om jag kunnat, kontrollerat min förståelse genom att fråga de inblandade. Om jag inte haft möjlighet att diskutera det jag varit osäker på har jag inte använt materialet. Det är ändå möjligt att jag tolkat och återgivit situationer på ett sätt som inte helt stämmer med hur lärare och elever uppfattat situationen. Jag gör heller inga anspråk på att komma åt lärarnas och elevernas inre liv.

Analys och tolkning

Utgångspunkten för denna undersökning förutsätter att handlingar kan tolkas. I studien tolkas både lärares och elevers handlingar i de observerade situationerna. Det handlar både om verbala och icke verbala handlingar som riktar sig mot den andre. Handlingarna i denna studie behandlas som en interaktion mellan lärare och elev. Det innebär att för att utveckla och förstå denna interaktion behövs en teori som kan hjälpa mig som forskare med tolkning och beskrivningen av händelserna i skolan. Det är här den moderna fenomenologin kommer in med filosofer som Heidegger och Merleau-Ponty. Heidegger brukar räknas som den som förnyade hermeneutiken (Claesson, 2011) och Gadamer och Ricoeur utvecklar denna vidare genom att utgå från fenomenologin. Därför är också

dessa båda filosofer relevanta för mitt tolkningsarbete. Som påpekades i teorikapitlet används de filosofiska teorierna som verktyg i avhandlingen. Texter av Merleau-Ponty, Heidegger, Gadamer och Ricoeur har lästs i original, men framför allt har andra fenomenologiska forskares tolkningar och användning av teorierna utnyttjats (jfr Claesson, 2011).

Hermeneutiken har utvecklats av många filosofer från att först endast gälla tolkningar av religiösa texter till att idag kunna användas som gjorts i detta arbete, till att tolka handlingar. Det är ofta i mötet med det annorlunda som det blir uppenbart att vi måste tolka det vi stöter på, men det finns också behov av att tolka det som vi i vardagslag tror att vi redan förstår. Att tolka kan jämföras med att förstå på ett annat sätt, att se det som är fokus för tolkningsarbetet ur ett annorlunda perspektiv (Berndtsson, 2001).

Hermeneutiken söker efter möjliga innebörder hos sina studieobjekt (Ödman, 2007). Självklart tolkar vi hela tiden, vi ser omvärlden som något. När behöver då något explicit tolkas som något? Enligt Ödman (ibid.) så är svaret enkelt, det är när vi inte omedelbart förstår någots innebörd. Vi tolkar för att vi vill förstå. Ödman (ibid.) refererar till Sartre som beskriver en handling, att öppna ett fönster. Redan i en så enkel handling är det nödvändigt att pendla mellan ursprungsvillkoret, att rummet är ovädrat och det är svårt att andas, till det möjliga tillstånd som handlingen skulle leda till, frisk luft och ökad vitalitet. Ett annat sätt att förstå tolkningsakten är att vi alltid förstår innebörder, sedan kan vi problematisera det. Vi missförstår ibland, men vi förstår alltid en viss mening även om den inte är uttömmande (Bengtsson, personlig kommunikation 3 februari 2011).

Heidegger myntar begreppet förförståelse vilket innebär att vi alltid är nedsänkta i ett betydelsesammanhang, i en verklighet som vi tolkar och förstår utifrån (jfr kapitlet om livsvärlden). Enligt Johansson (1999) är existensen en aktör, så är det också genom handlingar som vi förstår andra. Heidegger talar inte bara om det förhållandet att vi handlar, utan också om att de sätt vi handlar på bidrar till vår förståelse. Han poängterar också att vi förstår andra i de sammanhang de befinner sig i och genom de handlingar de utför. Vi förstår både den egna tillvaron, men också de andra utifrån andras sätt att vara och genom de aktiviteter som vi själva och andra är involverade i. Vi erfar inte varandra som fritt svävande subjekt, andra visar sig för oss i ett sammanhang (Heidegger, 1993).

Även Merleau-Ponty (2008) följer i dessa spår. Han poängterar att det inte går att krypa innanför skinnet på en annan människa, utan vi förstår andra människor genom gester, kroppsliga uttryck och via hela hennes till-världen-

varo, detta under förutsättning att man delar liknande kulturella erfarenheter. Teorin om analogi innebär att vi förstår en annan människa genom att jämföra hennes uttryck med den betydelse de har för oss själva. Enligt Berndtsson (2001) förkastar Merleau-Ponty denna teori, han menar att analogin endast är en spegel av vårt eget själsliv och vi upptäcker egentligen inte den andre. Enligt Bengtsson (2001) förkastar Merleau-Ponty även inlevelseteorin, det vill säga att vi kan förstå en annan människa gester och mimik genom att blottlägga den andre individens psykiska liv bakom gesterna. Det är genom andras kroppsliga till-världen-varo som vi har möjlighet att upptäcka den andre. När vi erfar någon annan är det den integrerade helheten vi erfar. Vi erfar inte ett antal olika specifika egenskaper hos den andre, utan hela individens sätt att vara på och att röra sig på (ibid.). Detta argument tycks övertygande, det vanliga är att vi tolkar andra människors handlande just genom vad handlingarna har för betydelse för oss. Som forskare räcker inte det, det krävs även teorier. En risk med denna förståelse är dock att den bryter ihop, till exempel om vi väljer att se den andre som ett objekt. I det genuina mötet kan den andre varken reduceras till ett kroppsligt objekt eller till ett intellektuellt medvetande (Berndtsson, 2001).

Det som tolkats i studien är lärares och elevers tal, mimik, gester och handlingar. Att tolka handlingar är något annat än att tolka texter, men de båda processerna går att jämföra. Precis som texten får ny mening för läsaren får handlingen ny mening för iakttagaren. Enligt Ricoeur (1988) får handlingens frigörande från den handlande en självständighet som han jämför med textens semantiska autonomi. Handlingen lämnar ett spår efter sig. Det mänskliga handlandet har enligt Ricoeur (ibid.) därmed frigjort sig från det ursprungliga sammanhanget på ett sätt som inte låter betydelsen reduceras till betydelsen i den ursprungliga situationen där den uppstod. Handlingen är ett öppet verk som vänder sig till ett oändligt antal "läsare". När det gäller att fixera en handling menar Ricoeur (2009) att en handling kan bli ett vetenskapligt objekt utan att förlora i betydelse genom en särskild sorts objektifiering. Detta innebär att handlingen utgör ett skildrat mönster som blir tolkat utifrån dess inre samband. En handling har en föreslagen mening som kan definieras och omdefinieras på samma gång. På samma sätt som en text är avskild från sin författare är handlingen avskild från sin agent och utvecklar själv konsekvenser. Denna autonomisering av mänskligt handlande utgör den sociala dimensionen av en handling. Ricoeur fortsätter jämförelsen genom att poängtera att den sortens distans som finns mellan talarens intention och den verbala meningen uppstår också mellan handlingen och dess agent (ibid.). En meningsfull handling kan beskrivas som en handling vars betydelse går bortom dess relevans i den

ursprungliga situationen. Handlingens mening kan aktualiseras och vara meningsfull i andra situationer än där den utspelade sig. Meningen kan alltså överskrida de sociala omständigheterna där den producerades och rekonstrueras i ett nytt socialt sammanhang. En betydelsefull händelse eller gärning öppnas på detta sätt upp för praktiska tolkningar genom en aktuell praxis. Ricoeurs beskrivning av tolkade handlingar stämmer väl överens med den ambition avhandlingen har, att de handlingar som samlats in kan tolkas i en mening som inte är låst bara till den ursprungliga situationen. De olika handlingarna kan också tolkas och beskriva ett större sammanhang.

Hermeneutiken innebär en ständig kontextualisering i och med att en pendling mellan helhet och del pågår kontinuerligt. Sammanhanget är oftast helt avgörande för den tolkning vi gör, men delarna är också nödvändiga för att vi ska kunna bilda oss en uppfattning om helheten. Under den tid som insamlingsarbetet pågått har tolkningar successivt gjorts av de situationer som nedtecknats. De har till att börja med varit delar av hela den insamlade empirin. Allt eftersom det empiriska materialet ökat i omfång har också en helhet vuxit fram. Den tolkning som gjorts av olika delar har allteftersom stämts av med helheten. Helheten har också stämts av med alla delar, det vill säga situationer, som redovisas. Parallellt med detta arbete har också tolkningsprocessen utvecklats från att i det inledande skedet vara mer av en deskriptiv karaktär till att bli mer teoridriven. Det är också så resultatkapitlet strukturerats, de förtroendefulla relationerna beskrivs och tolkas först på ett deskriptivt vis för att därefter behandlas tydligare i ljuset av de teorier som använts i avhandlingen.

Det som studerats är det som visar sig och detta har betydelse i tolkningen av de situationer som bedömts som förtroendefulla. Det är meningen som kommer till uttryck i en speciell situation, sedd i ett sammanhang, i en tid och i förhållande till andra människor, det vill säga i regionala världar, som är villkoren för att förstå meningen. Det är det Heideggers ontologiska projekt går ut på, vi är inkastade i världen, det handlar om vårt vara-i-världen.

Dahlberg et al. (2001) beskriver denna process, det vill säga pendlingen, som tredelad, som en rörelse mellan helhet, delar och tillbaka till helheten igen. I den naturliga inställningen är processen att förstå oftast naiv, i vetenskap däremot krävs medvetenhet om förståelsens process. Det är nödvändigt att fenomenet förstås som en helhet, men också att helheten förstås som delar. Öppenhet i termer av känslighet inför det som tolkas innebär att forskaren har förmåga att följa dess rörelser (ibid.). Exempel på rörelse mellan del och helhet i detta arbete är hur förståelsen för resultatets olika dimensioner av förtroendefulla relationer vuxit fram. De olika situationerna som observerats på de fem skolorna har

bidragit till att en helhet framträtt, fyra övergripande dimensioner av fenomenet har urskilts. I arbetet med tolkningen har sedan en vändning från helheten tillbaka till delarna gjorts för att se om delarna verkligen är en del av just förtroendefulla relationer som kan beskrivas som helheten i studien. Detta för att de beskrivna handlingarna ska få en ny mening för textens läsare.

Tillvägagångssätt vid tolkning

Forskningsfrågan hur de förtroendefulla relationer som de observerade lärarna och deras elever har tar sig uttryck skapar en riktning för arbetet och tolkningen av studiens empiri började redan i klassrummet där det hela tiden hände olika saker. Redan här har en första avgränsning gjorts för att i möjligaste mån besvara forskningsfrågorna. Allt läraren gör och säger är därmed inte aktuellt för studien och efter hand har förståelsen för det som studerats ökat och genom att jag upplevde en större säkerhet i rollen som observatör var upplevelsen också att jag fick ett alltmer öppet förhållningssätt till det som hände i de olika skolorna.

Gadamer utvecklade hermeneutiken främst utifrån Heideggers teorier. Han såg tolkning, förståelse och själva kunskapens natur som en relation mellan det bekanta och det obekanta. Han beskriver tolkningen som en resa hemifrån för att söka det främmande och annorlunda för att sedan hitta ett nytt hem. Resan innebär att bilden av världen och en själv har förändrats (Gustavsson, 1996). Även om Gadamer uttalar sig om tolkning av texter så passar denna beskrivning bra in på hur avhandlingens tolkningsarbete gått till. En hermeneutisk tolkningssituation bör enligt Gadamer (2005) bygga på en förväntansfull öppenhet för att något ska hända. Tolkningsprocessen består av att man låter en värld öppna sig. Gadamers resonemang kan, i den observationspraktik som gäller för denna avhandling, beskrivas som att även om forskningsfrågorna funnits med och styrt intresset för de situationer som skett i de olika klassrummen så har observationerna varit öppna. Det har inte funnits något observationsschema eller liknande utan det som i stunden uppfattats som intressant och relevant i förhållande till forskningsfrågorna har nedtecknats. I senare skeden har anteckningarna tolkats igen och då har tolkningsprocessen lett till att vissa nedtecknade situationer rensats bort. I första skedet, på plats i de olika skolorna, har dock en öppenhet för det som hände eftersträvat.

Anteckningar fördes kontinuerligt under observationerna. Allt som skedde gick inte att få med utan ibland var val tvungna att göras, val som innebar att fullfölja anteckningarna gällande en pågående situation eller att följa med i en annan, eventuellt ännu intressantare situation som inträffade direkt efter, eller parallellt med den andra. Även här har en tolkning av vad som bedömdes som

intressant för studien gjorts. Eftersom anteckningarna renskrevs samma dag, då med observationerna i färskt minne, kunde vissa situationer beskrivas utförligare än vad som var möjligt på plats. Om det har funnits några oklarheter, till exempel att några kommentarer från lärare eller elev inte uppfattats, eller om det inte fanns möjlighet att följa hur ett möte mellan lärare och elev avslutades tillfrågades läraren vid nästa observationstillfälle, och någon gång då det skulle dröja skickades frågan med e-post.

Eftersom insamlandet av det empiriska materialet pågått under två år har delar av observationsanteckningarna tolkats och presenterats i kurser och på konferenser innan allt material varit insamlat. Det har inneburit att vissa synpunkter från andra forskare också indirekt har förändrat tolkningen, i motsatta fall har synpunkterna bidragit till en tydligare framskrivning av en viss tolkning. När allt material var insamlat påbörjades arbetet med att få grepp om helheten, eftersom tolkningen hittills mest bestått av delarna. Det var först nu som dessa delar kunde speglas mot den helhet som allt material från de fem observerade lärarna utgjorde (jfr Claesson 2004; Dahlberg et al., 2001; Ödman, 2007). Gadamer menar att forskaren inte strävar efter att bli herre över texten, utan textens tjänare (citerad i Palmer, 1969).

Som redan nämnts bygger det öppna frågandets princip på en pendling mellan del och helhet. Det innebär, enligt Gadamer (2005), för det första ett behov av att inse sin kunskapsbrist och förstå att man genom sina frågor själv riskerar att bli förändrad av de svar materialet ger. För det andra att försöka finna de frågor materialet ställer. Att förstå en företeelse innebär att förstå de frågor den ställer. Ett mönster framträdde ur denna studies material genom att det diskuterades med handledare och doktorandkollegor, mönstret förkastades, formulerades om och så har arbetet pågått innan det som presenteras här framstod. Denna process har tagit lång tid och organisationen av resultatet har förändrats på avgörande sätt flera gånger under detta arbete då förståelsen för materialet hela tiden ökade och förändrades.

Enligt Johansson (1999) karaktäriseras handlingar av att de sker här och nu och ingår i ett sammanhang. Även om forskaren eftersträvar att återskapa ett studerat fenomen genom att beskriva handlingarna så utförligt som möjligt, så är situationerna uttryckta i skrivet språk. I resultatkapitlet har de förtroendefulla relationer som observerats och som var en rörelse låsts fast (ibid.). Lökken (2012) är inne på samma spår, det är nödvändigt att erkänna att materialet som forskaren samlat in, beskriver och tolkar är distanserat och skiljer sig från den sociala verklighet där insamlingen skedde. Även Claesson (2009) resonerar kring det empiriska materialets öde som innebär att det till slut bli avrapporterat och i

och med detta avstannar analysen hos forskaren, men däremot kan läsaren ta vid genom att tolka det skrivna utifrån sin förförståelse.

I analysen och tolkningarna i avhandlingen har ett deskriptivt och tolkande arbetssätt eftersträvat. Livsvärlden, som har varit den ontologiska grunden under arbetet med tolkning av observationsanteckningarna, har medgett att olika livsvärldsfenomenologiska begrepp kunnat spegla materialet och gjort det möjligt att betrakta förtroendefulla relationer mellan lärare och elever (Berndtsson et. al., 2007). För att ge trovärdighet till tolkningarna har det eftersträvat att beskrivningarna ska vara så utförliga som möjligt och ge läsaren möjlighet att avgöra rimligheten i tolkningarna (jfr van Manen, 1990). Ambitionen har också varit att i vissa fall öppna för alternativa tolkningar.

Studiens trovärdighet

Kvalitet i vetenskapliga arbeten är fundamentala (Larsson, 2005). Det finns olika meningar om huruvida gemensamma kvalitetsteorier kan gälla för både kvantitativa och kvalitativa metoder. Larsson (ibid.) menar att det är skillnad, det kan till och med skilja sig mellan olika kvalitativa undersökningar. Ett av flera kvalitetskriterier handlar om att redogöra för sin förförståelse. Det kan enligt Larsson göras på tre olika sätt, dels genom att redogöra för forskningsläget för den aktuella studien, dels genom att redogöra för sin tolkningsteori och slutligen dels genom att deklarerar personliga erfarenheter. I denna avhandling har ambitionen varit att redogöra för alla tre sätten, detta för att ge läsaren möjligheter att tolka och bedöma resultatet.

Innebördsrikedom är ett annat kvalitetskriterium som är centralt i kvalitativa studier. Det innebär att resultaten framställs på ett sådant sätt att fler nyanser träder fram och på så sätt ger tolkningen mer precision (ibid.). Även detta mål har eftersträvat.

Validitet är ett klassiskt kvalitetskriterium och i en kvalitativ studie ser Ödman (2007) det som synonymt med giltighet. Det innebär att tolkningarna av de förtroendefulla relationer som beskrivits i avhandlingens resultatkapitel ska ha ett rimligt sammanhang med tolkningsobjektet. Mina tolkningar ska med detta sätt att se det vara giltiga och skänka mening till läsarens förståelse av hur en förtroendefull relation kan ta sig uttryck och på vilket sätt den kan ha betydelse för lärare och elever. Tillförlitligheten i en studie är, enligt Ödman, beroende av hur väl det undersökta fenomenet är fångat. Forskningsfrågorna finns med som riktningvisare och Kvale (1997) lyfter i detta sammanhang fram betydelsen av att frågeställningarna förmår fånga väsentliga aspekter av människors livsvärldar. Kommunikation kommer till stånd genom att den ene låter den andres till-

världen-varo komma till uttryck i den egna till-världen-varon. Det innebär att den ene övertar och kroppsligt vidareför den betydelseinriktning som finns angiven i den andres handlande. På detta sätt kan en dialog utvecklas där man bekräftar och korrigerar varandra (Bengtsson, 2001). På detta sätt pågick också fältarbetet. Mina tolkningar av det som hände och sades är gjorda utifrån det som kom till uttryck i levd tid, levt rum samt genom lärarnas och elevernas levda kroppar. Tolkningarna bekräftades och korrigerades dels genom samtal med lärare och elever, men också genom att jag fanns på plats i klassrummet under en längre tid och på så sätt fick möjlighet att lära känna och förstå lärare och elever lite mer än vad som är möjligt under endast några korta möten. Enligt Falk (1999) ökar trovärdigheten i och med att delarna sinsemellan hänger ihop, det vill säga när helhet och del inte motsäger varandra och när deltolkningar, likväl som tolkningar av helheten stämmer överens med det empiriska materialet. Feltolkningar av de beskrivna situationerna kan inte uteslutas men citaten från observationsanteckningar styrker i sig trovärdigheten genom att var och en som vill kan läsa dels hur situationen framstod och dels hur tolkningen är gjord.

Att kontrollera den inre logiken innebär att undersöka om tolkningarna i materialet motsäger varandra eller den sammanfattande huvudtolkningen. Att kontrollera den yttre logiken innebär oftast att forskaren jämför tolkningar och teoretiska antaganden mot empirin (Ödman, 2007). Även det heuristiska kvalitetskriteriet är, enligt Larsson (2005), centralt för en kvalitativ studie. Det innebär att studiens resultat ger läsaren möjligheter att se verkligheten på ett nytt sätt. De relativt omfattande citaten i resultatkapitlet ger, som redan nämnts, läsaren möjlighet att avgöra om de beskrivna situationerna bekräftas i de efterföljande tolkningarna som gjorts av varje situation och om de beskrivna situationerna även bekräftar de mer generella resonemang som görs om de olika dimensionerna av förtroendefulla relationer. Det är ett krav att en vetenskaplig studie ska bidra med ny kunskap och det har eftersträvat genom att lyfta fram komplexa beskrivningar av hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elev kan se ut i svenska skola idag och vad de kan innebära för både elev och lärare.

Observationer ställer stora forskningsetiska krav. Det gäller, enligt Lökken (2012), både individuell och institutionell moral och det innebär hänsyn både till personer och grupper, institutioner och forskningssamhället. Exempel på forskningsetisk moral är också att vetenskapliga regler om plagiat och citering efterföljs. Forskningsetik handlar dessutom om forskningens värde, om samhällseliga, kulturella och språkliga roller och om betydelsen av fri forskning. Även Larsson (2005) skriver om vetenskaplig hederlighet som handlar om att inte fuska på något sätt.

4 METOD

I studien har Vetenskapsrådets etiska principer (ISBN:91-7307-008-4) följts, och som redogjort för tidigare har både medverkande lärare, elever och elevernas föräldrar aktivt medgett deltagande i studien där de också informerats om sig rätt att när som helt avbryta sin medverkan i studien. För att försvåra möjligheterna att identifiera de medverkande lärarna och eleverna är alla namn fingerade och beskrivningarna av skolorna är medvetet generella. I beskrivningarna av situationer som skulle kunna vara känsliga för de observerade eleverna har ibland även vissa detaljer, som inte har någon betydelse för studiens resultat, förändrats för att ytterligare minska risken att en elev blir igenkänd.

När det gäller att uppfylla konfidentialitetskravet har de anteckningar som gjorts och de uppgifter på elevernas namn och ålder som samlats in sparats inlåsta. Undersökningen är också anmäld till det PUL-register som finns vid rektors kansli vid Göteborgs universitet. Även nyttjandekravet anser jag har uppfyllts, de uppgifter som insamlats har och kommer endast att användas för forskningsändamål.

5 Resultat

Förtroende är enligt Lögstrup (1992) ett grundvillkor för människans gemensamma existens. Det innebär att alla möten människor emellan innehåller en dimension av förtroende. Den här avhandlingen handlar om förtroendefulla relationer mellan just lärare och elever i skolan. Det är alltså detta speciella sammanhang som är intressant, inte förtroende i allmänhet. Vid urvalet av studiens redovisade situationer har alltså Lögstrups teori (ibid.) om förtroende och det etiska kravet funnits med. Även den förförståelse jag har som verksam lärare i över tjugo år har varit med och påverkat urvalet. Dessutom har naturligtvis det som faktiskt visade sig mellan lärarna och eleverna under mina observationer varit grunden för hur resultatet tagit sig uttryck. Eftersom det är just förtroende som den här studien fokuserar på är det den dimensionen som avgjort vilka situationer som beskrivs i resultatredovisningen, men i de situationer som redovisas i resultatkapitlet kan också andra dimensioner av skollivet och relationen mellan lärare och elev visa sig.

Fem lärare har följts i deras arbete både med elevgrupper och enskilda elever. Mycket av det som hände under de månader som besöken ute på de fem olika skolorna varade finns inte nedtecknat i observationsanteckningarna, och mycket av det som faktisk antecknades har valts bort. Lärare och elever kan känna förtroende för varandra även vid tillfällen då inget särskilt tycks hända, till exempel då lärare och elever är upptagna med sitt, då var och en av eleverna arbetar på för sig själva och läraren jobbar med något utan att interagera med eleverna. I de här situationerna visar sig inte de förtroendefulla relationerna på ett tydligt sätt, därför finns inga sådana redovisade. Trots att förtroende kan sägas vara en dimension av alla möten så är de situationer som redovisas här anmärkningsvärda i det sammanhang som avhandlingen behandlar. Förtroende handlar ytterst om att kunna lita på någon annan. I den miljö som skolan är förutsätts att elever ska kunna känna förtroende för lärarna. Eftersom det är förtroendefulla *relationer* som beskrivs har även lärarnas perspektiv en given plats, det vill säga att de kan känna förtroende för eleverna. Det etiska kravet anger dock att de båda parterna har olika ansvar, men de samspekar med varandra. Det är det ömsesidigheten går ut på.

Resultatet i studien har organiserats utifrån fyra dimensioner av förtroendefulla relationer. De två första dimensionerna har det gemensamt att de situationer som beskrivs, i de flesta fall, fördjupar och bekräftar den

förtroendefulla relationen mellan lärare och elev. De två avslutande avsnitten har det gemensamt att de beskriver situationer som prövar och i bästa fall även bekräftar en förtroendefull relation mellan lärare och elev.

Dimensionerna har framkommit ur det insamlade materialet och genom åtskilliga läsningar av det samt genom att pröva och förkasta en rad olika sätt att organisera de situationer som bedömts beskriva en förtroendefull relation mellan lärare och elev har följande struktur vuxit fram.

De förtroendefulla relationerna fördjupas	
<p>Att bry sig om genom...</p> <p>Att se elever som en individ i gruppen Att pyssla om eleven Att visa en tro på elevens förmåga och vilja Att ge eleven möjligheter att lyckas</p>	<p>Att lyssna genom...</p> <p>Att ta emot det eleven berättar Att reda ut Att se bortom det eleven berättar</p>
De förtroendefulla relationerna provas	
<p>Att sätta gränser genom...</p> <p>Att ge eleven tillrättavisningar Att elevens handlande får en konsekvens Att inte markera Att diskutera och föra samtal om regler Att ta en förfördelad elevs perspektiv Att avvika från planeringen</p>	<p>Att möta motstånd genom...</p> <p>Att använda sin lärarmakt Att erbjuda eleven en kompromiss Att ta emot elevens motstånd Att försöka nå eleven</p>

De fyra dimensionerna presenteras utifrån några olika variationer inom dessa. De situationer som kommer att beskrivas och tolkas i resultatkapitlet är alla hämtade från någon av de fem lärarnas arbete med eleverna. De flesta situationer utspelar sig i ett klassrum under lektionstid, men det finns även situationer från till exempel skolornas matsalar och korridorer. Situationerna i resultatkapitlet beskriver en central del av lärarprofessionen, att skapa, fördjupa och bekräfta förtroendefulla relationer med eleverna. De fyra avsnitten avslutas vart och ett med en sammanfattande tolkning.

Att bry sig om

Denna dimension av en förtroendefull relation handlar om hur läraren bryr sig om sina elever och hur eleverna blir sedda på olika sätt i olika sammanhang. Denna dimension skiljer sig från de andra tre dimensionerna genom att det oftast är läraren som tar initiativet till att bekräfta relationen till gruppen och den enskilda eleven. I de tre andra beskrivna dimensionerna är det i stället oftast elevernas initiativ som leder till kontakt. I de situationer som återges här svarar lärarna på elevernas vara, snarare än på något speciellt som eleverna säger eller gör. Läraren bryr sig om sina elever på ett sätt som går längre än att bara arbeta för god måluppfyllelse av läroplanens mål och kunskapskrav. Lärarna bryr sig om sina elevers välbefinnande. Avsnittet är strukturerat i fyra områden. Läraren bryr sig om eleverna genom:

- Att se elever som en individ i gruppen
- Att pyssla om eleven
- Att tro på elevens förmåga och vilja
- Att ge eleven möjligheter att lyckas

Att se elever som en individ i gruppen

Lärare har i sitt arbete dels en relation till klassen, dels till mindre grupper och dels till de enskilda eleverna. Att se gruppen som en enhet och genom det stödja ett gott klassrumsklimat kan vara ett sätt att också bry sig om de individuella elevernas välbefinnande. Studiens lärare försöker nå hela elevgruppen på olika sätt eftersom en förutsättning för elevernas lärande är att gruppen fungerar och har ett tillåtande klimat, ett klimat där eleverna kan känna sig trygga. Lärarna arbetar därför för att på olika sätt stärka gruppen.

Peter är mentor tillsammans med en kollega i en åtta, varje vecka har de två mentorerna planeringstid med klassen. Den här gången informerar lärarna om en idrottsturnering som skolan ska ha, klassen är indelad i två lag. När dessa är presenterade och diskuterade säger Peter.

- *Hur är det annars med er? Är allt bra?*

Peter pratar ofta fort och har ett ganska snabbt tempo i sig, men här frågar han lugnt. När han ställt frågan tittar han ut över eleverna i klassrummet och söker blickar. Det går ett par sekunder utan att någon svarar. Det är dock inte någon av eleverna som undviker att möta hans blick. Då frågar han:

- *Har det hänt något särskilt de två senaste dagarna som vi ska ta upp?*

Nu svarar några elever nekande. Då går Peter vidare och börjar informera om de kommande utvecklingsamtalen.

(Björkskolan, åk 8, 5 september 2007)

Detta är en situation då Peter ställer en fråga till hela klassen. När han frågar på det här sättet är det troligt att han inte förväntar sig att någon av eleverna ska svara och berätta något personligt, utan det är ett sätt för Peter att öppna upp för ett möte om någon av eleverna vill. De svarar först inte alls, de säger inte ens att det är bra. Peter nöjer sig inte med tystnaden, han ställer ytterligare en fråga om samma sak och då svarar några elever.

I ett annat exempel då Peter visar på vilket sätt att han bryr sig om eleverna vänder han sig till dem som grupp är när han avslutar en matematiklektion med niorna.

Medan de packar ihop sina saker säger han:

- *Gott att se er efter lovet. Ni har väl haft tråkigt nu när ni inte varit i skolan på så länge.*
- *Visst!*
- *Det tror du va!*

(Björkskolan, åk 9, 31 mars 2008)

Med några korta ord visar Peter att han är glad att se klassen igen. Eleverna lyser upp av hans kommentar och många visar att de blir glada av det Peter säger till dem. Genom det Peter uttrycker finns möjligheter för eleverna att uppleva en vänskap i gruppen, ”vi i vår klass är uppskattade av vår lärare och jag är en del av detta vi”.

I de här två exemplen visar alltså Peter att han bryr sig om hur eleverna har det och att han uppskattar att träffa dem. Exemplet som följer fokuserar i stället Peters glädje över de kunskaper som eleverna har tillägnat sig.

Eleverna i åttan har haft en matematiklektion på morgonen och när klockan är 9.30 ber Peter eleverna att lägga ihop sina böcker.

- *Mina vänner, jag blir alldeles varm i kroppen när jag går runt och ser hur bra ni räknar. Vi tog lite av det här i sexan, lite mer i sjuan och nu i åttan klarar alla av det jättebra. Jag blir på gränsen till rörd, säger Peter och ger dem en applåd.*

Eleverna sitter tysta och ler och de verkar inte veta vad de ska säga för det blir alldeles tyst i rummet i några sekunder när Peter applåderat färdigt. Peter bryter stämningen som kanske upplevs som lite pinsam av några genom att vara som vanligt, säga att nu är lektionen slut, vi ses i morgon. Eleverna reser sig upp och flera stannar kvar framme hos Peter för att prata lite.

(Björkskolan, åk 8, 29 april 2008)

Peter är ofta personlig i sin relation både med enskilda elever och med gruppen. Det beskrivna tillfället skiljer sig från de flesta andra genom att Peter inte skojar till det han säger. Peters hållning visar att han är uppriktig, han menar vad han säger och det tycks eleverna känna. En lärare kan säga "Bra gjort" slentrianmässigt utan att det betyder något för eleven, men läraren kan också säga "Bra gjort" på ett sätt som gör att eleven uppfattar det som ärligt menat. Det är situationen och lärarens hållning som avgör detta i denna studie. När jag studerar händelsen ovan i efterhand framstår det som att en del av Peters glädje och stolthet också handlar om honom själv. Han har undervisat eleverna om ekvationer i sexan, i sjuan och nu i åttan och alla kan. Han kan känna sig nöjd, inte bara med elevernas arbete utan också med sitt eget.

Ytterligare exempel på när läraren vänder sig till hela gruppen som en kommer från Ekskolan och Granskolan.

Det är fredag eftermiddag och Susanna har en så kallad guldstund med sina elever. Det innebär att de har en guldfärgad låda där det ligger olika lappar med frågor till eleverna. Eleverna sitter i en ring på golvet.

Susanna tar fram en lapp från lådan och läser vad det står.

- *Elever, ni måste hjälpa oss! Vi behöver veta vilka ställen på skolgården det kan hända dumma saker utan att vuxna ser det.*

Susanna visar en karta över skolgården och eleverna får en liten stund på sig att prata om var de tycker det är viktigt att rastvärdarna går under rasterna. Eleverna delas in i små grupper om tre och tre eller två och två för att samtala om detta. Efter cirka fem minuter bryter Susanna och ber alla elever att sätta sig i en ring igen, själv sätter hon sig på knä framför den lilla stolen med kartan i A3-format framför sig. Varje grupp får berätta om vilka ställen de tycker behöver extra bevakning av rastvärdarna. De kommer på ställen både inomhus och på skolgården. Susanna sätter röda kryss på kartan och på vissa ställen blir det flera kryss, till exempel mellan cykelförråd och mur, bakom containern. Vid några tillfällen har eleverna synpunkter på andras åsikter och Susanna påpekar att det är vars och ens upplevelse som är viktig och att man upplever det olika. Så säger hon:

- *Tack för hjälpen med det här viktiga arbetet. Nu ska vi lämna kartan vidare så att alla vuxna på skolan kan se vilka platser ni har pekat ut. Ni har varit väldigt duktiga på att prata med varandra utan att höja rösten och utan att springa omkring. Det var bra gjort för vi har haft en lång samling.*

(Ekskolan, åk 1-2, 27 februari 2009)

Här följer en likande situation från Granskolan.

När det är dags att avsluta veckans sista lektion samlar Sofia ihop klassen, hon ber två pojkar att hämta de andra som är ute i olika grupperum. När nästan alla är på plats

påminner Sofia om att hon vill att alla ska skriva i sin ea-bok, lämna in den till henne, ta undan sina saker och sätta sig på sina platser. Det går några minuter då några skriver och lämnar in sina böcker, några sitter och väntar, några pratar lite med bänkgården. När det lugnat sig igen saknar Sofia två elever

- Men var är Ludvig och Levi? Undrar Sofia
- De går slingan, svarar Petter.
- Just det ja, säger Sofia då.

Eleverna går en slinga runt skolan och ett bostadsområde några gånger i veckan. De får gå när de vill under de lektioner de har eget arbete.

När allt lugnat sig i klassrummet och det blivit tyst tar Sofia till orda igen.

- Det här har varit en bra lektion. Ni har varit duktiga och arbetat bra.

(Granskolan åk 6, 4 september 2009)

Både Susanna och Sofia vänder sig till sina elever som en grupp. De visar sin uppskattning över det arbete eleverna har gjort utan att göra en stor sak av sitt beröm.

Karin vänder sig också till gruppen för att berömma dem för något som de gjort. Här uppmärksammas dock elevernas insats mer än som bara en kommentar

Karins fyror räknar ihop alla sidor de läser i sina "tystläsningsböcker". På vita tavlans nedre hörn adderar eleverna ihop sina lästa sidor allteftersom de läst ut en bok. Nu har de läst sammanlagt 30 000 sidor och det är värt att fira tycker Karin och hennes kollega. Eleverna har egna muggar i grupprummet som de går och hämtar. Karin delar sedan ut saft till alla, de får också en chokladboll och en karamell. Karin och hennes kollega har köpt in detta och bjuder klassen. När alla fått något att dricka och äta ber Karin dem att ställa sig vid sina platser, därefter utbringar hon ett fyrfaldigt leve för eleverna och alla hurrar glatt. Därefter säger Karin var så goda. Karin släcker i taket, tänder de två levande ljusen framme vid tavlan och börjar läsa högt ur "Vita stenen" medan eleverna fikar.

(Almskolan, åk 4, 25 januari 2008)

Eleverna får en tydlig belöning för sitt arbete. Detta skulle kunna ses som en klassisk stimulus - responsituation. Karin och hennes kollega Pernilla vill att eleverna ska läsa så mycket som möjligt, och för att stimulera detta utlovar de en belöning. Att använda sig av stimuli och respons i sin undervisning uppfattas ofta som något negativt, något som kan motverka elevens inre motivation och förmåga att själv driva sitt arbete om arbetssättet sätts i system. Den här situationen är en engångsföreteelse och uppfyller inte riktigt de förutsättningar som stimuli – respons står för. Belöningen är lika till alla oavsett hur många sidor man läst. Karin berättar att det hon och kollegan Pernilla vill är att uppmuntra gruppen och visa att de gjort något riktigt bra. För att understryka detta bjuder

de sina elever på fika. Karin utnyttjar också rummet för att få ett mysigt och speciellt tillfälle. Hon släcker lysrören och tänder två levande ljus för att skapa en stämning som skiljer sig från den vanliga lektionstiden.

En dag i april är fem av de tjugo eleverna sjuka och det är ganska tomt i klassrummet. När klassen som vanligt inlett sin skoldag med tyst läsning och Karin hälsat dem välkomna till en ny skoldag säger hon:

- Vad skönt att ni är friska och här.

(Almskolan, åk 4, 22 april 2008)

I stället för att tala om dem som är sjuka och frånvarande väljer Karin alltså att tala om de elever som faktiskt är där, och hon uttrycker sin uppskattning över att se dem. Karin berättar att hon tidigt i sin lärarkarriär bestämde sig för att ta fasta på och bygga på det positiva.

I de situationer som återgivits ovan tar lärarna initiativ och vänder sig till eleverna som en grupp för att visa att han eller hon bryr sig om dem. Eleverna, som naturligtvis är olika individer, blir alla bemötta på samma sätt vid de här tillfällena eftersom lärarna vänder sig till klassen som till en. Det kan ske vid genomgångar av ett innehåll, men också i andra sammanhang då läraren på olika sätt vänder sig till klassen och ger uttryck för sin uppskattning på något sätt. Oftast verkar det vara spontana handlingar, som exempelvis när lärarna berömmar klassen efter en lektion. Andra tillfällen är planerade, som då Karin bjuder sina elever på fika för att fira att de läst mycket. Lärarna har en slags vi-relation med klassen som grupp och uppnår detta bland annat genom att visa sitt intresse för klassens välbefinnande, genom att berömma och ibland även belöna dem. Genom att möta dem allihop på samma sätt, på samma gång fokuseras grupp känslan. Genom att ta fasta på det positiva, att visa att alla duger, och genom att lärarna visar att han eller hon är öppen för klassens perspektiv så bekräftas och utvecklas den förtroendefulla relationen mellan lärare och elever. Eleverna är, vid de ovan beskrivna situationerna, ganska passiva. De svarar på sina lärares initiativ genom att lyssna och ta emot. Responsen lärarna får utgörs framför allt av en uppmärksamhet från eleverna, en koncentration som känns i rummet och som syns i elevernas ansikten, bland annat i form av leenden och nickar.

Att pyssla om eleven

Karins elever börjar sin skoldag klockan åtta på morgonen. En kvart innan är Karin där och låser upp så eleverna kan gå in. Själv går hon till byggnaden bredvid där hon har sitt arbetsrum. De elever som kommer före klockan åtta de ritar, pratar med varandra och spelar spel innan första lektionen börjar.

Cirka fem minuter innan lektionen börjar kommer Karin till klassrummet med en korg material. Hon lägger upp olika sorters skrivböcker på hyllorna i grupprummet. När det är dags att börja kommer Hjalmar in i klassrummet. Karin ser honom och lyser upp. Hjalmar har varit ledig och sedan sjuk några dagar efter det. Karin går fram till honom och ger honom en kram, hon frågar hur det är med honom eftersom han varit sjuk. De pratar en liten stund innan det är dags att påbörja skoldagen.

(Almskolan, åk 4, 19 februari 2008)

Hjalmar har varit borta från skolan ett tag och när han kommer tillbaka blir han sedd och välkomnad, detta utan att göra något annat än att komma in i klassrummet. Karin märker honom direkt och visar tydligt att hon är glad att se honom. Hjalmar ser också glad ut när Karin hälsar på honom, om än lite generad. Karin berättar att hon tycker det är viktigt att se och uppmärksamma alla sina elever. Om det hade varit så att hon inte gjorde det utan endast uppmärksammade några få, hade hennes agerande kunnat få negativa konsekvenser för Hjalmar och för henne själv. Eleverna skulle kunna uppfatta läraren som en som favoriserar vissa elever.

Klockan är tio över åtta och Sofia är på väg till klassrummet där klass 6:2 håller till, hon ska ha dem i svenska. Hennes egen klass ska ha NO med en annan lärare och de har inte gått in i klassrummet ännu. På en av bänkarna i korridoren där Sofia hastar fram sitter tre av de elever hon är klassföreståndare för. Hon ser dem där de sitter, stannar upp och går fram till Carl. Hon lägger sin hand på hans axel och frågar:

- *Hur är det med dig? Känner du dig bättre i dag?*
- *Ja, det är bättre, svarar Carl.*

(Granskolan, åk 6, 22 september 2009)

Carl var sjuk dagen innan och är nu tillbaka. Sofia bryr sig om hur det är med honom och genom att gå fram till honom i korridoren och fråga hur han mår visar hon också det.

Vid båda de här tillfällena, när Hjalmar respektive Carl är tillbaka i skolan, visar lärarna sitt intresse för människan bakom eleven, för barnets välbefinnande. Både Hjalmar och Carl kan känna sig sedda i och med att lärarna visat att de bryr sig om hur pojkarna mår.

Det är inte säkert att läraren och eleven möts öga mot öga varje dag trots att de är i samma rum under ibland flera timmar. Susanna har märkt att det är så och för att få möjlighet att göra detta har hon bestämt sig för att ha som rutin att säga hej då enskilt till alla elever.

Klockan är halv två och Susanna avbryter lektionen. Det är dags att plocka undan sina saker och städa upp borden. Medan eleverna gör detta går Susanna och ställer sig vid dörren ut till

ballen. Efter hand som eleverna är färdiga går de fram till Susanna och säger hej då, de tar i hand, hon håller kvar dem någon sekund och tittar dem i ögonen och av några elever får hon också en kram.

(Ekskolan, åk 2, 27 februari 2009)

Att säga hej då blir ett kort ögonblick här-och-nu då lärare och elev möts och ser varandra. En liten stund då de delar varandras värld. Eleverna är olika och upplevelsen av en sådan här-och-nu situation skiljer sig åt. Alla elever behöver och har rätt att bli sedda, men för en del är det svårt att ta plats och därför har Susanna bestämt sig för att hon vill ha ett dagligt möte med var och en av alla sina elever, om än kort.

Lärarna i studien visar också sina elever omsorg genom att pyssla om dem på olika sätt, de visar bland annat omsorg genom att trösta och lugna. Sättet att pyssla om varierar beroende på elevernas ålder. När det gäller de yngre eleverna är även fysisk kontakt i form av kramar och att hålla i handen en del av detta. Lärarna till de äldre eleverna är inte lika nära sina elever fysiskt utan där handlar det mer om samtal.

Det är torsdag morgon och Karin står och skriver upp dagens schema på tavlan. Stina går fram till Karin och berättar att hon har ont i halsen fortfarande. Karin lägger sin arm om Stinas axlar och frågar lite om hur hon har det och hur hon mår. När Karin och Stina står där och pratar kommer Nathalie fram. Stina går och sätter sig och Nathalie berättar för Karin att hon kan stryka en bok till på henne för det är bara en sida kvar att läsa.

- Vad bra, säger Karin och stryker Nathalie över huvudet.

(Almskolan, åk 4, 24 april 2008)

En elev känner sig hängig och söker upp Karin. Karin slutar genast med det hon håller på med och vänder sig mot eleven, ser henne och lyssnar på henne. Hon håller också om henne. När nästa elev kommer fram i ett helt annat ärende möter och bekräftar Karin även henne, dels genom att säga att hon gjort bra, dels genom att stryka henne över huvudet.

Det är morgonlektion hos Susanna på Ekskolan och det är lugnt i rummet. Förskoleklass eleverna är i ett grupprum med förskolläraren, tvåorna sitter utspridda i olika grupprum och läser för varandra och ettorna sitter på sina platser och jobbar med bokstaven "Å". Susanna går runt bland eleverna. När hon går förbi Alva har en av Alvas flätor löst upp sig. Alva sitter och försöker rätta till håret. Susanna sätter sig på stolen bredvid Alva och flätar om den innan hon går vidare till Magnus.

(Ekskolan, åk 1-2, 18 november 2008)

Susanna ser Alva och hennes bekymmer med håret som löst upp sig och är i vägen. Alvas hela uppmärksamhet ligger på att få ordning på håret. Susannas och

Alvas relation är sådan att Susanna utan problem kan sätta sig bredvid Alva och fläta hennes hår. Det här hade Nils eller Peter som arbetar med elever i årskurs 6-9 inte kunna göra om det gällt en av deras elever. De har inte en lika nära fysisk relation med sina elever som klasslärarna har. I sin handling visar Susanna eleven omsorg, men handlingen leder också till att Alva kan återgå till arbetet med bokstaven "Å".

Max sitter på sin plats och gråter. Det är eftermiddag och skoldagen är snart slut och nu har Max ont i huvudet. Susanna kommer och sätter sig på stolen bredvid honom och kramar om honom en liten stund. Max slutar gråta och han följer med Susanna ut i målarrummet där tvåorna ska få sina matteläxor innan skoldagen är slut.

(Ekskolan, åk 2, 19 januari 2009)

Här hjälper en kram. Max blir ompysslad, en kram tycks bidra till att han orkar vara med den allra sista stunden också. Susanna ser honom, uppmärksammar och tröstar honom. Efter detta så anstränger han sig trots sin huvudvärk och går med och klistrar in sin matteläxa i räknehäftet.

Nils har "svengelska"¹ med sina sexor. Sebastian har varit borta från klassrummet en stund och när han kommer tillbaka har han ett plåster på näsan. Nils har varit med honom och hjälpt honom att få detta. De andra tre killarna i gruppen frågar honom vad som hänt. Han berättar att han har ett sår som inte slutar blöda. Sebastian sätter sig på sin plats igen. Han kommer inte igång med sitt arbete utan sitter och känner med fingrarna på sin näsa. Nils ser det och går fram till honom:

- Hur är det frågar Nils?
- Jag vet inte, jag undrar om det blöder fortfarande.
- Det gör det inte.

Det går en stund men Sebastian kan inte koncentrera sig på annat än sin näsa. Nils går fram till honom och säger.

- Du kan vara lugn nu, det syns inget på plåstret och det har inte runnit något.
- Nej.
- Det bästa är nog att du inte petar mer för då kan det börja blöda igen för såret vill ha uppmärksamhet.

(Furusolan, åk 6, 16 februari 2009)

Sebastian är uppfylld av såret på sin näsa. Hans oro för om det blöder är så stor att han inte kan släppa det. Att få energi och att samla sin koncentration för att arbeta med den ordkunskap som är lektionens innehåll går inte. Nils försöker lugna Sebastians oro. Han kan ha åtminstone två syften med detta, dels vill han att Sebastian ska känna sig lugn och trygg igen, dels inser han att så länge

¹ Med "svengelska" avses undervisning i svenska och engelska i stället för ett B-språk.

Sebastian är upptagen av såret på näsan kommer han inte att göra något skolarbete och det är Nils ansvar att se till att Sebastian gör det.

Både elever och lärare har en förståelse för att lektionerna innebär att ett arbete ska göras. Det innebär i sin tur att lika självklart som att lärarna vill att eleverna ska må bra och ha det bra, lika självklart är det att eleverna ska arbeta för att lära sig. I de fyra senaste citaten gör sig den levda kroppen påmind. När den inte fungerar som den brukar tar det uppmärksamhet och läraren försöker hjälpa till så att eleven känner sig bättre och kan fortsätta med sitt arbete.

Detta intresse för elevernas välbefinnande, att lärarna bryr sig om eleverna tar sig uttryck som omsorg om elever och det visar sig på olika sätt. Lärarna ser bland annat eleverna genom att stötta dem, genom att lyfta fram dem och ge dem utrymme i den kollektiva gemenskapen och genom att pyssla om dem. Genom att se eleverna och deras behov och genom att vara den som tar initiativ till kontakt om det behövs bekräftas en förtroendefull relation. Att visa eleverna omsorg innebär att läraren ser hela eleven, det vill säga både fysiska, känslomässiga och kognitiva behov, som om de blir tillgodosedda i förlängningen ger möjligheter för eleven att lära det ämnesinnehåll som avses. Att eleven kan känna förtroende för att läraren ser till hans eller hennes bästa bidrar till elevens utveckling och förutsättningar för lärande.

Att tro på eleven förmåga och vilja

Att bekräfta eleven innebär här att läraren tror på elevens vilja och förmåga. Läraren tycker sig se vad eleven har möjligheter att utveckla. Just nu kan han eller hon vara en elev som gör det besvärligt för sig själv och för läraren, men det gäller att se bortom nu. På förmiddagen har Peters nior matteprov. Angelica vill inte göra provet just den dagen, men det vill Peter och han övertygar henne om att hon ska göra det.

När Angelica är klar ber hon Peter att rätta hennes prov med en gång eftersom de ska träffas på mattelektionen senare samma dag. Peter lovar detta. När han lite senare under dagen är på väg ner till matsalen möter han Angelica i trappan.

- *Har du rättat mitt prov? frågar hon uppförande.*
- *Ja, det har jag gjort. Ska vi prata om det här?*
- *Ja, svarar Angelica.*

Peter ger henne en kort återkoppling. Han säger att det mesta gått bra, hon behöver träna mer på något moment, men det ska de lösa.

(Björkskolan, åk 9, 19 mars 2008)

Under min tid på Björkskolan har jag sett att Angelica har en nära relation med Peter och att hon vågar be om specialbehandling. Vid det här tillfället en snabb

rättning. Det har Peter gått med på. Han berättar att han vet av erfarenhet att det är viktigt för henne att få återkoppling eftersom hon är väldigt osäker på sin förmåga i matematik.

Det finns säkert fler elever i klassen som gärna hade velat få sina ansträngningar med provet bekräftade redan samma dag, men det var ingen mer som bad om det, och Peter föreslog det inte heller. Om fler hade bett honom hade det inte fungerat. Eftersom hans dag är full av lektioner finns inget utrymme för rättning av prov mellan lektionerna. Angelica behöver uppmärksamhet och bekräftelse för att jobba vidare. Peter visar att hennes bristande tilltro till sin matematiska förmåga är något han tar på allvar och som han vill hjälpa till att förändra.

Om någon i klassen tycker att Peter är orättvis som gör detta för Angelica, så är det ingen som tydligt säger något. Det är möjligt att några elever ändå har en åsikt om att Peter inte gör lika för alla. Många reflekterar kanske inte ens över händelsen. De har gått i skolan i snart nio år och är vana vid att elever behandlas olika och ibland har olika villkor. Om förståelse finns för varför någon annan blir behandlad på ett sätt som avviker från det vanligaste, så kan det vara något som accepteras utan problem. I den här klassen finns det ganska många elever som Peter behöver uppmärksamma speciellt för att de ska komma på lektionerna och också för att de ska jobba på lektionerna. Det är alltså ganska vanligt att Angelica eller någon annan får stöd eller speciella villkor som inte alla får.

Här följer en situation från Furuskolan:

Det ämnesövergripande grupparbetet i årskurs 7, 8 och 9 på Furuskolan fortgår. Erik sitter själv vid ett bord och har en ritning av ett vindskydd som hans grupp byggt i skogen veckan innan framför sig på bordet. Han säger till Nils att han blev väldigt trött efter bamba.

- *Tur att du jobbade så effektivt i förmiddags då, säger Nils.*

Jag tror det är lite ironiskt för Erik svarar:

- *Vi har faktiskt gjort färdigt ritningen, kom och titta.*

Förutom ritningarna av vindskyddet har de också skrivit en motivering. Nils tittar på den och tycker att den behöver utvecklas.

- *Skynda dig nu och gör färdigt innan den lilla energi du har kvar försvinner, säger Nils till Erik.*

- *Jobba i tio minuter så kommer jag och läser sedan, lägger Nils till och går iväg till en grupp elever i andra änden av rummet.*

(Furuskolan, åk 8 och 9, 9 mars 2009)

Temaarbetet har pågått ett tag och den första entusiasmen hos eleverna har svalnat. Erik är vanligtvis pigg och glad, men det här arbetet verkar inte intressera honom. Nu sitter han tillbakalutad på sin stol efter lunchrasten. Nils

har ansvar för att ge Erik förutsättningar att lära sig och om Erik inte driver arbetet själv är det Nils uppgift att göra det. Här försöker Nils driva på genom att vara ironisk. Det Nils bekräftar tycks mer gå ut på att han tycker Erik är slö, än en tro på Eriks förmåga att komma vidare i arbetet.

Eriks förtroende för att Nils ser hans kapacitet kan minska efter den här händelsen. Eventuellt kan ironin han möts av leda till att han lägger ner arbetet totalt och tycker det är meningslöst. Det kan också påverka förtroendet för Nils om Erik tycker att han är orättvis. Erik visar dock inget av detta, varken genom ansiktsuttryck eller genom någon handling. Om Nils avsikt var att få igång Erik lyckas han dock inte så bra den här lektionen. Erik är glad och pratsam resten av lektionen, men han gör inte särskilt mycket skolarbete.

Det är matte på schemat igen för Peters nior. Olle och Svante kommer fram till Peter, de vill sitta tillsammans i ett grupprum och räkna. Peter tvekar när de frågar. Han tänker efter några sekunder, så säger han vis av tidigare erfarenheter:

- *Ni två är ju inte en så lyckad kombination.*
- *Ge oss en chans, säger Olle, vi kan visa var vi är.*
- *Ja, så kan vi göra, säger Peter.*

(Björkskolan, åk 9, 25 februari 2008)

Relationen mellan eleverna och Peter är öppen och rak, denna situation och andra visar att relationen tycks hålla för den kommentar som Peter ger på deras fråga, ”Ni två är ju inte en så lyckad kombination”. Både Olle och Svante har svårt för att koncentrera sig och för att själva driva sitt arbete. Det verkar både de och Peter veta om.

Killarna visar Peter var de är i boken och han skriver upp talen med en bläckpenna på sin hand. De får nycklarna till grupprummet av Peter och går iväg. Olle och Svante ber om Peters förtroende. De vill gå iväg till ett grupprum och arbeta för sig själva. Detta trots att det är gott om plats i klassrummet som är lugnt och tyst. Peter vet att det finns en risk att eleverna inte räknar något alls om han låter dem sitta i ett eget rum utan uppsikt. Hans sätt att göra en paus och titta på sina elever innan han svarar på pojkarnas fråga tolkar jag som en medveten avvägning, en riskbedömning. Eleverna ser ut att förstå att han tvekar och varför och för att övertyga honom erbjuder de en lösning så att han kan kontrollera dem. Peter väljer att stödja deras initiativ. Han väljer, efter en stunds funderande, att visa att han vill tro på sina elever. Förtroende är ofta ömsesidigt och genom att ha gett Olle och Svante sitt förtroende kan Peter hoppas på att de vill återgälda detta genom att faktiskt räkna det de ska under lektionen. Återgälda i den betydelsen att förtroende från den ena parten, i det här fallet läraren, medför ett ansvar från den andra parten, i det här fallet eleverna Olle och Svante.

Denna gång levde de upp till Peters förtroende genom att det arbete de gjorde under lektionen motsvarade Peters förväntningar.

Följande situation utspelar sig på Granskolan.

Sandra är klar med sin självbiografiska text. Hon lämnar in den till Sofia och är på väg att gå tillbaka till klassrummet för att läsa tyst där när Sofia ber henne att vänta tills hon läst igenom hennes text.

- *Den är dålig, säger Sandra då.*
- *Nej, säger Sofia som redan är igång och läser hennes text.*

När Sofia läst färdigt texten pekar hon på ett stycke på första sidan.

- *Det här gillar jag. Här har du beskrivit att du känner dig lite orolig ibland. Det är du. Och här, Sofia pekar på ett stycke på andra sidan, har du också skrivit bra. Du kan känna dig jättenöjd, säger Sofia.*
- *Ja, svarar Sandra i neutral ton och med en min som inte avslöjar några känslor.*

Sofia ler mot henne och eftersom hon inte får någon reaktion från Sandra på det positiva omdömet så säger hon igen att det är bra. Sandra svarar bara "ja" den här gången också, men nu ler hon lite också. Sofia håller kvar Sandra genom att prata en stund till med henne. Nu frågar Sofia henne om hennes fritidsintresse och de pratar lite om det innan Sandra går iväg. (Granskolan, åk 6, 5 november 2009)

Sofia läser elevernas texter direkt allt eftersom de lämnar in dem. Sandra verkar bli lite besvärad när Sofia vill att hon ska stanna tills Sofia läst hennes text. Sandras hållning visar att hon känner sig obekvämt, hon behåller ett visst avstånd till Sofia som sitter ner vid en bänk och läser. Sandra tittar bort under tiden.

I den här situationen anstränger Frida sig för att få till stånd ett möte med Sandra, hon får kämpa för att få eleven att lyfta ansiktet och möta hennes blick. Sofia bekräftar Sandra genom att ge beröm för hennes sätt att beskriva sina känslor och genom att Sofia kämpar för att nå henne.

Eleverna i Karins klass på Almskolan har lunchrast och alla utom fyra av flickorna är i matsalen för att äta. Amanda som sitter vid samma bord som Karin berättar att Nathalie, Emma, Elin och Elsa bråkar, det är därför de inte är i matsalen ännu.

- *De bråkar titt som tätt, säger Amanda sorglöst och äter med god aptit. De vet inte vem som ska leka med vem.*

Det dröjer en liten stund sedan kommer de alla fyra och de är glada och nöjda. Flickorna slår sig ner vid samma bord som Karin och Amanda och berättar att de kommit fram till en lösning som alla är nöjda med.

- *Vad bra och skönt att ni gjort det, säger Karin. Det är duktigt av er att ni reder ut bråken och att ni hittar lösningar.*

(Almskolan, åk 4, 20 maj 2008)

Här är det eleverna som tar initiativ. Tjejerna var nöjda med sig själva och den lösning de kommit på och berättar stolt om det för sin lärare. De vet att hon är insatt i alla turer kring deras kamratrelationer. Karin bekräftar dem också och berömmar dem för att de löst ett problem. De fyra flickorna har hunnit med många bråk under sitt fjärde läsår och Karin har ofta varit inblandad.

I de situationer som redovisats ovan stöttar lärarna sina elever bland annat genom att visa en tro på elevens förmåga och vilja till arbete och lärande. Eleverna blir sedda och bekräftade som den individ han eller hon är. Eleverna får förtroende, ibland när de ber om det och ibland bara för att läraren tror att de kan ta det. Chansen finns att en förtroendefull relation bekräftas och även stärks i och med att läraren tror på eleven, dessutom ökar också möjligheterna att eleven tror på sig själv. Genom att bli bekräftad kan eleven få tillfälle att se att han eller hon har möjligheter och val.

Att ge eleven möjligheter att lyckas

Eftersom det inte alltid räcker att en elev utvecklas i sin egen takt måste läraren klara av en balansgång mellan att sporra och uppmuntra och att ge eleven återkoppling i förhållande till målen för arbetet. För många elever är det också en utmaning, att orka arbeta på och göra framsteg, trots att det kanske inte räcker i förhållande till kursplanens kunskapskrav.

Att ge eleverna möjlighet att lyckas handlar inte bara om studieresultaten, det handlar i några fall även om att uppmuntra elever till att klara av att överhuvudtaget komma till undervisningen.

Klass 9 A ska ha prov, det handlar om akustik och optik. När lektionen börjat saknas en hel del elever, men de droppar in efter hand.

- *Va, ska vi ha prov idag! utropar flera elever.*
- *Ja, svarar Peter, men han tittar för säkerhetsskull i planeringen för att se att det stämmer och det gör det.*

Peter delar ut proven till eleverna och de sätter igång. Fem av eleverna har läroboken framför sig på bänken när de gör provet. Maria vill också ha det, men hon har inte boken med sig.

- *Gå iväg och hämta den i ditt skåp då, säger Peter till henne.*

Maria kommer tillbaka utan bok, hon hittade den inte.

- *Okey, du får ta min bok då, säger Peter och går fram till Maria som satt sig på sin plats.*

Peter slår upp boken till henne.

Provet är beräknat att ta cirka 50 minuter att göra men Peter har avsatt 80 minuter för klassen. Jakob är orolig att han inte ska hinna.

- *Jag kommer att ge dig mer tid om du behöver, lugnar Peter.*

Efter 80 minuter är det fortfarande tre elever som skriver och när Peter tittar på deras prov ser han att de har ganska många uppgifter kvar att göra.

- *Ni får göra färdigt resten av provet på NO-lektionen i morgon, är det okey? frågar han.*

Det tycker eleverna att det är. Peter tänker lösa det genom att samla in deras prov idag och så får de ett nytt prov dagen efter där de gör de uppgifter de inte hunnit i dag.

(Björkskolan, åk 9, 30 januari 2008)

Här ger Peter eleverna möjligheter att lyckas. Dels låter han sex elever göra provet med läroboken som hjälpmedel. Han vet att de inte har läst på och att de troligen inte kommer klara så många av uppgifterna. Han berättar att det är den erfarenhet han har av eleverna. För att de ska lära sig lite i alla fall och för att de ska känna att de kan svara på frågorna får de använda läroboken. Peter tycker att om de inte fått det skulle lektionen varit helt bortkastad för dem. Peter berättar också att han tror att de skulle gett upp och lämnat in provet utan att skriva särskilt mycket. Nu jobbar de och tränar både på att hitta svaren i lärobokstexten och ökar sina kunskaper om akustik och optik. Han ger också eleverna den tid de behöver för att hinna svara på alla frågor. Trots att det finns en rekommenderad tid på ca 50 minuter ger han dem 80 minuter direkt för att eleverna ska känna att de har gott om tid. De som inte hinner på den tiden får möjlighet att göra färdigt dagen efter.

Peter känner eleverna i den här klassen väl eftersom han undervisar dem sedan de gick i årskurs sex. I klassen finns ganska många elever för vilka studieresultatet inte framstår som så viktigt. Han kan inte nå dem eller driva dem genom att pressa eller klandra att de inte förbereder sig för provet, inte har sina böcker med sig och så vidare. Att en relation kan sägas vara förtroendefull tycks innebära att läraren har elevens bästa som målsättning. I det här fallet är det att eleverna lär sig så mycket som möjligt, även om det innebär att de använder läroboken som hjälpmedel vid provtillfället. Ett prov ges för att testa vissa kunskaper, det syftet försvinner för de elever som använder boken. Eleverna går i nian och ska få sitt slutbetyg. Peter vill ge dem möjligheter att nå betyget godkänt för att de ska ha bättre möjligheter i gymnasievalet. De tre elever som inte hinner göra färdigt provet är tre ambitiösa elever. Även de behöver Peters hjälp för att lyckas.

I Peters nia är det vanligt med olika sorters specialbehandling. Det är ingen som protesterar mot att vissa elever får använda läroboken på provet. Eleverna verkar veta att deras resultat inte gäller som ett provresultat. Det är ändå möjligt att några av eleverna tycker det är orättvist att mycket av det som gäller för att det ska vara ett prov sätts ur spel för vissa elever och på så sätt kan förtroendet

för Peter minska. Peter berättar att klassen skiljer sig från alla andra klasser han undervisat genom att det är så många elever med behov utöver det som är vanligast. Samtidigt är klassen generös och hjärtlig mot varandra och toleransen för varandras olikheter upplever Peter som stor. Både läraren och eleverna ger varandra möjligheter att göra framsteg.

Även i ämnet matematik anpassar Peter sin undervisning efter eleverna i klass 9.

Det är dags för matteprov och läromedlet har ett prov för dem som räknar i den röda boken och ett prov för dem som räknar i den gröna boken. Det gröna provet är lite lättare än det röda. Peter har dessutom ett tredje prov som han konstruerat själv, det är ett G-prov. Klarar man det är man godkänd på avsnittet, men man har ingen möjlighet att få ett högre betyg. För dem som räknar i den "röda" boken är det självklart att göra det svåraste provet. För dem som har den "gröna" boken finns det en valmöjlighet. Cecilia vet inte riktigt vilket prov hon ska välja. Hon tar det gröna, men efter en stund talar hon om för Peter att det är för svårt, men hon vill ändå göra det fast vid ett senare tillfälle.

- *Kan jag få göra om det? Frågar Cecilia.*
- *Om du gör ditt bästa på alla tal idag, svarar Peter.*
- *Åhh, suckar Cecilia.*

De kommer överens om att hon ska göra G-provet idag och sedan ska hon få göra det gröna provet efter påsklovet. Hon byter prov och sätter igång, då hörs hon mumla för sig själv:

- *Man är ju dålig om man bara klarar G-provet.*

När Cecilia är färdig med G-provet vill hon veta vilken dag hon ska göra det gröna provet.

- *Det blir första dagen efter lovet, svarar Peter.*

(Björkskolan, åk 9, 19 mars 2008)

För att alla ska kunna känna att de klarar av provet gör Peter ett eget som är lättare än läromedlets förtryckta prov. Peters prov har bara uppgifter som ligger på godkänd nivå. Eleverna får välja det prov de tycker passar dem. För några elever är det ingen tvekan om att G-provet är det rätta och de är nöjda med det. Cecilia känner sig dock inte tillfreds med att hon får ge upp och byta till det lättare provet. Hennes kommentar om att man är dålig om man bara klarar G-provet visar att hon inte är nöjd med sig själv, hon vill klara mer. Enligt läraren är hon en duktig elev, men hennes motivation brister. Här tar hon själv ett initiativ och föreslår att hon ska få göra om det gröna provet senare. Peter går med på det, han ger Cecilia en möjlighet att känna sig nöjd med sig själv. Jag frågar Peter om han tror att hon kommer att vilja göra provet efter påsklovet. Peter är säker på att hon kommer att göra provet den dag de kommit överens om. Detta tillfälle är inte det första då Peter och Cecilia gör en överenskommelse som denna.

Ibland uppstår det tillfällen då läraren anpassar sin undervisning efter en elev, för en stund sätts alla andra åt sidan för att denna elev ska få möjligheter att lära sig och få möjligheter att lyckas.

Klass fyra har läxförhör på matematikläxan. Eleverna ska visa att de kan några olika sätt att räkna ut additions- och subtraktionstal. När de är färdiga med uppgifterna får de rita i sin ritbok tills alla är klara. De som blir färdiga först har svårt att sitta still, de går runt i klassrummet och småpratar och visar varandra sina bilder.

- *Alla är inte färdiga och de måste få lugn och ro, säger Karin till dem.*

Eleverna bekräftar att de förstår och sitter sedan på sina platser. En stund senare är alla utom Lena färdig. Jonas är uppe och rör sig och har svårt att vara tyst. Karin säger till honom några gånger. Hon går också fram till Lena för att se hur det går. Lena verkar inte känna sig pressad av att alla väntar på henne, kanske är hon helt omedveten om detta trots att det liksom bubblar i rummet. Det finns en oro bland många som inte vill vara tysta och sitta stilla. Efter ytterligare en stund är även Lena färdig och då är det dags för klassen att ha bild. (Almskolan, åk 4, 25 januari 2008)

Lärarens vardag är fylld av val av olika slag. Vid det här tillfället finns det en risk att Karins val att låta Lena göra färdigt och låta resten av klassen vänta leder till en irritation över att bildlektionen blir kortare och att det blir Lena som får skulden för det som Karin bestämt.

Här följer en situation från Björkskolan.

Peter berättar att de ska köra "Först till 1000" eftersom de jobbat hårt en lång period. Först till 1000 är en huvudräkningslek. En person slår en sexsidig tärning nio gånger, de andra ska placera ut siffrorna så de bildar tre tal som ska adderas och målet är att hamna så nära 1000 som möjligt. Några i klassen kommer ihåg att det är Tobias tur att börja, den som vinner får sedan vara den som slår träningen. Peter är också med.

Det blir en uppsluppen stämning i klassen, eleverna skojar och skrattar mycket. De tjufsar med både Peter och varandra. Maria förstår inte riktigt hur hon ska räkna och Peter uppfattar det och visar henne. De kör vidare några omgångar till och efter en stund är det Maria och några fler som är närmast 1000, hon är dock inte först med att räkna ut det. Peter hör henne och säger:

- *Nu är det Marias tur att köra.*

Ingen protesterar, varken Anna som var först av alla eller någon av de andra som var före Maria. Maria fnissar lite och går fram för att sätta sig i katedern för att slå tärningen i en ny omgång.

(Björkskolan, åk 9, 8 maj 2008)

Maria är osäker på sina matematiska kunskaper, men hon är glad och spelar med alla omgångar trots att det tar lite längre tid för henne att addera sina tal. När

hon efter ett tag är en av dem som kommer närmast 1000 tar Peter tillfället i akt att lyfta fram henne. Utan hans hjälp har hon inte en chans att få vara den som slår tärningen, det verkar både Peter, Maria och hennes klasskamrater medvetna om. När Peter säger att det är hennes tur protesterar inte heller någon. De har redan kört flera omgångar och de som är snabba på huvudräkning har fått slå tärningen, några till och med flera gånger. Peter ger Maria en möjlighet att lyckas trots att det strider mot de regler de spelar efter. Maria visar att hon blir glad för att få chansen att leda leken en stund, hon ler och liksom skuttar fram till katedern. För att leda leken krävs inte mer än att hon slår tärningen, det blir alltså ingen press på henne utan det är bara roligt.

Ett annat sätt att ge en elev möjlighet att lyckas är att ge dem utrymme i gruppen. Vissa elever tar mycket plats och gillar det, andra är mer tillbakadragna och verkar trivas med det, det finns med andra ord inga generella metoder. De flesta verkar uppskatta att bli uppmärksammade ibland, inte bara av läraren utan också i klassen. En anledning till att lyfta fram en elev och ge honom eller henne uppmärksamhet i gruppen kan vara att man vet att eleven är blyg och inte alltid vågar tro på sig själv. Då kan läraren hjälpa till.

Magnus är en tyst och blyg kille i ettan hos Susanna på Ekskolan. Den här dagen har han med sig ett stort gosedjur. Det är Ior ur Nalle Puh. Magnus ska få visa upp Ior för klassen.

Han ställer sig längst fram, framför vita tavlan och håller upp åsnan framför sig. Magnus ser glad och förväntansfull ut. Han trycker på åsnans mage och då börjar den sjunga och dansa med armar, ben och öron i takt med musiken. De flesta blir förvånade och det utbryter allmänt skratt i klassen. Ior sjunger och dansar en stund och Magnus ser stolt ut. Susanna tackar honom för visningen. Magnus går och sätter sig på sin plats och Susanna går igenom dagens schema.

(Ekskolan, åk 1-2, 17 februari 2009)

Eftersom Susanna vet hur tyst Magnus är var detta ett väldigt bra tillfälle att låta honom få vara i händelsernas centrum på ett sätt där han kan lyckas utan att behöva säga eller göra någonting. Susanna känner sin klass och här visar hon att hon litar på att de andra eleverna ska visa Magnus sin uppskattning.

Undersökningens material visar att det också händer, särskilt vid undervisning av äldre elever, att en förtroendefull relation är en förutsättning för att vissa elever ska komma till klassrummet. Att få dem att delta i undervisningen kommer i ett senare steg, om de alls kommer dit.

Det är måndag eftermiddag och eleverna börjar lektionen igen efter lunchrasten. Det är Nils grupp med åttor och nior som håller på med sitt projektarbete. De har kraschat på en öde ö i

Atlanten och nu måste de utföra olika uppdrag för att klara sig. Det är alltså ett storyline-tema som de jobbar med. Tio minuter in på lektionen kommer Rasmus. Han går in tyst och sätter sig på fönsterkarmen och tittar ut över klassrummet. De andra i hans grupp är upptagna med olika uppgifter. Efter en stund ropar han:

- Nils...Nils!

Nils är upptagen, han pratar med några av tjejerna i Rasmus grupp så han svarar inte. När han är klar hos flickorna går han dock bort till Rasmus direkt och hör efter vad han vill. De pratar en stund innan Nils går vidare till några andra elever. Rasmus sitter kvar i fönsterkarmen och tittar på de eleverna som arbetar i rummet.

(Furuskolan, åk 8 och 9, 9 mars 2009)

Efter lektionen frågar jag Nils om Rasmus alltid kommer för sent, det har han nämligen gjort alla de lektioner då jag varit med. Nils berättar att det är så, han kommer alltid för sent, om han kommer. Nils berättar också att han är glad om Rasmus kommer till skolan och om han är där en hel dag. Jag frågar om Nils tycker att det är okey att han är sen, det tycker Nils inte att det är, men så säger han:

- *Jag kan inte straffa honom för att han har det så svårt i livet att det ändå inte skulle betyda någonting för honom.*

Nils accepterar elevens upprepade förseningar, och blir i stället glad när han kommer. Nils vet att ett straff för de sena ankomsterna eller för skolket inte skulle leda till något som är bättre för Rasmus. Det skulle inte betyda något. Det är bättre med en sen elev än ingen elev. Rasmus jobbar väldigt lite på lektionerna och han driver inte sitt arbete, men genom att vara på lektionerna tar han del av en slags gemenskap, han är i skolan och på lektioner precis som de allra flesta andra femtonåringar i Sverige. Han lär sig också av att lyssna på läraren och sina klasskamrater och det är bättre än ingenting även om det inte räcker för att uppnå målen för årskurs nio.

För att få eleven att vilja komma till lektionerna så mycket som möjligt väljer Nils att anpassa sig efter elevens behov och att få en kontakt som gör att eleven känner sig välkommen när som helst.

Nils har ytterligare en elev i nian som till synes kommer och går som hon vill. Det är Flora som går i en annan klass. Till skillnad från Rasmus så driver Flora sitt arbete, trots hög frånvaro har hon högsta betyg i de flesta ämnen. Den här lektionen har de nationellt prov i svenska.

Flora sitter tillsammans med Kristin och diskuterar de texter de lyssnat på. Bara en liten stund in på lektionen säger Flora:

- *Nu måste jag gå. Så reser hon sig och går.*

Ingen säger något om det, varken lärare eller klasskamrater. Kristin flyttar till en annan grupp för att slippa vara ensam och så fortsätter lektionen.

(Furuskolan, åk 9, 31 mars 2009)

Nils visste inte att hon skulle gå och inte heller vart. Men han berättar att han vet att hennes liv är så komplicerat att det inte finns någon anledning att diskutera med henne. Säger hon att hon ska gå, då får hon göra det utan förklaring. Lärarlaget har bestämt att hon talar med sin klassföreståndare och det är inte Nils som är det.

Även här låter Nils eleven vara trots att det är mitt i ett nationellt prov. Han vet att det finns en förklaring till att hon går, oavsett vad den är. Kanske ska hon iväg till ett möte som hon måste närvara vid, kanske är det något annat. Oftast är det för elevens bästa som en lärare markerar och sätter gränser, men här är det andra förhållanden som gäller.

I klasskamraternas ögon kan Rasmus och Flora tyckas göra som de vill utan att Nils reagerar. Ingen av deras klasskamrater ifrågasätter eller ens reagerar märkbart på Floras och Rasmus beteende. Även om de inte vet exakt vad som ligger bakom detta så förstår de troligen att det här är något speciellt och inget de behöver diskutera.

Peter har också en elev som kommer och går som hon vill, blir pressen på henne för stor så går hon. Peter trixar för att hon ska komma på lektionerna och för att hon ska stanna kvar.

Det är mattelektion efter lunchrasten. Sju minuter in på lektionen kommer Jeanette med jackan på sig och med mopedhjälmen i handen. Peter lyser upp när hon kommer:

- *Se där, har du bok med dig?*
- *Nej, inte helt oväntat, svarar Jeanette.*

Peter tar fram sin bok och ger henne.

- *De andra sitter där ute, men du kan sätta dig här inne för vi ska snart gå igenom skala.*

Jeanette sätter sig vid en plats och slår upp boken. Hor börjar dock inte räkna utan pratar i stället med Anna.

(Björkskolan, åk 9, 30 januari 2008)

Peter visar sin glädje över att Jeanette dyker upp, hon kommer i ytterkläder trots att det inte är tillåtet att ha med dem i klassrummet. Hon har inte med sig något arbetsmaterial, men hon kommer.

I de tre exempel som beskrivits ovan fungerar det inte att lärarna skäller, ställer krav och tar i med hårdhandskarna. Skolan är inte tillräckligt viktig för att de här eleverna ska ta dessa krav. Det finns annat utanför skolan som gör livet

jobbigt. Även om inte skolan, som en plats för att träffa kompisar och lärare, är oviktig i dessa elever liv så tycks i alla fall undervisningen vara det. Lärarna skulle kunna tänka att regler är till för att följas och att de gäller för alla elever. De skulle kunna tänka att de som inte kan finna sig i detta får ta konsekvenserna av sitt handlande själva. Oftast tänker lärarna i den här studien inte så. De försöker kommunicera med eleverna och få till ett möte där de kan enas mot ett gemensamt mål, ett mål som är möjligt för eleven även om det inte är de mål som vanligtvis gäller för skolan

Vi är fortfarande på Björkskolan, och återigen handlar det om Jeanette.

När Jeanette är klar med sitt prov sätter hon sig till rätta på sin plats. Hon lutar ryggen mot väggen, sätter hörlurarna i öronen för att lyssna på musik och tar fram sitt nagellack och börjar måla naglarna. Den lite skarpa lukten sprider sig i klassrummet, men jag kan inte se att någon reagerar, ingen tittar ens upp eller på något sätt ifrågasätter att Jeanette syslar med detta på mattelektionen.

När jag frågar Peter om det är tillåtet att måla naglarna på lektionen säger han att det bara är Jeanette som han accepterar det från. Hade det varit någon annan hade grejerna försvunnit direkt.

- Detta är andra eller tredje gången under läsåret som det händer, förklarar Peter. Han berättar att om Jeanette kommer till lektionerna tillåter han mer från henne, till exempel att måla naglarna, hon kan också prata mer än de andra innan han säger till. Blir Jeanette ställd mot väggen så går hon bara. Peter menar att det inte går att se allting i svart eller vitt för alla elever har inte samma förutsättningar och de måste bemötas olika.
(Björkskolan, åk 9, 19 mars 2008)

Genom att behandla eleverna olika utefter deras förutsättningar så ser Peter dem som de är och han stöttar deras möjligheter att lyckas i skolan.

Jeanette och Peter har en speciell relation. Det vanligaste är att eleverna kommer till lektionerna och att de i alla fall i viss mån driver sitt arbete framåt. Så är det inte med Jeanette, men hon visar att hon litar på Peter och han är tydlig med att han vill hennes bästa. Han anpassar regler och undervisningen efter hennes behov mot att hon ska komma på lektionerna och ibland sviker hon hans förtroende. De egna villkor hon får av Peter räcker inte för att få henne att gå på lektionerna i den utsträckning som hon förväntas göra, och som Peter vill att hon ska göra.

I förtroendefulla relationer mellan lärare och elever verkar det här vara möjligt att läraren behandlar vissa elever på ett annat sätt än de andra. Alla är vi olika och det tycks eleverna förstå redan när de är så unga som i Susannas klass, det vill säga när de går i ettan och tvåan. Rättvisa tycks inte nödvändigtvis betyda att något är exakt lika för alla, det kan också betyda att något är lika utifrån

människors olika förmågor. Eleverna i de återgivna situationerna känner sina klasskamrater och verkar förstå och acceptera att vissa får göra saker som andra absolut inte får göra.

För att en relation ska kunna sägas vara förtroendefull förefaller det vara så att läraren tror på sina elever, tror på deras vilja och förmåga att ta ansvar och att driva sitt arbete. Det tycks också vara så att läraren ger sina elever möjligheter att lyckas på olika sätt, till exempel att få använda läroboken vid prov i stället för att sitta av tiden då eleven inte kan det som ska prövas. Det innebär alltså att läraren anpassar elevens utmaningar. Ibland får lärarna också utmaningar, exempelvis som Jeanette och andra elever som inte alltid kommer till lektionerna då det inte är tillräckligt viktigt i deras liv.

När lärarna försöker ge eleverna möjligheter att lyckas byggs den förtroendefulla relationen upp och bekräftas på ett sätt som gör att relationen håller även för utmaningar vid tillfällen då elevens och lärarens mål inte sammanfaller.

Sammanfattande tolkning

Denna dimension av förtroendefulla relationer, ”att bry sig om”, beskriver huvudsakligen situationer då lärarna tar initiativ. Den sorts relationer som framträder i de möten då läraren bryr sig om eleven så som beskrivits här innebär att förtroendet mellan läraren och eleven fördjupas och bekräftas. Avsnittet har organiserats utifrån fyra olika variationer av hur lärarna bryr sig om eleverna, genom att se eleverna som en i gruppen, genom att pyssla om eleven, genom att visa en tro på elevens förmåga och vilja och genom att ge eleven möjligheter att lyckas.

För det första blir det tydligt att elever inte bara är kognitiva varelser. Deras behov, önskemål och känslor visar sig för lärarna på olika sätt och lärarna tar emot och bemöter hela eleven. Det är en existentiell dimension. Allt från osäkerhet på den egna förmågan till huvudvärk eller blödande sår tycks vara så betydelsefullt för eleven att allt annat tillfälligt skjuts åt sidan. I och med att läraren tar hänsyn till elevens levda verklighet bekräftas den förtroendefulla relation som lärare och elev har.

För det andra visar resultatet att när läraren bryr sig om får eleven möjligheter att lära sig det avsedda innehållet. Genom att i viss utsträckning ge elevens känslor och behov utrymme kan eleven många gånger släppa sin uppmärksamhet på det som stör eller oroar och i stället lägga sin energi på skolarbetet. I den här aspekten av förtroendefulla relationer, att eleverna blir sedda, framträder en dimension av läraryrkets komplexitet särskilt tydlig. När

läraren bryr sig om sina elever är förtroende mellan läraren och eleven nödvändigt, om det inte finns skulle lärarens handlande kunna upplevas som oäkta. Anledningen till att lärare och elever överhuvudtaget träffas är dock ytterst att läraren ska ge eleverna möjligheter att lära sig ett bestämt innehåll. Men, om läraren inte samtidigt har en uppriktig ambition som syftar till den enskilda elevens bästa blir handlandet falskt och troligtvis också genomskådat som sådant av eleven.

För det tredje visar resultatavsnittet att rättvisa tycks vara relativt. Det innebär att lärarna bryr sig om sina elever utifrån de enskilda elevernas behov, och elevernas behov är olika. Det handlar alltså om att försöka möta var och en av eleverna på ett eget sätt som ger dem så bra möjligheter som möjligt utifrån vars och ens förutsättningar. För någon elev kan det handla om lite uppmärksamhet och medkänsla när halsen värker för att eleven ska känna sig nöjd och ta ansvar för sitt skolarbete. För en annan elev krävs villkor där elevens behov får stort utrymme och där eleven kräver mycket uppmärksamhet och stöd för att ens komma till lektionen.

Att lyssna

Denna dimension av en förtroendefull relation handlar om att lärarna lyssnar på sina elever. Eleverna berättar olika saker och beroende på vad de berättar tar läraren emot det eleven säger på olika sätt.

Eleverna i de beskrivna situationerna har alltså något de vill berätta och när läraren lyssnar möts elev och lärare. Det kan också innebära att läraren lyssnar på klassen, det betyder i detta sammanhang att de elever som tycker något själva, och som vågar säga det inför alla berättar. Ibland pratar några elever för alla, det vill säga framför en åsikt som man vet att många i gruppen delar. I andra situationer berättar eleverna saker som har med deras fritid eller hemförhållanden att göra. Det eleverna berättar kan också handla om elevens vara i skolan, eller om det ämnesinnehåll och arbete som sker just den lektionen.

Initiativet till ett möte där läraren lyssnar och eleven berättar sker i de beskrivna situationerna oftast på elevens initiativ. För att det ska vara meningsfullt att berätta krävs att det finns någon som lyssnar. Att lyssna, som lärarna gör i dessa situationer, handlar om att ta emot och bekräfta eleven eller eleverna.

Dimensionen inleds med att beskriva några situationer där läraren tar emot det eleven berättar, de följs av situationer som beskriver hur läraren försöker reda ut något utifrån det som berättas. Till sist beskrivs situationer då läraren ser bortom den aktuella situationen och det eleven berättar. Dimensionen som följer

är organiserad i tre underrubriker som beskriver hur lärarna lyssnar, det vill säga genom:

- Att ta emot det eleven berättar
- Att reda ut
- Att se bortom det eleven berättar

Att ta emot det eleven berättar

Här följer två exempel på när elever beskriver sina fritidssysselsättningar för lärarna. Det första är från Almskolan.

På tisdagar är det tidig lunch, redan klockan 10.40 går fyroarna i Karins klass och äter. Karin sitter vid samma bord som två av flickorna i klassen, Nathalie och Elin. Nathalie frågar Karin om hon har några djur, det har inte Karin. Nathalie berättar att hon har en kanin. Hon pratar glatt på och Karin som äter samtidigt som hon lyssnar tittar Nathalie i ögonen mellan tuggorna. Vi får veta att hennes kanin har fått ungar tre gånger. Detta har kunnat hända för kaninmammans har rymt ut ur buren på natten och parat sig utan att de i Nathalies familj anat något. En gång åt hon upp eller bet ihjäl alla ungar utom en. Den ungen som klarade sig har Hjalmar, som går i klassen, fått. Varken Karin eller Elin säger särskilt mycket, det är Nathalie som entusiastiskt, liksom bubblar, om sin kanin och allt spännande det innebär att ha henne. Karin lyssnar aktivt och skjuter in någon kortare kommentar då och då.

(Almskolan, åk 4, 22 januari 2008)

Nathalie tar här själv initiativet till att berätta om sin kanin. Vi är fyra vid bordet, förutom jag själv som sitter helt tyst är det Nathalie, hennes kamrat Elin och Karin, men det är till Karin Nathalie vänder sig. Hon gör inget försök att få in Elin eller mig i samtalet genom att exempelvis vända sig mot någon av oss. Nathalie och Karin sitter mittemot varandra och Nathalie tittar på Karin hela tiden när hon berättar. Karin visar att hon lyssnar genom att se Nathalie i ögonen och genom att sticka in korta kommentarer och frågor under samtalet. Det är alltså Nathalie som initierar relationen och Karin lyssnar.

Nathalie pratar gärna med sin lärare Karin om det som är viktigt för henne. Ofta handlar deras samtal om skolarbetet, men den här gången vill Nathalie berätta om det som uppfyller henne just nu när hennes kanin fått ungar igen. Karin visar ett intresse för sin elev inte bara när det gäller hennes skolarbete, utan också för det som eleven tycker är viktigt och som hon vill berätta om genom att lyssna aktivt och ta emot det Nathalie berättar med ett visat intresse. Kanske känner Elin sig utanför under den här stunden, det är dock inget hon

visar utan hon äter och följer med i samtalet mellan Nathalie och Karin medan hon äter sin lunch.

Det andra exemplet på en situation då eleven berättar om sin fritid och då läraren tar emot det eleven berättar kommer från Björkskolan där Peter är lärare.

Det är maj månad, en fin försommardag och för niorna är grundskolan nästan slut. Lektionen närmar sig också sitt slut och det är en avslappnad stämning bland de elever som är där, några har valt att gå till infoteket eller att sätta sig i en studiehall utanför. Eleverna verkar vara ganska aktiva med projektarbetet. Plötsligt höjer Jakob rösten och berättar rakt ut att han kom på en jättebra uppställning, ett system eller liknande i hockeyn precis när han skulle somna dagen innan.

De flesta av eleverna tittar upp från sitt arbete och Peter tar upp tråden och ber honom att förklara. Jakob börjar berätta men det är krångligt för oinitierade att förstå så Peter ber honom använda whiteboarden för att det ska bli lättare att förstå. Jakob får två pennor av Peter och så går han fram och ritar upp en hockeyrink. Han sätter ut linjer och spelare och visar hur de ska ställa upp sig och åka för att få en spelare fri som kan gå på mål. Peter och alla andra i rummet lyssnar, flera av killarna går dessutom fram till tavlan för att komma närmare när han ritar och beskriver.

(Björkskolan, åk 9, 7 maj 2008)

Jakob har ett stort intresse för ishockey, han tränar och spelar match flera gånger i veckan. Ibland har han varit ledig från skolan för att spela för stadslaget. Alla i klassen känner till hans intresse. Hans första kommentar rakt ut i luften verkar ha kommit spontant, det var som om han mest pratade för sig själv. Hade inte Peter nappat på Jakobs initiativ hade det nog inte blivit mer, kanske att de i hans grupp hade frågat vad han menade. Jakob vänder sig mot Peter och berättar och Peter lyssnar och tar emot det Jakob berättar. Han visar sitt intresse genom sin hållning, men också genom att be Jakob använda whiteboarden. Nu märker Jakob att han inte bara har Peters uppmärksamhet utan hela gruppens.

Vid det här tillfället är det en elev som får stort utrymme. Peter låter Jakob ta över hela klassrummet en stund för att berätta om det som är viktigt för honom. Eftersom eleverna håller på med ett grupparbete är inte hela klassen i rummet, men de elever som är där blir avbrutna i sitt arbete när Peter väljer att lyfta fram Jakob och hans hockeyidé. Någon kan ha funnit det orättvist att Jakob fick så mycket utrymme. Det som visar sig är att flera av pojkarna i klassrummet reser sig från sina platser för att gå fram till tavlan där Jakob ritar och förklarar. Flickorna sitter kvar på sina platser, de lyssnar, men verkar inte så intresserade att de vill gå fram för att se bättre.

De elever som blir avbrutna i det de håller på med skulle kunna tänkas tappa en del av sitt förtroende för Peter eftersom han låter en elev få mycket utrymme på ett sätt som påverkar de andra som är i rummet. Jakobs och Peters relation stärks av den här händelsen. Under den tid jag följt Peter i hans arbete har Jakob inte varit en elev som tagit mycket utrymme. Det här tillfället är ett undantag. Jakob verkar ha förtroende, dels för Peter, men också för sina klasskamrater. Han tycks lita på att han kan ta detta utrymme.

Ganska ofta lyssnar och möter lärarna sina elever en kort stund där det finns tillfälle och läraren är tillgänglig.

I matsalen har Peter just fyllt sin bricka och han spanar ut över rummet för att se var han ska sätta sig. Vid ett bord inte långt ifrån där han står sitter ett gäng flickor från den åtta han är mentor för. Två av flickorna ropar på honom.

- Peter, sätt dig här hos oss!

Peter går dit. Samtalet kommer igång direkt när Peter frågar hur de har det. De pratar om sådant som har med elevernas fritid och familjer att göra. Det märks att Peter känner till deras privatliv.

(Björkskolan, åk 8, 12 september 2007)

Ett annat exempel på stunder då vissa elever tar tillfället i akt att söka kontakt med sin lärare är i slutet av skoldagen.

Sofia har sagt hej då till eleverna i klass 6:1, de sätter upp sina stolar på bänkarna och tar sina saker innan de släntrar ut ur klassrummet. Sofia står kvar vid sitt skrivbord. Fyra elever går fram till henne i stället för att gå mot dörren. De pratar med Sofia en stund, en elev berättar vad hon ska göra på eftermiddagen, en annan berättar om hur hon gjort en läxa. Sofia lyssnar på dem i lugn och ro. Klassrummet är tomt nu sånär på den här lilla gruppen elever. Innan de lämnar Sofia ger en av flickorna henne en kram och sedan går de iväg alla fyra.

(Granskolan, åk 6, 31 augusti 2009)

Eleverna i dessa båda exempel tar ett initiativ, söker upp sin lärare och berättar något. Det är inte alltid något speciellt som har hänt utan det primära förefaller vara den relation eleven och läraren har en kort stund. I båda situationerna tar lärarna emot det eleverna berättar genom att visa ett intresse för det de säger. Ofta är lektionerna hektiska för lärarna i studien, antingen de vänder sig till hela klassen på en gång eller går runt bland eleverna som arbetar med sitt. Även i dessa situationer händer det att elev och lärare möts i ett samtal, men det är ofta en alltför kort stund för att eleven ska hinna berätta och för att läraren ska hinna lyssna. Detta är något som lärare och elever känner till av erfarenhet, de vet också att vissa tillfällen, som i till exempel början och slutet av dagen, finns det

utrymme för ett lite längre möte och det använder sig eleverna av mer eller mindre ofta.

Exemplen ovan beskriver just detta, när eleverna tar kontakt med läraren vid tillfällen då de vet att läraren kan ha tid. Eleverna tycks också ha förtroende för att lärarna kommer att ta emot dem och det de berättar. Både Peter och Sofia tar också tillfället i akt och möter och lyssnar på sina elever. Peter tar initiativet i samtalet med flickorna och leder in det på deras fritid genom att ställa frågor om den. I exemplet med Sofia är det eleverna som spontant berättar vad de ska göra efter skolan.

I situationen från Björkskolan är det alltså några flickor som är framåt som vill ha Peters sällskap. Peter berättar att han arbetar medvetet med att få en bra relation till alla sina elever. En del elever tar själva kontakt med honom, som flickorna i matsalen. De som inte gör det tar Peter själv kontakt med då och då för att få till ett möte. Matsalen och lunchen utgör ett bra tillfälle att sitta ner och prata med eleverna. Då är det inte nödvändigtvis lektionens innehåll som är det viktiga, utan då är det lättare att prata om annat och genom att ta emot det eleven berättar lär läraren känna eleverna.

Det som händer efter skoldagens slut i Sofias klassrum är ett exempel på när några elever som är mer tillbakadragna i klassen tar initiativ till att få ett möte med Sofia där de berättar om sig själva. De fyra eleverna är alltså inte de som syns och hörs mest under skoldagen, men här, när de andra gått hem, får de utrymme utan konkurrens. Att lärarna tar sig den här tiden tillsammans med eleverna innebär alltså att de lär känna dem bättre, men också att de bygger upp ett förtroende med just de här eleverna.

På Furuskolan har Nils två grupper som består av elever i åttan och nian och som han ansvarar för under arbetet med skolans ämnesövergripande temaarbete. Eleverna har kommit in i arbetet och jobbar på självständigt. De har gjort de flesta gruppövningarna och nu är det individuellt arbete. Det ger Nils möjlighet att gå runt bland eleverna och prata med dem och se vad de gör.

Daniel kommer fram till Nils och berättar att han SMS:ar med en som är i Mexico. Där är det 29 grader varmt nu.

- *Det var 25 grader på Cypern när jag var där för fyra veckor sedan, berättar Daniel.*

Nils frågar Daniel hur han har lärt känna personen som är i Mexico. Det är via internet, de har spelat CS (Counter Strike). Daniel och Nils pratar om CS kontra WOW (World of Warcraft). Daniel tycker att WOW är för långsamt annars hade han nog spelat det.

- *Vad gör du förutom att spela CS och hänga med poliser?*
- *Jag lyssnar på techno och hardstyle.*
- *Vad är det, frågar Nils, det har jag inte hört talas om.*

- *Det är tung musik, pow, pow, pow.*
(Furuskolan, åk 8 och 9, 10 mars 2009)

Observationerna har visat att Daniel för det mesta är svår att motivera och nu när eleverna arbetar med individuellt arbete finns inget tryck från gruppen på honom att vara aktiv. Han är ofta borta från lektionerna under den period jag följer Nils arbete. Hans liv utanför skolan verkar vara det han lever för och det har han med sig även under skoldagen. Tidigare den här dagen har han berättat för Nils, och alla andra i klassrummet som ville höra, att polisen var hemma hos honom i lördags kväll. Det har förekommit en del bus och skadegörelse i bostadsområdet och polisen ville höra vad Daniel och hans kompisar hade med saken att göra.

I stället för att säga till Daniel att börja med sitt skolarbete och att inte skicka SMS till kompisar på lektionstid så frågar Nils mer om Daniels liv utanför skolan. Daniel berättar gärna och Nils lyssnar och tar emot det Daniel berättar. Nils bygger upp en relation till Daniel genom att lyssna på och bekräfta honom. Under temaarbetets gång har Nils varit ute i skolan och hämtat tillbaka Daniel till klassrummet flera gånger och Nils har drivit på för att få Daniel att jobba. Dagen innan förekom just en sådan händelse². Den situationen ledde till att Daniel berättade och Nils lyssnade, och idag stannar Daniel i klassrummet hela tiden, trots att han inte jobbar särskilt mycket. Daniel har en relation till Nils där han blir lyssnad på och respekterad som han är. Att Daniel är i klassrummet är en första förutsättning för att han också ska delta i undervisningen.

Här kommer ytterligare en situation då Nils lyssnar och tar emot det eleven berättar.

Nils går runt bland eleverna. Det är svenska i en av Nils åttor och de ska skriva en argumenterande text för och emot skoluniform. De flesta sitter böjda över sina papper och har satt igång med uppgiften, men vid ett bord pratar en av flickorna med två av sina bordsgrannar. Även om det inte är knäpplöst för övrigt i rummet så hör den som lyssnar att Tina berättar om sin mamma som nu måste börja jobba. Hon låter upprörd, när hon berättar. Hon sitter framåtlutad mot de två pojkarna vid bordet och gestikulerar med armarna. Pojkarna tittar uppmärksamt på henne och kommer då och då med en kommentar. Nils går fram till deras bord. Filip ser honom komma och förstår troligen varför Nils kommer. Han berättar, utan att Nils frågar, vad han ska skriva i sin argumenterande text. De andra vid bordet tystnar när Filip pratar med Nils. När Filip pliktskyldigast sagt några ord om skoluppgiften kommer han in på Tinans resonemang om sin mamma. Då tar Tina över, och

² Beskrivs längre ner i denna dimension under rubriken "Att se bortom det eleven berättar".

Nils vänder sig mot henne. Hon berättar för Nils att hennes mamma inte får gå på SFI längre utan att hon måste söka arbete.

- *Finns det någon regel i Sverige som säger att man måste jobba även om man behöver gå på SFI? Frågar Tina*

Nils svarar:

- *Uppenbarligen är det så eftersom din mamma måste det. Men om det är moraliskt, det är en annan sak.*

(Furuskolan, åk 8, 16 februari 2009)

Tina är upprörd över att hennes mamma inte får fortsätta sin SFI-undervisning utan måste söka jobb. Det upptar henne så mycket att hon har svårt att bry sig om att skriva en argumenterande text. Nils lyssnar på henne och tar emot hennes berättelse och när hon vänder sig till honom med sin fråga om regler i Sverige och så svarar han henne. Han kan inte hjälpa Tina med just det här problemet och han försöker inte heller trösta henne. Det han gör är att ge henne utrymme att känna sig upprörd å sin mammas vägnar och han tar emot det. Nils verkar förstå att den här frågan är viktig för Tina och för hennes familj och genom att lyssna och ta emot hennes indignation så bekräftar han henne och hennes känslor. I den här situationen innebär Tinans oro dels att hon själv inte kan koncentrera sig, dels att hon engagerar kamraterna vid sitt bord i sina problem i stället för i skoluppgiften och dels att de andra i klassrummet eventuellt blir störda av hennes prat. Genom att Nils låter henne berätta verkar han lösa dessa problem. Genom att Tina anförtror sig åt Nils visar hon att hon litar på honom. När Nils lyssnat på Tina går han vidare utan att uppmana dem att sätta igång med sitt arbete. Det behövs inte heller för de tre eleverna vid bordet blir tysta och börjar jobba när Nils lämnat dem. Situationen visar att elevens liv utanför skolan är sammanflätat med livet i skolan på ett sätt som gör att det som händer hemma påverkar förmågan att kunna och vilja göra ett jobb i skolan.

Här följer ett tillfälle på Björkskolan då det eleven säger inte blir mottaget.

När mattelektionen är slut går eleverna iväg med sina matteböcker till skåpen och kommer tillbaka med sina loggböcker, även några elever som går i en annan mattegrupp kommer in i klassrummet. Margareta, som är mentor för klassen tillsammans med Peter, har också kommit till klassrummet. Peter står vid dörren och ropar:

- *Okej, vi som är här sätter oss ner på våra stolar.*

Det blir tyst och Peter informerar om livsstilsdagen som hela skolan ska ha på onsdagen. Därefter har de klassråd. Peter är ordförande och Margareta sekreterare, hon har en dator framför sig på skrivbordet. Det är ganska rörigt. Klassen ska utvärdera ett projekt de haft om industrialismen och lärarna uppmanar eleverna att komma med synpunkter som de också kan motivera. När det är färdigt får eleverna komma till tals genom att föreslå förändringar eller

*uttrycka sina åsikter om något skolrelaterat. Alexander gör sig till talesperson för hela klassen när han säger att de vill ha fri placering i klassrummet och lärarna bemöter detta med sina argument för varför de ska ha bestämda platser. Ett annat förslag är en klocka på väggen i klassrummet, detta bemöter lärarna genom att säga att de ska höra efter med skolledningen om de kan få en. Nu kommer Lina med ett förslag som hon säger raket ut, utan att ha fått ordet. Hon vill odla växter i klassen. Hon får ingen respons på det hon sagt. Då räcker hon upp handen. När det är hennes tur att prata upprepar hon sitt förslag. Margareta som sitter och antecknar under mötet upprepar Linas önskan, sedan släpper de saken. Varken Peter eller Margareta bemöter eller kommenterar Linas förslag. Det antecknas troligen, men i övrigt försvinner det bara utan något som helst gensvar varken från lärare eller från klasskamrater och mötet fortsätter med andra saker som andra elever tar upp.
(Björkskolan, åk 8, 25 februari 2008)*

Det är klassråd och eleverna uppmanas att säga vad de tycker och att komma med förslag på saker som de tycker är viktiga. Linas förslag sticker ut genom att det skiljer sig helt till sin karaktär från övriga förslag som eleverna kommer med. Jag som observatör förstår inte vad hon menar. Vill hon ha växter i det ganska sterila klassrummet? Vill hon att klassen ska så och odla för att se hur det växer? Förslaget kommer inte i ett sammanhang som bidrar till en ökad förståelse av det. Det är ingen som ber henne att förtydliga sig eller som frågar henne vad hon menar. Det hon säger tas inte emot, mer än som en ordagrann upprepning av Margareta samtidigt som hon sitter framför skärmen och skriver protokoll.

Det kan tyckas att det inte krävs särskilt mycket för att ta emot det någon berättar, men situationen ovan visar hur betydelsefullt det är att det faktiskt är någon som tar emot det som berättas. Att inte bli mottagen alls, inte ens på ett för eleven tråkigt sätt prövar den förtroendefulla relationen. Lina blir vid det här tillfället behandlad som luft. Lärarna lyssnar inte på henne och tar inte det ansvar som en förtroendefull relation kräver. Även om det var svårt att förstå vad hon menade med sitt förslag och även om det var orealistiskt och kanske inte hör hemma i det här forumet så blev hon inte mottagen. Linas hållning ger inga ledtrådar om hur hon upplever situationen.

Att ta emot det eleverna berättar handlar i studien i första hand om att ta emot det eleverna berättar om erfarenheter som inte direkt har med skolans värld eller skolarbetet att göra. Även om skolan är en stor del av en elevs liv under vardagarna så är fritiden en större del. Dessa båda världar överlappar varandra, det vill säga i bland går de båda världarna in i varandra, ibland överlappar de varandra till en del och ibland är de helt skilda åt. Situationerna ovan är till stor del exempel på när livet utanför skolan följer med in på lektionerna.

Elevernas liv utanför skolan ser olika ut och det kan vara helt olika saker som uppfyller dem med glädje eller oro. Oavsett vad det är som är viktigt och vad det är eleverna tar med sig för upplevelser till lektionerna så vill många berätta. Ofta är det kompisarna som fyller en lyssnande funktion, men läraren som är vuxen och som är den som bestämmer vad som ska få utrymme i klassrummet tycks också vara en värdefull mottagare av det en elev vill berätta. Lärarna i studien tar emot det eleven berättar och tar det på allvar och därmed kan eleverna känna förtroende för att läraren finns där. När läraren tar emot elevens berättelser innebär det, i de beskrivna situationerna, att lärare och elev möts i en direkt ömsesidighet. Genom att lyssna på eleven lär läraren känna sin elev och den förtroendefulla relationen fördjupas och bekräftas.

Att reda ut

Ibland har det eleverna berättar en sådan karaktär att de förväntar sig något mer än att läraren bara ska ta emot det de berättar. I detta avsnitt ger situationerna exempel på hur lärarna lyssnar genom att försöka reda ut olika situationer.

Att lyssna på hur olika händelser i skolan erfars av eleverna och att bry sig om det de säger innebär att läraren uppmärksammar och svarar på det eleverna ger uttryck för. Det vill säga, lärarna visar att de bryr sig om det eleverna berättar och att de gör något som en följd av det eleverna ger uttryck för. Här möter vi Karin och hennes elever i fyran.

Det är tisdag morgon strax före klockan åtta. Karin är i klassrummet och hon fixar lite framme vid sitt bord samtidigt som hon småpratar med eleverna. Amanda ropar på Karin:

- *I går var jag väldigt smart, jag glömde att ta hem matteboken.*

Karin tittar på henne och ler. Amandas kommentar påminner om det förestående matteprovet.

- *Måste man kunna allt utantill? frågar Jonas.*
- *Ja, det ska man, svarar Karin och går bort till Amandas bänk.*

Jonas och flera av eleverna står samlade och pratar om provet i matematik som de snart ska ha. Fler elever samlas runt Karin och Amandas bänk. Eleverna pratar om hur det är att göra ett prov på tid, om det är bra eller om det kommer att bli stressigt. Karin lyssnar på eleverna och när klockan är åtta avslutar hon deras samtal genom att säga:

- *Oroa er inte, ni är duktiga och det kommer att gå bra.*

(Almskolan, åk 4, 22 april 2008)

Många av eleverna i klass fyra finns i klassrummet en stund innan lektionerna börjar och just den här morgonen är de flesta som kommit engagerade i ett gemensamt samtal som handlar om det kommande matteprovet. Eleverna håller till vid bänkarna i ena hörnet av rummet och Karin ställer sig där utan att säga något, hon lyssnar i stället. I samtalet vänder de sig direkt till henne vid något

tillfälle, men mest pratar de med varandra och verkar inte påverkas av att Karin har anslutit sig till dem.

Eftersom Karin avbrutit sina sysslor och gått ner till gruppen med pratande elever visar hon ett intresse av att höra vad eleverna har att säga. Karin står utanför den halvcirkel eleverna bildat vid bänkraden. Genom att hon ställer sig vid eleverna, men lite utanför tolkar jag situationen som att hon gärna vill höra vad de uttrycker. Karins sätt att komma och lyssna påverkar eleverna och deras samtal och elevernas samtal påverkar i sin tur Karin. Hon hör vad det är som bekymrar dem och när det väl är dags för provet två dagar senare kan hon bemöta det. Både i situationen ovan och i den nedan visar Karin att hon hört vad eleverna sagt och att hon försöker lugna dem som känner oro inför provet.

Ni behöver inte stressa, det är gott om tid. Jobba bara lugnt så kommer det här att gå jättebra, säger Karin samtidigt som hon delar ut prov och rutiga papper.

- *Ni måste visa hur man räknar ut talen.*
- *Får man inte rätt om man inte gör det, frågar någon?*
- *Nej, man får inte alla tre poängen då.*
- *Kan man få ett?*
- *Ja, det kan man.*
- *Ta det lugnt och kolla det ni gör så det inte blir några onödiga slarvfel.*

(Almskolan, åk 4, 24 april 2008)

Här följer en situation på Ekskolan. Det är Ebba som uttrycker sin åsikt.

Skoldagen är nästan slut. Ettorna har gått ut och har fritidstid och nu är tvåorna kvar i klassrummet. Susanna ber eleverna städa både sin egen plats och de gemensamma borden. När det är städlat ska eleverna gå in i målrummet för att få sin matteläxa. Några flickor följer Susannas uppmaning och hjälper till att städa. Ebba säger:

- *Ingen pojke hjälper till att städa.*

Susanna säger till Jesper och Felix som leker. Ebba är ändå inte helt nöjd, hon tycker dessutom att det är orättvist att ettorna inte behöver hjälpa till för de slutar 20 minuter före tvåorna.

(Ekskolan, åk 2, 24 januari 2009)

Det här är en situation som tar mindre än en minut i tid. I det material som samlats in för denna undersökning finns många liknande situationer. Elever uttrycker en synpunkt, läraren lyssnar och bestämmer sig för hur han eller hon ska agera. Lärarna tycks ofta göra detta helt oreflekterat, det verkar vara invävt i den naturliga inställningen. Hur läraren tar emot det eleven säger och vad läraren gör av det är ett beslut som bygger på tidigare erfarenheter.

Här är det Ebba som tycker att pojkarna smiter undan. Hon säger det till Susanna som verkar tycka att Ebbas iakttagelse stämmer och Susanna svarar genom att försöka göra något åt situationen. Det gör hon genom att säga till Sven och Felix. Ebba är inte riktigt nöjd, hon tycker att ettorna också ska hjälpa till, men eftersom de redan är ute på skolgården är det inget Susanna kan göra åt den saken.

Detta är ett exempel på en liten händelse som ändå kan ha stor betydelse för elevernas förtroende för Susanna. Om Susanna valt att bara låta Ebbas kommentar passera utan att göra något finns en risk att Ebbas förtroende för Susanna skulle påverkats negativt, dels för att hon inte blev bemött och dels för att hon upplevde situationen som orättvis.

Klass 6 har matte, Marie räcker upp handen genom att placera sin armbåge i bänken och resa upp armen, handen slutar ungefär i höjd med hennes öra. Hon sitter så länge och Sofia ser inte att hon vill ha hjälp. Marie tittar på Sofia när hon går runt och hjälper många andra elever som räcker upp handen ovanför huvudet. Marie säger inget och hon höjer inte heller armen trots att hon märker att Sofia inte ser henne. Sofia går förbi henne ännu en gång, men sedan är det Marias tur. När Sofia väl kommer dit tar Marie ett djupt andetag innan hon börjar tala, sedan berättar hon hur trött hon är i sin arm efter att ha behövt vänta så länge. Sofia märker att Marie känner sig bortglömd, hon sätter sig på huk bredvid Marie så de kommer i samma höjd och så lyssnar hon på Marie som nu rabblar upp alla som fått hjälp före henne. När Marie är klar säger Sofia:

- Jag är ledsen, men jag har inte sett att du räckt upp handen.

Marie svarar inte.

- Kan jag hjälpa dig med matten nu?
- Ja.

Sofia hjälper Marie med hennes problem och när Sofia går vidare till nästa elev räknar Marie vidare.

(Granskolan, åk 6, 7 september 2009)

När Sofia äntligen uppmärksammar att Marie vill ha hjälp är Marie rätt sur och det talar hon också om för Sofia. Hon tycker att hon fått vänta för länge och att det är orättvist att flera fått hjälp före henne. När hon berättar hur hon upplevt situationen tar Sofia emot hennes frustration. Genom att sätta sig på huk nära Marie så att de lätt kan se varandra i ögonen och genom att Sofia lägger sin hand på Marias stolsrygg så bildas ett sorts rum där hon och Marie möts. Där försöker Sofia redan ut situationen genom att be om ursäkt. Det förtroende som Marie känner för Sofia utsattes kanske för en prövning när Sofia inte såg henne. När de väl möts lyssnar Sofia på Marias missnöje och svarar genom att vara uppmärksam och säga att hon är ledsen.

En tisdag i april är Karin på möte hela förmiddagen och klassen har vikarie. När hon träffar eleverna igen på lektionen efter lunchrasten vill Karin prata med eleverna om en händelse som inträffat i matsalen under lunchrasten. Karin känner sig besviken över att några elever inte satte sig vid sina platser när de skulle äta och på så vis ställde till det för andra elever som skulle suttit vid det bord som några av pojkarna i Karins klass tagit. Eleverna i klassen vill också prata om incidenten, de tycker att den lärare som sa till de berörda pojkarna har överreagerat.

När klockan är 11.30 är alla elever på plats utom Hannes. Karin ska läsa högt, men först vill hon prata om det som hänt i matsalen. Karin hade markerat de bord eleverna i 4A skulle sitta vid, ändå hade Hannes flyttat en skylt från ett bord som var markerat för en annan klass och flera pojkar satte sig där. Läraren till den andra klassen kom och skällde ut Hannes. Hon sa även att hon skulle ringa hem till Hannes föräldrar och tala med dem om det Hannes gjort. Hannes blev ledsen och är nu inte i klassrummet, ingen vet var han är.

Karin frågar de andra eleverna som var med i matsalen vad som hände och vad de har för roll i det hela. Har de till exempel uppmuntrat Hannes. När eleverna gett sin syn på händelsen vill Karin att de som är inblandade ska gå och försöka hitta Hannes och säga till honom att det inte bara är hans fel, han får ta ansvar för sitt, men inte det andra gjort. Och Karin vill att Hannes ska veta det. Killarna, ca 5-6 stycken som satt vid samma bord i matsalen ger sig iväg. När Karin sagt det hon vill säga och pojkarna gått iväg för att leta reda på Hannes så vill eleverna som är kvar i klassrummet komma till tals igen.

Den arga läraren har sagt att hon eller Karin kommer att ringa Hannes föräldrar. Det tycker inte eleverna som är kvar i klassrummet om, de tycker att det är överdrivet.

- *Skulle du göra så? Frågar Lena. Ringa hem för en sådan liten sak?*

Karin ler, hon undviker att svara på frågan och säger:

- *Människor är olika och blir arga för olika saker.*

Nu är det många som räcker upp handen. De vill berätta om andra tillfällen då de upplevt orättvisa. Det är berättelser om hur orättvist det kan vara hemma när man bråkar med sina syskon. Stina berättar om en händelse med en kompis och deras bråk. Karin frågar henne hur det kändes. Alla som räcker upp handen får berätta.

(Almskolan, åk 4, 15 april 2008)

Karin vill gärna höra elevernas version av händelsen i matsalen och när några av eleverna vill berätta låter hon alla komma till tals och de får både tid och uppmärksamhet. Hon lyssnar och försöker reda ut situationen. Av observationsanteckningarna framgår det att Karin alltid är noga med att möta eleverna och att ta emot det de vill berätta. Eleverna vet också att alla kommer att få berätta och

därför behöver ingen känna sig stressad. Tids nog kommer Karin att lyssna på var och en som har någon erfarenhet att dela med sig av.

Att Karin alltid, under de observationer jag gjort, låter alla som vill berätta gör att det ibland tar mycket tid från lektionerna. Karin berättar att hon tycker att det är värt den tid det tar för det hon uppnår är att alla som vill blir sedda och lyssnade på vet att deras tur kommer och då kan det vara lättare att sedan koncentrera sig på sitt skolarbete. Det innebär också att eleverna har ro att lyssna på varandra.

I situationen nedan är elevens åsikt ett ifrågasättande av Nils. Anton är missnöjd med ett betyg och det säger Anton till Nils så fort han kommer in i klassrummet.

Nils står i dörren och tar emot eleverna, han har varit i klassrummet och förberett för det sista muntliga nationella provet i svenska. Endast några få elever droppar in och Nils frågar Fredrik var alla är.

- *De sitter och hänger vid skåpen.*

Strax kommer de andra. Så fort Anton kommer in genom dörren säger han till Nils, som nu står i andra änden av rummet, framme vid tavlan, att han haft utvecklingssamtal och fått reda på att han fått IG på ett nationellt prov i svenska.

- *Jag fick ju G, säger Anton irriterat till Nils.*
- *Men det kanske var på uppsatsen, föreslår någon i elevgruppen.*
- *Ja, det låter inte bra, svarar Nils, jag ska kolla i mina papper för säkerhets skull.*

(Furuskolan, åk 9, 31 mars 2009)

Anton är upprörd efter utvecklingssamtalet han varit på dagen innan och så fort han ser Nils ger han uttryck för sin irritation över att Nils har gjort fel. Anton framför bestämt sin synpunkt i ett argt röstläge. Nils visar att han hör honom och att han vill reda ut situationen genom att säga att han ska kontrollera Antons betyg i sina papper. Anton ger intrycket av att vara fokuserad på att få ge uttryck för sin synpunkt och genom hans kroppshållning och sätt att uttrycka sig blir det tydligt att han är upprörd på Nils. Nils blir ifrågasatt, men har också makt över betygen. Nils tar emot Antons synpunkter och lovar att kontrollera vad det är som gäller. Anton verkar nöja sig med detta för han går och sätter sig på sin plats och under resten av lektionen har han en avslappnad och glad hållning och ger inte uttryck för varken ilska eller irritation.

I situationerna ovan vill och vågar eleverna berätta för lärarna, även när det är läraren man är sur på. Anledningen till att eleverna ger uttryck för sina känslor varierar. Erfarenheter och känslor som uttrycks är kopplade till skolans verksamhet och i de flesta av exemplen vänder sig eleverna till läraren som representant för skolan. Lärarna försöker reda ut de situationer som utspelar sig.

Elevens känslor blir mottagna genom att lärarna försöker lösa den situation eleven ser som ett problem. Lärarna i studien tycks sträva efter att nå eleven, att få en kontakt som bekräftar och fördjupar en förtroendefull relation. Att eleverna kan ta för givet att de blir mottagna med respekt innebär att de tas emot förtroendefullt, det vill säga på det sätt de undermedvetet förväntar sig.

Att se bortom det eleven berättar

I nedanstående situationer lyssnar lärarna på sina elever och ser eleven bortom den situation de är i här och nu.

Ofta går lektionerna i ett, det händer saker som läraren har att hantera och läraren är fullt upptagen. Ibland blir det i stället tillfällen då läraren kan ta ett steg tillbaka, till exempel när alla elever arbetar med sitt och klarar sig själva. Då har läraren möjlighet att söka upp eleverna på eget initiativ. Ett exempel på en sådan situation är när Peter har matte med åttorna.

Det är lugnt och stilla i klassrummet och Peter går fram till en pojke som alltid sitter ensam i bänken längst fram närmast dörren.

- *Pelle, hur går det, säger Peter och sätter sig på stolen bredvid.*
- *Ja, jag är lite osäker på det här talet, svarar Pelle.*
- *Då får vi se vad vi kan göra, svarar Peter.*

Han och Pelle sitter en stund och resonerar, de diskuterar två olika sätt att lösa talet:

- *Bra, säger Peter.*
- *Tack, svarar Pelle.*

Peter reser sig upp men står kvar en liten stund till och tittar på när Pelle räknar vidare.

(Björkskolan, åk 8, 11 september 2007)

När Peter har en stund över väljer han att söka upp Pelle först. Pelle är en tyst elev och jag ser honom inte räkna upp handen eller säga något inför klassen en enda gång under den period jag observerar i klassen. Peter visar Pelle att han ser honom och att han vill lyssna även på honom trots att han inte gör som de andra i klassen, räcker upp handen och ropar för att få Peters uppmärksamhet.

Att se eleven bortom situationen innebär här att Peter ser Pelle, inte bara som en tyst elev som inte gör något väsen av sig under lektionerna, varken när det gäller att berätta om sig själv eller när det gäller att vilja få hjälp med matematiken, utan som en elev som också har rätt att få utrymme och bli lyssnad på. I det här fallet lyssnar Peter på Pelles resonemang om de matematiktal han ska lösa.

Nästa exempel kommer också från Björkskolan.

Eleverna räknar själva efter att Peter inlett lektionen med en genomgång av ekvationer. Peter går runt till eleverna som räcker upp handen. Moa har suttit en stund utan att Peter sett henne. När han är färdig hos Alexander sträcker hon upp sin arm så högt hon kan. Peter ser henne och kommer direkt. Moa förklarar vad hon inte förstår. När hon gjort det så förstår Peter inte riktigt vad Moa inte förstår.

- *Äh, skit i det, säger Moa då.*
- *Nej! Förklara så jag förstår, säger Peter och sätter sig på huk bredvid henne.*

Hon förklarar igen och visar vad det står i facit och då förstår Peter vad hon menar. Han stannar kvar hos henne en stund till och är med när hon räknar nästa tal också.

(Björkskolan, åk 8, 8 april 2008)

Även här ser Peter bortom situationen. Moa är inte lika tyst som Pelle, hon tar initiativet till mötet. Först förstår Moa inte hur det är tänkt att hon ska göra och sedan förstår inte läraren vad hon inte förstår. Då blir Moa irriterad och vill bara strunta i det. Hennes relation med Peter är antingen så trygg att hon vågar visa sin irritation och säga ”skit i det” eller så är hon spontan i sitt sätt och kan inte hålla igen. Peter visar att han vill förstå henne och att han vill hjälpa henne genom att inte ge sig när Moa försöker avfärda honom. Peter ser inte bara en tjurig elev som vill att han ska gå, han ser en elev som vill förstå det hon arbetar med.

Genom att säga till henne att förklara igen lika bestämt som Moa själv sa till honom att ”skita i det” visar han att han inte tänker lyda hennes uppmaning. Han sätter sig också på huk bredvid henne och det kan tolkas som att han tänker stanna en stund. Han kommer också närmare sin elev och även det kan tolkas som att han är intresserad av att Moa ska förstå. Peter känner till Moas kapacitet, att hon både kan förklara och klara av talet. Han tror på henne och han visar henne det genom att inte låta henne komma undan som hon vill.

Moa har haft Peter som mentor och lärare i matematik i nästan tre år nu. Deras möte kring det krångliga talet bekräftar deras relation, den håller för irritation och envishet. Peter stannar också kvar hos Moa en stund efter det att de rett ut problemet. Det tolkas här som att han dels visar henne att han vill se att hon förstår och dels visar att hennes bemödanden är värda hans uppmärksamhet lite längre än nödvändigt.

I anslutning till klassrummet där Nils nior ska ha svenska finns ett grupprum innanför en glasvägg. De tre första eleverna som kommer till lektionen, Cecilia, Ninna och Eva, styr stegen mot grupprummet. Nils stoppar dem, han vill att alla ska samlas i klassrummet för en genomgång.

- *Då har vi inte har någon chans att få vara i grupprummet, killarna tar det alltid, säger Cecilia.*

- *Det är bokat nu, säger Nils till tjejerna.*

Strax därefter kommer några killar in i klassrummet och de går raka vägen mot grupprummet.

- *Det är förbjudet område, säger Nils.*
- *Varför?*

Nils rycker på axlarna och killarna sätter sig. Nu kommer det ytterligare två killar som med bestämda steg går mot grupprummet. Nils säger till dem att han vill ha alla i klassrummet och så låser han dörren till grupprummet. Därefter startar han lektionen med att berätta vad han vill att eleverna ska göra.

(Furuskolan, åk 9, 15 september 2009)

Vid det här tillfället säger eleverna inte särskilt många ord till sin lärare. Det tycks som att en mening räcker för att Nils ska förstå ganska mycket av vad de känner. De delar erfarenheter från många lektioner tidigare. Precis som flickorna förutspådde så kommer två grupper av pojkar med tydlig avsikt att sitta i grupprummet.

Flickorna fick först inte använda det eftersom Nils skulle ha en genomgång med hela klassen. Efter genomgången vad det dock bokat för dem, men flickorna gör inget anspråk på att få gå in i grupprummet och arbeta där. Kanske glömde de bort att de ville ha det, och Nils påminde dem inte heller. Det var inte heller någon annan av eleverna som gjorde anspråk på att få använda rummet under resterande lektion. Nils bekräftade de tre flickorna genom att säga till de andra att rummet är bokat och inte låta någon annan använda det. Den känsla av orättvisa som flickorna ger uttryck för tar Nils på allvar och genom att han försöker göra något åt den visar han att han ser bortom just den här situationen.

I en annan undervisningssituation på Furuskolan lyssnar Nils på en av sina elever. Daniel har försvunnit från klassrummet där alla är upptagna med olika arbetsuppgifter i det projekt som skolans sjuor, åttor och nior arbetar med för tillfället. Nils letar reda på honom.

Efter en stund kommer Daniel tillbaka till klassrummet, han sätter sig vid ett bord vid fönstren där det redan sitter två killar som jobbar på med sina ordlister. Daniel tittar på de andra killarnas arbete en stund innan han tar fram sina papper. Han flyttar sig och sätter sig själv vid ett bord närmare dörren. Nils går fram till Daniel och frågar:

- *Sänkte jag dig när jag slet dig från datorn?*
- *Nej, hela skolan sänker mig. Jag är trött. Jag kunde inte äta i bamba idag.*
- *Men, jag var där, i bamba. Det var ju jättegott.*
- *Nej, det var en massa grönsaker i riset.*

Daniel sitter tillbakalutad på en stol vid ett av borden i klassrummet och Nils ställer sig och lutar sig mot ett annat bord mittemot Daniel. De befinner sig en bit bort från de andra som

arbetar i klassrummet. Nils undrar vad Daniel tycker om att äta. Daniel reser sig lite i stolen och berättar vad han tycker är gott, han berättar också att han ska till köpcentrumet efter skolan och där ska han äta massor av tacobuffé.

(Furuskolan, åk 8 och 9, 9 mars 2009)

När Daniel väl kommit tillbaka till klassrummet gör han synbarligen inte mycket. Hans hållning, där han halvligger tillbakalutad på stolen, ger ett trött och ganska häglöst intryck. Dagens lektion är inte den första då jag ser Nils hämta tillbaka Daniel till klassrummet. Daniel är hängig och han väljer att sätta sig en bit från de andra. Nils söker upp honom för att höra hur det är och genom sitt sätt att formulera frågan antyder han några olika saker.

När Nils säger ”slet dig från datorn” kan det vara ett sätt att visa Daniel att Nils själv tycker att han tog i för mycket när han hittade Daniel i biblioteket. Det kan också tänkas att Nils vill försäkra sig om att Daniel inte är ledsen eller sur på honom för det. Det svar Daniel ger kan förstås som att Daniel inte är sur på Nils, men att ”hela skolan” sänker honom. Detta skulle kunna innebära att skolan inte tillför något för Daniel utan tvärt om får honom att inte må bra. Han är också trött eftersom det är eftermiddag och han inte har ätit något. Nils följer inte upp det Daniel säger om att vara sänkt av skolan, men han fortsätter att lyssna på Daniel genom att fråga honom vad han tycker om för mat. Daniel reser sig lite upp i stolen och berättar med ett visst engagemang vad han gillar. Nils lyssnar utan att säga något.

Den känsla Daniel ger uttryck för i sitt samtal med Nils tolkas här som att Daniel inte gillar skolan och eventuellt är det anledningen till att han ofta struntar i att gå på lektionerna. Det innebär att Daniels lärare tycks behöva bygga upp en relation till Daniel som gör att han kommer till lektionerna. Nils tycks inse att hans intresse och uppmärksamhet ger Daniel kraft och också ett förtroende för Nils. Detta förtroende kan bli en grund som bidrar till att Daniels och Nils samarbete blir ännu bättre i framtiden. Senare under lektionen söker Daniel upp Nils igen för att prata om temperaturen på olika semesterorter runt Medelhavet. Nils får inte Daniel att göra särskilt mycket skolarbete, men Daniel är kvar i klassrummet och han verkar gladare. Det visar han genom att gå runt i rummet och prata med olika kompisar, genom att han sträcker på ryggen och utstrålar en helt annan energi i det han gör nu.

Den sista situationen som beskriver hur läraren ser bortom den aktuella situationen kommer från Björkskolan igen.

Peter har en genomgång av det autonoma nervsystemet för sina nior. Detta innehåll utgör en del av det som kommer på ett prov snart. Eleverna tycker att arbetsområdet är svårt och Peter går

igenom vad de kan göra för att förbereda sig för provet nästa vecka. Många elever är inte koncentrerade, de pratar och skojar med varandra.

- *Jag tycker vi borde få extrahjälp på provet när vi läser svenska 2, säger Yosef raket ut och syftar på sig själv och kompiserna bredvid.*

Peter svarar inte utan fortsätter sin genomgång. När han är klar delar han ut ett arbetshäfte som eleverna ska arbeta med. Eleverna sprider ut sig i klassrummet och omgivande lokaler. Yosef går fram till Peter och frågar om provet de ska ha. Han frågar om det som Peter precis har gått igenom. Yosef och David har pratat med varandra och kompisarna som satt bakom dem under genomgången.

- *Det säger jag inte. Jag har just gått igenom, du får fråga en kompis, svarar Peter irriterat.*

Yosef går tillbaka till sin plats och lite senare kommer Peter fram till honom och David. Yosef förklarar att han kan lära sig att svara på frågorna, men han förstår inte vad orden innebär. Peter föreslår att de skriver ner de svåra orden allt eftersom de stöter på dem och så ska han ta en stund och gå igenom dem med dem i morgon.

(Björkskolan, åk 9, 12 september 2007)

Det Peter ser bortom situationen den här gången är en elev som han inte upplever som ärlig i sin önskan om extra hjälp. Han tycks tolka Yosefs krav som ett sätt att lägga ansvaret för sitt skolarbete på skolan. Efter lektionen berättar Peter att eftersom Yosef sällan deltar i undervisningen och då han många gånger under åren på skolan blivit erbjuden extra stöd, men aldrig velat ha det, så upplever han inte Yosefs krav som ärligt menat.

Yosefs och Peters relation tycks hålla för den här utmaningen. De har arbetat ihop i snart fyra läsår. De känner varandra väl och vet hur de kan förhålla sig till varandra. Deras relation är beprövad. I en förtroendefull relation har båda parter ett ansvar för att ta emot den andre på ett ansvarsfullt sätt. I en undervisnings-situation har läraren ett större ansvar än eleven. Peter tar efter en stund emot Yosefs åsikt och visar att han hört och att han är villig att hjälpa honom.

Att läraren kan se eleven bortom den situation som är här och nu bygger på att läraren känner sina elever. I lärarbetet byggs en generell förståelse för elevers behov i olika situationer upp, likväl som en specifik förståelse utifrån de elever som läraren undervisar just nu. I de situationer som beskrivs här förstår lärare och elever varandra direkt. Genom att båda parter har lång erfarenhet av relationer mellan lärare och elev generellt och genom att de har erfarenhet av den specifika relation studiens lärare och elever har fördjupas och bekräftas oftast förtroendet då eleverna blir mottagna på det sätt de förväntar sig.

Sammanfattande tolkning

I de beskrivna situationerna lyssnar lärarna på sina elever på olika sätt. När eleverna berättar om sitt liv utanför skolan, ger uttryck för sina känslor och framför sina åsikter lyssnar lärarna på olika sätt. Det sker dels genom att lärarna bara tar emot det eleven berättar, men på ett aktivt och bekräftande sätt. Det sker också genom att lärarna agerar och försöker reda ut det som eventuellt kan vara ett problem. I vissa situationer lyssnar läraren genom att se sin elev bortom den situation de är i här och nu. Eleverna har något de vill säga och genom det de berättar delar de med sig av sina liv. Det eleverna har att säga verkar vara tillräckligt viktigt för dem för att antingen skapa ett tillfälle att berätta eller för att ta tillfället i akt när det ges. I de här återgivna situationerna lyssnar lärarna på det eleverna berättar genom att svara på olika sätt.

Innebörden i denna dimension kan sammanfattas genom att återigen lyfta fram betydelsen av att lärarna tar hänsyn till och möter hela eleven. Elevernas levda verklighet kommer även till uttryck när de av olika anledningar berättar något för sina lärare och lärarna svarar på detta genom att ta emot det eleven talar om på olika sätt. Att eleven lever i olika regionala världar blir tydligt i resultatet och att de inte är helt separerade från varandra är också tydligt. Snarare är det så att de olika världarna är sammanflätade. Den värld som var och en av eleverna lever i hemma, den de lever i i skolan, den de lever i i olika fritidsaktiviteter och så vidare är delar av elevens livsvärld och erfarenheter från dessa världar kommer också till uttryck när läraren möter eleven i skolan.

Resultatet visar också att när lärarna lyssnar på sina elever på ett förtroendefullt sätt så lär de känna eleven bättre. I dessa situationer fördjupas och bekräftas den förtroendefulla relationen. Relationen blir en grund att stå på i eventuella situationer då lärare och elev inte är riktade mot samma mål och då förtroendet provas.

Dessutom visar även denna dimension att de möten då eleven berättar och blir mottagen av läraren ger möjligheter till lärande. Dels för att det faktum att någon tar emot det eleven har på hjärtat och är upptagen av innebär att eleven kan släppa det för ett tag och koncentrera sig på skolarbetet i stället. Dels får en lärare som inte lyssnar det troligtvis också svårare att få eleverna med sig under lektionerna. Om eleverna inte blir mötta och lyssnade på ligger det nära till hands att anta att många skulle vara mindre motiverade att möta och lyssna på läraren.

Att sätta gränser

För att en verksamhet med flera inblandade ska fungera krävs att vissa regler följs. Skolan är en sådan verksamhet. Grupper på upp till trettio elever ska vara

tillsammans och arbeta, ofta i ett rum där var och en inte har så stor egen plats. Arbetsdagen är planerad utifrån ett antal arbetspass och där emellan raster. Skolan har organiserats på detta sätt under en lång period och traditionen bidrar till att många av de elever som börjar årskurs ett redan har en förförståelse för vad som gäller. Eleverna lär sig att vara så som de förväntas i skolans värld.

Skolan styrs av skollag och av läroplan, skolan har också lokala regler. Det kan även finnas regler som elever och lärare bestämt tillsammans. Huvudsakligen är det dock de centralt givna förutsättningarna för arbetet och de vuxna i skolan som bestämt vilka regler som ska gälla. Regler utmanas emellertid varje dag och vissa elever tycks försöka undersöka var gränsen går för den undervisande läraren, men behov och impulser hos eleverna bidrar också till att de omedvetet tänjer på gränser.

Resultatredovisningen för denna dimension har strukturerats så att de tre första avsnitten beskriver vanliga situationer då elever tänjer på gränser, de beskriver också hur lärare hanterar detta på olika sätt. Nästa avsnitt tar upp situationer då reglerna i skolan ifrågasätts och då det blir en diskussion om dessa. I det näst sista avsnittet ges exempel på tillfällen då vissa elever tar plats på andras bekostnad och hur läraren då försöker ta den andre elevens perspektiv. Avslutningsvis beskrivs när eleverna tänjer på gränserna på ett sådant vis att läraren inte ser någon annan utväg än att avvika från den överenskomna planeringen. Lärarna sätter gränser genom:

- Att ge eleven tillrättavisningar
- Att elevens handlande får en konsekvens
- Att inte markera
- Att diskutera och föra samtal om regler
- Att ta en förfördelad elevs perspektiv
- Att avvika från planeringen

Att ge eleven tillrättavisningar

I de observationer som gjorts visar anteckningarna att skoldagarna i de fem lärarnas klassrum är fyllda med situationer där elever tänjer på gränserna och där lärarna tillrättavisar, ibland slentrianmässigt och ibland rejält och med närvaro.

Klockan är ett och eleverna i klass 4 har just haft rast. Det är en kall och grå vinterdag så eleverna är inne även på rasten. Ganska många är i grupprummet och pratar, några sitter i soffvrån och spelar spel och ytterligare några elever sitter vid sina platser och ritar. Karin kommer till klassrummet och det är dags att påbörja dagens sista lektion. Hon ställer sig längst fram och väntar. Någon säger till eleverna i grupprummet att komma ut och snart är alla på sina platser, men många samtal pågår ännu. Karin höjer rösten och säger:

- *Nu börjar vi.*

Det händer inte så mycket utan elevernas samtal sinsemellan fortgår. Då tar Karin till orda igen:

- *Nu vill jag att ni ska känna att det inte är rast längre utan lektion.*

Hon får vänta lite till men sedan blir det tyst i rummet och Karin börjar berätta om det arbete i so som eleverna ska jobba med hela våren.

(Almskolan, åk 4, 18 februari 2008)

Situationen beskriver en vanlig händelse, en lektion ska börja och det tar lite tid innan alla samlat sig, avslutat pågående samtal och vänt uppmärksamheten mot läraren. Skoldagen är fylld av brott i tiden. Eleverna har rast och många av dem är engagerade i samtal om olika saker med kompisarna. De är i ett ”här och nu”. På ett bestämt klockslag ska detta brytas och rasttiden ska bli arbetstid. Eleverna upplever tiden på ett sätt men klockan kanske visar något annat. Rasten och det de pratar om ska bli till dåtid, och lektionen ska vara nutid. För att det här brottet ska gå så fort som möjligt, för att eleverna ska byta från rasttid till lektionstid gör läraren en markering, ”Nu börjar vi”. I det här fallet var det flera som inte brydde sig om Karins tillsägelse. När Karin säger till en andra gång är det svårare att inte lyda och det blir tyst i klassrummet. Skolan är en regional värld och eleverna vet hur den fungerar med lektioner och raster, och de förväntar sig att läraren ska vara den som ytterst tar ansvar för att lektionen kan starta. Vi förstår varandra genom att möta varandra och genom att våra perspektiv möts, det är vad som händer här. En situation som denna har både elever och lärare varit med om massor med gånger och de har en gemensam förståelse av vad den innebär.

En månad senare, också på Almskolan, har eleverna innerast igen. Det är eftermiddag och det snöar och blåser rejält ute, därför tar de som vill sin paus inne. Alla väljer att stanna kvar i klassrummet. Den här gången finns även Karin i klassrummet. Eleverna är ganska livliga, förutom att ljudnivån är hög så är det också flera som springer omkring i rummet.

- *Spring inte omkring inomhus är ni snälla. Ni får gå ut om ni vill röra på er.*

Andreas och Hannes jagar varandra. De springer runt bordet som står i mitten av klassrummet, framför tavlan. Karin fångar in Andreas och lägger armarna om honom, hon släpper honom och tar också tag i Hannes. Hon lägger armen om Hannes axlar och samtidigt som hon håller tag i dem tittar hon dem i ögonen och talar om att hon inte vill att de springer runt i klassrummet. Lite senare fångar hon även in Krister, som också springer runt. Hon ställer sig mot honom och håller sina händer om hans överarmar, böjer sig ner och tittar i hans ögon och säger vänligt att det ska räcka att säga till en gång. Runt dem är det stimmigt, men Karin bittar hans blick och får kontakt.

(Almskolan, åk 4, 17 mars 2008)

Före rasten har eleverna haft en engelskalektion som tog tio minuter längre än vanligt. Under den arbetade de intensivt och koncentrerat. När det sedan blir rast behöver några röra på sig. Eftersom det är dåligt väder får de stanna inne om det vill, och det väljer alla elever att göra. Eleverna vet att de inte får springa inne i det trånga klassrummet, men några gör det i alla fall. De leker en lek där de jagar varandra. De skrattar och är inne i sin aktivitet. De kanske inte ens hör när Karin säger till dem första gången och gör de det så är leken så rolig att de väljer att fortsätta den ändå. När det inte räcker att säga till fångar Karin in dem. Hon bryter leken genom att handgripligen stoppa deras framfart i klassrummet. För att tillsägelsen ska gå fram bryter Karin lektiden, den blir något som utspelade sig då. Hon håller i pojkarna och tittar dem i ögonen, hon vill möta dem för att nå dem. Hon utnyttjar hela sig, mer än sin röst, för att understryka det hon säger. Nu hör de vad hon vill, leken är redan stoppad och de återvänder inte till den. Karin har det yttersta ansvaret för att ingen skadar sig i klassrummet och för att alla har en bra miljö att vistas i oavsett om det är rast eller lektion.

Karin och de tre pojkarna är i samma rum men de upplever situationen ur olika perspektiv, dels beroende på vilka individer de är, dels beroende på i vilken egenskap de befinner sig där, som elev eller som lärare. Läraren har ett ansvar, ett ansvar för att det inte slutar med att någon gör sig illa och blir ledsen, men också ett ansvar för att elevernas och hennes perspektiv förhoppningsvis lyckas sammanfalla och att eleverna förstår och accepterar varför hon stoppar deras lek.

Peter har matte med sina åttor, några i gruppen saknas men eftersom de kommer från idrotten har Peter överseende med att de är sena. Patrik säger till klassen att han vill att de ska gå in i klassrummet och sätta sig tystare än vad de gjorde på lektionen tidigare idag. Han prickar av dem som är där och börjar sedan gå igenom ett tal ur boken.

Efter genomgången går Peter iväg för att hämta en mattebok till en av eleverna. Successivt blir det ganska högljutt i rummet.

- *Nu får ni dämpa er, säger Peter, som nu är tillbaka, irriterat.*

Det hjälper, ljudnivån sjunker. Eleverna räknar i sina böcker och Peter går runt och hjälper dem. Efter en liten stund stiger ljudnivån igen. Peter höjer rösten och säger till eleverna att vara tystare ytterligare en gång. En lite stund senare går han förbi Eleonore och frågar:

- *Vad har du i munnen?*

Han får inget svar, Eleonore spottar ut sitt tuggummi och går och slänger det i papperskorgen.

På en lektion med niorna tidigare under dagen satt Cecilia och tuggade för fullt på lektionen. Jag frågar Peter vad de har för regler på skolan och han berättar att man inte får tugga tuggummi på lektionerna. Anledningen till att han inte sagt till Cecilia tidigare var att han

*inte tänkte på att hon tuggade tuggummi. Om han ser någon göra det så säger han alltid till.
(Björkskolan, åk 8, 28 april 2008)*

Under den period jag följer Peters arbete brukar lektionerna med hans åttor vara lugna och tysta. Det är sällan han behöver säga till dem. Den här dagen är ett undantag. Nu på eftermiddagen möter han dem för andra gången och redan förmiddagens lektion var, enligt Peter, alldeles för rörig och högljudd. När den här lektionen ska börja går det att förstå att Peter har morgonens lektion i åtanke eftersom han börjar med att referera till den. Nu måste de sköta sig bättre. Under genomgången är det tyst och eleverna verkar följa med. Men när de ska räkna själva i sina böcker kommer pratet mellan eleverna igång och ljudnivån stiger. Peters åttor tänjer ovanligt mycket på gränserna idag och han säger till flera gånger utan att det hjälper någon längre stund. Eleverna struntar mer eller mindre i reglerna och i hans tillsägelser. Peter blir irriterad, det märks på hans tonfall. Hans kommentarer att klassen ska dämpa sig är inte riktad till någon särskild elev. När han säger till Eleonore däremot, då riktar han sig tydligt mot henne med sin irritation. Hon visade inget särskilt när Peter frågat henne vad hon hade i munnen, varken att hon kände sig generad, besvärad eller irriterad. Men hur hon kände sig är en annan sak.

Att sätta gränser kan vara svårt på många sätt. Läraren förväntas göra det och vara den som har kontrollen. Trots att eleverna tänjer på gränserna så förväntas det att läraren finns där och håller balansen. Situationen ovan visar att det handlar om interaktion mellan två parter, och det krävs mycket den här gången för att elever och lärare ska få ett gemensamt perspektiv. Peter påverkas av elevernas nonchalans, den gör honom irriterad och det ger han tydligt uttryck för. Genom hela sin hållning riktar han sitt medvetande mot att få ”ordning” på klassen. Eleonores tuggummituggande är en del av detta, men i den tillsägelse Peter gav henne fick hon troligtvis ta emot även den irritation som hennes klasskamrater varit med och framkallat.

Det är fredag eftermiddag. Förmiddagen har klassen tillbringat på utflykt i skogen. Nu efter lunchrasten sitter alla samlade i en ring på golvet. De som vill får äta upp sin medhavda matsäck. Susanna sitter på en liten stol i ringen och väntar på att alla ska komma in. Susanna har ett sätt som eleverna känner till när hon vill tala om för eleverna att de ska vara tyst. Hon räknar ner:

- Fem, fyra, tre, två, ett, säger Susanna samtidigt som hon visar med ena handens fingrar.

Det blir lite tystare, men inte tillräckligt.

- Vi försöker igen. Fem, fyra, tre, två, ett.

Nu blir det tyst och Susanna binner öppna munnen för att berätta vad de ska göra. Kristina som har tagit med sig en dinosaurie i plast bemifrån ska få visa och berätta om den. Innan Susanna binner säga något så ser Björn en liten mask på locket av den plastburk han har sina bullar i. Burken står på golvet framför honom. Han skriker:

- *Hur ska du lösa det här?*
- *Åh, jag tappar aptiten!*

Ringan upplöses snabbt när minst halva gruppen av elever flockas runt Björns burk och det blir en massa prat igen. Susanna reser sig och går fram till Björn.

Björn ryggat tillbaka och gör en grimas och visar att han inte vill ta i den lilla masken. Arvid tar den i sin hand och går ut med den. När han kommer tillbaka sitter alla i en ring igen.

- *Okej, vi försöker igen, fem, fyra, tre, två, ett, säger Susanna igen tyst, tyst.*

Det blir inte tyst så i stället höjer hon rösten och säger skarpt:

- *Nu gör jag en tydlig markering, jag vill att det ska vara tyst. Har alla förstått vad jag menar?*
- *Ja, att det ska vara tyst, svara en av pojkarna.*

(Ekskolan, förskoleklass, åk 1-2, 14 november 2008)

Susanna har kommit överens med eleverna om att räkna ner från fem när hon vill att de ska vara tysta. Det fungerar ibland. Susanna använder sin röst för att få elevernas uppmärksamhet. Ofta sänker hon volymen och talar lågt när det är lite pratigt och ofta fungerar det. Eleverna blir tysta och försöker höra vad hon säger. Hon använder sitt knep med att sänka rösten i dag också, men nu fungerar det inte. Då gör hon tvärt om. Hon höjer rösten rejält och säger till med en tydlig och bestämd röst. Det fungerar, men bara en liten stund.

Den här eftermiddagen är eleverna spralliga. Klassen har varit ute i skogen hela förmiddagen och just kommit in från lunchrasten. Precis när Susanna fått det så tyst och lugnt som hon vill ha det, och precis när hon ska säga sitt första ord så händer det. Björn hittar en mask på sin burk och han reagerar instinktivt. Björn är en elev som ofta reagerar snabbt och spontant, han har svårt att hejda sig och tar mycket uppmärksamhet och talutrymme i klassen. Den här gången är hans reaktion förstaelig. En mask i klassrummet är inte så vanligt, men det är tydligt att Susanna blir irriterad. Det märks både på det hon säger till Björn och hur hon säger det.

Under mina observationer har jag sett många, många situationer då Björn, som går i årskurs två, glömsk av allt och alla runt omkring honom leker, avbryter, pratar högt, skriker och springer omkring under lektionerna. Jag har sett Susanna säga till honom och prata med honom nästan lika många gånger. Han säger att han förstår vad hon menar och att han ska försöka hejda sig. Strax därefter är han ofta igång igen. Situationen ovan visar att Björns och Susannas

relation håller för mycket, den är prövad otaliga gånger. Deras relation som inte bara präglas av tillsägelser utan också av förtroende har byggts upp och efter drygt två läsår tillsammans känner de varandra väl.

Engelskelektionen är alldeles strax slut. Det är sista dagen i augusti och en av de första lektionerna i engelska det här läsåret. Gruppen som Sofia har är i den här sammansättningen ny för henne och varandra. Den består av elever från två olika klasser, Sofias egen och parallellklassen. Eleverna är sexor nu och lärarna har delat upp undervisningen mellan sig lite mer än vad eleverna är vana vid från tidigare skolår. De har ännu inte gått in i högstadiets organisation trots att de finns i samma lokaler som sjuor, åttor och nior.

Sofia bryter elevernas arbete och berömmar dem för att de klarat arbetet så bra.

- *Ni har alla pratat både svenska och engelska under lektionen. När ni läser för varandra i par får fler tillfälle att prata mer än om ni skulle läst en och en inför hela gruppen.*

När Sofia säger detta till klassen är det först en, sedan ytterligare en kille som säger "ja" "ja" efter varje mening hon säger.

- *Bra att ni håller med mig, svarar hon då vänligt.*

En av killarna fortsätter säga "ja" efter varje mening. Sofia lyfter sin arm, håller upp handen som ett stopptecken och säger:

- *Nu räcker det!*

Han slutar direkt utan kommentar.

(Granskolan, åk 6, 31 augusti, 2009)

En situation som denna innebär att Sofia troligen ser sig nödsakad att reagera på det pojkarna säger, hon sätter en gräns för vad som är tillåtet. Deras tånjning är kanske inte riktad mot Sofia som person utan något de gör för att det är spännande och roligt att se vad som händer.

Det är i början av ett läsår, Sofia är nöjd med lektionen och när pojkarna utmanar henne svarar hon. Hon försöker först göra det med en vänlig kommentar och när det inte räcker säger hon till på skarpen. Om hon inte markerat hade det kunnat vara så att de här två pojkarna ville testa var gränsen går för Sofia nästa gång också. Då hade de kanske valt att försöka gå lite längre. De andra eleverna i klassrummet hade också sett att Sofia tillåter att man gör sig lustig på hennes bekostnad. Kanske hade fler elever velat undersöka var gränsen går? Att låta detta passera hade kunnat påverka elevernas förtroende för Sofia. Hon hade kunnat framstå som osäker och en lärare som man kan driva med. Sofia sätter en tydlig gräns som killarna tycks acceptera. Hon och de två eleverna har olika positioner. Läraren som har ansvar för undervisningen och eleverna som gäspar och ser lite trötta ut och troligen är medvetna om att lektionen

nästan är slut. Gruppen har en ny sammansättning och består av elever från två klasser. Hälften av eleverna känner Sofia väldigt väl eftersom hon varit deras klasslärare sedan årskurs tre. Den andra hälften känner henne inte så väl. Nu i början av samarbetet sätts en ton i gruppen som ofta lever kvar under resten av läsåret.

Det är torsdag morgon och Sofia är försenad till engelsklektionen. Eleverna står i korridoren och väntar på henne, en del otåligt medan andra menar att ju senare hon blir desto mer lektion slipper de. Sofia kommer efter en stund med raska steg och öppnar klassrummet. Eleverna hämtar sina saker, de ska dela upp sig i grupp A, B och C. Grupp B samlas i klassrummet hos Sofia. Hon ber om ursäkt för att hon är sen, hon berättar att det var ett möte som drog ut på tiden. När alla tagit sina saker och eleverna som går i grupp B i parallellklassen kommit säger Sofia:

- *Har ni satt er på bra ställen där ni kan koncentrera er? Samtidigt som hon tittar upp över gruppen.*

Ingen svarar.

- *Ta av er mössorna, säger Sofia då.*

Alla utom två elever tar av sina mössor. Eleverna slår upp sidan 105 i "workbook" och Sofia pratar om hur preteriumändelsen -ed kan låta i olika verb. Jon ropar rakt ut i Sofias genomgång.

- *Jag har ingen penna!*

Sofia tar en och går med den till honom, samtidigt passar hon på att ta av honom mössan. Hon går fram till ytterligare en elev och tar av även honom mössan samtidigt som hon fortsätter prata om preteriumformen.

(Granskolan, åk 6, 5 november 2009)

Här tolkar jag det som att Sofias markering kommer mer eller mindre slentrianmässigt, elleroreflekterat. Skolan har en regel som säger att man inte får ha mössor på sig inomhus. En överträdelse av den här regeln är inget som påverkar elevernas arbetsmiljö eller någon enskilds välbefinnande. Det finns anledning att anta att den inte är en av de viktigaste reglerna för skolarbetet. Oavsett vad Sofia tycker om regeln så är det hennes ansvar som lärare på just denna skola att försöka få eleverna att efterfölja den. När hon inleder lektionen tittar hon ut över gruppen och ser att många har mössor på sig. Det är en kall och grå novemberdag, så kall att även några snöflingor singlar ner. Det kan vara en förklaring att så många har på sig mössan även inomhus idag.

Kanske trodde de elever som inte tog av sig mössan att hon inte skulle bry sig om att säga till dem igen. Att möta en elevs motstånd innebär en ansträngning för läraren som måste lägga energi på att motivera och kanske även tvinga en elev till något. Det finns också alltid en risk att läraren förlorar den kamp som

kan uppstå och om läraren skulle förlora i en sådan situation inför hela klassen är det sannolikt att elevernas förtroende för honom eller henne kan minska. Läraren skulle i så fall inte lyckas med sitt ansvar att se till att reglerna på skolan upprätthålls.

En elev som nonchalerar lärarens tillsägelse riskerar å sin sida också att förlora inför resten av klassen. När Jon, som är en av dem som inte tagit av sig mössan, avbryter Sofias genomgång genom att ropa rakt ut att han inte har någon penna, går Sofia dit med en utan att kommentera att han ropar rakt ut när hon pratar. Jon får sin penna, men mössan åker av. Hon tar också en sväng till Aron, som även han har mössan på. Hon tar av honom den och lägger den på bänken. Lektionen fortsätter som om inget ovanligt hänt. Och det har det nog inte heller. Både Jon och Aron verkar acceptera att mössorna åker av. De sätter inte på dem igen och de verkar inte störda, generade eller irriterade på något sätt. I all samvaro bekräftar och korrigerar vi varandra, här får Sofia markera två gånger för att Jon och Aron ska få av mössorna. Hade Sofia inte brytt sig om att fullfölja sin uppmaning hade hon gett signaler till Jon och Aron och alla andra i rummet att de inte behöver bry sig om hennes tillsägelser. De som tog av sig mössorna direkt kan ha tyckt att det var orättvist att några fick ha mössorna på ändå och att det var ett misstag att lyda Sofias uppmaning. Förtroendet för en lärare som inte fullföljer sina uppmaningar riskerar att minska.

Attorna och niorna på Furuskolan arbetar med sitt projektarbete och de har en lång lektion där de själva få välja när de vill ta sin rast. Många tar den samtidigt så klassrummet är ganska tomt. När Nils, som först inte heller är i rummet, kommer tillbaka efter en liten stund ser han Erik som sitter nerböjd med pannan mot bordet och skriver SMS i knäet. Erik reagerar inte när Nils kommer in, om han ens märker det. Det är färre än vanligt i rummet och ganska tyst. Nils som har ställt sig lutad mot ett bord i andra ändan av rummet säger rätt högt rakt ut i rummet:

- *Jag undrar vem man SMS:ar mitt på dagen när man är i skolan. Är det till kompisar eller mamma som är oroligt för något.*

Erik fattar, han skrattar lite förläget. Han sätter sig ordentligt och lägger undan sin telefon. Nils reser sig och går bort till Erik.

- *Vem är det du SMS:ar till, jag är nyfiken för du är inte den enda.*
- *Det är alla möjliga svarar Erik lite undvikande, bland annat till kompisar som finns här på skolan.*

(Furuskolan, åk 8-9, 11 mars 2009)

Furuskolan har en regel som innebär att man inte får använda sina telefoner på lektionstid. Erik gör det ändå. Nils markerar genom en kommentar som är lite raljerande, Erik blir lite generad och avslutar sitt ”SMS:ande” direkt. Vid de

tillfällen då jag varit med på Nils lektioner har Erik inte visat sig som en elev som tänjer på reglerna. Han är glad och öppen och verkar ta ett stort ansvar för sig själv och för sitt arbete. När Erik lagt undan telefonen reser sig Nils och går bort till Erik för att fortsätta samtalet. Jag får en känsla av att Nils tycker att hans raljerande ton var onödig. Hans sätt att säga till kan ha utsatt Eriks förtroende för honom för en prövning. Nils försök att nå Erik lyckas sådär. Erik är lite avvisande. Nils sätt att markera för Erik kan ha varit ett försök att göra det på ett lite lättsamt sätt eftersom Nils känner Erik och vet att han brukar sköta både sig och sitt arbete, men av Eriks reaktion att döma landade markeringen inte som Nils avsett.

*Karin presenterar ett arbetsområde som eleverna ska arbeta med i so under våren. De ska parallellt med annat arbete i de sambällsorienterade ämnena göra sex fördjupningar om svenska däggdjur, fåglar, fiskar och insekter. De ska själva få välja vilka arter de vill fördjupa sig i. Detta verkar väcka engagemang och många vill fråga om man får skriva om hästar, hundar, katter och kaniner. Flera elever börjar prata rakt ut trots att Karin fortfarande går igenom hur de ska arbeta. Jonas sitter precis framför den plats där Eva står och pratar. Han ropar rakt ut några gånger. Karin böjer sig ner lite så att hennes hand når Jonas underarm. Hon lägger sin hand på den och några sekunder senare, fortfarande med sin hand på Jonas underarm, ber Karin honom tänka på att inte låta orden hoppa ur munnen.
(Almskolan, åk 4, 18 februari 2008)*

En situation som denna förekommer ganska ofta i alla de fem klassrum där studiens observationer är gjorda. Eleverna pratar rakt ut trots att någon annan har ordet. Läraren försöker stoppa genom att markera på något sätt. Eftersom Karin har en genomgång och pratar börjar hon med att lägga handen på Jonas arm. Det är något hon inte gör särskilt ofta och förmodligen hoppas hon att han genom gesten ska förstå uppmaningen och också lyda den, det vill säga, hon vill att han ska vara tyst. Om handlingen hade räckt för att få Jonas att tystna hade Karin sluppit avbryta sin genomgång för att säga till honom. Han får några sekunder på sig, men fortsätter att prata och då säger Karin till honom.

Genom att kommunicera med sin hand på Jonas arm fick hon honom troligen att förstå att han skulle vara tyst när hon pratar. Den korrigeringen räckte dock inte och då tar hon nästa steg och det är att även använda rösten och säga till honom. Att Karin kan kommunicera med Jonas på det här sättet i undervisningssituationen beror troligen på att de har en relation som bygger på förtroende. Karin har förtroende för Jonas vilja att anpassa sig till hur hon vill ha det i rummet under sin genomgång och Jonas har förtroende för att Karin tar ansvar för undervisningen. Här innebär det att hon sätter en gräns för Jonas.

Det är inte bara genom ord vi förstår varandra, en handling som denna i en särskild situation kan vara precis lika tydlig. Gester och blickar ger också budskap som vi ofta förstår och som förstärker det vi säger. Karin använder här mer än sin röst för att markera för Jonas att han gått över gränsen när det gäller att prata samtidigt som Karin har genomgång. Hon använder ofta sig själv, en snabb kram från sidan över axlarna, en klapp, en blick för att komma nära eleverna. Det gäller att som lärare vara känslig för elevernas integritet, att inte krama eller komma för nära någon som inte vill det.

Det är tisdag eftermiddag och dags för Nils att ha en lektion i svenska. Eleverna ska skriva ett personligt brev och får ett arbetsblad som de själva ska läsa igenom. När det gått några minuter tar Nils ordet och går igenom lite utförligare, han svarar också på elevernas frågor och förklarar det de undrar om skrivuppgiften. Det blir ett samtal om vad ett personligt språk, som de ska använda, innebär i förhållande till SMS-språk.

Samtidigt sitter Rickard och kastar små, små bitar av ett sudd på Helena som sitter i andra änden av samma långa bord som Rickard.

- *Sluta, det är inte roligt, säger Helena ganska irriterat till Rickard.*

Rickard svarar genom att flina och kastar lite till. Han verkar helt upptagen av Helena och omedveten om vad Nils pratar om. Helena försöker nonchalerat honom och lyssna. En liten stund senare säger Helena till Nils som ber Rickard att sluta. Rickard kastar ändå en bit suddgummi till. Det ser Nils som fortfarande pratar med klassen om dagens uppgift, han går då och ställer sig mellan Rickard och Helena samtidigt som han fortsätter att diskutera med klassen utan att avbryta sig.

(Furuskolan, åk 9, 5 maj 2009)

Rickard går för långt, han kastar små suddgummibitar på Helena och stör henne under en ganska lång period. Helena visar att hon inte tycker om det och hon säger till honom i en ton som är svår att uppfatta som annat än irriterad. Det räcker inte för att få honom att sluta. Nils säger till honom, det han troligen redan måste veta, att han ska sluta. Inte heller det får Rickard att upphöra med sitt suddgummikastande. Rickard gör inte Helena illa, för det är bara småbitar han kastar. Jag får heller inte uppfattningen att han gör det för att vara taskig mot Helena, tvärtom verkar det vara ett sätt att visa sin uppskattning. Jag tolkar också situationen som att Helena förstår det, men att hon tycker att han är jobbig. För att få slut på detta ställer sig Nils mellan Rickard och Helena. Kastar Rickard en suddgummibit nu träffar han Nils. Kanske är det den insikten som slutligen får honom att upphöra med sin verksamhet.

Elevernas förtroende för Nils innebär att han har ansvar för att se till att alla elever möter respekt både för sin person och för sitt arbete. I situationen som

beskrivits ovan är inte fallet så för Helena. Nils gör en markering när Helena ber om hjälp. Trots att Nils fortsätter sitt samtal om lektionens uppgift, är hans hållning, det vill säga det han riktar sig mot, inställd på att stoppa Rickard från att kasta fler gånger. Trots att Rickard gått ganska långt som trotsat Helenas irritation och Nils tillsägelse så är han inte beredd att kasta suddgummi på sin lärare. Det är inte Nils uppmärksamhet han är intresserad av utan det är Helenas. Det kan tyckas som att Nils skulle ingripit mer resolut tidigare, Rickard fick hålla på ett tag innan han blev stoppad. Kanske kände Helena sig besviken på att Nils inte ingrep tidigare och att hon behövde be om det. Lärares arbete innebär ofta situationer som kan liknas vid denna. För att elevernas förtroende för läraren ska bekräftas behöver läraren både undervisa ett innehåll och sätta gränser, gärna samtidigt.

Ettorna och tvåorna på Ekskolan ska ha "efterlektion", det innebär lektion och inte fritids efter lunchrasten. Felix kommer in först. Susanna står vid dörren ut till kapprummet och möter eleverna, hon berättar med tyst röst att de ska ha lässtund och att han kan gå och hämta sin bok i lådan. Susanna har satt på bandspelaren med lugn musik och eleverna droppar in, hämtar sina böcker och sätter sig på sina platser.

Det är ommöblerat i klassrummet. Borden är flyttade, det finns inte längre en plats för samling på golvet framför tavlan. Anledningen till detta, berättar Susanna, är att det är pratigt i klassen. Lärarna tycker det och under utvecklingssamtalen har flera elever berättat att de trivs väldigt bra i klassen, men att de tycker det är pratigt. Ommöbleringen och bandspelaren med lugn musik är ett försök att förändra. För att komma till rätta med allt prat i gruppen kommer de inte att ha några samlingar på golvet under en period och under fruktstunden är eleverna indelade i två grupper, ekorrarna och ekollonen, som ska ha samling i två olika rum.

Björn pratar högt i kapprummet, han skriker. När han kommer in genom dörren fångar Susanna in honom och säger något till honom tyst. Han stannar upp, lyssnar, säger okej och går till sin låda.

(Ekskolan, åk 1-2, 24 november 2008)

Susanna och hennes kollegor, förskolläraren och fritidspedagogen, har funderat på hur de ska komma till rätta med den pratiga arbetsmiljön som både de och flera av eleverna upplever som ett problem. De har hittills markerat genom att säga till eleverna när det behövts, men upplevt att det blir tjatigt och tråkigt både för dem och för eleverna. Nu ska de försöka utnyttja rummet för att sätta gränser. De hoppas att musiken ska sprida ett lugn till eleverna och att den ska kunna vara en ljudkuliss som dränker tyst småprat. Ofta är det så en pratig situation uppstår. Några börjar samtala med varandra och när väl tystnaden är bruten så sprider det sig tills många är i gång och pratar och eleverna måste höja

rösten för att höras vilket leder till att ljudnivån stiger ännu mer. Lärarna har också valt att möblera om i klassrummet för att begränsa elevernas möjligheter att kommunicera med varandra. De tänker dessutom ha färre samlingar i ring på golvet då eleverna sitter tätare in på varandra än vad de gör vid sina platser och också har större möjligheter att röra sig än om de sitter på en stol med benen under ett bord. De kommer dessutom att dela upp klassen i två grupper vid vissa tillfällen då de kommer att vara i olika rum. Detta gör de när lärarna vill samtala med eleverna och när de vill ha mysiga stunder som till exempel högläsning. Rummen och möblerna som finns i klassens lokaler erbjuder olika möjligheter beroende på hur Susanna och hennes kollegor väljer att utnyttja dem.

En grupp elever i klassen pratar mycket både då andra redan pratar och när lärarna vill att det ska vara tyst i rummet för att alla ska kunna få ro och koncentrera sig på sitt arbete. Susanna och hennes kollegor möter detta genom att korrigerar när det behövs och bekräftar när det fungerar väl. I ovan beskrivna situation använder de rummens resurser för att korrigerar och på det viset försöka få alla elever fokuserade mot samma innehåll.

Situationerna ovan beskriver händelser i de fem klassrummen där eleverna på olika sätt tänjer på gränserna på ett sätt som leder till att lärarna ger eleverna tillrättavisningar. De flesta situationerna handlar om prat och samtal som på olika sätt får konsekvenser för arbetsmiljön eftersom det är så många i samma lokal. Elevernas behov av rörelse gör att de tappar koncentrationen. Hur tiden upplevs har också betydelse för att eleverna tänjer på gränserna. Lärarna markerar och jobbar mycket med att sätta gränser. Oftast genom en tillsägelse, verbal eller genom att signalera med kroppen. En del av elevernas förtroende för läraren innebär att läraren har ansvar för arbetsron i klassrummet och för att alla elever respekteras i skolan. Detta ansvar tar sig uttryck genom att läraren sätter gränser för eleverna. Går eleverna för långt ger läraren en tillrättavisning. Har lärare och elev en förtroendefull relation så tycks oftast en tillrättavisning räcka, relationen innebär också att lärare och elev respekterar varandra och då eleven får en tillrättavisning finns en vilja att tillmötesgå den.

Att elevens handlande får en konsekvens

Även i detta avsnitt tänjer eleverna på gränser. Det handlar om sen ankomst och om elever som på olika sätt "lever loppan" när läraren vänder ryggen till. Det som är gemensamt för de här situationerna är att lärarna inte nöjer sig med att bara säga till. Elevernas handlande får också en konsekvens, eller ett hot om en konsekvens.

På onsdagsförmiddagar har Peter en nästan två timmar lång no-lektion med sina nior. För att alla ska orka koncentrera sig får de ofta en kort rast mitt i lektionen. Den här dagen handlar lektionen om genetik. Peter berättat om intermediär nedärvning och använder röda och vita blommor som exempel. Klockan är 10.23 när Peter tycker att en paus behövs, eleverna rör sig mer i klassrummet och ljudnivån är på väg upp. Han tittar på klockan och säger:

- *Sju minuters rast. Vi börjar 10.30 igen.*

När det är dags att börja lektionen igen är de flesta på sina platser, Jeanette och Maria är lite sena, de kommer springande i korridoren när Peter ska stänga dörren. Joel, Magnus, Yosef och Klas är inte där alls. Någon i rummet säger:

- *De är och äter.*

Peter kör igång lektionen igen och pratar nu om mutation. När lektionen har varat en liten stund kommer Klas, Yosef, Joel och Magnus in i klassrummet tillsammans.

- *Killar, ni får 7 minuter säger Peter.*

De säger inget utan sätter sig på sina platser.

(Björkskolan, åk 9, 2 april 2008)

De fyra killarna passar inte tiden och kommer för sent. Peter förebrår dem inte när de kommer utan säger bara att de får sju minuter. De förstår vad han menar. Konsekvensen av att de är sena blir att de får sju minuter uppskrivna som ogiltig frånvaro. Den eventuellt ogiltiga frånvaro som en elev har rapporteras till deras föräldrar. Den sena ankomsten leder alltså till en konsekvens som går längre än en tillsägelse. Ingen av killarna verkar förvånad eller upprörd. Under mina observationer är jag med ganska många onsdagar och det är vanligt att de här killarna är sena efter pausen. Ibland är det bara någon minut, ibland lite mer. Ibland skriver Peter upp deras sena ankomst, ibland låter han den passera.

Många elever uttrycker att de är hungriga på just det här passet som räcker fram till deras lunchrast. De tjuvar ofta på Peter för att få gå tidigare från lektionen för att äta. Peter släpper dem aldrig tidigare för då blir det kaos i matsalen, som han säger till eleverna. Lärarna har planerat lektionerna för att det inte ska bli långa köer och trångt när eleverna ska äta. Det finns misstankar om att just de här fyra pojarna passerat på att springa till matsalen för att äta mitt i lektionen vid tidigare tillfälle.

Någon av de andra eleverna kan tycka att killarna kommer lindrigt undan, om det är så att de varit och ätit. Peter har ganska många avvägningar att göra när han bestämmer sig för hur han ska markera att de tänjt gränserna för långt. Han har en lång relation till sina elever och de har provat sina relationer åtskilliga gånger under de nästan fyra läsår de känt varandra. Peter skulle kunnat välja att fråga dem var de varit när de kom tillbaka. Jag har hört Peter fråga dem vid ett tidigare tillfälle då han också fick ett tips från en elev i klassen. Att avbryta sin

genomgång då de kommer skulle ta tid från lektionen och de elever som faktiskt var där i tid. Eftersom han känner sina elever vet han också att det är en risk att ge sig in i en diskussion med dem. Ofta väljer de att svara och säga emot. Det kan bli en jobbig situation för Peter. Peter skulle också ha kunnat gå till matsalen för att se om han kunde upptäcka eleverna där när rasten var slut. Det skulle också tagit en stund och även det lett till att alla andra fick vänta för att han skulle kontrollera om de fyra pojkarna var där, vilket de faktiskt kanske inte var. Han låter alltså deras sena ankomst passera med att skriva upp den som ogiltig frånvaro.

Ungefär en månad senare upprepar denna händelse sig. De fyra killarna och ytterligare en har helt plötsligt försvunnit från biblioteket där de skulle sitta och arbeta med sin no. Peter vet direkt var han ska leta efter dem. När han kommer tillbaka till klassrummet där en del elever sitter kvar och arbetar berättar han för mig att hans misstankar bekräftats och att det var tur att jag inte var med i matsalen. Jag tolkar det som att han gjort en väldigt tydlig markering för pojkarna. Han skriver upp deras frånvaro som ogiltig och de kommer inte tillbaka till lektionen. Jag vet inte vad som hände i matsalen, men kanske hade de tillfällena under vårterminen då Peter misstänkt att eleverna avvikit till matsalen samlat sig till en irritation som fick utlopp den här gången då han tog dem på bar gärning.

Som det verkar har några elever i klassen konsekvent under terminen utnyttjat den rast de har mitt i lektionen för att gå och äta, trots att de egentligen inte hinner eller får det. De andra eleverna i gruppen vet om att de här pojkarna ofta gör detta, och att de i bland kommer undan. Situationen kan, av de andra eleverna, tolkas som att det lönar sig att handla mot reglerna. För att deras förtroende för Peter inte ska försvinna måste han ta ansvar och visa att ett upprepat agerande mot gällande regler inte accepteras. Förtroendet för Peter, både från de elever som eventuellt går och äter under lektionen, och från de som inte gör det, är avhängigt av att han här sätter gränser och ser till att ett agerande som kan anses felaktigt får en konsekvens, det vill säga att han inte är undanglidande i kommunikationen med eleverna.

När Sofia kommer ut i korridoren igen efter att ha varit i ett gruppum hos några elever ser hon Ulrika stå och sparkar på den låsta klassrumsdörren. Någon där inne öppnar för henne och hon sticker snabbt in sitt huvud och ropar:

- Sofia kommer!

Sofia skyndar sig mot klassrummet och när hon öppnar dörren ser vi två elever springa omkring i klassrummet och ljudnivån är hög.

- *Hallå, killar och tjejer! Ni har fått ett ansvar över den här tiden och tar ni inte det så tar jag tillbaka det. Då får jag styra hela er skoldag. Jag vill inte att ni gör saker bakom ryggen på mig, det är inte bra för mig och det är inte bra för er.*

Medan Sofia säger det här så lugnar det ner sig i klassrummet, eleverna tystnar och sitter på sina platser. Det är fem minuter kvar av lektionen.

Efter rasten på tio minuter ska klassen ha svenska mellan 10.20 och 11.00. Sofia har skrivit "Supersvenska s.10-11" på tavlan. Alla kommer inte i tid men efter några minuter inleder Sofia lektionen. När hon gör det är det livligt i klassrummet, elever pratar, sjunger, trummar med pennan och smäller i bänkllock. Sofia står tyst längst fram i rummet och väntar och det dröjer innan det blir tyst.

- *Okej, nu vill jag börja, säger Sofia och nästa alla blir tysta.*

Sofia tar återigen upp händelsen före rasten då eleverna "levde loppa" när hon lämnade klassrummet. Sofia säger att hon inte accepterar det och att det är tråkigt för alla som sköter sig om de ska behöva gå tillbaka till samma rutiner som de hade i trean, det vill säga att alla i stort sett alltid sitter i klassrummet och arbetar.

(Granskolan, åk 6, 22 september 2009)

För att eleverna ska lära sig att ta mer ansvar och för att eleverna ska lära sig att driva sitt skolarbete får eleverna välja arbetsplats under lektionerna då de har eget arbete. Det innebär att även om Sofia mest finns i klassrummet så går hon också runt till de andra rummen där eleverna jobbar. Eleverna får i och med detta stunder då de förväntas jobba på som vanligt, utan att Sofia håller ett vakande öga över dem. Det har gått bra hittills under den första månaden på terminen. Vid det här tillfället händer det dock något i klassrummet som gör att elever springer runt och verkar göra helt andra saker än att arbeta med matematik och engelska. Eleverna skrattar och verkar uppspelta.

Sofia markerar att gränsen för vad som är tillåtet är överskriden genom att hota med att dra tillbaka elevernas möjligheter att välja arbetsplats. När Sofia efter rasten pratar med eleverna igen om händelsen upprepar hon att hon överväger att gå tillbaka till det arbetssätt som de hade när de gick i trean. Hon poängterar också att alla drabbas för att några missköter sig. Förtroendet för Sofia från de elever som drabbas av hennes beslut trots att de skött sig skulle kunna minska.

Eleverna verkar här leva i nuet på ett annat sätt än vad Sofia gör. De har roligt och börjar skoja och prata med varandra trots att det är lektion. Sofia som har ett ansvar för att eleverna ska få möjlighet att uppnå skolans mål har säkerligen ett annat tidsperspektiv. Framtiden finns med som en påtaglig del av arbetet. Barn har inte samma tidsperspektiv som en vuxen. Eleverna kan och

behöver inte förhålla sig till framtiden på samma sätt som en lärare måste. Lärare och elever har alltså därmed olika ansvar för detta.

Cirka sex veckor senare gör Sofia verklighet av de hot hon kom med i september. Det är måndag morgon och eleverna har just kommit tillbaka från höstlovet.

Efter att alla elever har skrivit in veckans arbete i sina planeringsböcker är det dags för eget arbete. Eleverna är på väg att resa sig för att sprida ut sig i olika lokaler när Sofia stoppar dem.

- Sitt ner igen. Nu vill jag att alla sitter kvar i klassrummet och jobbar, säger Sofia.

Hon förklarar för klassen att ett tag framöver ska de sitta i klassrummet även under de lektioner då de har eget arbete. Hon förklarar också varför.

(Granskolan, åk 6, 2 november 2009)

Under läsårets första månader har Sofias elever fått välja om de velat lämna klassrummet för att arbeta i en studiehall eller i något av de grupprum som finns i nära anslutning till klassrummet. Nu har Sofia varit på fortbildning i två veckor och eleverna har haft vikarie. Från honom har Sofia fått höra att de utnyttjat den frihet de har att välja plats för sitt jobb på ett sätt som inte gynnat deras arbete. Detta var något hon märkte redan innan hon åkte på utbildning så därför har hon bestämt att eleverna inte längre ska få sprida ut sig i olika lokaler. Nu vill hon att alla ska stanna kvar i klassrummet.

Sofia har gett eleverna en viss frihet att välja, men också ett ansvar. Nu när hon inte upplever att det fungerar längre inskränker hon deras valmöjligheter. Det gör hon för att de jobb eleverna skulle ha gjort, inte har blivit gjorda. De tog inte ansvaret längre. Sofia vill se en förändring och hon använder rummet för att få en viss kontroll över elevernas arbete igen. Genom att alla finns i samma rum är det lättare för henne att driva elevernas arbete om de inte gör det själva.

Återigen blir frågan om förtroendet från de elever som sköter sig aktuell. Som alltid är det vissa elever som tänjer på gränserna medan andra gör det de förväntas göra. Här inskränker Sofia möjligheten för alla att välja sin arbetsplats oavsett om de skött sig eller inte. Hon kan inte veta exakt vilka elever det gäller och att börja göra en uppdelning blir lätt orättvist. En orättvisa som troligtvis skulle upplevas som värre än denna att alla ska sitta på sina platser även på lektionerna med eget arbete. Om Sofia låtit dem fortsätta välja arbetsplats finns det risk för att eleverna fortsatt använda lektionstiden till umgänge med kompisarna i stället för skolarbete. Hennes ansvar är att se till att eleverna får möjligheter att uppnå läroplanens och kursplanernas mål.

Här följer en situation från Furuskolan.

När Nils kommer gående i korridoren lägger jag märke till att det är ovanligt många elever som står utanför klassrumsdörren och väntar på att bli insläppta. Nils öppnar dörren och går direkt fram till tavlan där han börjar skriva upp instruktioner för vad eleverna ska arbeta med under dagens lektion i svenska. När Nils skrivit färdigt går han bort till dörren igen, han går ut i studieballen utanför och ser sig omkring, stänger och låser sedan dörren. Därefter går han fram till tavlan och börjar gå igenom det han skrivit där. Det knackar på dörren och en av eleverna gör en ansats att resa sig för att öppna.

- Det behövs inte, jag sköter det, säger Nils och står kvar vid tavlan.

Nils delar ut en ny arbetsuppgift till eleverna. De får ett A4-papper med instruktioner som de ska läsa igenom tyst för sig själva. Medan Nils delar ut papperna knackar det på dörren igen, det är någon som är mer enveten än den som knackade först. Knackningarna håller på ihållande i cirka 30 sekunder innan de slutar.

Nils har tidigare meddelat klassen att han tycker de droppar in lite när de vill på lektionerna och att han inte tycker det fungerar. Därför kommer han att låsa dörren några minuter efter lektionen startat och är man inte där då så kommer man inte in.

När jag pratar med Nils om detta så säger han att han gillar den här gruppen och de accepterar detta. Han tror att det kommer bli tjafs med några en eller två gånger. De kommer att få frånvaro av Nils och sedan kommer de att säga till sin klassföreståndare att Nils låst dörren för tidigt och så kommer de i tid. Det har varit lite slappt ett tag och Nils vill inte vara en diktator, men nu tycker han att de nått en gräns där det är dags att göra något åt de sena ankomsterna.

(Furuskolan, åk 9, 5 maj 2009)

Nils gör en väldigt tydlig markering, han låser dörren och skriver upp eleven som frånvarande. Han har försökt prata med eleverna och han har skrivit upp deras sena ankomster både i sina egna papper, men också på tavlan. Det har inte hjälpt och därför har han bestämt sig för att låsa dörren efter att först ha informerat eleverna om detta. Det har inneburit en förändring av situationen. Detta är anledningen till att i stort sett alla elever är i tid och väntar utanför klassrummet.

Eleverna har tänjt på gränsen under hela terminen och varken tillsägelser eller frånvarorapport hem har avskräckt. Observationsanteckningarna visar att för flera elever blir det nu intressant att anstränga sig mer och passa tiden. Nils berättar att en annan konsekvens av hans gränssättning är att de elever som inte kommer i tid har satt sig utanför klassrummet och arbetat själva med svenskan. Även när det gäller skolarbetet har vissa tagit mer ansvar än tidigare. Den tydliga markeringen har alltså lett till att vissa elever både klarar av att passa tiden och att själva driva sitt arbete. I kommunikationen med eleverna är Nils varken undanflyktig eller rigid. Han låter alla få veta vad som gäller och han låter

några minuter av lektionen gå innan dörren låses. Både Nils och eleverna får också bevis på att flera som förut inte passat tiden, nu klarar av det och på så vis kan undervisningens kvalitet öka.

Att markera var gränsen går genom att överträdelsen får en konsekvens sker i de beskrivna situationerna då tånjningarna är upprepade och tillsägelser inte har hjälpt. Lärarens utmaning är att bekräfta en förtroendefull relation både med de som tånjer på gränserna och med de som tittar på. Det gäller att varken vara rigid eller undanglidande och trots att läraren kan känna sig provocerad så finns ett ansvar för att en meningsmotsättning löser sig på ett sådant sätt att det fortsatta samarbetet fungerar bra för båda parter. Lärare och elever samspelar. I den förtroendefulla relationen påverkar och påverkas de av varandras agerande.

Att inte markera

Vissa situationer då en eller flera elever går för långt låter lärarna passera utan att markera särskilt tydligt eller inte alls.

Den här måndagslektionen efter lunch ändrar Peter schemat, i stället för matematik ska de ha biologi. Eftersom det är prov på genetik på onsdag vill Peter repetera med eleverna. De får gå tillbaka till sina skåp och byta böcker. Peter går till specialläraren och hämtar de elever som är där eftersom han vill att de ska vara med på hans genomgång. Till sist är eleverna på plats, men det saknas ganska många. Varken Angelica, Cecilia, Joel, Olle eller Yosef är där.

Peter börjar sin genomgång drygt tio minuter efter lektionen startat och ytterligare några minuter senare kommer Angelica, Cecilia, Joel och Olle indroppandes. Peter kommenterar inte det utan kör på med sin genomgång utan att avbryta det han håller på med.

(Björkskolan, åk 9, 28 april 2008)

Eleverna som kommer sist är ungefär en kvart försenade och eftersom de inte vet att Peter har ändrat schemat har de fel material med sig. Peter gör ingen markering. Han bara fortsätter sin genomgång som om inget hänt. Att avbryta för att fråga var de varit eller påpeka att de är sena tar tid och gör att både Peters och de andra elevernas fokus flyttas från genetiken till de sena eleverna. Det faktum att Angelica, Cecilia, Joel och Olle missat att planeringen för eftermiddagens lektion ändrats blir i sig en markering. Deras sena ankomst straffar sig. Eftersom de är sena har de inte rätt läromedel och kan därför få det svårare att hänga med i genomgången, de missade också några minuter av inledningen på lektionen. Peter visar inte att han ser eleverna när de droppar in, det kan vara skönt för dem att slippa få uppmärksamhet när de är sena, men det kan också uppfattas som en markering att inte bli sedd på grund av sen ankomst.

Konsekvenserna av att en lärare avstår från att markera var gränsen går kan vara att eleverna uppfattar det som att läraren accepterar, i det här fallet, en sen ankomst. Det kan bli en signal till alla eleverna att det fungerar att komma lite när man själv vill. I det här fallet har det troligen inte den betydelsen eftersom Peter, i alla fall under mina observationer, sällan avstår från att reagera vid tillfällen då eleverna överträder gränser för vissa regler. Det är inte bara Peter och eleverna i klassen som känner varandra väl efter nästa fyra år, även eleverna känner varandra väl och vet vem som alltid är i tid och vem som ofta är sen.

Nils skriver upp instruktionerna för redovisningen och betygskriterier på tavlan. Eleverna har läst utdrag ur olika skönlitterära romaner som ska redovisas. Lektionen inleddes med ett nationellt delprov i svenska. Nu är de flesta i klassrummet upptagna med att läsa sina texter eller förbereda sin redovisning. Charlotte sitter och pratar ganska högt med Sara om hur hon planerar sin vecka och om en resa hon ska göra under påsklovet. Hon hörs i det nu tysta klassrummet. Hon verkar inte vara medveten om att hon möjligtvis kan störa sina klasskamrater som är i full gång med sitt arbete. Nils går fram till tjejerna och frågar:

- *Vilka texter läser ni?*
- *Jag är precis färdig med den här, svarar Charlotte.*

Hon går och hämtar en ny text och Nils går vidare till andra elever i klassrummet. När Charlotte kommer tillbaka till sin plats fortsätter hon att berätta på Saras uppmaning. (Furuskolan, åk 9, 31 mars 2009)

Alla elever utan Charlotte och Sara kommer igång med sitt arbete. Deras prat hörs tydligt i klassrummet som i övrigt är helt tyst. De andra eleverna verkar inte ta någon notis om flickorna som pratar. Jag som observatör tycker att de stör och väntar på att Nils ska säga till dem att vara tysta. Han går mycket riktigt fram till flickorna, men i stället för att ge dem en tillsägelse frågar han vad de läser. Han försöker få dem att börja arbeta utan att prata om vad de inte får göra. Charlotte svarar genom att hämta en ny text hon ska läsa och Sara har redan sin text framför sig. Nu blir det inte så att de börjar arbeta för Sara är mer intresserad av att höra om Charlottes planer än att läsa utdrag ur en klassiker.

Den här dagen har Charlotte varit arg på Nils eftersom hon fått reda på att hon riskerar IG i betyg i svenska. De har diskuterat tidigare under dagen och även den här lektionen inleddes med att Charlotte ville diskutera sitt betyg³. I diskussionen är hon arg och går på Nils ganska hårt. Troligtvis påverkar de diskussioner de haft tidigare under dagen den här situationen.

Nils riskerar att komma i konflikt med Charlotte igen. Han väljer att försöka få igång flickornas läsande och på så vis även få deras tystnad på köpet. Nils är

³ Situationen finns beskriven i dimensionen "Att möta motstånd" under rubriken "Att ta emot elevens motstånd" ..

här undanlidande i sin relation till Charlotte. Hon är en självmedveten elev som gör det besvärligt för honom när han sätter emot. Den här dagen har han fått kämpa och ta emot mycket i deras diskussioner. Här gör han ett val som också får konsekvenser för de andra eleverna eftersom de måste läsa vidare samtidigt som Sara och Charlotte sitter och småpratar och stör dem som vill jobba i lugn och ro. Förtroendet för Nils kanske kan riskera att minska när de ser att samtalet mellan flickorna får fortgå utan att Nils sätter en gräns. Riskerna finns också att Charlotte och Saras förtroende för Nils minskar då de märker att de kan göra som de vill.

Det är första dagen efter höstlovet och snart ska lektionen börja. Sofia har redan skrivit upp dagens schema på tavlan och hon lägger till ”byta platser”. Sofia ritat också upp en karta över bänkarna i klassrummet på tavlan.

När det är dags att börja hälsar Sofia på eleverna, hon samlar in en del lappar som kommer från elevernas föräldrar. När hon gjort det är det dags att byta platser. Sofia ställer sig vid sitt skrivbord och talar om att den här gången är det många av eleverna som inte får den plats de önskat, och det beror på att Sofia och hennes kollega Ola inte tror att det kommer att fungera.

Sofia skriver upp elevernas namn i kartan hon ritat. Det är ganska tyst tills Niklas ser var han ska sitta, då ropar han:

- Nej, det går inte. Jag kan inte sitta bredvid Elvis.
- Varför det? Frågar Sofia som fortfarande skriver på tavlan.
- För han är... efterbliven.
- Du! Säger Sofia skarpt och vänder sig hastigt från tavlan där hon skriver mot Niklas.
- Ja, förlåt, det var fel ord, men han är inte klok.

Sofia säger inget mer, Elvis säger inget och inte heller Niklas. När Sofia skrivit in alla namn så reser sig eleverna och drar iväg sina bänkar till den nya platsen.

(Granskolan, åk 6, 2 november 2009)

När Sofias sexor ska byta platser får de önska vem de vill sitta bredvid. De lämnar in en lapp till Sofia som sedan pusslar ihop det. Den här gången har hon och kollegan Ola inte kunnat tillmötesgå elevernas önskemål i samma utsträckning som de brukar. Lärarna känner sig rätt säkra på att de kombinationer som eleverna gärna vill ha kommer att leda till mycket prat och mindre koncentration. Eleverna tittar spánt på när Sofia skriver upp deras namn på tavlan och lite småkommentarer hörs tills Niklas höjer sin stämma och talar om vad han tycker.

Elvis visar inget som talar om hur det här känns för honom. Sofia gör en markering som tydligt visar att Niklas uttryckt sig olämpligt, att han gått för långt, men när Niklas fortsätter lämnar hon det okommenterat. När Sofia

bemöter Niklas första kommentar, att han inte kan sitta bredvid Elvis, med frågan varför i stället för att stoppa honom så förutser hon nog inte vad som ska komma. Niklas nyanserar sig och kommer med ytterligare en förolämpning och skadan är redan skedd. Niklas verkar inte medveten om vidden av det han säger, han verkar inte ha någon insikt i hur det känns för Elvis att inför publik få höra vad Niklas tycker om honom.

Vad jag kan se så följer Sofia inte upp händelsen med vare sig Elvis eller Niklas den dagen. Elvis och Sofia har en stabil relation som sträcker sig flera år tillbaka i tiden. Den här händelsen kan påverka det förtroende som Elvis känner för Sofia, det kan också vara så att han tycker att allt är Niklas fel eftersom han tycker om Sofia. Efter detta ska Elvis sitta bredvid Niklas varje dag tills de byter platser igen.

Betydelsen av att en lärare inte sätter gränser varierar beroende på vad det är för regler som överträds. I de tre fall som beskrivits här har läraren och eleverna en relation att falla tillbaka på. I Peters och Sofias fall flera år och i Nils fall är det också en lång tid, mer än ett läsår. Om läraren inte markerar och sätter gränser kan det upplevas som ett svek från eleverna. Det kan tyckas att vissa elever har en makt som läraren inte råår på och som skapar otrygghet bland de andra eleverna. Läraren har ett stort ansvar för att skolans regler upprätthålls och blir en trygg plats för eleverna där de vet vad som gäller och där de kan känna förtroende för att läraren ser dem och arbetar för dem.

Att diskutera och föra samtal om regler

De flesta regler som gäller för det praktiska arbetet i skolan har ett syfte som eleverna kan förstå. Det finns också regler som kanske är en rest av en tradition som hör hemma i en annan tid. I följande situationer blir det en diskussion eller ett samtal om regler som kan tyckas självklara, men behöver påminnas om och ventileras, antingen på elevernas eller på lärarens initiativ.

Det är måndag eftermiddag på Almskolan och eleverna har precis kommit in från sin rast. Under rasten har de lekt med en boll utanför klassrummet som ligger i en barack. Bollen åkte in genom ett öppet fönster och eftersom dörren till klassrummet var låst klättrade en elev in genom fönstret för att hämta bollen. Fönstret sitter ganska högt upp så eleverna kan inte nå det utan att hjälpas åt. De måste lyfta varandra. Karin kommer och ser eleven som klättrar ut genom fönstret.

När alla sitter på sina platser efter rasten tar Karin upp klättringen. Hon säger att det är farligt och därför får de inte göra så någon mer gång. Dörren till klassrummet hade varit låst, och det brukar den inte vara på rasterna. Eleverna konstaterar detta, och att det var därför de

var tvungna att klättra in genom fönstret för att hämta bollen. Karin frågar varför dörren var låst.

- För att vi var högljudda på en rast tidigare under dagen, svarar en av eleverna.

I vanliga fall ska eleverna alltid vara ute på alla raster men under förmiddagen kom en bagelskur och då fick eleverna gå in för Karin. När den andra läraren, Pernilla, kom till lektionen efter så tyckte hon inte att eleverna skött sig och bestämde därför att dörren skulle vara låst nästa rast så att ingen kunde vara inne.

En av pojkarna frågar om man får vara inne på rasterna. "Nej", säger Karin. Någon menar att vissa ändå är det. En annan tycker att det kan vara en fördel om man går in ungefär 5 minuter tidigare för då är man i alla fall i tid till nästa lektion. Karin bekräftar att så är det ju. Diskussionen fortsätter genom att någon frågar om man får använda datorn om man är inne på rasten.

- Det får man inte tillsvidare i alla fall, säger Karin.

- 3C får det, säger Jonas.

- Jag ska höra hur andra gör och så får vi diskutera frågan igen vid ett senare tillfälle, säger Karin och avslutar samtalet.

(Almskolan, åk 4, 21 januari 2008)

På Almskolan finns ingen uttalad regel att man inte får klättra in genom fönster. Och den situation som uppkommer på rasten, att bollen åker in i klassrummet genom det öppna fönstret och dörren är låst löses snabbast och bäst, enligt elevgruppen, genom att någon klättrar in samma väg som bollen flög och hämtar den. Karin markerar här för att handlingen är farlig. Skulle Stina, som klättrade in, ramlat finns risk att hon skadat sig eftersom det blivit ett ganska högt fall. När Karin, på ett vänligt sätt, gjort klart för eleverna att de inte får göra om detta lyssnar hon på dem. Ett samtal som detta bidrar till en gemensam förståelse av hur samvaron i klassen ska fungera. Även om läraren har den formella makten och företräde när det gäller att tolka skolans regler är det här inte bara en part, lärare eller elev, som talar om hur det ska eller bör vara utan alla som vill säger sitt. Det här samtalet föregicks inte av en laddad situation, större delen av klassen var delaktiga i beslutet att Stina skulle klättra in och hämta bollen och allt gick bra och Karin var inte arg eller besviken för något som hänt.

Om läraren är det, arg eller besviken på hur lektionen artat sig kan samtalet bli på ett helt annat sätt.

Lektionen i svenska lider mot sitt slut. Nils elever packar ihop sina saker. Det har bitvis varit ganska rörig och många elever har varit passiva när det gäller att skriva den text Nils gett dem i uppgift att göra. Eleverna är inte otrevliga mot Nils, men några pojkar är rätt råa i tonen mot varandra. Flera mindre grupper av elever har suttit och småpratats i stort sett hela tiden. Nils är inte nöjd.

- *Ni får gå när jag sagt ett par saker.*

Eleverna försöker få tyst på varandra för att kunna komma iväg så fort som möjligt. Nils berättar att han är missnöjd med lektionen och han undrar hur de ska göra i framtiden så det blir bättre. Han menar att det nog är den sämsta genomgång han haft och han tror att flera av dem kommer att ha problem med att göra sin uppgift nu. Texten ska vara inne fredag nästa vecka.

- *Hur tycker ni att lektionen varit? Frågar Nils.*

Ingen svarar trots att han låter det gå en stund. Nils fortsätter.

- *Ni måste bestämma hur ni vill ha det, jag är här för er skull och genomgångarna ska hjälpa er att klara de uppgifter ni ska göra. Det är uppgifter som ska bedömas och betygsättas.*

(Furuskolan, åk 8, 16 februari 2009)

Nils vill diskutera med klassen om hur de ska undvika att lektionerna blir som denna. Han uttrycker oro för att de inte ska klara sina uppgifter, uppgifter som ska bedömas och betygsättas. Nils får nu för första gången den här lektionen alla elevers uppmärksamhet. De tittar på honom och alla verkar lyssna. Nils är uppriktigt oroad och det tycks eleverna uppfatta. Ingen av eleverna kommer med något svar på Nils frågor, ingen säger något, men de viker inte heller undan med blicken när Nils gör pauser emellanåt. Han ger eleverna chansen att komma in i ett samtal, ingen elev tar den, men de är med honom så Nils fortsätter uttrycka sina synpunkter på hur han vill att lektionerna ska vara.

Nils har ett engagemang i det han säger till eleverna och det går fram. Genom sitt sätt att agera under lektionen så tänjer eleverna på många regler, både skrivna och oskrivna. Nils försöker bemöta det här genom att påminna eleverna varför både han och de är där. De ska lära sig något och han ska hjälpa dem.

Två gånger i veckan har Nils lektion med fyra pojkar i årskurs sex som läser "svengelska" när deras klasskamrater har franska, spanska eller tyska. Lektionen tar plats i skolans bibliotek och där sätter de fyra eleverna sig i en hörnsoffa med ett soffbord. Tre av pojkarna har haft svårt att komma igång med sitt arbete och nu när lektionen närmar sig sitt slut börjar eleverna att tjata på Nils om att de ska få sluta tidigare.

- *De som har spanska får alltid sluta tidigare, säger Sebastian.*
- *När vi hade Roffe förra terminen fick vi sitta och prata och sluta kvart över, säger Samuel.*
- *Ja, det var bra tider, svarar Nils lugnt. Om man har arbetat hårt en hel lektion kan man mycket väl gå tidigare någon gång, men om man har pratat bort tiden, kastat suddgummi och inte skött sig, då är det en annan sak.*

Samuel, Simon och Sebastian fortsätter att tjata. Idag det är bara Sven som jobbar bra och Nils berömmar honom för det. Samuel, Simon och Sebastian ömsom halvligger i soffan, ömsom är de uppe och går omkring rastlöst i biblioteket.

- *Det brinner där, säger Sebastian och pekar bakom Nils ben.*

Nils tittar Sebastian i ögonen utan att säga något.

- *April, april! Sluta titta på mig, säger Sebastian då.*
- *Får vi sluta nu? frågar Samuel.*
- *Nu då? fortsätter Simon.*
- *Det är ingen idé att ni tatar, svarar Nils.*

(Furuskolan, åk 6, 1 april 2009)

Lektioner har oftast sina bestämda klockslag för både start och slut och det antal minuter undervisning en elev ska erbjudas under sin skoltid är noga uträknat. Vid det här tillfället har varken Samuel, Sebastian eller Simon någon lust eller motivation att arbeta med svenskan. Alla tre är rastlösa, de orkar inte sitta ordentligt utan halvligger med armarna hängande utefter sidorna. När lektionen är slut har de lunchrast tillsammans med de andra eleverna i klassen. De vill iväg och sätter igång att tjata på Nils om att få gå tidigare. I sitt sätt att prata med Nils låter de mest som tjuriga barn som argumenterar med en förälder. Nils lyssnar på dem och svarar lugnt. Killarna ger sig inte, de försöker på flera sätt övertyga Nils om att de ska få sluta tidigare. Inget argument de kommer med får Nils att ändra sig. Lektionen varar till 11.30 precis som schemat anger. Tiden fram till lunchrasten går med snigelfart. Trots att pojkarna inte gör något skolarbete så är det klockan som avgör när lektionen är slut. Elevernas ifrågasättande av sluttiden och Nils försvarande av den blir utdragen och lite tjatig även om ingen blir upprörd eller sur.

När Nils ser Sebastian i ögonen för att med blicken visa att ”nu räcker det, du kommer ingen vart med ditt tjat”, blir Sebastian besvärad. Efter att ha mött Nils blick viker han undan och säger till Nils att sluta titta på honom. På något sätt når Nils honom där, men Sebastian gillar det inte. Efter detta upphör Sebastian med att delta i tjetet de sista minuterna av lektionen. Ett ordlöst möte på några sekunder verkar här ha gått hela vägen fram, detta till skillnad från diskussionen som böljat fram och tillbaka mellan eleverna och Nils.

Ibland förefaller det som om regler behöver lyftas fram och diskuteras oavsett om det är de allra mest grundläggande som handlar om varför man är i skolan eller om det är något som uppkommer i en unik situation. Att ha en så gemensam förståelse av dessa som möjligt gör samarbete mellan läraren och eleverna lättare och ger i längden mer tid till lektionens ämnesinnehåll. Att ta den här diskussionen med eleverna och att stå fast är en del av det ansvar som

ankommer läraren i en förtroendefull relation. Hur eleverna än tjuatar står läraren fast. Lärarna gör det på ett sätt där de låter eleverna få utrymme att uttrycka sina åsikter. De kunde valt att tysta eleverna med en skarp kommentar, men i stället försöker lärarna diskutera och argumentera för den ståndpunkt de tar. Hur eleverna blir mottagna har betydelse för hur de i sin tur tar emot det läraren säger och gör.

Att ta en förfördelad elevs perspektiv

Eftersom det ofta är stora grupper elever och eftersom eleverna är olika individer händer det ofta i skolan att någon tar plats på en annans bekostnad. Det är oundvikligt och så måste det vara eftersom skolan inte kan kräva exakt samma saker av alla. En del vill hålla sig i bakgrunden, andra vill ständigt bli bekräftade, en del kan inte behärska sina impulser. Ibland går elever för långt i detta samspel på någon annans bekostnad. Här följer några situationer då läraren ingriper och tar den förfördelade elevens perspektiv.

Karins elever ska börja arbeta med skogen i so. De sitter i grupper och försöker komma på allt de redan vet om skogen. Efter en stund är det dags att summera. Varje grupp går fram och läser upp det de skrivit. Karin antecknar på tavlan i en gemensam tankekarta och varje grupp får en applåd. Martin spexar en hel del när det är hans grupp som redovisar och klassen skrattar. När han råkar säga fel, gråsupor i ställer för gråsupor, skrattar de också. Då griper Karin in:

- *Man försöker alltid förstå vad någon säger även om man råkar säga fel.*

Martins grupp är färdiga och det är bara en grupp kvar. När de är klara blir det ganska svaga applåder, intensiteten har avtagit allt eftersom. Några flickor slår handen i bänken i stället. Gruppen är på väg tillbaka till sina platser, men Karin håller kvar dem samtidigt som hon säger till att alla ska applådera ordentligt, det gör man av respekt för dem som varit framme och redovisat.

(Almskolan, åk 4, 26 februari 2008)

Vid det här tillfället skrattar klassen åt Martin när han säger fel. Det är nog inte någon skadeglädje utan ett missförstånd. Eftersom Martin spexat till det under gruppens redovisning för att få klassen att skratta tror nog de flesta att det är vad han gör nu också. Karin som märker skillnaden säger till direkt.

När nästa grupp redovisat färdigt får hon också anledning att gripa in. Flera grupper har redovisat sina tankar om skogen och de grupper som får komma in i slutet säger ungefär det som redan är sagt några gånger. Engagemanget från eleverna minskar allteftersom och det märks tydligast i applåderna gruppen får. De är svaga och några börjar banka i bänken i stället. Alla kan inte redovisa

samtidigt men Karin tycks anse att alla har rätt att få uppskattning för det de gjort, även de som får komma fram till tavlan i slutet.

På fredagar efter lunchrasten brukar Susanna samla sina elever i en ring på golvet och ha en samling. Den här gången ska bland annat Emma, som varit i Malaysia läsa upp sin dagbok för klassen. Hon får sätta sig på den lilla stol som Susanna brukar sitta på. Susanna sätter sig i stället på golvet bredvid stolen och tar Jakob, som går i förskoleklass, i knäet. Emma börjar läsa men Björn pratar med dem som sitter bredvid honom samtidigt. Susanna försöker nå Björn genom att titta bestämt på honom, men det fungerar inte. Efter en liten stund säger Susanna till honom på skarpen:

- *Det är Emma som har ordet nu, du måste visa henne respekt och det gör du genom att inte avbryta henne och genom att inte ta uppmärksamheten från henne.*

Björn lyssnar och är tyst en liten stund så Emma hinner läsa färdigt.

(Ekskolan, förskoleklass, åk 1 och 2, 4 november 2008)

Emma har ingen chans att konkurrera om uppmärksamheten med Björn. Trots att det är hon som har ordet tystnar hon efter en stund. Det är då Susanna griper in och säger till Björn. Det här är ingen ovanlig situation, Susanna är van vid att Björn tar över och klasskamraterna är också vana vid det. När Susanna säger till Björn lyssnar han, han avbryter sin aktivitet, vänder sig mot Susanna och tittar henne i ögonen och han nickar bekräftande.

Även om det inte alltid hjälper att Susanna säger till Björn så innebär hennes ingripande att Emma får en röst i situationen. Hon har ordet och Susanna signalerar att det är fel att någon avbryter henne och tar uppmärksamheten. Emma kan känna att Susanna hjälper henne att få det utrymme hon ska ha, och de andra eleverna i klassen märker också att även om Björn tar ordet så är det inget Susanna bara accepterar, hon markerar tydligt. Emma, som i den här situationen inte kan överrösta eller ta tillbaka ordet från Björn, kan här lita på att Susanna hjälper henne med det.

Här följer ytterligare en situation från Ekskolan där Björn är inblandad.

Det är tisdag morgon och innan första rasten ska det bli högläsning och fruktstund. Ekorrarna går med lärarstudenten till ett rum och ekollonen stannar kvar med Susanna i klassrummet. Susanna börjar med att fråga vad som hände när de läste dagen innan, hon var sjuk då och vet inte det. Därefter börjar hon läsa. Björn avbryter direkt.

- *Björn, vill du ta rast lite tidigare idag.*
- *Nej, svarar Björn.*

Susanna börjar läsa igen men det är svårt för Björn fortsätter prata och han kallar Jesper, som sitter bredvid honom i ringen på golvet, för kanelbulle. Jesper blir arg och säger till honom

ordentligt. Nu är alla andra tysta, det går inte att lyssna på högläsning. Susanna ingriper också:

- Du måste respektera att Jesper inte vill bli kallad kanelbulle!

Susanna läser ett kapitel, sedan är det rast.

(Ekskolan, förskoleklass, åk 1 och 2, 17 februari 2009)

Trots att Jesper själv kan säga till så bekräftar Susanna att hans känsla är rätt, han behöver inte ta att Björn kallar honom för något han inte vill bli kallad. Som ofta i skolan så sker incidenter som denna inför klasskamraterna. Även de får budskapet att det inte är okej att kalla en annan person för något som denne inte vill bli kallad, och att om så sker kan eleven räkna med hjälp och stöd från Susanna.

I de tre beskrivna situationerna innebär lärarnas markeringar att de ger en elev eller elevgrupp en röst som markerar att de har rätt till uppmärksamheten just den här stunden, de ger de elever som förfördelas en sorts upprättelse. Läraren bekräftar sin förtroendefulla relation med de elever som de ger utrymme. Den relation läraren har med de elever som blir tillsagda prövas och finns förtroende mellan läraren och eleven så tycks relationen hålla för denna prövning. De tillsägelser lärarna gör förefaller också ha ett annat viktigt syfte, att lära den eller de elever som tänjer på gränsen, som gör något på någon annans bekostnad hur han eller hon förväntas uppföra sig. En strävan verkar vara att lärarens och elevernas förväntningar på hur lektionen ska vara ska närma sig varandra.

Att avvika från planeringen

Att avvika från planeringen hör till vardagen i lärarbetet, det visar observations-anteckningarna. De flesta observerade situationerna där det är tydligt att läraren avviker från planeringen har dock inte bedömts vara intressanta i förhållande till en förtroendefull relation mellan lärare och elev. I denna dimension av att sätta gränser finns därför bara en situation redovisad.

Här följer ett tillfälle då de flesta elever i klassen inte gör sin uppgift i tid. Läraren ser sig tvungen att anpassa undervisningen efter det.

Det är första dagen efter påsklovet och eleverna i nian ska redovisa skönlitterära texter som de läst. Nils är i klassrummet i god tid och har skrivit upp instruktioner för redovisningen på tavlan, även vad som är kriterier för VG och MVG.

När alla kommit in och satt sig berättar Nils för klassen att det är flera som kommit till honom under dagen och sagt att de inte är redo att redovisa. Nils tycker det är konstigt eftersom de fick en hel lektion extra, det vill säga 80 minuter, på sig att läsa före lovet och

dessutom hade de möjlighet att använda EA (eget arbete), då ingen kom. Nils är besviken, det är tydligt för alla och eleverna sitter tysta när Nils pratar.

- *Vad beror det på? Frågar Nils. Det är tyst någon sekund innan han tar till ord igen.*
- *Ni har fått möjlighet att göra detta, men har inte gjort det. Jag tolkar det som bristande intresse och det är dåligt.*

Plötsligt blir Nils avbruten av Charlotte.

- *Vad sa du? säger hon samtidigt som hon tar ut hörlurarna ur öronen.*

Nils axlar sjunker ner, men han upprepar det han nyss sagt utan någon kommentar om att Charlotte lyssnat på musik i stället för på honom, eller att hon avbröt honom. Han fortsätter lektionen genom att böra hur många som är beredda på att redovisa. Det är sex elever. De andra får gå ut i studiehallen och förbereda sig medan de sex stannar kvar i klassrummet. (Furuskolan, åk 9, 14 april 2009)

Att situationen finns med i resultatredovisningen, trots att den är den enda under denna rubrik, beror på att den beskriver förtroende på ett intressant sätt och trots att observationerna inte innehåller fler situationer som passar under rubriken visar händelsen något som observationsanteckningarna i sin helhet gjort tydligt, det vill säga hur lärare och elever interagerar och är beroende av varandra för att undervisningen ska fungera. Nils har här en tydlig intention med lektionen och den är till och med uppgjord i förväg med eleverna. Ändå blir det inte som de bestämt.

Det är elevernas handlingar som tvingar Nils att förändra sin planering. Elevernas agerande medför att han motvilligt måste ta emot och förhålla sig till det faktum som råder, att eleverna inte gjort det de förväntades göra. Det Nils planerat för lektionen går inte att genomföra på ett sätt som han bedömer meningsfullt. De ska göra en redovisning, men det är bara sex elever som är förberedda. Egentligen skulle redovisningen göras före påsklovet, men de flesta i klassen ville skjuta upp den till efter lovet och Nils gick med på det. Nils kan inte genomföra lektionen som han tänkt för den bygger på att eleverna kan delta, och det kan de flesta inte. Han skulle kunna välja att straffa dem eller att tvinga dem att göra redovisningen oförberedda för att visa dem att det som är överenskommet gäller. Skulle han välja det skulle den relation som eleverna har med Nils och som byggts upp i många fall riskera att förstöras. Han ändrar sin planering och talar om för dem att han tycker det är dåligt att de inte gjort sin uppgift. Eleverna är tysta och lyssnar, några tittar ner och verkar tycka att det är en jobbig situation.

Nils relation med eleverna i den här klassen är skör. Nils har varit borta från skolan ett år för studier och föräldraledighet och har nu kommit tillbaka till arbetet med bland annat den här klassen där flera ofta bjuder honom motstånd

och inte tvekar inför att göra det besvärligt för honom. De har knappt två månader kvar innan klassen slutar nian och detta påverkar troligen Nils beslut för lektionen. Nils skulle kunna få eleverna emot sig om han tvingade dem att genomföra redovisningen som planerat och det skulle kunna bli ännu svårare att få dem att göra skolarbetet resten av terminen.

Elevernas handling, att inte förbereda sin redovisning, gör att Nils ser sig tvungen att anpassa lektionens innehåll. Om eleverna inte svarar som förväntat och enligt förhoppningar, måste läraren möta det som visar sig och förhålla sig till det. Det är svårt att köra på som tänkt, när det inte blir som förväntat. Det är möjligt att elevernas förtroende för Nils hade ökat om han drivit igenom sin planering trots att de inte förberett sig. Kanske hade de upplevt att han var pålitlig och stod för det de faktiskt bestämt före påsklovet. De elever som var beredda att redovisa upplevde kanske en besvikelse över att de andra kom undan och fick ännu mer tid för förberedelser. Nils val skulle kunna ses som ett bekvämlighetsval där han anpassade sig för att undvika en konflikt som kanske skulle få konsekvenser under resten av hans och klassens samarbete.

Sammanfattande tolkning

I denna dimension av förtroendefulla relationer visar resultatet för det första att lärarnas och elevernas förtroendefulla relationer prövas till skillnad från de två först redovisade dimensionerna där förtroendet byggs upp.

För det andra visar resultatet att det även i denna dimension är tydligt att elevens levda verklighet har betydelse för hur skoldagen och relationerna i den tar sig uttryck. Är eleven hungrig, trött, sprallig eller ointresserad visar det sig och det är något som läraren måste möta på något sätt. De situationer som redovisas i denna dimension visar också att dessa tånjningar ofta handlar om arbetsron i klassrummet och en anledning till att eleverna tånjer på gränsen är att deras kroppsliga behov inte kan tillgodoses. Elevernas agerande är här för det mesta inte en medveten protest utan ett oreflekterat handlande som kommer ur elevernas behov och upplevelser av situationen.

För det tredje visar resultatet i dimensionen att den makt som finns i alla relationer har betydelse för hur en situation då eleven tånjer på gränserna utvecklas. Mycket av elevernas förtroende verkar vara kopplat till lärarens ansvar att upprätthålla ordningen i klassrummet och att ta det yttersta ansvaret för att inga elever blir utsatta av andra. Eleverna har makt att göra det besvärligt för läraren och läraren förväntas vara den som tar ansvar för att makten används för elevens bästa. Läraren måste sätta gränser genom att undvika urartningar, det vill säga utan att vara för rigid eller för undanglidande. Det har betydelse för både de

elever som tänjer på gränser och de elever som ser på och eventuellt blir drabbade av att andra stör på något sätt. Att sätta gränser så att det förtroende som finns mellan elever och lärare och som prövas i dessa situationer slutligen bekräftas handlar i denna studie om att parternas olika perspektiv närmar sig varandra.

För det fjärde visar resultatet att betydelsen av lärares gränssättning är kopplat till elevernas möjligheter att lära sig ett avsett innehåll. Det gäller dels de elever som tänjer på gränser. Ofta innebär det agerande som leder till en gränssättning att eleven är upptagen av något annat än skolarbete. Lärares gränssättning innebär att han eller hon tar ett ansvar för att försöka ändra elevens fokus och driva elevens skolarbete. Gränssättning och möjligheter till lärande är också sammankopplat genom att de elever som inte tänjer på gränserna oftast ändå påverkas av de elever som kanske pratar högt i rummet, kommer för sent eller stör på annat sätt. För att också de eleverna ska kunna arbeta ostört krävs att läraren tar ansvar för arbetsmiljön i skolan och sätter gränser.

Att möta motstånd

I bland har eleverna bjudit läraren motstånd. Det innebär inte att förtroendet för läraren behöver saknas eller att eleverna inte accepterar den ordning skolan har. Erfarenheter från observationerna visar att det ganska ofta kan förekomma att elevens vilja inte sammanfaller med lärarens. Ofta finner sig eleven i detta och gör vad som förväntas av honom eller henne ändå. Ibland kan eleven välja att följa sin egen vilja lite i smyg, utan att väcka lärarens uppmärksamhet, och ibland vågar och väljer vissa elever att öppet sätta emot.

Motståndet kan ta sig uttryck på olika vis. Det som är gemensamt för de undervisningssituationer som samlats här är att eleverna medvetet bjuder motstånd. Som redovisats i dimensionen före testar eleverna ofta gränser, men då på ett oreflekterat sätt. I de situationer som följer här har motståndet eller ifrågasättandet tolkats som ett medvetet val från elevernas sida.

Dimensionen är strukturerad utifrån fyra underrubriker. Lärarna möter sina elevers motstånd genom:

- Att använda sin lärarmakt
- Att erbjuda eleven en kompromiss
- Att ta emot elevens motstånd
- Att försöka nå eleven

Att använda sin lärarmakt

I skolan har läraren mer formell makt än vad eleverna har och det innebär ett ansvar. Denna lärarmakt är något som lärare använder sig av i sitt arbete. Det etiska kravet innebär att makten ska användas för elevens bästa. Observationsanteckningarna visar att även eleverna har makt i skolan, de har till exempel makten att bjuda läraren motstånd på olika sätt. Detta motstånd kan vara väldigt starkt och ibland får läraren ge upp trots att det inte är det bästa för eleven. Dessa situationer är exempel där det outtalade, att det är läraren som bestämmer, används för att få eleven att göra det läraren vill. Ibland fungerar det, ibland inte.

I de två kommande situationerna vill eleverna inte det lärarna vill, lärarna möter motstånd. På Almskolan tycker Elsa att hennes arbete är tillräckligt bra utan att skriva texter under de bilder av bondens år som hon gjort. På Björkskolan har Jeanette och hennes klasskamrater prov i akustik och optik, men Jeanette vill, eller kan inte göra särskilt mycket av provet. I båda situationerna försöker lärarna att pressa dem att göra mer än de vill, med lite olika resultat.

Elsa som sitter med några av sina klasskompisar i grupprummet har ritat fyra bilder av bondens år, en för varje årstid, i de rutor på stencilen som är avsedda för detta. Under rutorna finns några tomma rader. Elsa kommer ut i klassrummet, söker upp Karin och visar sina bilder. Jag ser att Elsa fyllt sina rutor med färgpennan, men jag kan inte gissa vad de föreställer.

- *Skriv lite kort under också vad bilderna föreställer, säger Karin när hon tittat på bilderna.*
- *Nej, det behövs inte, svarar Elsa.*
- *Vad gör bonden på bilderna, frågar Karin och pekar på rutan för våren.*

Elsa svarar lite svävande, hon vet inte riktigt själv vad bilderna föreställer.

- *Jag vill att du skriver också för det räcker inte med bilderna för att förstå vad det är bonden gör, säger Karin.*
- *Det gör man väl, jag tycker det räcker så här.*

Karin svarar inte utan vänder sig mot en annan elev och Elsa går in i grupprummet igen. Hon kommer dock strax tillbaka ut till Karin. Inne i grupprummet har hon märkt att Olivia inte heller har skrivit under sina bilder. Med bestämda steg går Elsa ut i klassrummet igen och där konfronterar hon Karin och ifrågasätter varför Olivia inte behöver skriva.

- *Jag har inte sett Olivias arbete och hon har inte kommit och frågat mig vad som gäller, svarar Karin och går med Elsa in i grupprummet. Karin förklarar för alla fyra flickorna som sitter i grupprummet hur hon vill att de ska lösa uppgiften.*

En stund senare kommer Elsa igen och söker upp Karin för att visa sina bildtexter. Karin har synpunkter på hur Elsa har uttryckt sig, hon har skrivit att bonden knäcker träd i stället för

att bonden fäller träd. Karin ber henne byta verb. Elsa tycker att det inte spelar någon roll vilket av orden hon använder, men Karin insisterar och Elsa suddar och skriver nytt. (Almskolan, åk 4, 22 januari 2008)

Elsa vill inte göra det som Karin kräver, att skriva en text till sina bilder, så hon protesterar. Karin står på sig. Dels är det meningen att eleven ska skriva, men Karin märker också att Elsa inte vet vad hon ritat, hon har alltså inte lärt sig det uppgiften syftar till. Elsa vågar ifrågasätta Karins instruktioner, men hon väljer ändå att göra som hon säger. Karin är inte undanlidande, men inte heller motsatsen, det vill säga att hon kräver elevens lydnad för sakens skull.

Karin använder sin lärarmakt i den här situationen för att få Elsa att göra uppgiften. Elsa gav med sig, men hon hade blivit lyssnad på och fick argument för lärarens ståndpunkter. Uppgiften som Karin kräver att hon ska göra är dessutom möjlig för henne att göra utan allt för mycket ansträngning.

På Björkskolan är det dags för prov.

När klassen väl kommit igång dröjer det inte länge innan Jeanette räcker upp handen.

- *Nu kan jag inte mer, jag är färdig.*
- *Jo, svarar Peter, ansträng dig nu.*
- *Nej, snälla. Jag orkar inte.*
- *När ska du göra det då?*
- *Jag vet inte.*
- *Gör det nu, ansträng dig.*

Peter går fram till sitt skrivbord och hämtar en pennvässare som Jakob bett att få. När han vänt ryggen mot Jeanette gör hon en grimas bakom hans rygg. Peter går tillbaka till Jeanette när han gett Jakob pennvässaren. Han försöker få henne att orka jobba vidare, men hon vill inte och till sist ger Peter sig och tar emot hennes prov. Eleverna får lov att lämna klassrummet när de är färdiga och det gör Jeanette nu. (Björkskolan, åk 9, 30 januari 2008).

Eftersom Jeanette inte kommer på alla lektioner och eftersom hon sällan gör sina läxor vet Peter att provet kommer vara svårt för henne, därför får hon och några andra som behöver det använda läroboken som hjälp. Peter vet också att när Jeanette väl är på lektionerna och är aktiv då lär hon sig mycket. Han berättar att Jeanette kan mer än vad hon tror. Med denna kunskap om eleven bemöter Peter Jeanettes motstånd genom att försöka pressa henne, att inte låta henne ge upp. Han anstränger sig för att få henne att hålla ut och fullfölja, men han lyckas inte. Han ser inte bara vad hon är just den här lektionen när hon inte vill, utan han vet vad hon kan klara om hon bara vill. Jeanettes hållning ger uttryck för att

hon varken vill eller orkar. Hon ligger slappt med överkroppen över bänken. Det syns att hon inte trivs i situationen och vill förändra den.

Till skillnad från Elsa är troligen Jeanettes uppgift med provet mycket svårare för henne att genomföra än vad det var för Elsa att komplettera sina bilder med texter. Svårigheten för Jeanette att göra provet, trots hjälp av läroboken, blir kanske ett så stort hinder att hon står emot Peter när han använder sin lärarmakt för att försöka pressa henne att skriva mer. Under den termin jag är med Peter i hans undervisning ser jag flera gånger att Jeanette har en förtroendefull relation till honom, även om hon kanske inte har samma förtroende för skolan.

Återigen följer ett exempel från Björkskolan och det är återigen Jeanette som bjuder Peter motstånd.

Klass nio har no. Sist de sågs tittade klassen på Al Gores film "En obekvämt sanning". Nu ska de prata om filmen. Peter sätter sig på katedern och eleverna sitter på sina platser i salen. Det är en fysiksal med höga, fasta, svarta bänkar som står i rader. Peter ställer frågor för att friska upp minnet. Responsen är dålig till att börja med, men efter en liten stund får han igång ett samtal med några av eleverna. Plötsligt ringer Jeanettes telefon. Peter säger till henne:

- Stäng av den direkt!
- Ja, jag ska, säger hon irriterat.

Hon får tyst på telefonen, men efter några sekunder börjar den ringa igen. Peter går fram till henne och säger att hon ska ge honom telefonen. Hon vägrar och säger att hon inte kan hjälpa att det ringer när hon stängt av. Peter insisterar på att få telefonen för den ska inte vara med på lektionen. Han vill ha den tills lektionen är slut. Han får den inte och får ge sig. Innan han går fram till katedern och sätter sig säger han:

- Ringer det igen så får du avvika.

(Björkskolan, åk 9, 7 maj 2008)

När detta händer blir det alldeles knäpptyst i klassrummet, allas blickar är vända mot Jeanette och Peter. Själv blev jag väldigt förvånad över att Peter krävde att få telefonen av Jeanette. Jag tänkte att den här kampen kommer han aldrig att vinna. Troligtvis upplevde flera av de andra eleverna som känner Jeanette väl samma sak och följde därför situationen med stor spänning. Jeanette bjöd mycket riktigt Peter motstånd inför allas våra ögon och Peter insisterade, men fick ge sig. Hans lärarmakt ger honom möjlighet att köra ut henne ur klassrummet. Han hotar också med det, men i hotet fick hon också en chans till. Han hade kunnat köra ut henne med en gång.

Om han reagerade impulsivt när telefonen ringde och försatte sig i en omöjlig situation så hade han nog hunnit tänka efter när han lite senare gav henne en chans till. Den här situationen utvecklas till en kamp och den utspelas inför hela klassen och trots att läraren har den formella makten så är det Jeanette som har

mest makt den här gången. Det är precis som vid många andra tillfällen, eftersom Jeanette kommer och går som hon vill till lektionerna. Hon vet att Peter gärna vill att hon ska komma till lektionerna. Här lämnar eleven ut läraren inför de andra som ser att det är Jeanette som bestämmer och inte Peter. Hotet om att bli avvisad ur klassrummet var lika mycket för de andra elevernas skull som för Jeanettes. Eftersom relationen till Jeanette är skör är det inte omöjligt att hon tappat sitt förtroende för Peter om han tvingat ut henne och i och med det inte kommit till lektionerna i fortsättningen.

Jag hade inte tillfälle att prata med Peter efter den här lektionen, men han förklarar sin syn på situationen via e-post några dagar efteråt. Peter skriver att han blev otroligt besviken på Jeanette som spelar ut honom inför hela klassen. De har en nära relation och Jeanette vet att Peter ofta går väldigt långt när det gäller henne för att hon ska komma och vara kvar på lektionerna. Peter menar också att Jeanette vet att det sista han vill göra är att köra ut henne. Nu tycker han att han var tvungen att komma med hotet för att visa hennes kamrater att det hon gjorde inte var acceptabelt. Det blev en ”tuppkamp” som störde honom. Han skriver också att hans sätt att se och bemöta Jeanette, det vill säga att acceptera mycket från henne som han inte hade gjort från andra elever, är sårbart, men det bygger på att ge henne förtroende och han tror att det vinner i längden.

Även Nils möter motstånd från en elev som har sin telefon framme på lektionen.

Åttorna och niorna i grupp 11 och 12 har en två timmar lång lektion före lunch och de har samlats i klassrummet hos Nils för att arbeta vidare med sitt projektarbete. Några elever samarbetar och några håller på med egna uppgifter. Eftersom lektionen är lång har de flesta just kommit tillbaka efter en paus på drygt tio minuter. Paula sitter med sin mobil och ser ut att vara på väg att ringa till någon. Man får inte använda mobilen på lektionerna. Nils ser detta och säger:

- *Lägg ner den!*
- *Nej, säger Paula och ler lite.*
- *Alvarligt talat, lägg ner den direkt annars tar jag den, säger Nils samtidigt som han går fram till bordet där Paula sitter.*
- *Okej, säger Paula och lägger ner telefonen, men inte i byxan eller i väskan utan på bordet. Nils låter det passera.*

Några minuter senare har Paula tagit upp sin mobil igen. Miranda som sitter vid samma bord som Paula uppmärksammar Nils, som står några meter bort, på detta. Han tittar på Paula och frågar om det skulle underlätta att han tog mobilen. Innan Paula hinna svara har Cornelius, som också sitter vid bordet, tagit hennes telefon. Han reser sig och går bort till Nils

och ger honom telefonen. Nils tar emot den, men går direkt fram till Paula och ger henne den igen utan att säga något. Paula är också tyst. Hon stoppar ner telefonen i sin byxficka. Nils tittar allvarligt på henne.

(Furuskolan, åk 8 och 9, 11 mars 2009)

Paula bjuder Nils ett visst motstånd genom att dels säga emot, även om det är med ett leende, när han säger till henne att lägga ner telefonen. Dels genom att bara lägga den på bordet i stället för att lägga undan den i fickan eller i väskan. Eleven bryter mot en av skolans regler och Nils reagerar på situationen. Väljer han att inte göra det skulle det kunna signalera till de andra att det är okey att bryta mot den regeln. Elevernas förtroende för honom skulle kunna minska. Nils använder sin lärarmakt genom att hota med att ta telefonen. Han nöjer sig dock med att Paula lägger ner den på bordet.

När Nils i det senare skedet av situationen ovan får Paulas telefon av Cornelius ska han snabbt bestämma sig för hur han ska agera. Han har både Paulas och de andra elevernas ögon på sig. Hur ska han hantera sin relation till Paula och hur ska han hantera sin relation till de andra eleverna så att förtroendet mellan honom och eleverna inte riskerar att minska? Han väljer att ge Paula telefonen igen utan någon kommentar. Han ger henne i stället en blick. Trots att inga ord uttalas är Nils hållning tydlig, gör inte om det här.

Felix går i tvåan på Ekskolan och det är ganska vanligt att Susanna får bemöta hans motstånd. Han vill ofta inte göra det Susanna vill att eleverna ska göra. Så är det också i följande situation.

Klassen ska skriva en text om stenåldern utifrån en tankekarta som eleverna precis har gjort tillsammans med Susanna. Felix sitter på sin stol med ena knäet uppdraget under hakan, han ser sur ut och har demonstrativt lagt sitt papper på platsen bredvid. Susanna går förbi honom, hon stannar till i farten och lägger ena armen om hans rygg och säger något till honom. Det hjälper inte för att få igång honom. Susanna kommer fram till honom snart igen och Felix meddelar att han inte tänker skriva om han inte får skriva på datorn.

- *Nu är datorn redan upptagen och då får du skriva för hand. Det behöver du också kunna, säger Susanna bestämt innan hon går vidare till Saga som sitter bredvid Felix. Felix tar sitt papper och klottrar på det. Sedan reser han sig upp och går omkring i klassrummet. När Susanna är färdig hos Saga säger hon till honom igen:*

- *Du måste göra den här uppgiften precis som alla andra.*
- *Jaa, svarar han.*

Men Felix börjar inte skriva den här lektionen, snart är klockan två, det är dags att plocka undan innan skoldagen är slut.

(Ekskolan, åk 1 och 2, 24 november 2008)

Felix accepterar inte att det faktum att en annan elev använder datorn ska vara skäl nog till att han ska skriva för hand. Han visar tydligt sitt missnöje genom hela sin hållning och genom att tydligt säga att han inte tänker skriva för hand. Den här gången visar även Susanna att hon är irriterad. Hon försöker använda sin lärarmakt genom att säga att han måste skriva som alla andra. Det biter inte på Felix.

En kamp som denna har de ofta och flera gånger har jag sett att de kompromissar på ett sätt som leder framåt och som gör att Felix arbetar och lär sig även om det inte alltid är just det Susanna tänkt. Men den här gången blir det inte så. Susanna och Felix lyckas inte uppnå ett samförstånd och Susanna lyckas inte få igång elevens arbete. Undervisningssituationen ledde inte framåt vid det här tillfället, men Felix och Susanna känner varandra väl och har varit i den här situationen många gånger förr, och många gånger lyckas de komma överens. I det etiska kravet har läraren mer makt, och makten ska användas för elevens bästa. Här blir det inte så, men Susanna lämnar honom inte heller i sticket. Felix har också makt, makt att vägra arbeta och den makten använder han ofta. Då är det Susannas ansvar att hitta en lösning så att eleven ändrar sig och vill arbeta och det gör Susanna för det mesta. Susannas och Felix relation är ofta en balansgång, den kräver mycket tid och mycket tålmod från läraren.

På Granskolan är det dags för rast. Eftersom sexorna är i samma lokaler som sjuor, åttor och nior, som får vara inne på rasten, försöker sexorna ofta också att stanna kvar i studiehallen, där de har sina skåp, i stället för att gå ut.

När klockan är tjugo över ett och lektionen är slut finns det tolv elever i klassrummet. Sofia ber dem plocka ner sina saker och gå ut på rast. Sofia går runt för att säga till de elever som spritt ut sig att lektionen är slut. Hon får ett drygt jobb att köra ut alla sexor ur studiehallen, det är både hennes egna elever och elever från parallellklassen. Några av killarna knuffas och släss och flera, både pojkar och flickor, vill diskutera varför de måste gå ut. Sofia lyssnar, förklarar och argumenterar, till sist är det tomt i studiehallen.

(Granskolan, åk 6, 8 september, 2009)

Sofia har skolans regler i ryggen i de här diskussionerna. Reglerna är välkända för eleverna och när Sofia står på sig finner de sig i hennes tillsägelser och går ut. Hon är lugn, uthållig och bestämd, hon ser och svarar tålmodigt de elever som vill diskutera och stannar sedan kvar i studiehallen tills alla gått ut. Sofia är ingen stor person, men hennes hållning är tydlig, hon tänker se till att de gör som hon har sagt. Hela Sofia ger samma entydiga budskap, orden hon säger stämmer överens med kroppens och ansiktets uttryck.

Det här är en vanlig situation i Sofias arbete. Det blir en slags kamp mellan henne och eleverna och det kräver mycket energi att hålla ut och hon riskerar

också att misslyckas. Efter flera år som lärare har Sofia utvecklat en yrkesstil, ett sätt att vara i bland annat en situation som denna. Eleverna skulle kunna strunta i vad hon säger och bara sitta kvar på någon av bänkarna utan att Sofia skulle kunna göra så mycket mer än att försöka tala dem till rätta. Situationen handlar om förtroende. Sofia står för att skolans regler följs och hon visar eleverna att hon menar det hon säger, och att det är lika för alla. Hon nöjer sig inte med att de flesta går ut, utan stannar kvar tills alla elever är ute, även de som gör mest motstånd. Reglerna är lika för alla. Hade hon sagt till dem att gå ut utan att se till att de verkligen gjorde det, är det möjligt att det skulle bli ännu svårare för henne att få eleverna att ta sin rast utomhus nästa gång. Då skulle de veta att det går att trotsa reglerna och henne, förtroendet för henne i situationer som denna skulle troligen minska.

Lärarmakten innebär att det är läraren som bestämmer och om eleven inte finner sig så kan läraren vidta åtgärder som till exempel att köra ut eleven från klassrummet. Elevmakten innebär att en elev kan vägra, vägra att finna sig i det läraren vill att han eller hon ska arbeta med och vägra att lyda. Observationerna visar att makt och förtroende ofta är sammanflätade så tillvida att makten som både lärare och elever har oftast används, kanske för att pröva den andre, men sällan för att kränka. I några av situationerna ovan, när lärarna inte har det tålamod som krävs räcker inte lärarmakten långt. Situationerna fastnar i misslyckanden, både för eleven och för läraren. För att situationen ska bära och föras framåt krävs att läraren ser barnet eller ungdomen, och ser vad han eller hon kan klara, inte bara vad han eller hon är just nu som en besvärlig elev.

De situationer då läraren måste bemöta elevernas motstånd innebär också ofta en spänning där läraren snabbt ska välja den väg som leder framåt. Inte bara för den elev som bjuder motstånd, utan även för de andra eleverna som eventuellt deltar i eller iakttar situationen. Den situation som elever och läraren just då befinner sig i är med och påverkar vad som händer. Både läraren och eleven är delar av en gemensam värld där de påverkar och påverkas av varandra. Orden som sägs och sätten de sägs på, tolkas och förstås, så är det också med vår kropp. Kroppens hållning och ansiktets uttryck förstärker det vi säger och ofta behövs inga ord utan vi förstår varandra ändå.

Att erbjuda eleven en kompromiss

Att erbjuda en elev en kompromiss är ett exempel på en väg att gå framåt, i stället för att fastna i en konflikt. Kommunikationen urartar inte utan båda parter kan känna sig ganska nöjda.

Susanna bemöter Felix motstånd igen. Även den här gången försöker hon använda sin lärarmakt och argumentera för att han måste göra vissa saker trots att han tycker de är tråkiga.

Klockan är 9.10 en tisdag morgon och Susanna samlar ihop eleverna som är utspridda i rummen. De ska jobba i sin arbetsbok med dubbeltecknad konsonant. Felix vill inte jobba med det säger han.

- *Jag vet, men nu är det din uppgift.*
- *Nej.*
- *Vi har pratat om det här jättemånga gånger. Ibland är det saker du gillar och ibland är det sådant du inte gillar.*

Felix hämtar sin bok, sätter sig på sin plats med benen på sidan av stolen, ser missnöjd ut och gör inget. Susanna står bredvid Felix och hjälper Anna som har sin plats bredvid honom. Susanna kastar en blick på Felix. När hon hjälpt Anna färdigt sätter hon sig på huk vid Felix och pratar med honom en stund. De gör en överenskommelse och Felix går och sätter sig vid datorn och gör ett mattespel.

(Ekskolan, åk 1 och 2, 18 november 2008)

Detta är ett vanligt samtal mellan Susanna och Felix. Felix gör som hon säger till en viss gräns, han går och hämtar rätt bok ur sin låda. Sedan sätter han sig och visar tydligt med sin kropp att han är missnöjd. Det vill säga han sätter sig på sin plats med benen på ena sidan av stolen och vrider överkroppen så att ryggen hamnar mot bordet och boken, han korsar armarna över bröstet med ett bestämt uttryck i ansiktet.

Felix går med på att arbeta, men inte med dubbeltecknad konsonant, det blir matematik i stället. Deras kompromiss tycks göra både lärare och elev ganska nöjda, båda har gett med sig lite och fått lite som de vill. Susanna känner sin elev och vet att om hon insisterat på arbetsboken hade Felix protesterat resten av lektionen, nu lär han sig något även om det är inom ett annat ämne. När det gäller Felix så är ett viktigt mål i hans process mot en större förståelse av sig själv att kunna acceptera att göra det läraren anser nödvändigt trots att han själv inte vill. Här hade de en förhandling där han fick ge med sig lite, men också blev lyssnad på. De kunde bekräfta varandra och sin relation.

Här följer exempel på en situation från Granskolan då Sofia ser sin elev och erbjuder en kompromiss.

Sofia kommer tillbaka till klassrummet efter att ha varit i studieballen och talat om för de elever som jobbat där att lektionen är slut. I rummet sitter två elever fortfarande kvar trots att rasten har börjat och trots att eleverna i årskurs sex måste gå ut på rasten.

- *Har någon gett er lov att sitta här, undrar Sofia.*

- Nej, svarar Elin.
- Då vill jag att ni också går ut.

Elin packar ihop och går ut med en gång utan att säga något, men Albin menar att han måste sitta kvar och arbeta. Det vill inte Sofia. Han förklarar att han har mycket att göra och måste jobba på rasten. Sofia lyssnar på honom. Hon vill ändå inte att han sitter kvar i klassrummet, men hon erbjuder honom en annan lösning. Han kan få sitta i ett grupprum och jobba tills rasten är slut.

Albin går motvilligt med på Sofias erbjudande att arbeta i ett annat rum. De går iväg tvärs över korridoren där Sofia låser upp dörren och släpper in eleven. Därefter går hon tillbaka till klassrummet och stänger och låser dörren.

(Granskolan, åk 6, 8 september 2009)

De två eleverna har av någon anledning valt att sitta kvar i klassrummet trots att rasten har börjat och de förväntas gå ut. Elin reser sig och går ut direkt när Sofia säger till dem, men Albin verkar irriterad och säger emot Sofia. Han gör motstånd.

Eleverna har en egen planering för vad de ska hinna med under veckan. Kanske är det detta som stressar Albin. Som så ofta så är Sofia tvungen att snabbt göra ett val. Till skillnad från de elever som vill vara inne på rasten och prata med sina kompisar och som Sofia nyss diskuterat med i studiehallen så är anledningen till att Albin stannat kvar i klassrummet att han vill göra sitt skolarbete. Snabbt bestämmer Sofia sig för att gå halva vägen. Nu får han som han vill, men på Sofias villkor.

Allt det här händer under ganska få minuter. Sofias inställning är att lyssna och tro på eleven. Ändå innebär situationen att Sofia direkt ska fatta ett beslut. Ett beslut som bidrar till att relationen mellan Sofia och Albin fungerar och att förtroendet mellan de bägge parterna kan upprätthållas. En tolkning ur ett förtroendeperspektiv kan vara att det Sofia riskerar här är att Elin, som inte gjorde motstånd, och andra elever som gjorde motstånd ifrågasätter Sofias beslut att särbehandla en elev. Deras förtroende för Sofia kan då minska.

I dessa exempel bjuder eleverna läraren motstånd. Lärarna tillmötesgår inte elevernas krav fullt ut, men erbjuder en kompromiss. De känner sina elever och tar emot dem på ett sätt som leder framåt i den bemärkelsen att de trots olika ståndpunkter hittar en gemensam väg där båda parter blir mottagna av den andre.

Att ta emot elevens motstånd

Ibland när eleverna gör motstånd väljer lärarna att ta emot motståndet utan att göra något mer med det. Här finns exempel på hur några av lärarna bara lyssnar

på det eleven säger och nöjer sig med det. Situationerna ger också exempel på hur de visar lugn och tålmod. I de situationer som redovisas här är det tydligt att eleven vill provocera sin lärare. I de flesta av händelserna känner läraren och eleverna varandra bra och läraren vet hur eleven är i vanliga fall. Lärarna tycks ha en viss förståelse för att eleven försöker testa eller provocera och också ha en inställning som innebär att en situation då eleven gör det inte behöver betyda något en stund senare.

Den här onsdagen inleder Nils sin arbetsdag med svenska i en sjuva. De ska påbörja en period med litteraturläsning och eleverna ska få välja bland några texter som de ska läsa och sedan redovisa. De texter de kan välja bland handlar om äventyr och är på så sätt kopplade till det projektarbete som just nu pågår i årskurs sju till nio på skolan.

Eleverna får välja en text och komma fram och hämta ett texthäfte som de sedan ska läsa i under resten av lektionen. Lektionen är i det närmaste slut och Nils säger:

- *Nu kommer jag att samla in häftena.*

Eleverna kommer fram till honom och ger honom sina häften och lämnar sedan klassrummet. En av de sista som är kvar, Jannike, vill inte lämna ifrån sig sitt häfte.

- *Varför kan man inte få behålla det? frågar hon i en ganska irriterad ton.*
- *För att det är fler grupper som ska använda de här texterna. Ni kommer få en lektion till på er att både läsa och förbereda er redovisning.*

Nils och Jannike står mitt emot varandra. I ena handen har Nils de häften han fått in och den andra håller han fram för att ta emot Jannikes. Hon räcker det dock inte mot honom utan i stället lyfter hon upp sin arm en bit och håller häftet mellan tummen och peks fingret så det dlinglar mellan dem samtidigt som hon tittar på Nils. Han tittar tillbaka på henne, tar häftet utan att säga något och vänder sig om och går fram mot tavlan. Jannike går ut i studiehallen. (Furuskolan, åk 7, 11 mars 2009)

Att Jannike är irriterad märks redan när hon ifrågasätter varför hon måste lämna in sitt texthäfte och när hon några sekunder senare håller häftet mellan sina fingrar framför Nils ansikte visar hon att hon vill provocera. Utan att säga något med ord, meddelar hon ändå Nils att han kan ta häftet själv om han nu nödvändigtvis måste ha det. Nils avläser detta och han tar lugnt häftet innan han vänder sig och går fram till tavlan. Han visar ingen irritation över Jannikes provokation och de kan båda gå vidare utan att ha kommit i konflikt mot varandra.

Sofias elever arbetar med den egna planeringen. Som vanligt har eleverna spritt ut sig. En del är kvar i klassrummet, några sitter i studiehallen och några i de två grupprum klassen har till sitt förfogande. Sofia lämnar klassrummet för att ta en sväng till de elever som spritt ut sig.

Hon kommer till det grupprum där Hanna och Magdalena sitter, Vincent är också där och det ska han inte vara.

Sofia öppnar dörren in till grupprummet, då är Vincent precis på väg ut. Sofia lägger handen på hans bröst för att stoppa honom. Hon säger:

- Nu vill jag att du visar att du kan sitta och jobba utanför klassrummet.

Vincent stannar inte upp utan fortsätter två steg till. Han tittar inte på Sofia när hon pratar med honom utan han låtsas som ingenting. En av killarna i parallellklassen är sen till skolan och kommer gående i korridoren där Sofia och Vincent står. Vincent vänder sig mot honom i stället och frågar var han har varit.

Sofia återupptar samtalet med Vincent. Han vill gärna sitta utanför klassrummet och arbeta men lyckas inte alltid koncentrera sig på jobbet och därför vill Sofia att han ska sitta i klassrummet där hon mest uppehåller sig under lektionen. Hon säger lugnt till honom:

- Om du känner dig helt förvirrad så gå tillbaka till klassrummet och sätt dig på bänken.

Vincent hör och utan att kommentera vänder han sig om och går mot klassrummet. När Sofia ser det vänder hon sig mot grupprummet och Hanna och Magdalena som sitter där. Då säger Vincent utan att vända sig om:

- På bänken, ska jag sätta mig på bänken?

Sofia hör, men hon låter hans kommentar stå oemotsagd och vänder sig mot flickorna som vill ha hjälp med matten.

(Granskolan, åk 6, 22 september 2009)

Vincent nonchalerade Sofia, först genom att inte titta på henne alls. Han vänder ryggen mot henne. Och sedan när en kamrat från parallellklassen kommer blir nonchalansen ännu tydligare i och med att Vincent börjar prata med honom i stället för att möta Sofia som står kvar i dörröppningen där de nyss möttes och tittar på Vincent. Sofia känner Vincent väl, det är nu fjärde läsåret hon är hans klassföreståndare och hon berättar senare att detta uppförande inte är typiskt för honom. Det sista han gör i situationen är att märka ord eftersom Sofia använt fel preposition då hon uppmanade honom att sätta sig vid sin bänk i klassrummet. Sofia låter det hela bero, hon tar emot hans irritation utan att kommentera vare sig den eller han uppförande.

Som i alla de situationer som redovisas i denna dimension av resultatkapitlet ser Sofia den individ som hon är i kommunikation med och inte bara en elev som inte gör det han ska. Hon talar om vad hon vill att han ska göra och efter att först ha gjort motstånd och efter att Sofia har tagit emot hans motstånd så accepterar han det hon säger och går till sin plats i klassrummet.

På Furuskolan har Nils svenska med sina nior. Charlotte är en av Nils elever i nian och hon vet vad hon vill. Hon är också van vid att det blir som hon vill. Lektionen i svenska ska starta och de ska ha nationella prov.

Cirka fem minuter in på lektionen sitter sjutton elever på sina platser. Nils och Charlotte står i ett hörn och diskuterar. Charlottes arga röst och Nils lugna hörs i rummet, det är tydligt att Charlotte är missnöjd med något. Förutom den arga rösten så står Charlotte spänd och lätt framåtböjd när hon pratar med Nils. Han bryter diskussionen och Charlotte sätter sig på sin plats. Det är dags att sätta igång.

I dag ska eleverna göra det sista muntliga provet i svenska. De får lyssna på en text som finns inläst på en CD. Därefter ska de diskutera texten i små grupper utifrån en rad frågor som står på tavlan. Nils går runt och lyssnar på de olika grupperna. När han kommer fram till den grupp som Charlotte ingår i tar hon upp deras tidigare diskussion igen. De andra i gruppen sitter tysta och lyssnar tills Nils bryter och går vidare till nästa grupp.

Charlotte dröjer sig kvar i klassrummet när lektionen är slut och Nils säger:

- Bra att du körde i alla fall.

Charlotte tar återigen upp diskussionen och det hela handlar om hennes betyg i svenska. Hon har fått IG-varning av Nils och är väldigt missnöjd med det. Hon försöker övertyga Nils om att han gjort fel bedömning. Deras diskussion började redan en timme före svenskelektionen och Charlotte har skällt på Nils både då och under själva lektionen. Nils tar lugnt emot hennes förebräelser och förklarar att hon ligger på godkänt idag, men riskerar att sänka sig om hon inte presterar mer och bättre.

- Vad kul att ligga på G! Varför får jag inte VG?
- Det kommer fler tillfällen och om du gör VG då så får du VG.
- G, det är ju skämmigt!
- Se till att det inte blir så då, svarar Nils vänligt.

(Furuskolan, åk 9, 31 mars 2009)

Charlotte bjuder Nils rejält motstånd. Deras diskussion pågår med avbrott under en period av cirka två timmar. Charlotte är arg och vill inte acceptera Nils förklaringar. Nils visar väldigt stort lugn och tålmod genom att bara ta emot elevens skäll. Kanske är det därför diskussionen drar ut så på tiden. Eftersom Nils inte stoppar henne bestämt kanske hon tror att hon har en möjlighet att påverka hans betygsättning. Nils gör ett val här. Genom att bara ta emot Charlottes motstånd så låter han henne få lufta sina åsikter rejält. För mig som observatör och kanske även för de andra eleverna i klassen ser det ut som att Nils låter sig bli utskälld av Charlotte utan att göra något åt det. Varför stoppar han inte henne?

Nils förklarar efter lektionen. Charlotte är en elev som bara kommer på lektionerna när hon själv vill och Nils befärdar att om han tar en konflikt med henne så kommer hon att utebli från flera av hans kommande lektioner. Han känner henne och har erfarenhet av tidigare konflikter, därför vill han försöka bidra till hennes förutsättningar att lära på ett annat sätt än att gå i klinch med henne, genom att ta emot hennes ilska med tålmod och lugn. Den här dagen var Nils glad att Charlotte stannat kvar hela lektionen trots att hon var missnöjd.

Nästa situation ger en bild av ett medvetet motstånd lite i det tysta, eleven söker inte en konfrontation men är ändå tydlig med sitt motstånd. Genom att se Yosefs sätt att sitta vid sin bänk skulle förmodligen vem som än kom in i klassrummet se att han inte tänker räkna.

Eleverna sitter på sina platser och det är meningen att de ska jobba där de slutade förra matematiklektionen. Så blir det inte, inte till att börja med i alla fall.

Det är pratigt och Peter ropar nu högt att de måste dämpa sig. Han går runt bland eleverna och pratar med dem, kontrollerar var de är i förhållande till planeringen. Peter säger till Yosef att vara tyst, sätta sig ordentligt, det vill säga med benen under bänken, och ta ner fötterna från stolen som Olle sitter på. Yosef svarar genom att hålla upp sin mattebok mellan dem och kommentera något om uppgifterna de jobbar med just nu. Peter svarar på det och går sedan vidare. Yosef fortsätter prata med kompisarna och sitter kvar på samma sätt hela lektionen, med ryggen lutad mot väggen och med fötterna på kanten av Olles stol.

(Björkskolan, åk 9, 4 februari 2008)

När den här lektionen inleds är många av eleverna upptagna med något annat än att börja räkna. Peters jobb är att avbryta dem och försöka få dem att börja tänka på lektionsinnehållet i stället. På något sätt ska han alltså få dem att lämna det de är upptagna av nu. Skolan är organiserad så att rummet finns med och förstärker skillnaderna mellan rast och lektion, två typer av verksamheter. Rasten sker på ett ställe och arbetet på ett annat. Det är inte alltid detta byte av plats räcker för att få eleverna att byta fokus. I situationen ovan visar de flesta av eleverna inte ett intresse av att ha matematik, utan det blir Peters uppgift att driva på och få igång dem. För att uppnå detta försöker Peter dels få tyst i rummet, och dels få eleverna riktade mot sina matteböcker. De flesta av eleverna svarar så småningom läraren genom att börja arbeta.

Yosef bjuder inledningsvis Peter mer motstånd än de andra. Peter kommer till Yosef också, ber honom vara tyst och sitta ordentligt. Yosef verkar förstå vad Peter vill, och genom att börja prata om matematik riktar han Peters uppmärksamhet dit de båda troligen vill att den ska vara för tillfället. Peter nöjer sig med detta och går iväg till nästa elev. Yosef tar inte det ansvar som krävs av

en elev i nian, nämligen att själv driva sitt arbete. Han väljer i stället att sitta kvar i sin sköna ställning hela lektionen. Detta utan att Peter uppmärksammar honom mer och Yosef räknar inte alls den lektionen. Jag som observatör upplever att Yosef är provocerande genom sitt sätt att sitta eftersom det tydligt visar att han inte bryr sig, varken om matematiken eller om Peters uppmaningar i början av lektionen. Det är en lektion där Peter är aktiv hela tiden, först för att få eleverna inställda på matematiken och sedan är det alltid någon av eleverna som räcker upp handen och vill ha hjälp. Yosef påkallar inte Peters uppmärksamhet på något annat sätt än genom det sätt han sitter vid sin bänk. Av någon anledning tar Peter emot Yosefs motstånd utan att göra något för att få honom att komma igång. En mer rättvisande beskrivning är kanske att Peter inte tar emot Yosefs motstånd över huvud taget.

Så som undervisningssituationen utvecklade sig, det vill säga att Peter troligtvis inte tar emot Yosef som han förväntade sig, finns en risk att Yosefs förtroende för Peter minskar. Detta oavsett om det var så att Peter inte såg honom eller om det var så att han valde andra elever framför Yosef. Yosef märkte att han kunde sitta av en lektion trots att han tydligt visade att det var det han gjorde.

Att undervisa och att ha ansvaret för elevens bästa ställer stora krav på läraren. För att få en så bra chans som möjligt att handla på ett sätt som leder framåt och bidrar till att läraren och elevens fortsatta samarbete fungerar krävs en stor portion lyhördhet för var och en av eleverna. Förståelsen av den andre är ofta direkt och prepedikativ. Beroende på vem det är läraren möter så påverkas lärarens handlande. När lärare och elev känner varandra och har en relation som är förtroendefull klarar relationen av att möta motstånd. Flera av eleverna i undersökningen visar att de känner sig så trygga med sina lärare att de vågar låta dåligt humör, besvikelse eller någon annan känsla gå ut över läraren utan att relationen tar skada. Det som utifrån kan tyckas fel, kan mycket väl vara rätt när man känner eleven och vet vad som är möjligt för eleven att uppnå.

Att försöka nå eleven

I följande situationer möter Nils sin elevs motstånd genom att försöka nå Sara på ett sätt som bidrar till att hennes möjlighetshorisont vidgas.

Klockan 12.40 öppnar Nils klassrummet för eleverna i åttan och nian som nu arbetat i det ämnesövergripande projektet i en vecka. Eleverna sprider ut sig i klassrummet. Sara inledde en diskussion med Nils redan när han kom i studiehallen. Hon vill gå till biblioteket och skriva rent en text eftersom den laptop de har i klassrummet inte är kopplad till någon skrivare. Nils vill inte att hon ska gå dit utan ber henne följa med in i klassrummet. Eleverna återupptar

sina arbeten från tidigare utan att Nils startar lektionen eller har någon genomgång. Sara är inte nöjd med svaret hon fått av Nils utan frågar igen om hon inte kan få gå till biblioteket för att skriva. Nils vill fortfarande inte det och nu går han fram till henne och talar om varför:

- *Vi lärare har diskuterat det här med att ni går till biblioteket och skriver och det fungerar inte.*
- *Varför det?*
- *Vi har inte tillräckligt många datorer så att alla som vill kan få använda dem och då blir det lätt diskussioner med eleverna om rättvisa om bara några tillåts arbeta i biblioteket. Därför har vi bestämt att om man inte kan skriva ut hemma så får man göra det mesta för hand.*

Sara säger inget, men ser inte nöjd ut.

- *Och livet är orättvist, det är det jag vill att du ska inse, säger Nils i en skämtsam ton.*

Hon svarar inte nu heller och Nils väljer att fråga om hennes text, den som hon vill skriva rent i biblioteket. Han sätter sig på huk bredvid hennes plats och läser hennes text, han skrattar när han läser den. Hon har skrivit en humoristisk text och Nils talar om att han gillar den, han ger henne också några förslag på hur hon kan utveckla den.

(Furuskolan, åk 8 och 9, 9 mars 2009)

Sara som finns i studiehallen söker upp Nils så fort hon ser honom komma på väg till deras klassrum. Hon ifrågasätter varför hon inte får använda datorn i biblioteket. Först säger Nils inte det och då frågar hon igen. Han ger henne en förklaring som hon tycks acceptera även om hon inte gillar den, hon måste skriva för hand. Nils kan inte missförstå Saras ogillande av det alternativ han erbjuder, trots att hon inte säger något. Hennes hållning, både ansikte och resten av kroppen, uttrycker tydligt att hon inte är nöjd. Hela hon är ett uttryck för missnöje. Nils märker hennes besvikelse. Nils tycks se Sara och hennes ambition och han bekräftar henne genom att anstränga sig för att nå henne. Först genom att skämta med henne och sedan genom att diskutera, berömma och ge henne möjligheter att utveckla sin text.

I exemplet möter Nils ett visst motstånd från Sara, hon accepterar inte bara ett nej till sitt förslag. Sara tycks acceptera Nils ansträngningar att nå henne, så i den här undervisningssituationen når Sara och Nils en ömsesidig förståelse för varandras ståndpunkter. De fastnar inte i en konflikt utan kommer vidare.

I följande undervisningssituation är det återigen Jeanettes motstånd som Peter på Björkskolan har att hantera. Peter har under observationerna visat att han bryr sig uppriktigt om Jeanette, inte bara vilka studieresultat hon uppnår, utan också hur hon mår och har det. Trots att det bara är en månad kvar av hennes tid på Björkskolan har han inte gett upp sina försök att nå Jeanette så till

vida att han vill få henne att komma på lektionerna och att anstränga sig när hon väl är där.

Eleverna jobbar med ett projektarbete om en energikälla. De arbetar i grupper, Maria och Jeanette saknas när lektionen kommer igång. Peter lämnar klassrummet för att se om han kan hitta tjejerna. Maria är i ett annat klassrum och gör ett nationellt prov hon missat. Peter går vidare för att se om han kan hitta Jeanette också. Han har några ställen där han vet att hon kan finnas. Han går genom korridorerna och ut på skolgården. Det är en solig och varm dag och en del elever är ute, men inte Jeanette. På väg tillbaka till klassrummet i en annan korridor sitter hon på en bänk tillsammans med två kompisar från en annan klass.

Peter säger till Jeanette att han vill att hon ska följa med till klassrummet. En av hennes kompisar säger då:

- *Men vi skulle ju gå en promenad.*

Jeanette reser sig upp, ler mot sin kompis och rycker på axlarna. Hon följer med Peter till klassrummet. När de är framme där vill Jeanette prata med Peter enskilt. Peter berättar senare för mig att Jeanette talat om att hon bestämt sig för att gå individuella programmet på gymnasiet för att läsa upp sina betyg så nu har hon lagt ner skolan för resten av terminen.

För att kunna arbeta den här lektionen behöver Jeanette gå och hämta böcker, penna och sudd. Hon har sina saker i Kerstins skåp så Kerstin och hon går i väg för att hämta sakerna. Efter en liten stund kommer Kerstin tillbaka, men inte Jeanette. Peter ger sig ut i korridorerna igen för att försöka hitta henne, den här gången lyckas han inte.

(Björkskolan, åk 9, 8 maj 2008)

Här uppstår en undervisningssituation som innebär en spänning, Peter gör ett val, han prioriterar att hitta Jeanette framför att vara kvar i klassrummet och hjälpa de andra eleverna. I stället för att finnas tillhands i klassrummet anstränger han sig för att hitta den elev som "lagt ner skolan". Trots stora ansträngningar så lyckas han inte fullt ut med det han föresatt sig. För Jeanette smiter igen när hon får chansen och den här gången ser hon till att Peter inte kan hitta henne.

Den relation som Peter och Jeanette har är uppbyggd under en lång tid. Peter har många gånger visat Jeanette att hon kan ha förtroende för honom på så sätt att han är beredd att ta emot henne som hon är för att hon ska komma på lektionerna. Jeanettes och Peters kommunikation har ändå inte alltid lett till att deras perspektiv har förenats och lett till en gemensam fokusering. Peter har ansträngt sig för att få Jeanette att se det han har kunnat se. Det vill säga vad hon skulle kunnat göra och klara om hon bara ville och orkade. Peter har särbehandlat Jeanette och har belönats för det så till vida att hans lektioner är dem hon har störst närvaro i. Den här särbehandlingen har skett framför ögonen på de andra eleverna. Det här tillfället är det första, när jag är med, som någon

visat en reaktion på Jeanettes och Peters relation trots att hon inte fick några speciella villkor den här gången.

Tobias bjuder Peter ett visst motstånd genom att ifrågasätta varför Jeanette kan komma och gå som hon vill.

- *Först går Peter och hämtar benne, sedan går hon ut igen, säger Adam.*
- *Varför får hon gå ut och in, undrar Tobias.*
- *Låt mig sköta det, säger Peter.*
- *Ja, men jag undrar, säger Tobias.*
- *Ja, men du kommer ingen vart med den stilen.*
- *Nej, svarar Tobias.*

(Björkskolan, åk 9, 8 maj 2008)

Jeanette inrättar sig inte i skolsystemet. Detta är anledningen till att hon har haft "egna" regler under Peters lektioner. Peters sätt att svara Tobias ifrågasättande är inte likt honom. En lärare ska inte diskutera sina elever med andra elever, men han skulle kunnat välja att säga att det inte är okey att försvinna från lektionen som Jeanette gjorde för att visa att deras ifrågasättande är rimligt. Kanske minskade de övriga elevernas förtroende för läraren här eftersom det, i alla fall för några av dem, såg ut som att Jeanette fick göra som hon ville.

Sammanfattande tolkning

Exemplen ovan visar några tillfällen då eleverna valt att till en viss gräns trotsa läraren eller skolsystemet. Det är klart för eleverna vad som förväntas av dem som elever i skolan, men de vill inte alltid ställa upp på detta. Det är lärarens ansvar att möta deras motstånd på olika sätt, inte mot utan med eleven. Både läraren och eleven har ansvar för den andres liv, och båda parter kan välja att inte ta ansvaret utan att göra det besvärligt för den andre.

Resultatet i denna dimension av förtroendefulla relationer mellan lärare och elev visar, precis som i de andra tre, att elevernas levda verklighet inte går att bortse från i skolan. När det gäller de tillfällen då elever gör motstånd visar eleven sig, sina känslor och behov på andra sätt än i övriga dimensioner, men de visar sig och även i dessa situationer har läraren att möta hela sin elev.

Resultatet beskriver också hur den makt både lärare och elev har i dessa situationer visar sig. När eleven gör motstånd visar han eller hon sin makt och samtidigt utmanas lärarens formella makt. Då krävs att läraren tar emot eleven som gör motstånd, men ofta krävs också att läraren tar emot de andra eleverna som också finns närvarande i rummet. Även de elever som inte är delaktiga i den situation som utspelar sig har krav på att bli mottagna utifrån sin situation. Resultatet visar att ibland lyckas läraren hantera den uppkomna situationen så att

det som först var en prövning av förtroendet slutar med att förtroendet bekräftas. I vissa situationer bekräftas inte förtroendet, det prövas bara.

Ytterligare ett resultat som uttrycks även i denna dimension är att rättvisa i skolan är relativ. Elevernas motstånd bemöts utifrån vem de är. Lärarens krav på eleverna är samma så till vida att de önskar att varje elev ska göra sitt bästa både när det gäller skolarbete och uppförande, men kraven är olika då innebörden av att göra sitt bästa varierar beroende på vilken elev det gäller.

Till sist visar dimensionen att det faktum att läraren möter elevens motstånd och att det sätt läraren gör det på, i flera av dimensionens beskrivna situationer, också har med elevernas möjligheter att lära sig att göra. Elevens motstånd har i dessa fall sin upprinnelse i att eleven inte vill arbeta med det läraren planerat eller på det sätt läraren planerat. När läraren då möter motståndet på ett sätt som bidrar till att eleven gör det läraren förväntar sig och uppfattar som nödvändigt för att eleven ska lära sig det som avsetts lär sig eleven troligtvis mer än om läraren varit undanglidande i kommunikationen.

6 Teoretisk tolkning

I tolkningen av studiens empiriska material har ambitionen varit att vara öppen och följsam mot det som visar sig i materialet samt att göra det rättvisa (jfr Berndtsson, 2001; Claesson, 2004; Johansson, 1999; Nielsen, 2005). I huvudsak är det livsvärldsansatsen, Lögstrups teori om det etiska kravet och övrig redovisad litteraturläsning som har bidragit till den förståelse som presenteras i avhandlingen. Den personliga erfarenheten av att vara lärare har också bidragit till förståelsen av empirin.

Resultatredovisningen har strukturerats i fyra olika dimensioner av förtroendefulla relationer mellan lärare och elev. Dessa fyra dimensioner av förtroendefulla relationer är likvärdiga så tillvida att ingen av dem framstår som viktigare än någon annan. De är, som nämnts, alla beskrivningar av hur det studerade fenomenet visat sig i studiens insamlade empiri. Tolkningen som givit de fyra dimensionerna är sprungen ur en närhet till det empiriska materialet och en önskan att beskriva. Utöver denna tolkning har här gjorts ytterligare en tolkning där teorin fått en framträdande plats. I detta kapitel redovisas fem teman som har denna karaktär.

Elevernas levda verklighet

Med elevers levda verklighet avses en syn på eleverna som ett subjekt i världen. Om ett subjekt fråntas sin existens i världen kan det inte längre anses vara ett fullvärdigt subjekt (Berndtsson, 2001). De situationer som observerats visar hur elevernas liv och värld är sammanflätade och kommer till uttryck under skoldagen. Situationerna visar också hur lärarna ofta, på ett prepredikativt sätt, tar hänsyn till att kroppen, rummet och tiden är levd (Merleau-Ponty, 2008). Ett prepredikativt betraktelsesätt innebär enligt Bengtsson (2001) att vi genom vår naturliga inställning är spontant och ursprungligt engagerade i världen. Att lärarna tar hänsyn till de levda aspekterna har betydelse för hur dagen i skolan utvecklar sig. För att verksamheten i klassrum och korridorer ska fungera så att så många som möjligt trivs och får förutsättningar att göra sitt arbete framstår det här som helt nödvändigt att lärarna tar hänsyn till elevernas levda verklighet.

Detta resonemang överensstämmer också med de förutsättningar Lögstrups etiska krav (1992) ger uttryck för. Kravet är tyst och outtalat och det innebär att läraren, utan att eleven uttrycker det explicit, har ett ansvar att ta emot eleven så som eleven förväntar sig. Som Lögstrup också betonar kan dessa förväntningar

stå hårt emot varandra, men lärarens ansvar är att göra det som är bäst för eleven. När eleven uttalar ett krav på att bli mött visar eleven sig för läraren. Denna undersökning visar att det som Merleau-Ponty (2008) kallar levd kropp inte bara är ett filosofiskt begrepp för att beskriva människan som en helhet där kropp och själ är sammanflätade. I de situationer som observerats gör sig elevernas levda kroppar påmind på ett tydligt sätt. Om något behov inte är tillfredsställt får det ofta konsekvenser, som när Max har huvudvärk och inte förmår arbeta förrän Susanna kramat och tröstat honom, som när några av Peters elever är så hungriga att de skolkar från lektionen för att gå och äta en tidig lunch i skolans matsal. Att eleven visar sig genom sin levda kropp kan alltså märkas av läraren. Det bidrar till att det kan bli lättare att uppfylla det etiska kravet. Läraren kan också välja att inte tillmötesgå dessa uttryck. Båda dessa sätt att svara på elevens levda verklighet kan, beroende på situationen, leda till bekräftelse av en förtroendefull relation.

Lärarna svarar ofta på elevernas till-världen-varo, snarare än på något speciellt som eleverna säger eller gör. Att möta eleven som ett barn eller en ungdom med individuella känslor, behov och mål innebär att läraren inte bara ser barnet eller ungdomen som ett objekt. Elever är individer med olika förutsättningar och genom att bry sig om eleverna tar läraren hänsyn till detta. Sammanflätningen av liv och värld visar sig exempelvis när en elev har bekymmer hemma som leder till en oro som inte är möjlig för eleven att skjuta åt sidan, då blir skolarbetet oviktigt i relation till problemen. Det kan också vara det omvända, någon är glad för det som hände på exempelvis fotbollsmatchen dagen innan och är därför så uppspelt att skolarbetet för ett tag inte kan konkurrera om uppmärksamheten.

Att ta hänsyn till elevernas levda verklighet kan jämföras med den beskrivning av takt som van Manen (2003) gör, takt som en orientering riktad mot den andre. Van Manen menar att en taktfull person bland annat förstår innebörden av de olika egenskaper och känslor en elev kan ge uttryck för, till exempelvis blyghet eller glädje (ibid.). Ett annat sätt att uttrycka detta är att betona att vi förstår varandra genom att alla regioner av vår existens integreras i vår till-världen-varo (Bengtsson, 2001), det innebär att mötena bidrar till att läraren lär känna sina elever. Genom att lärare och elev lär känna varandra fördjupas också den förtroendefulla relationen. Även detta påverkar lärarens sätt att ta emot eleven, ju mer läraren vet om sin elev desto lättare förefaller det vara att ta emot eleven så som det etiska kravet föreskriver. Det blir också lättare för läraren att sätta sig in i elevens möjlighetshorisont (Berndtsson, 2001), det vill säga att se vad eleven har för möjligheter att utvecklas och lära. Trots det faktum att det etiska kravet (Lögstrup, 1992) är tyst ger en förtroendefull relation läraren

möjligheter att tillmöteskomma eleven på ett för eleven bra sätt. Trots att vi aldrig kan sätta oss in i en annan människas liv, så kan vi alltså ändå förstå den andres annanhet (Bengtsson, 2001).

Förtroendefulla relationer håller för utmaningar

Utmaningar kan bestå i att eleverna tänjer på gränser på ett sätt som till exempel stör undervisningen eller att eleven medvetet utmanar läraren. Utmaningen kan också bestå i att läraren möter eleven på ett sätt som inte bekräftar förtroendet. Då förtroende finns håller relationen ofta även för detta. En stor del av skoldagen innebär att elever tänjer på gränser och att lärare sätter gränser och oftast möter de bägge parterna varandra på ett sätt som bidrar till att den förtroendefulla relationen bekräftas.

De förtroendefulla relationer som redovisas i resultatet kan delas upp i dem som fördjupar och bekräftar förtroendet respektive dem som prövar och i bästa fall bekräftar förtroendet. För att de förtroendefulla relationerna ska hålla när de prövas behöver de alltså först etableras, fördjupas och bekräftas. Det sker huvudsakligen i de möten då läraren lyssnar på och bryr sig om sin elev på olika sätt. För att ett möte ska präglas av förtroende krävs att läraren möter eleven och försöker se eleven utifrån hela hans eller hennes förutsättningar. Merleau-Ponty (2008) menar att livsvärlden är oreducerbar och förutsättningen för att förstå andra människor är mötet med dem. När läraren erfar eleven i aktivitet öppnas elevens perspektiv upp för läraren och elevens värld kan överskrida lärarens. Ett exempel på en sådan situation är när Maria och resten av hennes klass spelar "Först till tusen" med Peter. Då erfar läraren både Marias svårigheter, men också hennes glädje inför att klara uppgiften och utefter det agerar han för att stärka hennes tro på sig själv. Lärares och elevs perspektiv kan förenas i mötet då läraren bryr sig om och eleven blir sedd. Detta utan att perspektiven helt överlappar varandra (Berndtsson, 2001), utan genom att lärare och elever bekräftar och korrigerar varandra kan de förstå varandra på ett sätt så att de kommer framåt i skolarbetet.

Lögstrup (1992) hävdar att det normala är att vi vänder oss till varandra med tillit. I studien tycks eleverna vända sig till sin lärare med tillit både i de situationer då förtroendet fördjupas, men också i de situationer då förtroendet prövas. Exempel på en sådan situation är när Tina vänder sig till Nils och berättar för honom om mammans problem då hon inte längre får studera svenska utan måste börja söka jobb, vid det tillfället fördjupas den förtroendefulla relationen dem emellan. Ett exempel på när förtroendet prövas är någon av alla de gånger då Susanna och Felix inte har samma mål med

lektionen. Felix vill sällan göra det Susanna vill, men kan ändå lita på att han blir mottagen enligt det etiska kravet. Efter att de förhandlat och argumenterat hittar de oftast en lösning som leder framåt. Undervisningen kräver ofta ett mycket stort tålamod från läraren och samtidigt som läraren är professionell så är han eller hon, precis som eleverna, också en människa vilket innebär att i lärarens ansvar ingår att veta bättre än eleven vad som är bäst för honom eller henne. Lögstrup (ibid.) beskriver detta som att kravet som ligger i alla möten mellan människor är tyst. Det är upp till den enskilde att förstå och avgöra vad det tysta kravet går ut på i varje sådan situation. Även om läraren anser sig veta vad som är bäst för eleven måste gränssättningen vara kopplad till viljan att låta eleven få vara ”herre i sin egen värld” (ibid. s. 59).

Det etiska kravet är inte bara tyst, det är också spontant och som Gren (2007) påpekar så fyller det etiska kravet en funktion vid de tillfällen då lärare och elev inte kommer överens och då viljan att möta den andre på ett ansvarsfullt sätt inte är den känsla som först och spontant uppkommer. Mötet i skolan bygger på att både elever och lärare är klara över sina olika uppgifter och att de respekteras. Den förtroendefulla relationen är en förutsättning, om än inte den enda, för att eleverna ska tycka det är värt att göra som läraren säger, även om de själva inte vill det just då. I dessa situationer när läraren möter en elev utvecklas en vi-relation (Schütz, 1980) som innebär att för en kort stund möter lärare och elev varandras direkta erfarenhet och resultatet visar att oftast bekräftar eleven relationen med läraren här genom att tillmötesgå lärarens krav. Till exempel när Karin stoppar Andreas som springer runt i klassrummet. Först säger hon till honom, det får inte Andreas att sluta springa. När hon stoppar honom genom att ta tag i hans arm, tittar honom i ögonen och säger till igen rättar sig Andreas efter Karins önskan. I den här situationen erfar lärare och elev varandra som en person.

Resultatet visar alltså att de förtroendefulla relationer som lärare och elever i studien har håller för att utmanas. Det kan innebära att lärare och elev inte enas mot ett gemensamt mål, det kan också innebära att läraren antingen är för rigid eller för undanlidande i kommunikationen med eleven (jfr Lögstrup, 1992). Det vill säga att läraren reagerar på något som händer på ett sätt som upplevs som oförståeligt eller orättvist av eleven, eller att läraren inte reagerar alls utan låter, exempelvis en tånjning av gränserna, passera utan att ingripa. De tillfällen i studien då något av detta förekommit har läraren ibland visat en vilja att ställa saker tillrätta genom att i efterhand försöka nå den elev som eventuellt inte blivit mottagen på ett förtroendefullt sätt. Som när Nils raljerar över Erik när Erik skickar SMS under lektionen. Nils verkar känna dåligt samvete över sin ton och

anstränger sig för att få till ett samtal med Erik där förtroendet kan bekräftas. Vid tillfällen då inga sådana försök har observerats har lärare och elev ändå fortsatt sin relation som om inget ovanligt hänt. Exempel på en sådan situation är då Peter snäser av Tobias som ifrågasätter det han uppfattade att Peter tillät en klasskamrat göra under lektionen. Detta har tolkats som att det förtroendekapital lärare och elev har räcker för en prövning.

Lärarens och elevens makt i relationen

Både lärare och elever har makt i förtroendefulla relationer. Lärare har en formell makt som eleverna i studien oftast accepterar och som också förefaller utgöra en grund för att de ska känna förtroende för sin lärare. Även eleverna har makt som kan visa sig genom att de gör det besvärligt för läraren på olika sätt, till exempel genom att inte göra sitt arbete eller genom att störa lektionen. Eftersom eleverna är viktiga för lärarna i studien möter lärarna ofta eleverna genom att försöka uppnå samförstånd kring hur en eventuell meningsskiljaktighet ska lösas.

Enligt Lögstrup (1992) innebär varje möte en maktsituation. Det etiska kravet får som konsekvens att vi har makt, både att ta emot den andre som han eller hon förväntar sig men också att inte ta emot den andre alls eller på ett sätt som inte innebär den andres bästa. Makten som lärarna har visar sig i alla de fyra dimensionerna av förtroendefulla relationerna. När lärarna bryr sig om sina elever och när de lyssnar på sina elever uppfyller de, för det mesta, det etiska kravet. De tar emot eleverna på ett sätt som fördjupar och bekräftar förtroendet. När lärarna sätter gränser och möter motstånd uppfyller de också oftast det etiska kravet, men i dessa situationer är också elevernas makt synlig och då lärarens och elevens viljor ställs mot varandra prövas förtroendet. Det etiska kravet gäller, enligt Lögstrup (ibid.), alla människor, även eleverna, men lärare har som vuxna personer ett större ansvar. I de situationer när eleverna tänjer på gränser och gör motstånd tar eleverna inte alltid emot läraren som läraren förväntar sig. I många av situationerna när eleverna tänjer på gränserna verkar de inte vara medvetna om att de inte svarar upp mot skolans och lärarnas förväntningar, som när eleverna fortsätter prata på som de gjort under rasten trots att de nu sitter i klassrummet och lektionen ska börja. När eleverna gör motstånd tycks det dock vara medvetet. Ett tydligt exempel på en sådan situation är när Jannike dinglar med sitt texthäfte framför näsan på Nils i stället för att lägga det i hans utsträckta hand.

Att eleverna inte svarar upp mot lärarens förväntningar när de tänjer på gränserna kan förklaras genom att se eleven som en levd kropp (Merleau-Ponty, 2008). Kroppens behov och upplevelsen av tiden och rummet visar sig tydligt

vid dessa tillfällen. Att ”vi är vår kropp” (Thøgersen, 2004) innebär konkret att de behov som eleven har visar sig, om eleven inte vill dölja dem genom att behärska till exempel ett behov av att röra sig, eller att äta. Det vi kallar ”spring i benen” kan visa sig i klassrum genom att eleverna vandrar omkring när de förväntas sitta på sina platser och exempelvis hunger och trötthet kan visa sig genom koncentrationssvårigheter. Dessa kroppsliga behov kan alltså störa lektionen, men att eleven låter dem komma till uttryck behöver inte nödvändigtvis innebära att eleven vill använda sin makt genom att inte ta emot läraren som han eller hon förväntar sig.

Även tiden är levd (Merleau-Ponty, 2008), klockan går i samma takt hela tiden, men upplevelsen av tid varierar. Den levda tiden är, enligt Merleau-Ponty (2008), en ständig rörelse som utgår från människans vara-till-världen. Det som nyss var vår framtid blir vårt nu för att sedan bli dåtid. Dessa tre dimensioner innefattas alltid i varandra. När eleverna inte kommer i tid och när de pratar med varandra trots att lektionen börjat behöver inte heller detta bero på att de medvetet vill utnyttja sin makt och göra det besvärligt för läraren. Läraren och eleven upplever tiden utifrån sina perspektiv och det som är lektionstid för läraren kan upplevas som rasttid för eleven. I dessa situationer tar lärarna ett ansvar och bryter tiden så att rasttiden blir dåtid.

Vid de tillfällen då eleverna medvetet eller omedvetet använder sin makt i relationen med läraren utnyttjar även läraren sin formella makt genom att sätta gränser. Att läraren gör det kan tolkas som en del av det etiska kravet. För att det ska uppfyllas får inte den mottagande parten vara allt för undanglidande eller för rigid i kommunikationen med den andre (Lögstrup, 1992). Varken lärare eller elever bör vara varandras verktyg utan agera för den andres bästa. För att nå varandra här, när elevens och lärarens makt står emot varandra, tycks parterna behöva uppnå en vi-relation (Schütz, 1980). Då verkar det i stunden vara lättare för eleven att sätta sig in i och acceptera det perspektiv som läraren försöker nå fram med. När lärare och elev har en du-orientering är relationen ensidig (ibid.). En du-orientering innebär ett erfalande av den andre som person, men i en du-orientering innebär det inte att den andre personen erfar situationen på samma sätt. Det läraren upplever som en prövning av gränser behöver alltså inte alls upplevas på detta sätt av eleven. Det kan alltså exempelvis röra sig om att elevens uppfattning av tiden inte stämmer med klockans tid och därför pratar eleven vidare med sin kompis för att det är detta han eller hon just nu är uppfylld av.

Människor förstår varandra genom en integrerad enhet enligt Bengtsson (2008) och det är på detta sätt gränssättningen tar sig uttryck. En intersubjektiv

relation innebär att den andres perspektiv på världen öppnas upp för mig då den andres värld överskrider min (Bengtsson, 2001). Elevens perspektiv är ett och lärarens är ett annat. Vid de tillfällen då lärare och elev inte ser på situationen på samma sätt och då de eventuellt inte har samma mål blir det etiska kravet särskilt viktigt (Gren, 2007). Det förefaller därför som om läraren behöver vara öppen för elevens perspektiv för att kunna lösa meningsmotsättningen de är i, men när lärarens och elevens makt står emot varandra försöker läraren också få eleven att förstå det perspektiv utifrån vilket läraren agerar.

Rättvisan är relativ

Den förtroendefulla relationen utgör en förutsättning för att lärarna ska kunna möta sina elever utifrån vars och ens levda verklighet och förutsättningar. Lärarna i studien behandlar inte sina elever lika, en del elever är till exempel undantagna vissa regler. Detta fungerar eftersom lärarna visar eleverna lika värde, eftersom eleverna litat på att lärarna handlar för elevernas bästa och för att eleverna, mer eller mindre, känner till varandras förhållanden och accepterar varandras olikheter, bland annat för att lärarna arbetar med att skapa förtroende i gruppen.

Elever tycker det är viktigt att deras lärare är rättvisa (Lilja, 2003). Denna studie visar att lärarna, i vissa avseenden, bemöter sina elever olika och ger dem olika villkor. Ändå uttrycker flera elever, som deltar i studien, när de samtalar med mig under fältarbetet att de upplever sin lärare som rättvis. Med hjälp av Lögstrup (1992) kan alltså påstås att lärarna uppfyller det etiska kravet. Lärarna tar emot olika elever och eleverna har olika förväntningar på hur de ska bli mottagna och följaktligen blir de också mottagna på olika sätt. Eleverna tycks ha ett förtroende för att deras lärare gör det som är bäst för var och en och att det kan vara olika. Eleverna har inte bara ett förtroende för läraren, de har också ett förtroende för varandra, därför kan till exempel Jeanette komma försent, ha med sig jacka och mopedhjälm på mattelektionen utan att varken lärare eller någon av hennes klasskamrater invänder trots att det inte är tillåtet enligt skolans regler.

Liv och värld betraktas i denna studie, som redan påpekats, som sammanflätat (Bengtsson, 2001). Elevernas olika regionala världar, exempelvis den hemma, den i skolan, de från olika fritidssysselsättningar som eleverna rör sig mellan ser alla olika ut (jfr Bengtsson, 2008). Eleverna rör sig mellan sina olika regionala världar och tar med sig erfarenheter mellan dessa världar (Bengtsson, 2010). Eftersom eleverna rör sig i olika regionala världar har de olika förutsättningar för att vilja och kunna göra olika saker, deras känslor och mål skiljer sig åt bland annat beroende på vilket liv de lever. Dessa olikheter visar sig

också i skolan, både för läraren och för de andra eleverna. Det går alltså inte att se på en elev som ett subjekt utan värld (jfr Berndtsson, 2001), utan både lärare och elever förstår predikativt att ta emot varandra på *olika* sätt.

Möjligheter att lära

Lärarens ämneskunskaper och didaktiska kunskaper är en aspekt av elevers förtroende för sin lärare, men den aspekt som är mer framträdande i studien är att läraren är att lita på när det gäller att visa omsorg och att sätta gränser. Dessa dimensioner, har jämte ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper betydelse för de möjligheter eleverna får att lära sig.

Sambandet mellan undervisning och lärande är inte självklart eller enkelt. Elever är inte tomma kärl eller isolerade hjärnor som sitter i sina bänkar och väntar på att bli fyllda med den rätta kunskapen. Ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv handlar det i stället om att se hela människan och också den värld hon befinner sig i. Sociala dimensioner är sammanflätade med eleverna och deras regionala världar (Bengtsson, 2008).

Enligt Gadamer (2005) befinner sig varje människa vid en historiskt bestämd position som bestäms av tidigare erfarenheter och avgör från vilken punkt vi har möjlighet att se världen. Vårt synfält avgränsas av vår horisont, men horisonten kan förflyttas och vidgas i och med att vi gör nya erfarenheter. Upplevelser är varken helt subjektiva eller helt objektiva ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv. Vi kan inte leva oss in i en annans individualitet, men genom interaktion, direkt eller genom berättelser och andra kulturella uttryck kan vi förflytta våra horisonter och se på fenomenen ur olika perspektiv (Merleau-Ponty, 1962). Det eleverna berättar om sig själva och sina liv bidrar till att lärarna lär känna sina elever och därmed får möjlighet att förstå varifrån de tar sin utgångspunkt. Med hjälp av denna kunskap får lärarna möjligheter att ge elever förutsättningar att förflytta sina horisonter och på så sätt lära sig mer. De möjlighets- och handlingshorisonter som Berndtsson (2001) redogör för tydliggör hur en förtroendefull relation mellan lärare och elev kan ge möjligheter för lärande. Möjlighetshorisonten innebär att eleven själv eller med hjälp av läraren kan se att det finns möjligheter och val för honom eller henne som bidrar till lärande. Handlingshorisonten innebär att eleven väljer att agera via handling. Lärares arbete med möjlighets- och handlingshorisonter pågår över tid. Bara för att läraren visat eleven på möjligheter och val är det inte självklart att eleven direkt handlar med ett gott självförtroende. Det kan krävas en lång period då läraren gång på gång visar tro på elevens förmåga innan elevens handlingshorisont förflyttas. Sofia arbetar till exempel så med Sandra som är

orolig och osäker och tycker att mycket av det hon gör är dåligt. Sofia visar Sandra på hennes möjligheter bland annat den gång då klassen skriver en självbiografisk text och då Sofia läser, berömmar och ger konkret återkoppling på det som är bra. Lärarens bidrag är här att tro på elevens förmåga och uppmuntra eleven att också göra det. Andra tillfällen då lärare tar ansvar och skapar möjligheter för elevens lärande är när läraren riktar elevens handling mot det arbete som krävs för att det ska bli möjligt att lära sig något. Det kan exempelvis vara genom att trösta en elev då han eller hon är ledsen för något som gör att det är svårt att koncentrera sig, det kan också vara genom att sätta gränser när eleven är riktad mot andra aktiviteter än skolarbete.

Avslutningsvis

Det som är gemensamt för alla resultat denna studie genererat, är att de förtroendefulla relationerna är mellanmännsliga, eller för att använda Merleau-Pontys (2008) begrepp, de förtroendefulla relationerna kommer till uttryck genom vårt vara-till-världen. Merleau-Pontys begrepp innebär en utvidgad förståelse av mellanmännslighet. Mellanmännslighet indikerar att, i det här fallet, de förtroendefulla relationerna är något som finns mellan människor. Det Merleau-Ponty bidrar med till denna förståelse är att även den levda kroppen, det levda rummet och den levda tiden (ibid.) är en del av det mellanmännsliga.

Detta gäller när lärare möter sina elever som hela människor, det vill säga inte bara deras kognitiva förmåga som elever utan också deras känslor, behov och personliga mål. I dessa möten är det inte bara läraren som möter eleven, eleven möter också läraren och beroende på vem det är som möts, i vilket sammanhang och i vilken tid så utformar sig relationen mellan de båda parterna. Det gäller också när de förtroendefulla relationerna fördjupas, prövas och bekräftas. Dessa olika sätt som de förtroendefulla relationerna framträder på i resultatet handlar om hur lärare och elev svarar på varandra i olika situationer. Även den makt som finns i alla relationer visar sig som ett tydligt resultat och hur makten används, utmanas och möts av lärare och elev i förtroendefulla relationer är mellanmännsligt. Det beror också det på att de båda parterna är *till* varandra och *till* världen. Vår kropp är vår tillgång till världen och det innebär att varje förändring av kroppen innebär en förändring av världen och omvänt (Bengtsson, 2001). Den relativa rättvisan som resultatet vidare visar på är beroende av att lärarnas och elevernas samverkan i olika situationer bygger på förtroendefulla relationer. När lärare och elever litar på varandra tillåter relationerna både mellan lärare och elev och mellan elev och elev att var och en bemöts utifrån sina förutsättningar och behov. Slutligen är även elevens möjligheter att lära sig det

avsedda innehållet påverkat av att det är en lärare och en elev som möts i ett rum i och i en tid, bland annat genom att det sätt de samspelar på påverkar elevens tro på sig själv och sin förmåga och påverkar elevens intresse av att driva sitt arbete själv.

När lärare lyssnar, när de bryr sig om sina elever, när de sätter gränser och när de möter elevernas motstånd visar sig de förtroendefulla relationer som lärare och elever har. Det som är gemensamt för de fyra dimensionerna är att det etiska kravet (Lögstrup, 1992) oftast uppfylls, läraren möter och tar emot eleven på olika sätt beroende på situationen. Dimensionerna skiljer sig också åt genom att de tillfällen då läraren lyssnar på eller tar emot sina elever främst fördjupar och bekräftar förtroendet, medan den förtroendefulla relationen i stället i huvudsak prövas när läraren sätter gränser och möter motstånd.

De möjligheter lärarna ger sina elever att trivas, att känna sig kompetenta och att lära sig i skolan genom förtroendefulla relationer, besvaras i de slutsatser som dras av redovisningarna av de fyra dimensionerna av förtroendefulla relationer. Återigen är det etiska kravet en förutsättning. Genom att det ofta uppfylls och genom att lärarna ofta är mottagliga för elevens existens får eleven till övervägande del det utrymme som eleven behöver för att känna sig trygg och utvecklas. Lärarna når inte alla elever på ett sätt som för deras lärande fram till de krav som finns i styrdokumentet, men de når dessa elever så till vida att de kommer på lektionerna i stor utsträckning. En förtroendefull relation räcker alltså inte alltid hela vägen till total måluppfyllelse för alla elever, men en förtroendefull relation med sina lärare är en grundläggande förutsättning för att eleven ska kunna känna sig trygg i skolan och få möjligheter att lära så mycket som möjligt.

7 Diskussion

Denna undersökning har som syfte att beskriva hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever tar sig uttryck och vad eleverna får för möjligheter genom förtroendefulla relationer. Fältstudierna som ligger till grund för avhandlingen visar att för eleverna, oavsett om de är sju eller femton år gamla, och för lärarna, handlar undervisning om en praktik där inte bara innehåll och kunskapskrav är viktiga, utan också i allra högsta grad relationerna mellan lärare och elev och mellan eleverna. Förtroendefulla relationer skapas och bekräftas på olika sätt, när eleverna har något att säga och läraren lyssnar, när läraren visar att han eller hon bryr sig om klassen och de enskilda eleverna, när eleverna tänjer på gränserna och läraren finns där och sätter gränser och när eleven bjuder läraren motstånd och läraren tar emot och möter detta. Lärarna och eleverna har ofta ett gemensamt intresse av att bekräfta sina förtroendefulla relationer. Resultatet visar också att ibland är lärarens intresse att bekräfta relationen genom att nå en samsyn större än elevens och då får läraren kämpa för att få eleven med sig.

De fem lärare som deltar i studien är alla trygga i sitt yrke och de är medvetna om och intresserade av sina relationer med eleverna. Eftersom syftet har varit att beskriva hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elev tar sig uttryck är det i huvudsak situationer som visar detta som finns med i resultatredovisningen. Det händer dock att lärarna misslyckas med att nå eleverna i en gemensam förståelse av en speciell situation, även sådana situationer finns återgivna i resultatredovisningen. Det händer också att lärare och elever inte tar emot det förtroende de får på ett sådant sätt som den andra parten troligen förväntar sig. Både lärare och elever sviker då och då det etiska kravet (Lögstrup, 1992). Naturligtvis kan frågan hur en förtroendefull relation tar sig uttryck också förstås genom att studera misslyckanden och situationer som beskriver vad det inte är och därför finns några sådana situationer också med i resultatet.

Biesta (2004) betonar att undervisning traditionellt har förståtts som det läraren gör. Det finns dessutom mycket forskning som handlar om elevernas lärande. För att förstå vad utbildning handlar om behövs därför kunskap om relationen mellan lärare och elev. Undervisning är inte av den karaktären att det läraren säger och gör går direkt till eleven som i sin tur självklart lär sig det läraren avser. Denna studie bekräftar detta, vi är-till-världen (Merleau-Ponty, 2008), det innebär att lärare och elever påverkar varandra och påverkas av varandra, i ett rum och i en tid och allt detta i en regional värld. Vi har var och

en känslor, förväntningar och mål som påverkar hur undervisningen bedrivs och hur den tas emot. Även Skolverket (2006) konstaterar att sociala relationer i skolan har betydelse för elevernas prestationer och för en undervisning som stödjer och utvecklar alla.

Mellanmänsklighet utgör utgångspunkt inom livsvärldsfenomenologin och det har beskrivits av en rad filosofer och forskare som finns inom den fenomenologiska rörelsen eller i nära anslutning till den (t.ex. Buber, 1990; Heidegger, 1993; Lögstrup, 1992; Merleau-Ponty, 2008). Svenska forskare som idag driver en linje, som är närbesläktad med denna i flera avseenden, är Aspelin och Persson. De båda forskarna Aspelin och Persson (2011) beskriver den relationella pedagogiken som två former av relationer som är givna i varje utbildningssituation. Formerna kallar de sam-varo respektive sam-verkan. De menar att uppdelningen behövs för att skapa en teoretisk grund för human utbildning och att uppdelningen är avsedd att uppmärksamma att olika slags relationer existerar sida vid sida. Inom livsvärldsfenomenologin är i stället de båda formerna sammanflätade i relationen. Aspelin och Persson har emellertid en uppenbar poäng när de lyfter fram att det behövs teori som på ett tydligt sätt ger möjligheter att beskriva något så komplext som en mellanmänsklig relation.

Betydelsen av elevers levda verklighet

Barn och ungdomar som går i skolan är i första hand inte ”elever” i en objektiv och generell bemärkelse, de är unika individer med olika personligheter och olika erfarenheter. Dessa egenskaper visar sig i skolan där de visserligen befinner sig som just elever med ett syfte att lära sig vissa förutbestämda kunskaper, färdigheter och förmågor, men där det formella lärandet inte alltid är huvudmålet för eleverna. Detta konstaterande kan tyckas vara en självklarhet, men jag menar att i diskussionen om skola, undervisning och lärande glöms detta ofta bort. Den samhällseliga diskussion som förs idag tycks rikta in sig på elevernas dåliga resultat. I denna retorik tycks eleven betraktas som ett personligt objekt.

Undervisningen i skolan kan kännas ointressant och oengagerande för eleverna. Enligt Sidorkin (2004) är elevernas intresse och utbyte av skolan företrädesvis av social karaktär och anledningen till att eleverna går dit och oftast gör det som förväntas av dem beror huvudsakligen på att de är intresserade av att vara en del av ett socialt kontaktnät. Relationerna med kamrater och lärare är viktiga. För att ta vara på elevernas drivkraft att skapa och bekräfta förtroendefulla relationer med sina lärare och med sina kamrater borde politiker och andra beslutsfattare, enligt Sidorkin (ibid.), ge lärarna möjligheter att åstadkomma goda relationer med eleverna även utanför de traditionella

förutsättningarna som undervisningen sker i. Denna undersökning visar att de fem lärarna oftast tar sig den tid som krävs för att etablera och bekräfta förtroendefulla relationer. Det förefaller till och med vara en nödvändighet.

Lärarna i studien arbetade under den period då Lpo 94 var den läroplan som gällde. Sedan dess har Lgr 11 trätt i kraft och där har styrningen av lärarnas undervisning ökat i och med att ett detaljerat och omfattande centralt innehåll anges och måste finnas med som ett innehåll i alla lärares undervisning i ett visst ämne. Det innebär alltså att de fem lärarna i studien hade ett större eget handlingsutrymme än vad de och andra lärare har idag. Hur det kommer att påverka lärarna när det gäller att ta undervisningstid till att lyssna på och bry sig om vad eleverna vill är svårt att säga. För att en relation ska kunna sägas vara förtroendefull innebär det dock att det finns en mellanmänsklig samvaro och det är i mellanrummet mellan människor som förverkligandet sker och för detta måste det finnas tid och utrymme (jfr Aspelin & Persson, 2011).

Observationerna visar att lärare och elever bryr sig om varandra som människor. Med det menar jag att intresset för varandra går längre än till det som är självklart givet i det faktum att de är i skolan som just lärare eller elev, där det gäller att eleverna ska lära sig ett bestämt innehåll. Läraren måste enligt Buber framstå som en verklig och äkta människa inför eleven (citerad i Aspelin, 2009). Även Bollnow (1989) menar att förtroendefulla relationer vilar på autenticitet. Fibaek Laursen (2004) har beskrivit det han kallar den autentiske läraren vars existens är öppen och ser möjligheterna. Den inautentiska existensen, menar Fibaek Laursen, anpassar sig efter rådande förväntningar och undviker därmed ångesten. Fibaek Laursen ser en autentisk lärare som en person som bedriver undervisning av ”hög kvalitet” och som gör det med engagemang och äkthet. Lärare planerar sina lektioner och det finns föreställningar att en lektion som är noggrant förberedd också blir så som förutsetts. I de situationer som har observerats i föreliggande studie är lärare och elever för det mesta ”här och nu”, spontant i livsvärlden. Det finns en plan och en intention med lektionen, men den blir till just då den sker och det som avgör hur den tar form är beroende av läraren, alla elever, det rum de är i, den tid som varit, är och ska komma och den livsvärld allt detta ingår i för de olika individerna. Lärare och elever agerar spontant och direkt och i ljuset av detta framstår lärarna i studien som äkta i arbetet med eleverna. Existensen är oftast öppen och ser spontant möjligheter. I detta lyssnar lärarna på sina elever och visar omsorg på olika sätt, det handlar både om att se elevernas olikheter och om att uppmuntra eleverna att känna sig kompetenta. Detta kan jämföras med Hanssons (2012) forskning om elevers uppfattningar av respekt. Hennes resultat visar att den respektfulla atmosfär som

studiens elever upplever att läraren åstadkommer i sin undervisning beror på handlingar som att lyssna och visa eleverna lika värde. Detta menar Hansson kan förstås som att lärarna bekräftar eleverna i deras existens. Eleverna i Hanssons studie (ibid.) beskriver också undervisning utan respekt. De menar att bristande respekt kommer av att lärare inte lyssnar och gör sig otillgänglig för kommunikation, en del visar också upp ett oberäkneligt humör.

De gränser eleverna tänjer på under en skoldag är företrädesvis olika ordningsregler, uttalade och outtalade. I de flesta av studiens fall där eleverna tänjer på reglerna tycks det inte vara ett medvetet motstånd från eleverna, det verkar inte heller handla om att respekten för läraren eller klasskamraterna brister. I stället är det elevernas existens som påverkar situationerna. Den kronologiska tiden som för det mesta styr skolans verksamhet, är inte den samma som elevernas levda tid. Samvaro med kompisarna på raster gör att den upplevda tiden ofta går alldeles för fort och inte riktigt räcker till för allt man vill prata med varandra om, lektionstid kan också behövas för att fortsätta dessa samtal. Även rummet kan påverka huruvida eleverna tänjer på skolans gränser. En del trivs i avskildhet och andra behöver klasskamraterna runt sig för att kunna koncentrera sig. Många gånger tycks också de tänjningar av reglerna som eleverna gör bero på kroppens behov. Är inte de mänskliga basbehoven tillgodosedda visar det sig i skolan.

Skolan står inför stora utmaningar. Elevernas resultat i olika internationella mätningar som exempelvis TIIMS, PISA och PEARLS visar detta. Några idéer på hur denna för Sveriges del negativa utveckling ska stoppas är bland annat en större styrning av undervisningens innehåll och fler och tidigare summativa mätningar av elevernas förmågor. Diskussionen om de relationella aspekterna lyser med sin frånvaro. I studien visar lärarna att de ofta, inom de ramar skolan ger, försöker ta hänsyn till sina elevers levda verklighet, så tillvida att de ser elevernas behov av till exempel mat, rörelse, uppmärksamhet, tröst. Frågan är hur skolan ska organiseras för att i större utsträckning ta hänsyn till de behov eleverna faktiskt har, utan att för den skull bli kravlös. Genom att lärares och elevers relationer fördjupas, prövas och bekräftas lär elever och lärare känna varandra och det blir då lättare att uppfylla det etiska kravet att ta emot var och en av eleverna som de förväntar sig, utan att för den sakens skull bli elevens verktyg. Att ta hänsyn till elevernas levda vardag handlar inte bara om att eleverna ska trivas i skolan och känna sig kompetenta, det handlar om att detta är en förutsättning för att utvecklas och lära.

Relationer som håller

För Lögstrup (1992) innebär förtroende att det normala är att människor vänder sig till varandra med tillit, det är fundamentalt och spontant. Tillvarons djupaste grund existerar i levande gemenskaper och i autentiska möten mellan människor som vänder sig till varandra hävdar Aspelin (2009) i det att han stödjer sig på Buber. I de situationer då elever och lärare i studien möter varandra finns oftast ett förtroende som bekräftas. De här tillfällena är för det mesta korta stunder då lärare och elev möts i en vi-relation (Schütz, 1980). När eleverna vänder sig till sin lärare för att berätta delar eleverna med sig av sig själva och sina liv. När eleverna känner förtroende för någon förväntar de sig att bli mottagna på ett särskilt sätt. Då har läraren ett ansvar att också ta emot eleverna just så. Det innebär att eleven kan känna sig sedd och förstådd av sin lärare. Vid dessa tillfällen fördjupas relationerna, ett förtroendekapital att ta av i stunder då man inte kommer överens, byggs upp.

Gränssättningar av olika slag visar sig i studien vara en stor del av lärarnas arbete med eleverna och dessutom också en viktig dimension av en förtroendefull relation. Det etiska kravet (Lögstrup, 1992) går delvis ut på att eleverna ska bli mottagna så som de förväntar sig av läraren och ofta förväntar sig eleverna just att läraren ska vara den som sätter gränser för vad som är tillåtet för eleverna att säga och göra. Många av tillfällena som dokumenterats handlar om att läraren först vänder sig till några elever, som till exempel när det gäller allmänna tillsägelser om att eleverna ska dämpa sig, komma igång med arbetet och så vidare. Läraren riktar sig inte till någon eller några speciella elever. I bland visar det sig att dessa tillsägelser ger resultat, ibland händer ingenting. Tillsägelsen kan vara verbal, men ofta förekommer också blickar och en kroppshållning som visar vad läraren vill (jfr Claesson, 2009). Tillsägelsen visar att läraren märker vad som pågår och bryr sig om vad som händer. För att förtroendet inte ska urholkas krävs ofta att läraren följer upp den första allmänna tillsägelsen och vänder sig till de elever som är berörda, först kanske genom att verbalt rikta tillsägelsen genom att nämna elevernas namn och om det inte räcker också gå fram till den elev läraren tilltalar för att få en kontakt där läraren når eleven. Varje steg läraren tar i en process som denna där läraren successivt närmar sig den enskilda eleven, innebär en allt större utmaning. Vid vissa tillfällen skulle det kunna vara lättare att inte fullfölja gränssättningen. Observationerna visar att lärarna oftast ändå agerar och sätter gränser och att de relationer de har med eleverna håller för dessa utmaningar. De förtroendefulla relationerna håller också för att lärarna ibland väljer att inte se till att deras tillsägelser efterlevs. Ordning och reda verkar både studiens lärare och elever vilja ha på sin arbetsplats. Trots att eleverna

tänjer på gränserna så har lärare och elever utifrån sina positioner och erfarenheter ändå oftast en gemensam bild av hur de ska umgås och arbeta tillsammans.

Vad är det då lärarna i studien gör för klara av att hantera elevernas motstånd på ett sätt som leder framåt för alla inblandade parter? Dels handlar det om äkthet, lärarnas existens är öppen. De är engagerade i sitt arbete, i sina elever och i undervisningen och precis som Fibæk Laursen (2004) skriver, är detta något som syns och som eleverna kan märka. En anledning till att lärarna lyckas när de möter elevernas motstånd är deras hållning. Claesson (2009) beskriver begreppet som att hela vår levda kropp utgör en viktig del för hur andra förstår oss och hur vi förstår andra. Gester, blickar, rörelser och kroppshållning, men också dofter och nyanser i rösten är med och bidrar till vår förståelse. Det lärarna säger stämmer överens med de uttryck kroppen ger. Budskapet blir tydligt. Lärarna har också en förmåga att läsa av elevernas hållning och utifrån den spontant möta eleverna så som de förväntar sig att tas emot. För att kunna hantera elevernas motstånd krävs också en tro på eleven, det innebär att läraren prepredikativt vet vad eleven kan bli och inte bara ser honom eller henne i situationen de är i just nu.

Det bidrar till att eleverna kan känna förtroende för och lita på sina lärare. Sociala relationer handlar om möten mellan människor. Skoldagen är full av möten och även en situation då lärare och elev inte är överens utgör naturligtvis ett möte. Precis som eleverna kan se när läraren är äkta och engagerad kan eleven känna att läraren har en ambition att inte bara driva igenom sin egen vilja utan att också elevens vilja ska ges utrymme för att nå en gemensam lösning. Exempel på detta är när Albin vägrar lämna klassrummet för att gå ut på rast eftersom han tycker han har skolarbete som måste göras. I stället för att tvinga honom visar Sofia att hon förstår Albin och hans vilja att jobba vidare och erbjuder därför en kompromiss. Han får tillgång till ett litet grupprum där han kan sitta i lugn och ro och göra sitt arbete.

Att de förtroendefulla relationerna mellan lärare och elev utmanas under skoldagen är oundvikligt. Eleverna är i skolan för att göra ett arbete och uppnå vissa bestämda mål oavsett om de vill det eller inte. Det är läraren som ska se till att eleven får möjligheter att göra det som krävs för att lära. Lärarens arbetsuppgift är alltså ytterst att se till att eleverna gör ett arbete, men för att komma dit krävs att eleverna litar på sin lärare. För att få elevernas förtroende krävs i sin tur att läraren uppfyller det etiska kravet (Lögstrup, 1992) och tar emot eleverna så som de förväntar sig.

Makt

Tillit är ett grundvillkor för människans gemensamma existens (Lögstrup, 1992). Lögstrup (ibid.) understryker barnets speciella sårbarhet, han menar att barn är mer reservationslösa i sina relationer än vad vuxna är. Barnet visar tillit utan de förbehåll som vuxna har och det innebär att barnet har krav på en särskild uppmärksamhet. Som en konsekvens konstaterar Lögstrup att mellanmännsliga förhållanden alltid är maktförhållanden, vuxen-barnförhållandet är en tydlig illustration av detta (Kristiansen, 2005). Att lärarna i vissa hänseenden har mer makt än eleverna i skolan innebär inte per automatik att makten bara används för att styra och disciplinera så som till exempel Premer och Premer (2002), Bartholdsson (2008) och Granath (2008) visat. När det gäller den dimension av förtroendefulla relationer som handlar om att lärarna i studien bryr sig om sina elever så är omsorgen en förlängning av elevernas till-världen-varo. Det vill säga läraren svarar på det han eller hon upplever att eleverna ger uttryck för. De ser till elevens bästa just i den stunden. Att de gör det innebär att den förtroendefulla relationen bekräftas, men det innebär troligen i sin tur att förtroendet kan användas för att motivera och styra eleven vid ett annat tillfälle. Ranagården (2009) ifrågasätter i sin avhandling att syftet med att skapa relationer med eleverna i själva verket är en fråga om makt, detta eftersom relationerna med eleverna ofta anges som det som ger arbetet störst mening. Resultatet i denna studie visar att lärarna ibland använder förtroendefulla relationer för att förmå eleverna att arbeta. I själva verket bygger förtroendet på att eleverna kan lita på att lärarna tar detta ansvar när eleven själv inte vill eller orkar göra det. Om lärarna inte skulle bry sig om ifall eleverna skötte sig, både socialt och när det gäller skolarbetet, skulle lärarna inte göra sitt jobb och eleverna skulle troligtvis inte känna något förtroende för dem. Lärar-elev-relationen är en maktrelation, och i det etiska kravet (Lögstrup, 1992) förutsätts att makten används för den andres bästa. Det är inte alltid dessa förutsättningar gäller i studiens observationer. Ganska ofta händer det att framför allt eleverna inte tar emot lärarna som lärarna hoppas. Det händer också, men inte alls lika ofta, att det är läraren som inte tar emot eleven på det sätt som det etiska kravet anger.

När eleverna i studien tänjer på gränser vet de att deras lärare är där och tar ansvaret för att sätta gränser. Frelin (2010) menar att det ingår i lärares professionalitet att förhandla auktoritetsrelationer med elever i syfte att möjliggöra undervisning. En lärare som inte klarar av att sätta rimliga gränser, det vill säga antingen är för inskränkt eller för undanligande förlorar med stor sannolikhet elevernas förtroende. Att sätta rimliga gränser ställer stora krav på lärarna. Lärarna gör detta spontant, många gånger varje dag. Inte bara elevernas

existens (till-världen-varo), utan även lärarnas har betydelse för hur en situation där lärare och elev möts gällande gränser tar sig uttryck. Jennings och Greenberg (2009) lyfter den speciella situation som lärare befinner sig i. Lärare utmanas ofta av eleverna, både medvetet och omedvetet, och de har ingen möjlighet att dra sig undan när de utsätts för starka känslomässiga utmaningar hävdar författarna (ibid.). Lärarna måste hantera situationen direkt och i deras ansvar ligger i att göra det på det sätt som är bäst för eleverna. Att hantera gränssättning på ett sätt som helst bekräftar den förtroendefulla relationen kanske både med en eller några elever som tänjer på gränserna men dessutom med de andra eleverna i klassen som också är närvarande kräver mycket. Ofta utspelar sig de möten då lärare och elever inte kommer överens inför resten av klassen. Hur situationen löser sig är alltså inte bara viktig för den enskilt inblandade elevens förtroende för läraren utan även för de förtroendefulla relationer läraren har med klassen som en grupp.

Som nämnts ovan innebär läraryrket att läraren ibland ställs inför situationer där han eller hon blir känslomässigt utmanad. Jobbet är många gånger stressigt och möjligheterna att räcka till för alla elever under en lektion finns inte alltid. När läraren under dessa förhållanden dessutom blir utmanad av en elev ställer det stora krav på att ta emot eleven på ett sätt som leder framåt. Pace och Hemmings (2007) tar upp det motsatsförhållande som auktoritet i skolan innebär. Läraren förutsätts stå för en social kontroll av eleverna samtidigt som läraren förutsätts uppmuntra eleverna att tänka självständigt, vara kreativa och uttrycka sina synpunkter. Det säger sig själv att det måste bli en delikat balansgång. Trots allt verkar lärarna i studien många gånger klara av att ta emot elevernas motstånd på ett sätt som bidrar till att lärare och elev kan komma vidare i sitt samarbete utan att de konflikter som eventuellt funnits stör. Detta beror troligtvis dels på att lärarna är professionella. Det ingår i deras yrkeskompetens att klara av att hantera utmaningar från sina elever. Dels beror det på att lärare och elever vet att relationen de har håller för dessa utmaningar, parterna känner varandra så väl att ett medvetet motstånd från eleverna inte behöver innebära ett hot mot läraren eller den ordning som gäller i klassen. Exempel på ett sådant tillfälle är när Jeanette, inför hela klassen, vägar att lämna ifrån sig sin ringande telefon till Peter trots att han kräver att få den.

När lärarna blir utmanade står mycket på spel både för läraren, för den utmanande eleven och för de elever som är åskådare. En konflikt kan mycket väl skada en förtroendefull relation. I en situation där det blir kamp mellan lärare och elev har båda parter makt. Läraren har den formella makten och eleverna har makten att göra det besvärligt för läraren genom att strunta i skolans regler och

lärarens önskningskrav. Många gånger ger sig eleven för att han eller hon vet och accepterar att det är läraren som bestämmer, men några elever förefaller knappt bry sig om det. Läraren kan inte komma åt dem med hot för de tycks vara oviktiga för eleven och elevens vilja att passa in är av någon anledning inte så stor att det har någon betydelse. I de fall som beskrivs i avhandlingen är det snarare så att dessa elever har större makt än lärarna eftersom eleven vet att läraren bryr sig om honom eller henne och vill deras bästa. Jeanette kan till exempel gå långt när det gäller att tänja på gränserna och hon utnyttjar ibland också det faktum att Peter ger henne särskilda villkor för att hon ska komma och stanna på lektionerna. Eleven får därmed ett ansvar gentemot läraren som han eller hon måste välja om de vill ta.

Rättvisa

Resultatredovisningen i denna undersökning visar att lärarna behandlar sina elever olika. Som tidigare angetts har elever i studien gett uttryck för att något av det viktigaste hos en lärare är att han eller hon är rättvis. Vad rättvisa egentligen innebär för eleverna har inte utforskats, men genom studiens observationer och det eleverna berättat har det tolkats som att det handlar om att alla elever blir visade lika värde. En förtroendefull relation kännetecknas bland annat av att eleven blir mottagen på ett ansvarsfullt sätt utifrån hans eller hennes vara. Eleverna är olika. Lärarnas vilja att göra det som är bäst för den andre, innebär att eleverna blir mottagna och behandlade på olika sätt, men de blir visade samma värde.

Det skulle kunna leda till problem när eleverna ser att läraren till exempel tolererar mer från en elev än från de andra. Då skulle förtroendet för läraren kunna minska. Den slutsatsen bekräftas dock inte av undersökningens resultat. Gränsen för vad en relation håller för är inte absolut, den är beprövad. Alla de fem lärarnas elever tycks ha en acceptans för att eleverna tas emot och behandlas olika. Rasmus kan komma försent varenda lektion utan att det kommenteras av läraren och utan att Rasmus blir uppskriven som alla andra, ingen av hans klasskamrater verkar ens notera detta. Jeanette kan måla naglarna på lektionstid utan att någon visar sitt missnöje. Maria får slå tärningarna i spelet "Först till tusen" trots att hon inte var den som ropade först så som reglerna anger. Felix får göra matteövningar på datorn när resten av klassen arbetar med dubbeltecknad konsonant utan att någon protesterar. Att detta fungerar beror inte bara på att eleverna litar på sin lärare, det beror troligtvis också på att eleverna är i förtroendefulla relationer med varandra. Det innebär att eleverna tar ansvar för varandra på det sätt som var och en av dem kräver. Det är inte bara

de äldsta eleverna i studien som förstår att de är olika och har olika behov. Det verkar även vara en självklarhet i Susannas och Karins grupper där eleverna är mellan sju och tio år. Detta är en naturlig inställning som både lärare och elever har i alla de observerade grupperna.

Lärarna i studien arbetar med att få eleverna att känna samhörighet i gruppen, att känna att de är en del av något större. Det gör de bland annat genom att vända sig till klassen som en (jfr Gannerud, 1999). Ett resultat av ett sådant förhållningssätt kan bidra till att eleverna i gruppen känner sig trygga och att denna trygghet bidrar i sin tur till att de accepterar varandras olikheter och att deras lärare möter dem på olika sätt. Lärarna arbetar alltså även med eleverna som ett kollektiv, trots att det som alltmer fokuseras och betonas är elevernas individuella resultat. Biesta (2009) pekar på det faktum att lärande alltmer kommit att handla om det individuella lärandet och de individuella prestationerna trots att utbildning i sig är en relation. De fem lärarna i studien ger relationen till gruppen utrymme och ger därmed också eleverna möjligheter att känna förtroende för alla klasskamrater, inte bara de närmaste vännerna. I Bubers teorier (t.ex. 1990) betonar han det mellanmännliga mötet mellan ett jag och en du. Studiens resultat visar att även ett möte mellan ett jag och en grupp verkar vara viktigt för de mellanmännliga förtroendefulla relationerna i skolan. Det kan alltså uppstå äkta möten även mellan ett jag och en grupp.

Förutsättningar för lärande

Skolan är en plats avsedd för lärande, framför allt formellt lärande, men också det informella lärandet har sin plats. Vad som ska läras är formulerat i de statliga styrdokumenterna och detta har läraren ansvar för att förverkliga på ett sådant sätt att alla elever får förutsättningar att visa att de klarar mål och kunskapskrav. Läraren ska planera undervisningen så att alla elever får möjligheter till lärande och eleverna har ett ansvar att, med lärarens hjälp, göra det som krävs.

Förtroendefulla relationer tycks vara en förutsättning för elevers möjligheter att lära. Det gäller för både motiverade och högpresterande elever, likväl som för de som tycker det är svårt, tråkigt och jobbigt och därför inte orkar driva sitt arbete. Förtroendet för lärarens kunskaper i skolans ämnen och för lärarens didaktiska kompetens är viktigt, det visar bland annat Skolverket (2005, 2006) i några rapporter. Det är dock inte denna dimension av förtroende som framträtt i resultatet, denna dimension har som tidigare angetts tagits för given. I stället handlar resultatet om hur lärare och elever möts och kommunicerar i relationer där förtroendet antingen fördjupas eller prövas innan det i bästa fall bekräftas.

Lärarna och eleverna i studien har förtroendefulla och i många fall nära relationer med varandra. När lärarna i studien lyssnar på och bryr sig om sina elever så är det inte bara en särskild grupp elever de möter på detta sätt. Eftersom alla fem lärarna tycker att relationerna med eleverna är viktiga är de intresserade av att möta alla sina elever, både de som själva tar initiativ och de som är mer tillbakadragna. Resultatet visar att vid tillfällen då eleven av någon anledning oroar sig för något är det svårt att koncentrera sig på skolarbetet. Att de då känner förtroende för sin lärare och vill och vågar komma till honom eller henne med det som trycker bidrar till att skapa bättre möjligheter för lärande. Eleverna kan också ha förtroende för att lärarna ser dem och tar initiativ till att möta och ta emot eleverna. Exempel på en sådan situation är när Tina oroar sig för sin mammas situation och har svårt att koncentrera sig på skolarbetet på grund av det, ett annat exempel är när Stina, en av Karin elever har ont i halsen och söker upp Karin för att få lite tröst och medkänsla innan hon tar tag i skolarbetet.

Vid andra tillfällen krävs det att läraren sätter gränser när elever går utanför ramarna på ett omedvetet eller medvetet sätt. Även dessa tillfällen, då de förtroendefulla relationerna prövas, har betydelse för elevernas möjligheter att lära sig. Om lärarna inte hade tagit sitt ansvar och satt gränser hade eleverna dels troligen förlorat sitt förtroende för deras förmåga att leda undervisningen, dels hade lektionstid gått åt till prat med kompisar i stället för jobb med skolämnena. När eleverna tänjer på gränserna är det oftast på ett sådant sätt att alla i rummet blir indragna genom att arbetsron bryts. Alltså är även möjligheterna till lärande för de elever som inte tänjer på gränserna beroende av att läraren sätter de gränser som behövs och som är bäst för eleverna. En utmaning i detta kan vara att uppfylla det etiska kravet både gentemot den elev som utmanar regler och lärare och gentemot de andra eleverna som blir indirekt indragna i situationen. Jennings och Greenbergs (2009) forskning konstaterar att lärare konstant är utsatta för känslomässiga och sociala utmaningar som behöver lösas i stunden. Det är också det lärarna i studien gör, de gör val och handlar här och nu och de handlar spontant. En avgörande anledning till att de måste sätta gränser, trots att det kan vara jobbigt, är för att de har ett ansvar för att eleverna får möjligheter att uppnå läroplanen kunskapskrav. För att dessa möten då lärare och elev inte är inriktade på samma mål inte ska ta för mycket utrymme och energi krävs att lärare och elev har förtroende för varandra och därmed en vilja att handla på ett sätt som är bra för den andre.

Elevernas möjligheter till lärande är alltså i hög grad kopplat till relationen mellan dem och deras lärare. Ett enkelt sätt att förstå undervisning skulle kunna

vara att antingen fokusera lärarens undervisning, eller elevens lärande. Detta räcker dock inte, utan det som sker mellan läraren som undervisar och eleven som lär sig är av betydelse (jfr Biesta, 2004). Eleverna svarar på lärarens undervisning och läraren påverkas i sin tur av hur han eller hon upplever att undervisningen tas emot, förutom upplevelsen av varandra spelar dessutom även både lärarens och elevens upplevelse av rummet och tiden in när det gäller hur lektionen formar sig (jfr Merleau-Ponty, 2008). Resultatet visar alltså att det inte alltid bara är lektionens ämnesinnehåll som lärare och elev möts kring, utan lärare och elev behöver också mötas i förtroendefulla relationer för att undervisningen och lärandet ska få de bästa förutsättningarna.

Studiens betydelse för skolans praktik

I Sverige har vi en målstyrd skola och i den anda som råder både här och i det västerländska samhället över huvudtaget, är elevernas resultat i olika mätningar det som är viktigt och ses som avgörande för skolans kvalitet (Lundahl, 2011). Internationella mätningar som till exempel PISA, TIIMS och PEARLS och de nationella mätningar som görs genom de nationella proven får allt större betydelse för skolans styrning.

Läraryrket anges formellt i den nationella läroplanen för grundskolan och i kapitel ett och två beskrivs övergripande värden som skolan ska stå för och förmedla till eleverna. Det betydligt mer omfattande kapitel tre anger syfte, centralt innehåll och kunskapskrav för alla skolans ämnen. Det som alltmer räknas som viktigt är det kapitel tre står för. Elevernas resultat på nationella prov samt deras betyg ses som tecken på hur framgångsrika olika lärare och skolor är. I vissa kommuner har det till och med diskuterats att koppla lärarnas löner till de resultat deras elever presterar (Röstlund, 2012; Strandberg, 2009). För att förbättra de svenska elevernas kunskapsnivå har riksdagen bland annat satsat på fortbildning av lärare, det så kallade Läraryftet, där lärare kan få fördjupade kunskaper i ämnesteorier och ämnesdidaktik (Utbildningsdepartementet, 2012). Intresset för evidensbaserade undervisningsmetoder har också ökat och dessa ses som en väg för att få elever som presterar bättre (Biesta, 2007; Levinsson, 2011a, 2011b). Utbildningsdepartementet menar att insatserna ger resultat och har därför fortsatt sin satsning på Läraryftet.

Observationerna av de fem lärarna i studien visar att lärarnas ämneskunskaper och ämnesdidaktiska kunskaper tycks vara viktiga för eleverna. Det mesta av lärarnas tid med eleverna, både på lektionerna, i matsalen och på raster upptas dock av det som eleverna i mina samtal med dem uttryckt som viktigast, det vill säga att läraren är snäll, rättvis och har tid för eleverna. Handlingar som

bidrar till att skapa relationer som bygger på förtroende. Det som Gannerud (1999) benämner den socio-emotionella dimensionen av yrket tar med andra ord alltså stor plats. Redan Lortie (1975) såg läraryrket som styrt när det gäller amerikanska lärare på 70-talet, den bilden bekräftas också av Lundgren (2002) när det gäller svenska förhållanden idag. Trots att styrningen allt mer går mot att skolan ska producera effektiva individer som presterar goda resultat i de mätningar som görs visar studien att lärarna lägger mycket tid och engagemang i förtroendefulla relationer med sina elever. Det förtjänas att återigen påpeka att många gånger tycks också detta vara en förutsättning för att uppnå målen med elevernas lärande.

Winch (1998) konstaterar att de flesta barn har ett intuitivt engagemang när det kommer till att lära sig nya saker. Det instinktiva och inre engagemanget är inte lika vanligt när det gäller mer formellt lärande som när det handlar om att lära sig något av eget intresse. Det som de flesta barn och ungdomar dock har är ett engagemang i att bli en kompetent medlem i ett sammanhang och denna vilja bidrar till att de ändå lär sig en rad olika saker som ger förutsättningar för att uppnå en viss självständighet och att de uppskattas av dem som finns runt dem. De situationer som beskrivs i studien är exempel på tillfällen då eleverna visar en vilja att vara en del av ett sammanhang, men det är också exempel på att de här tillfällena driver elevernas motivation.

Att relationsarbetet är en stor del av lärarnas arbete bekräftar även Wedin (2007). Hon beskriver lärarnas förhållningssätt till eleverna som olika strategier för att skapa och upprätthålla relationer. Det är tveksamt om man kan kalla det för strategier, som enligt Svenska Akademiens Ordlista (nerladdat 2013-01-01) betyder välplanerat tillvägagångssätt. Om lärarna hade planerat att i mötet med eleverna bry sig om dem, småprata med dem eller att vara humoristiska skulle deras handlingar troligen upplevas som oäkta av eleverna och inte trovärdiga och de skulle få motsatt effekt. Eleverna skulle kunna uppleva att läraren gör sig till. Det innebär inte att förmågan att skapa och upprätthålla förtroendefulla relationer är något som är medfött och bara vissa lärare klarar av. På ett plan vet lärare att de måste ha en bra relation till eleverna för att kunna utföra sitt arbete, och de vet vad som krävs för att relationerna ska vara just bra, men i det dagliga arbetet sker relationsskapandet spontant och intuitivt. Det handlar om att lärare och elever har en naturlig inställning till livet i skolan eftersom vi är ursprungligt och spontant engagerade i världen (Husserl, 2004). Den naturliga inställningens erfarenhetssätt är prepredikativt. Både lärare och elever erfar varandra och det som händer är spontant, passivt och direkt och de båda parterna agerar oftast utan intellektuella mellanled.

I studien finns exempel på elever, främst de äldre, som har förtroende för sina lärare, men deras förtroende för skolan som en institution som vill deras bästa är lågt. Seligman (1997) betonar att förtroende existerar på olika nivåer i samhället. Förtroende på ett generellt plan när det gäller skolan har också betydelse för förtroendet på den individuella nivån. Dels kan föräldrars förtroende för utbildningsväsendet och för den lokala skolan ha inverkan på det spontana förtroende som eleven känner för sin skola och sina lärare. Dels är det generella förtroendet av betydelse för hur stort inflytande lärarna får när det gäller att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning

Målet med lärandet påverkar hur eleverna lär sig enligt Stipek (1996). Det innebär att när skolan alltmer influeras av tester och betyg så får det konsekvenser för vad och hur eleverna lär sig. Studier (ibid.) har visat att lärandemål ger en större och djupare förståelse än när arbetet drivs av prestationsmål. Utmaningen för lärarna blir att arbeta med tester, mätningar och betyg på ett sådant sätt att elevernas intresse för att lära sig inte bara fokuserar på att få bra resultat på proven utan också kan det de lär sig på ett sådant sätt att kunskapen även kommer till glädje och nytta i andra sammanhang. Att förtroendefulla relationer mellan lärare och elever har betydelse för elevernas framgångar i sina ämnesstudier finns det forskning som bekräftar (Lee, 2007). Om det är lärandemål eller prestationsmål som påverkas framkommer dock inte i Lees studie. Resultatet i denna studie visar att lärarna försöker uppmuntra både elevernas inre och yttre motivation, men det tycks ske oreflekterat. Huvudsaken verkar ofta vara att se till att eleven får arbetet gjort.

Det material som ligger till grund för denna avhandling rör sig inte på den strukturella eller politiska nivån, studien ger i stället en bild av mikronivån när det gäller det arbete lärare och elever dagligen utför i skolan. Det studien visar ingår dock i en samhällelig kontext där politiska och ekonomiska beslut tas, beslut som sätter ramar för skolan. Kanske är det så, att det är först när det finns kännedom om situationer som sker dagligen i skolan som det blir meningsfullt att diskutera samhälleliga skolfrågor. Utan kunskap om detaljerna är det svårt att diskutera det generella. Många forskare pekar på och är kritiska till den individualistiska trend som råder i samhället i dag (exempelvis Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2009; Frelin, 2010; Margonis, 2011) och även i skolan. Margonis (2011) går så långt att han menar att en skola som präglas av individualism och konkurrens leder till isolerade, kraftlösa och maktlösa individer. Den just nu rådande trenden innebär också att utbildning och elever ska vara effektiva (ibid.). Varken elever eller lärare reflekterar troligen särskilt ofta över skolans krav i termer av samhällets intressen för deras verksamhet och

resultat. I mötet med elever ser lärare på elever som de barn och ungdomar de är trots nationella prov, andra prov och bedömningar. Detta, likväl som betygssättning, individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen är en naturlig del arbetet. De förtroendefulla relationerna påverkar elevers och lärares skolvardag som en följd av samhällets krav. I livsvärlden lever vi spontant och i den naturliga inställningen. Det innebär att när lärare och elever möts under skoldagen så är de till varandra som levda kroppar. Både elever och lärare i Peters och Nils klasser, det vill säga de klasser som var tillräckligt gamla för att få betyg då observationerna gjordes, visar oro inför provresultat och betyg. Även de yngre eleverna är medvetna om att det finns krav på dem som de kan känna sig osäkra inför. Några elever tvivlar på sin förmåga, känner osäkerhet inför test, är besvikna över betyg. Lärarna i sin tur vill att så många elever som möjligt ska få möjligheter att nå kunskapskravet godkänd och anpassar undervisningen för att få så många som möjligt över målnöret. Kraven på resultat och effektivitet påverkar på så sätt både lärare och elever, men de möter inte detta genom att fundera över om samhällets krav på dem är för deras bästa, om kraven är rimliga och så vidare. Den oro och osäkerhet som visar sig försöker lärare och elever övervinna genom att mötas så som de framträder för varandra.

Även om vi kan införa en distansering till det vi är med om i efterhand så kan lärare och elever inte överskrida livsvärlden för att granska den på ett objektivt sätt under lektionerna. Detta sätt att beskriva vår tillvaro på innebär alltså att skolans praktik utgör något som förändras i möten mellan människor. Det innebär att en lektion ibland inte blir som läraren tänkt sig. Något har hänt som påverkar en eller kanske flera i rummet på ett sätt som inte är som vanligt. Till exempel så är Charlotte en dag så upprörd över sin ”IG-varning” i svenska att hon skäller och diskuterar med sin lärare Nils både utanför klassrummet och under lektionen. Lektionen blev inte som planerat och alla i rummet blev påverkade och indragna i Charlottes ilska. Ett annat exempel är när Björn inte kan vara stilla och lyssna på klasskamraterna när han och de andra eleverna i ettan och tvåan sitter i samlingsringen en fredag eftermiddag. Susanna har planerat det de i klassen kallar en guldstund, men det blir inte en skön, avslappnad samling. Klasskompisarna som ska berätta blir avbrutna och Susanna blir irriterad. Alla dras in i och medverkar i hur lektionen tar form, både de som sitter tysta och väntar och de som skrattar med Björn och uppmuntrar honom. När de här händelserna inträffar är läraren i dem spontant och direkt, både lärare och elever svarar på det som händer. Det är omöjligt att kliva ut situationen samtidigt som den pågår för att reflektera över bästa sättet att få händelsen att utvecklas på det planerade sättet.

Att det är så här skolan är, är självklart för lärare och elever, ändå får dessa omständigheter, det vill säga det som Merleau-Ponty (2008) beskriver som varatill-världen och de levda aspekterna, endast lite utrymme i diskussionen om skolan. Om det överhuvudtaget tas upp är det oftast i termer av ordning och reda som om det vore något enkelt avhjälpt problem och inte handlar om unika individer med egna känslor, behov, tillgångar och problem som påverkar hur var och en möter och möts av andra i skolan. Livsvärldsfenomenologin beskriver skolans verksamhet på ett sätt som visar att den är otroligt komplex. Naturligtvis ska lärarens ämneskunskaper vara djupa och de didaktiska kunskaperna lika så. Det är nödvändiga kunskaper för lärare, men inte tillräckliga. Det räcker inte för att få en skola där alla elever utvecklas och inhämtar kunskaper som både de och samhället har glädje och nytta av.

Nya frågor

Ambitionen med avhandlingen har alltså varit att bidra med kunskap när det gäller förtroendefulla relationer mellan lärare och elev framför allt ur lärarens perspektiv. En bit in i arbetet kom dock insikten att relationerna finns i mellanrummet och ett försök gjordes att beskriva de förtroendefulla relationerna som sådana där både lärarens och elevens medverkan skildrades på lika villkor. Det empiriska materialet var dock inte insamlat med den ambitionen och därför var det inte möjligt. Det skulle emellertid vara intressant att undersöka lärares och elevers förtroendefulla relationer genom att titta speciellt på mellanrummet. Genom att begränsa antalet elever som läraren samspelar med skulle det vara möjligt att gå på djupet när det gäller några relationer. Syftet med en sådan undersökning skulle vara att få med elevens perspektiv på ett tydligare sätt än vad som framkommit i denna studie.

En annan fråga som väckts under arbetets gång är hur beredskapen hos nyutbildade lärare ser ut, när det gäller relationers betydelse för lärares och elevers samarbete. Hur beredda är lärarstudenter och nyblivna lärare på vad som väntar dem när det gäller att skapa, fördjupa och bekräfta relationer som inte alltid har direkt med undervisningens innehåll att göra? Hur medvetna är de om att elevers levda verklighet måste mötas? Hur ser deras förståelse för det etiska kravet ut? Ett intressant projekt skulle därför vara att undersöka hur lärare får kunskap om denna aspekt av yrket. Är det erfarenheter lärare lämnas att göra som verksamma i yrket eller får de kunskap om detta i sin lärarutbildning (jfr t.ex. Bronäs & Selander, 2006).

Slutligen

Bakgrunden till denna avhandling är ytterst frågor jag själv ställt mig som lärare. Sedan 2005 har jag gått forskarutbildningen vid utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet, parallellt med att jag arbetat som lärare. Jag har varit en av många doktorander i en forskarskola för lärare (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning). Sedan jag påbörjade min forskarutbildning har flera forskarskolor med olika inriktningar startats upp för lärare. Att skolan i Sverige ska vila på vetenskaplig grund finns inskrivet i skollagen och som en konsekvens av detta har behovet av fler forskarutbildade lärare kommit på agendan. Det finns en brist på forskning i anslutning till lärarens arbete menar Carlgren (2006). Hon ser att den klassrumsforskning som bedrivs oftast är om och på läraren. Den tar alltså inte upp frågor som lärarna arbetar med i praktiken. Denna avhandling är ett försök att på ett ingående sätt beskriva centrala delar av lärares pedagogiska arbete.

Förhoppningen är att ökad kunskap om vad förtroendefulla relationer innebär, om vad de levda aspekterna innebär och om det faktum att vi är *till* världen ska bidra till en ökad förståelse för vad som krävs, förutom ämneskunskaper och ämnesdidaktik, för en ökad måluppfyllelse i skolan. Relationsarbetet måste få tid och utrymme. Förhoppningen är också att bidra till att ge lärare en ökad förståelse för hur elevernas levda verklighet kan visa sig. Särskilt i de situationer då läraren känner sig utmanad av eleven för att han eller hon inte vill eller orkar och hellre gör annat, och vid de tillfällen då eleven medvetet bjuder läraren motstånd.

Summary

Introduction and aim

The objective of this study is to find out how teachers and students build and confirm trustful relationships. In this study education is viewed as a relation; there is someone who educates and someone being educated.

Trust is a foundation for cooperation between a teacher and a student and this trust has to work both on a personal and a formal level. Trust is something, according to Lögstrup (1992), that we assume to exist. We are naturally inclined to believe in each other. Only when our trust has been betrayed, do we doubt the other person.

The aim of this study is to find out:

- How trustful relationships between teacher and student are expressed.
- What a trustful relationship between teacher and student means.

Background

We have social relationships with others from the beginning of our lives until the end. It is inevitable. Relationships can be close, superficial, temporary or bad. They can also be characterized by trust. In school there are a lot of meetings every day between students and teachers. Both teachers and students are in school for a special reason and this also characterizes the relationships that develop. Many studies in international research focusing on teachers' social and emotional competence and commitment are often linked to students' motivation and performance (e.g. Jennings & Greenberg, 2009; Lee, 2007; Phillips & Lindsay, 2006; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Research on motivation and "classroom management" is much more common than studies concerning relational implications. Studies of motivation and "classroom management" are often based on, or trying to argue for, a model that aims to increase students' motivation and improve their results (Andreani, 1995). Aspelin and Persson (2011), however, note that there is hardly any research that addresses and analyzes the significance of interpersonal relationships. One explanation for this, according to Aspelin and Persson, may be that the prevailing understanding of what research means is that science and quantification go hand in hand. Another reason may be that researchers who are interested in relationships rarely differentiate between meanings of different relationships. Social relations and

their importance for both students and teachers have been researched, but the specific interpersonal relationships between students and teachers, from an ontological perspective, have been overlooked.

The theoretical framework

The lifeworld approach

When an approach is selected, it provides a particular way of seeing the world and the studied phenomenon. Since there is no completely comprehensive theory, the choice of approach also means that certain aspects of the world and the phenomenon are neglected. Examples of aspects that are not addressed in this study are the importance of class, gender and ethnicity for trustful relationships. Nor is it taken into consideration that the school is an institution with a specific framework that has been developed over a long period of time. It is in the meeting with other people, in our own and other people's actions, and through our activities, that we become aware of positive and negative aspects of our experiences (Johansson, 1999). Lögstrup (1992) argues that the meeting with the other implies a responsibility, i.e. an ethical demand, to act for the other's best. In this thesis it is assumed that teachers and students experience trust in each other when they meet. The meetings also mean that the teachers and students establish and deepen trust in each other.

For this study, a lifeworld phenomenological approach (Bengtsson, 2005) has been chosen, helping to develop the object of study and to carry out the empirical classroom studies that this thesis is built on. The lifeworld phenomenological approach has been chosen because it contributes a view of the body and how we are-to-the world (Merleau-Ponty, 2008) that opens up a multifaceted way of understanding trustful relationships between teacher and student. The lifeworld theory is part of the phenomenological movement. The lifeworld is the reality that we all live in and take for granted; it is something more than just the physical things that exist in the world (Bengtsson, 2005).

To use lifeworld phenomenology means that a set of theoretical concepts and theories are available (Bengtsson, 2013). These concepts have, together with the research questions, shaped the implementation and results of this thesis. The phenomenological concepts that have been important to this study are regional worlds, that is, in this case, the specific world that the school represents. Merleau-Ponty's concept "being-to-the world" (*être-au-monde*) explains how people, being in the regional world, act together. We are always in the world; it is not something that we can step out of (Heidegger, 1993; Merleau-Ponty, 2008).

People and the world are thus social and intersubjective because we live our lives with other people in a common world. The prerequisite for understanding other people, according to Merleau-Ponty (*ibid.*), is a meeting with them. We are in communication with each other and then we go into each other's worlds where we confirm and correct each other. In the meeting with the other, our respective perspectives coincide partially with one another without completely overlapping. Our perspectives can also be united in a common focus on different things and, in this way, we can see that our lives are somehow intertwined with each other while providing an open horizon (Berndtsson, 2001).

Our experience when we experience another human being is thus pre-predictive. This means that experience is not presented to us in terms of well-defined characteristics, which could be given a linguistic expression, but is experienced spontaneously in its entirety. An example that illustrates this is that when we understand that a person is sad, it is not only because he or she is crying, as crying can also be induced by joy or some other strong emotion, but that our understanding comes from observing the person as a whole (Bengtsson, 2001).

The expression of the lived body means that the body is not simply something we have, that is purely biological, but that the mind is also integrated into our bodily existence (*ibid.*). We are our body as Merleau-Ponty (2008) points out. There is a difference between having a body and being a body; being a body indicates that the body is a part of our existence (Thøgersen, 2004). The body and mind make up an indivisible unit that not only exists in the world but also inhabits the world and this is a prerequisite for understanding the five teachers in the study. The classroom is a special environment, where teaching takes place. It is a room that is designed for a particular activity. It has been furnished in a certain way to accommodate the kind of activities that are supposed to be conducted there. From a lifeworld phenomenological perspective, it is interesting how the room appears from both the teacher's and the student's perspective. The room is a resource in teaching (Bengtsson, 2001). The teacher must not only create and maintain a relationship with one student, but also with a whole class or group and the lived space is important for the ability to reach the goal of teaching. The lived aspects of the body and the room have significance for how one can regard teaching. Also lived time is a tool for understanding certain aspects of the teacher's and the student's relationship with each other. Time, from a lifeworld phenomenological perspective, opens up and relates in different directions, both back to history and forward to the future. "Time is not a line but a network of intentionalities" (Merleau-Ponty, 2008, p.

484). Lived time is related to our lives as subjects and includes our experience of time. Time can go quickly if something is fun or interesting, but also slowly if the activity is experienced as boring. Different dimensions of time, past, present and future, are, according to Merleau-Ponty, linked to lived time.

We encounter each other in different ways in different situations. A face-to-face situation means that people face each other's direct experience. Schütz (1980) writes about a you-orientation and also about a we-relation and a they-orientation. Those you-, we- and they-orientations which Schütz (1980, 1999) describes are relevant to understanding what happens in the classroom. The we-relation is when teachers and students come together around something; it may include content the student is trying to understand. The you-orientation may mean that the teacher adapts what he or she says and does for an individual student without the student being aware of this. The they-orientation can, for example, be related to the times when teachers plan their lessons and do not have any particular student in mind.

The ethical demand

Knud E. Lögstrup (1992) has written about trust and the ethical demand. One of the principles of the ethical demand is that you have a responsibility to meet the other person in the way that is the best for him or her. A meeting is always a matter of power and of responsibility. When it comes to relationships between adults and children, the adult has more responsibility to meet the other in an ethical way than the child has (ibid.). According to Lögstrup, the normal way of encountering another person is with natural trust. Trust is, according to Lögstrup, more primary and fundamental than mistrust. Mistrust is something that must be pondered upon and justified, which is not needed with trust. Trust is fundamental and spontaneous. It is part of being human. If we did anything else, it would be hostile to life itself; our lives would be impoverished if we always met each other with mistrust. As a consequence of this standpoint, one takes a risk in the meeting with another person since one exposes oneself by showing trust. This way of viewing trust is our natural attitude in life. The natural attitude implies that you take things and situations for granted.

The relationship between teacher and student is something that exists *between* the two parties and not *within* any of them, even though the relationship is asymmetric. In the ethical demand as described by Lögstrup (1992), it is presupposed that the one with the most power is obliged to use it for the other's best. Trustful relationships between the teacher and the student are a foundation

for teaching and necessary for it to work. Trustful relationships in school are necessarily mutual; if not, they cease to be trustful relationships.

Methodology

The lifeworld phenomenology is a research approach that includes both ontological and epistemological assumptions. The ontology is crucial to the assumptions made in relation to the lifeworld to be researched (Bengtsson, 2005). The use of the lifeworld approach implies that these theoretical assumptions have provided tools to be used both in the collection of empirical data and in the interpretation of the material that has been collected. Since the lifeworld approach is not associated with any particular method, the research questions, the design and the nature of the phenomenon being studied determine the method that provides the best opportunities to describe things as they appear.

Field studies have been selected to collect the empirical material, i.e. observations about trustful relationships between the teacher and the student. The aim of the study is partly descriptive i.e. to describe an aspect of teachers' work that is familiar to teachers but also often an implicit and inarticulate dimension of the work with the student. Observations, interviews, and informal conversations with teachers and students during observations, were considered to offer the best opportunity to make trustful relationships between teacher and student visible. Interviews were considered to be the main method of data collection, but a conversation about trustful relationships must always take place in retrospect and because of that there is a risk that the conversation will be about how the teachers want the relationships to be. Field studies give an opportunity for the researcher to participate in people's lifeworlds and these studies are done while things are actually happening; because of that, it is possible to observe both what teachers and students say, their gestures and facial expressions, and what they do. The ambition to explore and describe the relationships of trust that exist between teachers and students has also contributed to the choice of collection method.

The empirical material

The material in this study was collected in five different elementary schools. The aim was to try to capture what is common when it comes to trustful relationships in school in general. That is the reason that teachers who are teaching both younger and older students were chosen. The five schools are located in the same municipality but in different areas. Housing types and socio-

economical groups, as well as the number of students with an immigrant background, vary among the schools. The schools vary in size as well; the smallest school had at the time of observation about 170 students and the largest about 700 students.

The study follows the five teachers in their work in order to understand what teachers do to make everything work in the classroom, what they do to inspire the students to make an effort and to do their schoolwork. This work is complex and is often described as a tacit aspect of teachers' work even though relational work is crucial for teaching and learning to work.

Karin works in Elm School. She is a trained primary school teacher. Karin has been a teacher for 30 years and she has been working at Elm school for 19 years. Karin is the class teacher in a fourth grade class.

Peter is one of the teachers at Birch School. He has been a teacher for three years and he has worked at Birch School for those three years. He is a teacher in mathematics, science and technology.

Susanna, who works at Oak School, is trained to work with students from first to seventh grade and she has been at Oak School throughout her teaching career of 9 years. Susanna is a class teacher for students in Grades 1 and 2.

Nils works at Fur School and he teaches English and Swedish. He has worked at the school for eight years. He teaches students in grades six to nine.

Sofia, like Susanna, is a teacher for students from first grade to seventh grade. She has been a teacher for twelve years, including four years at Spruce School. She is a class teacher in a sixth grade class and she has been teaching the same group of students since they were in third grade.

The observations have mainly been made in the room where the teacher is teaching. I also accompanied the teachers as they circulated among the students during student breaks and while the teachers were eating with the students in the school restaurant. However, the main objective has been to observe during the lessons, when the teacher was teaching.

Field studies

Choosing a lifeworld phenomenological approach means selecting a qualitative approach. Within phenomenology, there is no ready-made template for a method that is suitable for all studies; instead phenomenology is responsive to the phenomenon. A phenomenological researcher is trying to do the phenomenon justice by being clear about what it means to be open and sensitive to the approach of the phenomenon. Openness means that the researcher makes himself or herself available to the world and to the studied phenomenon as it

presents itself (Bengtsson, 2005; Berndtsson, Claesson, Friberg & Öhlén, 2007; Dahlberg, Drew & Nyström, 2001). The ontology of the lifeworld approach does not imply that the view of the world is absolutely transparent, as the theories that are used influence what is studied. The openness of both the world and the theories is thus a relative openness (Bengtsson, 2005).

The study uses hermeneutics as an interpretation methodology. Parts of Gadamer's and Ricoeur's theories are used together with theories from Heidegger and Merleau-Ponty. Both Gadamer and Ricoeur are part of the phenomenological movement. They build their hermeneutical theories on a phenomenological ground (Claesson, 2011).

What is interpreted are the teachers' and the students' conversations, their gestures, their facial expressions and their actions. Many philosophers have contributed to the development of hermeneutics, which was initially used only for interpretations of religious texts but may now also be used, as is done in this work, to interpret interactions between the teacher and the student. It is often in the meeting with what is different that it becomes obvious that we must interpret what we encounter but there is also a need to interpret what we think we already understand in everyday life. Interpreting can be compared to understanding in a different way, seeing things from a different perspective (Berndtsson, 2001). With the help of the lifeworld phenomenological theory, the interpretation of what is happening during a school day gives opportunities to see a familiar environment, i.e. school, in a more multifaceted way.

Ethical considerations

The qualities of scientific work are fundamental according to Larsson (2005). There are different opinions about whether common quality theories can be applied to both quantitative and qualitative methods. Larsson (*ibid.*) argues that there is a difference; there may even be differences between qualitative studies. One of several quality criteria relates to explaining the pre-understanding that is the basis for the study. This can, according to Larsson, be done in three different ways: by describing the state of the research position, by explaining the theory of interpretation used and finally by giving one's personal experiences. In this thesis, the aim has been to account for all three modes, in order to allow the reader to interpret and evaluate the results.

In the study, the Swedish Research Council's ethical standards have been followed. The participating teachers, students and the parents of the students all agreed to take part in this study. They were also informed of their right to withdraw from the study at any time. The teachers and students have all been

given fictitious names and the descriptions of the schools are deliberately general in order to avoid the possibility that those involved in the study might be recognized. In the descriptions of any situation that could be sensitive for the students being observed, some details, which have no impact on the results, have been changed in order to further reduce the risk of a student being recognized.

Results

The focus of the field studies in this thesis has been to follow the five teachers in their work with both student groups and individual students. The results of the study are organized around four distinct dimensions of trustful relationships.

The four dimensions are intended to describe the trustful relationship between students and teachers from the teachers' point of view. The first two dimensions are of a kind that deepens the trustful relationships; the last two dimensions are more concentrated on when the trustful relationships are tested. In three of the dimensions, the students' perspective comes first; the situation described usually arises under the students' initiative. In the first theme called "To care about", however, the teacher's perspective comes first, as the situations described usually occur on the teacher's initiative.

To care about

This dimension of trustful relationships, "To care about", mainly describes situations where teachers take the initiative. The kind of relationship that emerges from meetings where teachers care about students as described here means that the trust between teacher and student is deepened and confirmed. This aspect of the result is organized into four different variations of how the teachers care about the students: by seeing the students as a group, by showing concern for the student, by showing a belief in the student's ability and willingness, and by giving students opportunities to succeed.

Firstly, it becomes clear that students are not only cognitive beings. Their needs, wants and feelings are shown to the teachers in different ways and teachers receive and respond to the students. This is an existential dimension. Everything from students' doubts about their own abilities to headaches or bleeding wounds appears to be so important for the student that everything else is temporarily pushed aside. As the teacher takes the student's whole being into account, the trustful relationships between teacher and student are confirmed.

Secondly, the results show that the teacher cares about creating opportunities for the students to learn the intended content. When the teachers' pay attention to the students' feelings, then the students no longer need to focus on what

bothers or worries them and can instead put their energy into their schoolwork. In this aspect of trustful relationships, when the students are cared about, a dimension of complexity appears very clear. The reason that teachers and students meet is so that the teacher can provide the students with opportunities to learn specific content. However, if the teacher does not, at the same time, have a sincere concern about what is best for each individual student, the teacher's behaviour will be perceived as false.

Thirdly, the results show that justice seems to be relative. This means that the teacher's concern for their students is based on the individual needs of each student, and the students' needs are different. This involves trying to respond to each of the students in a personal way that gives every student the best possible opportunities, given their own situation. For some students, a bit of attention and sympathy may be enough to feel satisfied and able to take responsibility. For another student, a great deal of attention and support might be required in order to even enter the classroom.

To listen

In the situations described in this chapter, the teachers listen to their students in different ways. When students talk about their lives outside school, or express their feelings and opinions, the teachers listen and act according to what the students say. Sometimes the teachers simply take in what the student says, but in an active and affirmative way. Sometimes the teachers act and try to sort out whatever problem the student might have. In other situations, the teacher listens by seeing the student in a way that extends beyond the situation they are in at that moment. The students have something they want to say and by telling this to the teacher, they share their lives. What the students have to say seems to be important enough for them to either create an opportunity to tell or to take the opportunity when given.

The meaning of this dimension can be summarized by again highlighting the importance of the teacher seeing and meeting the whole student. Students' whole beings are also shown when they, for various reasons, tell something to their teachers and the teachers respond to this by accepting the story in different ways. It is evident from the results that the students live in different regional worlds and it is also clear that these worlds not are completely separate from each other. Rather, the different worlds are intertwined. The world that each of the students' lives in at home, in school, in recreational activities, and so on, are parts of the student's lifeworld, and experiences from these worlds are also expressed when the teacher meets the student at school.

The results also show that when teachers listen to their students in a trusting manner, they get to know the students better. In these situations, the trustful relationships between teacher and student are deepened and confirmed. The relationship becomes a foundation that can be used in situations where the teacher and the student are not directed towards the same goals and when the trust is tested.

Furthermore, the results of this dimension also show that the meetings, where the students tell their teacher about things they experience as important to them and are heard by the teacher, provide opportunities for learning. Partly because of the fact that someone hears what the student wants to say, the student can drop the issue for a while and concentrate on schoolwork instead. This is also partly because if a teacher does not listen to the students, it is probably more difficult to engage them during the lessons. If the students are not met and listened to, it is likely that many will be less motivated to meet and listen to the teacher.

To set limits

In this dimension of trustful relationships, the results show, firstly, that teachers and students' trustful relationships are tested, unlike the first two dimensions where trust is built up.

Secondly, the results show that even in this dimension it is clear that the students' whole being is relevant to how the school day and the relationships are manifested. If the student is hungry, tired, unhappy or uninterested, it is evident and is something that the teacher must deal with in some way. This dimension also shows that when the students push the boundaries often, this is related to the working atmosphere in the classroom and one reason that students push the limits is that their physical needs are not met. Students' behaviour is generally not a part of a conscious protest but is an unreflective action that arises from students' needs and experiences of the situation.

Thirdly, the results show that the power that exists in all relationships is relevant to how this kind of situation, where the student stretches the limits, evolves. Much of the students' trust appears to be linked to the teacher's responsibility to maintain order in the classroom and to take ultimate responsibility for ensuring that no students will be badly treated by others. Students have the power to make it difficult for the teacher but the teacher is expected to be the one who takes responsibility for the student's best interests in these situations. The teacher must set limits by avoiding extreme reactions, i.e. being too rigid or too lenient. This is important for both the students who push

the boundaries and the students who are present but not involved and who are possibly troubled by the fact that others are disrupting the class in some way. To set limits in a way that confirms the trust that exists between students and teachers, and which is tested in these situations, is, in this study, related to when both parties' different perspectives converge.

Fourthly, the results show that the importance of teachers setting limits is linked to opportunities for the students to learn the intended content. This concerns those students who stretch the limits. When the student not is occupied by schoolwork, the teacher's limits means that he or she takes responsibility and tries to change the student's focus and tries to encourage the students to work to the best of their abilities. Setting limits and creating opportunities also involve the students who do not stretch the limits since they are often influenced by those students who might talk loudly in the classroom, arrive late or interfere in some other way. To give the students the opportunity to work undisturbed, it is necessary for the teacher to take responsibility for the work and sets limits.

To meet resistance

The examples in this chapter show some situations when students chose to defy the teacher or the school system to a certain extent. It is clear to most students what is expected of them as students in school, but they do not always accept this. It is the teacher's responsibility to meet their resistance in different ways, working not against but with the student. Both teacher and student are responsible for the other's life, and both parties may choose not to take responsibility but instead make it difficult for the other.

In this dimension of trustful relationships the results show, just as in the other three dimensions, that the student's whole being cannot be ignored in school. At the times when the students resist, they show themselves, i.e. their feelings and needs, perhaps not as they show themselves in the other dimensions, but they show themselves all the same.

The results also describe how the power that both teacher and student have in these situations is expressed. When students resist, they show their power and at the same time challenge the teacher's formal power. This requires that teacher accepts the students who resist, but often it is also required that the teacher accepts the other students who are present in the room. The results show that sometimes the teacher succeeds in handling the situation in such a way that, even though the trustful relationship is tested, the trust is confirmed. In some situations, the trust is not confirmed; it is only tested.

Another result that is also expressed in this dimension is that justice in school is relative. Student resistance is met in a way that depends on who they are. The teacher's expectations are the same for all students, in the sense that they want each student to do their best both in terms of school work and behaviour, but the requirements are different in the sense that to "do one's best" varies depending on the student concerned.

Finally, this dimension shows that the fact that the teacher meets the student's resistance, and the way in which the teacher does it, is also related to the students' ability to learn. The students' resistance in these cases often originates from the fact that the students do not want to work as the teacher planned or with the content that the teacher planned. When the teacher meets this resistance in a way that helps the students to do what the teacher expects and perceives as necessary for the student to learn, the students probably learn more than if the teacher is too lenient.

Theoretical analysis

The results are structured in four different dimensions of trustful relationships between teacher and student. These four dimensions of trustful relationships are equivalent in the sense that none of the dimensions is more important than any other. They are all descriptions of the studied phenomenon shown in the empirical material. From these four dimensions, five different results have crystallized. These results are somewhat intertwined, but they are also limited in the sense that each one can be described individually.

The first finding relates to the importance of the student's whole being. The situations observed show that the student's life and world are intertwined and expressed during the school day. The situations also show that teachers often, in a pre-predictive way, take into account that the body, space and time are lived (Merleau-Ponty, 2008). A pre-predictive way to look at things implies, according to Bengtsson (2001), that our natural attitude is to be spontaneous and engaged in the world. The teachers take into account that the lived aspects are important for how the day at school develops. For activities in classrooms and hallways to work in such a way that as many students as possible get opportunities to do their work, it seems to be necessary that teachers take students' whole beings into account.

This reasoning is also consistent with the conditions of Lögstrup's ethical demand (1992). The demand is silent and unspoken and it means that the teacher, without the student expressing it explicitly, has a responsibility to accept the student in the way the student expects. As Lögstrup also stresses, these

expectations can be in conflict with each other, but the teacher's responsibility is to do what is best for the student. When the student shows him- or herself there is a demand to be met by the teacher.

Another result shows that trustful relationships withstand challenges. Challenges can be, for example, that the students push the limits in a way that interferes with teaching or that the student deliberately challenges the teacher. The challenge can also be that the teacher meets the student in a way that does not acknowledge the trust. A trustful relationship often tolerates this. A large part of the school day involves the students pushing the limits and the teachers setting limits and usually the two parties meet in a way that contributes to confirming the trustful relationship.

For a meeting to be characterized by trust requires the teacher to encounter the student and try to see the student in terms of his or her full potential. Merleau-Ponty (2008) argues that the lifeworld is irreducible and the prerequisite for understanding other people is the meeting with them (*ibid.*). When the teacher experiences the student as part of the lifeworld, the student's perspective opens up for the teacher and the student's world can be extended by the teacher. Teachers' and students' perspectives can be united in a meeting where the teacher cares about and the sees the student. This can happen without the teachers' and students' perspectives completely overlapping (Berndtsson, 2001), but in such a way that teachers and students can make progress in their mutual work.

The teacher's responsibility is to know what is best for the student. Lögstrup (1992) describes this as a quiet demand that is a part of all meetings between people. It is up to the individual to understand and determine what the implied claim is based on in every situation. Although teachers ought to know what is best for the student, the teacher must let the student be "master in his own world" (*ibid.*, p. 59).

The third result shows that both teachers and students have power in a trustful relationship. Teachers have a formal power, which the students in the study usually accept and which also appears to provide a basis for them to feel trust in their teachers. In addition, students have power that they can use to make things difficult for the teacher in various ways, for example, by not doing their work or by interfering with the lesson. Since the students are important to the teachers in the study, the teachers often meet the students by trying to achieve consensus on how a dispute should be solved.

According to Lögstrup (1992), every meeting is a power situation. The ethical demand gives an opportunity to decide how to meet the other person, but it also

gives an opportunity to avoid meeting the other person. The power that teachers have has been seen in all four dimensions of trustful relationships. The reason that the students do not live up to the teacher's expectations when they push the boundaries can often be explained by looking at the student as a lived body (Merleau-Ponty, 2008). The body's needs and the experience of time and space are evident on these occasions. We are our body (Thøgersen, 2004) and in practice that means that the physical needs of the student appear unless the student is able to hide these needs by controlling them.

A further result is that the trustful relationship is essential for teachers to meet their students from the perspective of the students' own being and situation. The teachers in the study do not treat their students equally and some students, for example, are exempt from certain rules. This works because the students trust that the teachers act in a way that is best for each student and the students also know each other's circumstances and accept each other's differences. The teachers are also working to build trust in the group. Justice seems to be relative.

Life and world are, as already claimed, intertwined (Bengtsson, 2001). Students move between regional worlds, which all look different (cf. Bengtsson, 2008) and when the students move between their different regional worlds, they bring experience from one world to another (Bengtsson, 2010). This means that students experience different conditions, and their feelings and goals differ, according to the lives they live. This diversity is also reflected in the school, both for the teacher and the other students. Just as teachers understand, in a pre-predictive way, how to react to different students in different ways, students also often understand how to accept each other in different ways.

The fifth result is about trustful relationships as a requirement for students to have opportunities to learn the intended content. Teachers' subject knowledge and teaching skills are an aspect of students' trust in their teachers, but an aspect that is more prominent in the study is that the teacher is to be trusted when it comes to showing care and setting limits. This means that the teacher takes the student's whole being into account; they also listen and show concern. Furthermore it means that the teacher takes responsibility for managing student work and setting limits when tested.

As already claimed, life and world are related (Husserl, 2004). Social dimensions are intertwined with the students and their regional worlds (Bengtsson, 2008). To achieve the best possible conditions for each student, the teacher accepts the students in different ways by making demands that it is possible for the student to fulfil. In addition to the teacher knowing the subject

content that is taught, a trustful relationship is also essential in order to make it possible for the students to learn.

Experiences are neither wholly subjective nor objective from a lifeworld phenomenological perspective. We cannot live ourselves into another's individuality, but by interacting, directly or through stories and other cultural expressions, we can move our horizons and look at the phenomena from different perspectives (Merleau-Ponty, 2008). When the students tell about themselves and their lives it helps the teachers to get to know their students and to understand where they take their starting point. With this knowledge, teachers increase the possibility of giving the students opportunities to move their horizons and thus learn more.

What is common to all the results generated in this study is that trustful relationships are interpersonal, or, to use Merleau-Ponty's (2008) concepts, relations of trust are expressed through our being-to-the-world. Merleau-Ponty's concept provides for an increased understanding of the interpersonal relationship. The interpersonal relationship indicates that, in this case, relationships of trust are things that exist between people. Merleau-Ponty contributes to this understanding, with the lived body, lived space and lived time (*ibid.*) forming a part of the interpersonal relationship.

Discussion

This study aims to describe how trustful relationships between teachers and students are manifested and what opportunities are available to students in a trustful relationship. The field studies show that for the students, whether they are seven or fifteen years old, and for the teachers, teaching is a practice in which not only subject content is important, but also to a large extent, the relationships between teachers and students and between students. Trustful relationships are created and confirmed in different ways: when students have something to say and the teacher listens, when the teacher shows that he or she cares about the class and individual students, when students push the boundaries and the teacher is there and sets limits and when the student offers resistance to the teacher, and the teacher receives and responds to this. Teachers and students often have a common interest in confirming their trustful relationships. The results also show that sometimes the teacher's interest in confirming the relationship by reaching a consensus is greater than the student's, and then the teacher may have to struggle to reach the student.

The five teachers participating in the study are all confident in their profession and they are aware of and interested in their relationships with their

students. Since the aim is to describe how trustful relationships between teachers and students are manifested, it is mainly situations that show this that are described in the results. It can happen, however, that the teachers fail to reach their students in a way where both parties share an understanding of a particular situation. It can also happen that both the teachers and the students do not receive the trust in the way that the other expects. Both teachers and students fail every now and then to live up to the ethical demand (Lögstrup, 1992). Of course, the question of how a trustful relationship is manifested can also be understood by studying the failures and situations that describe what a trustful relationship is not, and therefore there are also some such situations in the results.

Biesta (2004) emphasizes that teaching has traditionally been understood as what the teacher does. There is also a lot of research about how students learn. To understand what education is, there is a need for knowledge about the relationship between teacher and student. Teaching is not of such a nature that what the teacher says and does goes directly to the student who learns what the teacher intends. This study confirms this: we are-to-the world (Merleau-Ponty, 2008), which means that teachers and students interact and affect each other, in a particular place and at a certain time. Each of the students has feelings, expectations and goals that influence how teaching is conducted and how it is received. Also, the Swedish National Agency for Education (2006) notes that social relationships in school are important for students' performance and for teaching that supports every student.

The students in the study indicate that what is most important is that the teacher is kind and fair. Much of the teachers' time with the students, during lessons, in the canteen and during breaks, is therefore occupied by building relationships based on trust. This is what Gannerud (1999) call the socio-emotional dimension of the profession and this dimension is a big part of teachers' work. As early as the 70's, Lortie (1975), from his observations of American teachers, saw teaching as highly controlled; the picture is also confirmed by Lundgren (2002) in relation to the situation in Sweden today. Although the management of the educational system in Sweden is increasingly moving towards schools having to produce effective individuals who achieve good results in different measurements made, the study shows that teachers spend a lot of time on building trustful relations with their students. Again, it is worth pointing out that often this work seems to be a prerequisite for achieving educational goals.

Many researchers point to the individualistic trend that prevails in society today (e.g. Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2009; Frelin, 2010; Margonis, 2011) and also in schools. Margonis (2011) goes as far as to argue that a school that is characterized by individualism and competition leads to isolated, impotent and powerless individuals. The currently prevailing trend also means that education and students must be effective (*ibid.*). It is likely that neither the students nor the teachers reflect very often upon the requirements of the school in terms of the interests from society relating to their operations and results. In the meeting with the students, the teachers look upon their students as the children and adolescents they are, despite the fact that national tests, other tests and assessments, grading, individual development plans and written reviews are a natural part of the work. Trustful relationships affect the students' and the teachers' everyday life in school. In the lifeworld, we live spontaneously and with a natural approach. This means that when teachers and students meet during the school day, they are "lived bodies" to each other. Both the students and the teachers in Peter's and Nils' classes (i.e. the classes where the students are old enough to be graded) show concern for test scores and grades. Even the younger students are aware that there are demands on them, demands that they may feel insecure about. Some students doubt their ability, feel uncertain about the tests and are disappointed with the grades. The teachers, in turn, want as many students as possible to have the opportunity to learn enough to pass the tests. The requirements for results and efficiency thus affect both teachers and students but they do not deal with this by considering whether society's demands on them are in their best interests or whether the requirements are reasonable etc. Teachers and students overcome this anxiety and uncertainty by meeting one another as they appear to each other, in trustful relationships.

The material that forms the basis for this thesis does not move directly to the structural or policy level. Instead, the study gives a description of the micro-level in terms of teachers' and students' daily performance in school. The study is, however, part of a social context where political and financial decisions are made, decisions that set the conditions for schools. Perhaps, it is only when there is an adequate knowledge of the situations that occur daily in schools that it is meaningful to discuss the societal issues. Without knowledge of the details, it is difficult to discuss the general case.

Referenser

- Alexandersson, C., Pettersson, S., & Gyllendorff, L. (2001). *Leda med förtroende*. Farsta: SISU idrottsböcker.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 355-376). Stockholm: Carlssons.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling. Tre berättelser om vägen dit* (Doctoral thesis, School of Education and Communication, Jönköping University, 6). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreani, O.D. (1995). Knowledge and intrinsic motivation. *European Journal for High Ability*, 1995(6), 220-225.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in profession. Something we are or a skill we learn* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 324). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2009). "Yrkeskunnande-i-relation": Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens. Santérus Academic Press, s. 85-109, ISBN 978-91-7335-013-6.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: - normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education. The Gothenburg tradition. *Indopacific Journal of Phenomenology – in print*.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I. M. Hugo & M. Segolsson (Red.), *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (s. 83-98). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2008). *Läraryrke och livsvärldsfenomenologi*. Livsvärldsfenomenologiska kollegiets bidrag till det gemensamma kollegiets seminarium den 22 oktober 2008. Göteborgs universitet.
- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*. 38 (2), 115-128.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur

- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar, fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige*. Göteborg: Daidalos
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2008). Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school. *Ethics and Education*, 3(1), 41-55.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38 (2007), 256-277.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synsättning*. (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I C. Bingham. & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation* (s.11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Bingham, C. (2004). Let's treat authority relationally. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation* (s. 23-38). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Bingham, C., & Sidorkin, A.M. (2004). The Pedagogy of Relation: An introduction. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation* (s. 1-4). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Bollnow, O.F. (1989). The Pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-63.
Hämtad 2010-01-20 från
<http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html>
- Bonniers stora ordbok. (2010). *Förtroende. Tillit*. Stockholm: Bonniers.
- Bronäs, A., & Selander, S. (Red.).(2006). *Verklighet Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Buber. M. (1990). *Det mellanmänniska*. Ludvika: Dualis.
- Carabajo, A. (2010). Pedagogical Recognition. *Phenomenology & Practice*, 4(1), 5-29.
- Carlgrén, I. (2006). Utbildningsvetenskap – en vetenskap om utbildning eller den vetenskap utbildningen behöver? I: B. Sandin & R Säljö, (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 328-354). Stockholm: Carlssons.

REFERENSER

- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 306). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2011). Undervisning i en hermeneutisk-fenomenologisk belysning. I S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens* (s. 9-34). Göteborg: Daidalos.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2005). Inspiration som vidgar horisonten. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 135-152). Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cordingley, P. (2004). Teachers using evidence: using what we know about teaching and learning to reconceptualize evidence-based practice. I G. Thomas & R. Pring (Red.), *Evidence-Based Practice in Education* (s. 77-87). Open University Press.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, K.M.E., & Dahlberg, H.K., (2004). Description vs. Interpretation – a new understanding of an old dilemma in human science research. *Nursing Philosophy*, 5, 268-273.
- Dahlberg, K., Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dweck, C.S., & Elliott, E.S. (1983). Achievement Motivation. I P.H. Mussen, (Red.), *Handbook of Child Psychology* (s. 643-691). New York: John Wiley & Son.
- Erlandson, P. (2006). Giving up the ghost: the control-matrix and reflection-in-action. *Reflective Practice*. 7(1), 115-124.
- Falk, E-M. (1999). *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans* (Doctoral Thesis, Uppsala Studies in Education 79). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill. Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare – Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2010). *Teachers Relational Practices and Professionalität* (Doctoral thesis). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Friberg, F. (2005). Patienten som vill veta och förstå. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 59-80). Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H. G. (2005). *Truth and method*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, I. (2003). Många hinder på vägen. *Pedagogiska Magasinet* 2003(2), 36-42.
- Giota, I. (2000). *Adolecents' Perceptions of School and Reasons for learning* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 147). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Graham S., & Weiner, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. I D.C. Berliner, R.C. Calfee, R.C. (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 63-84). New York: Library of Congress Cataloginig-in-Publication Data.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gren, J. (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Grossman, P., & McDonald, M (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*. 45(1), 184-205.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid. Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter* (Doctoral thesis, Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 21, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 35, Malmö studies in educational sciences, 53). Umeå: Umeå School of Education, Umeå universitet.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography principles in practice. Third edition*. London: Routledge.
- Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan* (Doctoral thesis, Karlstad University Studies 2012:10). Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Harjunen, E. (2009). Hoe do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, 15:1, 109-129. Hämtad 2010-01-19 från <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661345>
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Hertting, K. (2007). *Den sköra föreningen mellan tävling och medmänsklighet. Om ledarskap och lärprocesser i barnfotbollen* (Doctoral thesis, Luleå University of Technology, 2007:26). Luleå: Institutionen för pedagogik och lärande, Luleå tekniska universitet.
- Holmberg, S., & Weibull, L. (2006). *Flagnande förtroende*. Göteborgs universitet, SOM-institutet, rapport nr 39.

REFERENSER

- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik, Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen* (Doctoral thesis, Doktorsavhandlingar inom den nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 4, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 11). Umeå: Umeå universitet.
- Holte, R. (1970). Lögstrups humana etik. I R. Holte, H. Hof, J. Hemberg & A Jeffner (Red.), (1970). *Etiska problem* (s. 137-145). Lund: Verbum.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program* (Doctoral thesis, School of Education and Communication, Jönköping University, 2). Jönköping: Jönköping University Press.
- Husserl, E. (1913/2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur
- Jackson, P.W. (1968/1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional Competence in Relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, I-L., Jönsson, S.A., & Solli, R. (Red.). (2006). *Värdet av förtroende*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 385-398.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- Lee, S.J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Levinsson, M. (2011a). Evidens och lärares existens. I S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens* (s. 197-232). Göteborg: Daidalos.
- Levinsson, M. (2011b). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund. Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241-263.
- Lilja, A. (2005). *Elevers drivkraft ur ett lärarperspektiv* (D-uppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

- Lilja, A. (2003). *Elevers drivkraft* (C-uppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago: The University Press of Chicago.
- Luhman, N. (2005). *Förtroende: en mekanism för reduktion av social komplexitet*. Göteborg: Daidalos.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lundgren, U.P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige* 7(3) s. 233-243.
- Lögstrup, K. E. (1982). *System og symbol*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Lögstrup, K.E. (1961). *Kunst og Etik*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Lögstrup, K, E. (1956/1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Lökken, G. (2012). *Levd observasjon; en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Macintyre Latta, M & Buck, G. (2008). Enfleshing Embodiment: 'Falling into trust' with the body's role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 315-329.
- Margonis, F. (2011). In Pursuit of Respectful Teaching and Intellectually-Dynamic Social Fields. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 433-439.
- Margonis, F. (2004). From Student Resistance to Educative Engagement. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation* (s. 39-54). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2008). *Phenomenology of Perception*. London and New York: Routledge.
- Merleau.Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Metz, M, H. (1978). *Classrooms and corridors. The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, California: University of California Press.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem* (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordstedts stora ordbok. (2007). *Förtroende. Tillit*. Stockholm: Nordstedts.
- Pace, J. L., & Hemmings, A . (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Palmer, R.E. (1969). *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*. 17(1), 57-73.

REFERENSER

- Premér, K., & Premér L-G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet* (Doctoral thesis, Studia Psychologica et paedagogica. Series altera 167). Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Högsk.
- Ramírez, J.L. (2001). Den mänskliga existensens grund – en undersökning om tillitens fenomenologi. I G. Aronsson & J. Karlsson (Red.), *Tillitens ansikten* (s. 129-154). Lund: Studentlitteratur.
- Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktik* (Doctoral thesis, Göteborg Studies in Sociology, 39). Göteborg: Department of Sociology, Göteborg University.
- Ricoeur, P. (1981/2009). *Hermeneutics & the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling. En antologi om Hermeneutik*. Lund: Symposium Bokförlag & Tryckeri AB.
- Rodgers, C.R., & Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(3), 265-287.
- Rothstein, B. (2002). Socialt kapital – ett genombrott för en ny samhällsvetenskaplig teori. I S. Holmberg & L. Weibull (Red.), *Det våras för politiken* (s. 309-316). Göteborgs universitet: SOM-institutet.
- Rovio-Johansson, A. (2006). Förtroende i dilemman – en studie av företagsuppköp. I I-L. Johansson, S. Jönsson & R. Solli (Red.), *Värdet av förtroende* (s. 311-334). Lund: Studentlitteratur.
- Röstlund, L. (2012). *Lägre lärarlöner i "sämre skolor"*. Aftonbladet. Hämtad 2012-11-28 från <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article15658799.ab>
- Schultz Jørgensen, P. (2006). Den relationsorienterade laerer. I T. Richie (Red.), *Relationer i skolen: Perspektiver på liv och læring* (s.7-22). Vaerlöse: Billesø & Baltzer.
- Schütz, A. (1967/1980). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Seligman, A.B. (1997). *The problem of trust*. Princeton: Princeton University press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarkandsdepartementet.
- Sidorkin, A.M. (2004). Relations are rational. In C. Bingham & A.M. Sidorkin, A.M. (Red.), *No Education without Relation* (s. 55-70). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i den svenska grundskolan? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten*. Rapport 282.
- Skolverket. (2005). *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas resultat*. Rapport 273.

- Skolverket. (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*.
- Slavin, R.E. (2008). Evidence-Based Reform in Education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.
- Stipek, D, J. (1996). Motivation and Instruction. In D.C. Berliner, & R.C. Calfee, (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 85-113). New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Stora synonymordboken. (1998). *Förtroende. Tillit*. Stockholm: Strömberg.
- Strandberg, M. (2009). *Elevens betyg ska styra lärarlöner*. Sydsvenska Dagbladet. Hämtad 2012-11-28 från <http://www.sydsvenskan.se/omkretsen/trelleborg/elevens--betyg-ska-styra-lararloner/>
- Svenska akademien. (2013). *Strategi*. hämtad 2013-01-01 från http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_nate/ordlista
- Svenska akademins ordlista. (1986). *Förtroende. Tillit*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Svenska ordboken. (2003). *Förtroende. Tillit*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk ordbok (1985) *Förtroende*. Stockholm: Prisma Bokförlag
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og faenomenologi, en introduktion till Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime.
- Utbildningsdepartementet. (2012). *Lärarhyftet*. Hämtad 2012-07-19 från <http://www.regeringen.se/sb/d/14626/a/164391>
- van Manen, M. (2003). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived experience*. New York: State University of New York Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken* (Doctoral thesis, Linköping Studies in pedagogic practices, 2, Linköping Studies in education and psychology, 113). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russel, S.L. & Looney, L.B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 35 (2010), 193-202.
- Winch, C. (1998). *The philosophy of human learning*. London: Routledge.

REFERENSER

- Wingren, G. (1992). Förord till den svenska utgåvan. I K.E. Lögstrup, (1956/1992). *Det etiska kravet* (s.9-33). Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse och vetande*. Stockholm: Norstedt.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLOM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSOHN *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbeter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärdla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världslinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välhändes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstämningar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettårings möte med förskolans värld.* Göteborg, 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösning berättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbyttarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelærere om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdäddaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÅKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärlds-fenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENGE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetsbefärs ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erjara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Ämningspraktikens tillkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av ämning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π . Praxisnära studier av lärostudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställbetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärbarbar*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Atgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Sebón's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Inneboend i blivande lärares seminarieramtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk saksprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assesment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers bembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Lojalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemyndigande.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfråkanar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnebagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive förhandlingar*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkjaget och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar för egen läring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skickelig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENJAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, börsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasienngdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams