



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

# Vad är skillnaden som gör skillnaden? Lärarens förhållningssätt och inverkan på elevgruppen.

Ingela Allgulin

Torulf Rutgersson

”LAU660”

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: HT06-2611-231

## Abstract

**Titel:** Vad är skillnaden som gör skillnaden?:

Lärarens förhållningssätt och inverkan på elevgruppen

**Författare:** Ingela Allgulin och Torulf Rutgersson

**Typ av arbete:** Examensarbete (10p)

**Handledare:** Silwa Claesson

**Examinator:** Anita Franke

**Program:** AUO (60 p), Göteborgs universitet

**Datum:** Januari 2007

**Rapportnummer:** HT06-2611-231

**Nyckelord:** Bra lärare, omtanke, trovärdig, ledarskap, engagemang, intuition.

---

### Syfte

Studiens övergripande syfte är att få fördjupad kunskap om hur läraren i sitt förhållningssätt och beteende påverkar stämningen i klassrummet och elevgruppen. Vi söker efter den goda läraren, men vill också nå en fördjupad förståelse om hur lärare och elever förhåller sig när undervisningen inte fungerar, också i det fallet med fokus på läraren. Det betyder att vi vill kunna jämföra olika typer av undervisningssituationer. Det vi studerar är processer. Det finns inte så mycket tidigare forskning inom området, vilket komplicerar det hela. Men den begränsade forskning och litteratur vi ändå funnit har varit ett stort stöd för oss i vårt arbete. Vi har dels använt oss av forskares avhandlingar, rapporter och litteratur skrivet av forskare inom pedagogik.

### Metod

Vi har inspirerats av livsvärldsfenomenologi och i denna studie använt oss av fallstudien. Vi har observerat en och samma klass under totalt 13 lektioner. Vi har valt ut fem av dessa lektioner som vi menar rör sig från ”negativ”, ”fungerande” till ”positiv”. Klassen vi följt under en vecka är en årskurs åtta med 26 antal elever fördelat på 16 tjejer och 10 killar. Klassen har haft olika lärare och i vår analys har vi valt att presentera tre olika lektioner som visar på skillnader. Genom att använda observationer har vi studerat stämningen och därvid fokuserat lärarens roll och om klassen på något sätt förändras beroende på vilka olika lärare som har dem.

### Resultat

I studien framgår att en och samma klass ändrar beteende på ett markant sätt beroende på lärarens förhållningssätt. Läraren i ”negativ” lektion fungerade inte som ledare och vi observerade icke-fungerande relationer. Läraren i ”fungerande” lektion har bara stundtals kontroll på klassen. Läraren i ”positiv” lektion uppträdde lugnt och hennes ledarskap var självklart, stämningen var avspänd och lugn under hela lektionen och alla eleverna jobbade aktivt.

### Diskussion

Observationer visade sig vara en mycket användbar metod för ökad förståelse för hur läraren på olika sätt påverkar elevgruppen. Vi har sett att klassen beter sig annorlunda och olika i anslutning till vilken lärare de har. Många studier visar att lärarens förmåga att skapa positiva relationer och ett positivt klassrumsklimat främjar elevers lärande. Mot bakgrund av detta önskar vi en prioritering i forskning inom detta problemområde. Syftet med sådan forskning måste bli utbildning tillika praktisk kunskap som hjälper läraren i yrkesutövningen.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD.....	5
<b>1. BAKGRUND.....</b>	<b>7</b>
<b>2. LITTERATUR .....</b>	<b>10</b>
2.1.1 Olika teoretiska grundvalar .....	10
2.1.2 Human, förstående och rättvis .....	11
2.1.3 Personlighet.....	12
2.1.4 Känslomässig närhet och förebild .....	12
2.1.5 Trovärdig som människa .....	13
2.1.6 Att sätta ord på lärarens kunskap .....	14
2.1.7 Den autentiska läraren.....	15
2.1.8 Att finna den fulländade läraren .....	17
2.1.9 Världens bästa fröken .....	19
2.1.10 Kärlek och profession .....	21
2.1.11 Omtänksamhet och ansvar .....	22
2.1.12 Vårt jag.....	23
2.1.13 Erfarenhet och intuition .....	24
2.2 Röster från lärare.....	25
2.2.1 Den svåra balansen.....	25
2.2.2 Ledarskap .....	26
<b>3. SYFTE .....</b>	<b>29</b>
3.1 Studiens syfte .....	29
3.2 Förtydligande av frågeställningarna .....	29
<b>4. METOD.....</b>	<b>30</b>
4.1 Livsvärldsansats .....	30
4.2 Observation genom fallstudie.....	37
4.3 Datainsamlingsmetoder och vårt val av metod .....	40
4.4 Urval .....	44
4.5 Genomförande .....	45
4.6 Bearbetning av observationer .....	45
4.7 Studiens tillförlitlighet .....	46
4.8 Etiska ställningstaganden.....	47
4.9 Observation. Pilotstudie.....	48
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>52</b>
5.1.1 Positiva lektioner .....	52
5.1.2 Fungerande lektioner .....	56
5.1.3 Negativ upplevelse av en lektion .....	60
5.2 Elevsamtal .....	62
5.3 Lärarens förhållningssätt och elevernas beteende .....	65
5.4 Inverkan på yrkesutövningen .....	65
<b>6. DISKUSSION OCH AVSLUTANDE REFLEKTIONER .....</b>	<b>66</b>
6.1 Resultat i förhållande till tidigare forskning .....	66
6.1.1 Mattelektion ”negativ” .....	66

<b>6.1.2 Svensklektioner ”fungerande”</b> .....	67
<b>6.1.3 Bildlektion ”positiv”</b> .....	68
<b>6.2 Diskussion kring litteratur</b> .....	70
<b>6.3 Metoddiskussion</b> .....	72
<b>6.4 Didaktiska implikationer</b> .....	73
<b>6.5 Förslag till fortsatt forskning</b> .....	74
<b>6.6 Kär-lektion</b> .....	75
<b>6.7 Avslutande ord</b> .....	75
<b>7. LITTERATURFÖRTECKNING</b> .....	76
<b>Bilaga 1. Enkät. Pilotstudie</b> .....	78

# FÖRORD

Ämnet för den här uppsatsen har sin grund i de erfarenheter en av oss bär med sig (Ingela). Dessa erfarenheter från skolvärlden påverkade mig starkt. Jag fann mig i en situation där jag stöttade både elever och kolleger. När relationerna mellan lärare och elever inte fungerar, så får det konsekvenser åt alla håll. Frågor började ställas inom mig, frågor jag bar med mig från mina år i skolvärlden, in i lärarutbildningen. Jag väntade ständigt på ”svaret”, varför fungerar vissa lärare väl tillsammans med eleverna och andra inte? Jag fick aldrig ”svaret”, därför tänkte jag som så, nu har jag chansen att själv studera vad som egentligen händer mellan läraren och eleverna ute på fältet. Torulf och jag började utifrån detta att inleda ett samarbete.

Vi ville förstå, hur det kommer sig att vissa lärare har en bra relation med klassen och vad det kan bero på, men också försöka tolka och förstå lektioner där läraren och klassen inte har ett ömsesidigt samspel med varandra. Det har varit en spännande resa att få vara med på och vi tycker att vi har sett och förstått en hel del. Ökad förståelse för detta samspel bör förhoppningsvis på sikt leda till ökad kompetens hos lärare, möjlighet till utbildning inom området samt praktisk stöttning och hjälp för skolor men också hjälp till enskilda lärare där det av olika anledningar inte fungerar. Vi har sett i litteraturen att de lärare som fungerar väl, inte alltid själva är medvetna om varför det fungerar så bra tillsammans med eleverna. Detta kallas ibland för ”den tysta kunskapen”, känsla eller intuition. Att sätta ord på denna kunskap är också en framtida utmaning för oss. Vi behöver med andra ord bli medvetandegjorda om vilka olika faktorer i lärarens förhållningssätt som påverkar elevgruppen.

Vi har mestadels tillsammans gjort observationerna, men också ibland gått var för sig. Det har berott på praktiska omständigheter.

Det som producerats i skrift i uppsatsen är fördelat som följer:

## **Kapitel 1:** Ingela och Torulf ger varsin bakgrundsbeskrivning

<b>Ingela Allgulín:</b>	<b>Torulf Rutgersson</b>
Abstract, Innehåll och Förord	<b>Kapitel 4:</b>
<b>Kapitel 2:</b>	Metod:
Litteratur:	Observation genom fallstudie (s 39-40)
Olika teoretiska grundvalar	Datainsamlingsmetoder och vårt val av metod
Human förståelse och rättvis	Urval
Personlighet	Genomförande
Känslomässig närhet och förebild	Bearbetning av observationer
Trovärdig som människa	Studiens tillförlitlighet
Att sätta ord på lärarens kunskap	<b>Kapitel 5:</b>
Den autentiske läraren	Resultat:
Att finna den fulländade läraren	Positiva lektioner
Världens bästa fröken	Fungerande lektioner
Kärlek och profession	Negativ upplevelse av lektion
Omtänksamhet och ansvar	<b>Kapitel 6:</b>
Vårt jag	Diskussion och avslutande reflektioner:
Erfarenhet och intuition	Resultat
Röster från lärare	Kär-lektion
Den svåra balansen	Litteraturförteckning

<p>Ledarskap</p> <p><b>Kapitel 3:</b> Syfte och frågeställningar</p> <p><b>Kapitel 4:</b> Livsvärldsansats Observation genom fallstudie (s 37-38) Etiska ställningstaganden Observation. En pilotstudie</p> <p><b>Kapitel 5:</b> Resultat: Elevsamtal Lärarens förhållningssätt och elevernas beteende Inverkan på yrkesutövningen</p> <p><b>Kapitel 6:</b> Diskussion och avslutande reflektioner: Resultat i förhållande till tidigare forskning; Mattektion ”negativ” Svensklektion ”fungerande” Bildlektion ”positiv” Diskussion kring litteratur Metoddiskussion Didaktiska implikationer Förslag till fortsatt forskning Avslutande ord</p>	<p>Bilaga: Enkät</p>
---	--------------------------

# 1. BAKGRUND

Ingela.

Under mina sju år som lärare i grundskolan bär jag med mig olika erfarenheter. Jag var klasslärare parallellt som jag arbetade som ämneslärare. Under mitt sista år var jag arbetsledare för ett lärarlag på tio lärare tillika satt med i ledningsgruppen på en skola om 450 elever tillsammans med rektor och ytterligare två lärare där vi planerade och drev verksamheten. Jag arbetade under åren med elever från 9-15 år. Jag har också vid olika tillfällen haft VFU-studenter som följt mig i det vardagliga arbetet.

Det som snart slog mig var hur eleverna kunde förändras beroende på vilken lärare som undervisade för tillfället. En klass kunde uppvisa glädje och engagemang, arbetsro, trygghet och ordning under ledning av flera lärare men när en annan lärare kom in i klassen uppstod det kaos, gap och skrik, respektlöshet och otrygghet. I spåren av det senare blev det ibland uppror bland elever och föräldrar och långtidssjukskrivningar. Sociala katastrofer blev följden.

Elever förlorade mycket i kunskaper beroende på hur lång tid och hur omfattande kaoset fick fortgå. Konsekvenserna slår åt alla håll, mot läraren själv som inte klarar sin yrkesroll och far illa, elever som förlorar i kunskaper och mår dåligt, oroliga föräldrar, kolleger som har svårt att komma igång med sin undervisning efter kritiska lektioner, rektor som söker vägar att hantera situationen. Listan kan göras lång.

Jag stötte på problemet på flera skolor jag arbetade på. Jag fann mig själv i en situation där jag försökte stötta både elever och kolleger. Det var tunga erfarenheter och tidvis mycket jobbigt men jag blev också medveten om min egen kunskapsbrist. Jag förstod inte varför det fungerade för mig och varför det inte fungerade för min kollega. Jag hade inget språk för det vi höll på med i klassrummet.

Då började jag på allvar förstå hur oerhört viktigt att kunna skapa positiva relationer till eleverna men också kunna leda en grupp. Frågor började ställas inom mig. Varför klarar vissa av att leda klasserna och andra inte? Vad är det i förhållningssätt som gör att lärare klarar grupper? Vilket förhållningssätt och beteende hos läraren måste till för att positiva relationer och ömsesidig respekt skapas? Hur får läraren mandatet av eleverna? Eller som John Steinberg uttrycker saken i en bok vi hänvisar till längre fram, *vad är skillnaden som gör skillnaden?*

Jag förstod således att inte alla per automatik har förmågan att skapa positiva relationer till eleverna och hantera grupper. Står man inför en stökig högstadielklass och har läst 80 poäng i pedagogik och viftar med betygsbeviset i nämnda ämne så är det knappast någon som bryr sig. Troligen vet de inte ens vad pedagogik är. De undrar: Vem är du? Kan man lita på dig? Klarar du oss och bryr du dig om oss? Och det är i detta spänningsfält mina frågeställningar hopat sig. Vad är det egentligen hos läraren som ska till för att skapa en positiv stämning tillika trygghet och tillit hos eleverna. Hur blir man en ledare som barnen eller ungdomarna följer och kan lita på? Om inte dessa första viktiga förutsättningar finns under lektionen så blir själva undervisningen lidande och ämnet försvinner någonstans i periferin. Något som kan bli förödande för elevernas utbildning och arbetsmiljö liksom det kan leda till enskilda lärares förlorade självförtroende och i många fall svåra livskriser. Vad vet vi egentligen och går det att lära sig att bli en bra lärare?

Torulf.

Erfarenheter från det privata näringslivet, främst verksam i olika företag i inom service. Utbildad Civilekonom. Jag har lastat flygplan, arbetat som Utredare, Trafikkontorist, med Redovisning, som Löne/Personaladministratör, Restaurantadministratör, Driftsanalytiker, varit Ekonomichef, Hotellchef, VD, Mediasäljare, Försäljningsansvarig, Kursadministratör, Kundrelatör, haft egen verksamhet inriktad på events, resor och arrangemang samt startat upp en ny konferensanläggning.

Jag är snart utbildad Gymnasielärare inriktad på ekonomiska ämnen och hoppas snart få göra nytta för elever i företagsekonomi, marknadsföring, organisation & ledarskap, försäljning & service, rättskunskap samt övningsföretagande och entreprenörskap.

Att göra nytta för andra och att ge god service har alltid varit min inställning och målsättning. Från engagerade elevrådsinsatser, politiskt ungdomsförbundsverkande och som ombudsman på Studentkåren via ekonomiansvar i Samfällighetsföreningen till ungdomsledare, domare och styrelseaktiviteter (bl.a. som Ordförande) i idrottsföreningar och seglarsällskap.

Före min tid på Lärarhögskolan har jag ingen erfarenhet från arbete inom pedagogisk verksamhet.

Utbildning och frågeställningar som berör skolan har jag alltid haft intresse för, men inte kommit närmare än föräldramöten, utvecklingssamtal, arrangemang av skolresor och våravslutningar. Och funderat på varför mina grabbar och deras kamrater har skiftande uppfattningar om olika lärare. Berättelser från deras vardag som skildrats med lugnt förgivettagande, roliga lektioner återberättade i upphetsning och med skratt och glimten i ögat såväl som historier där deras besvikelser och missnöje över inte fungerande lektioner, ämne och/eller läraren tog överhanden.

Vad är det som gör att vissa har ”det”? Att vissa lyckas att nå ut till sin publik? Hur blir man en bra lärare. Hur får man en skolklass eller en samling krävande företagsledare att tycka att jag är bra. Att jag fungerar som utbildare. Att jag kan tillföra någon annan det jag kan. Att vara delaktig i någon annans utveckling! Vi fick ju ingen checklista på vår utbildning. Det finns inte bara ett sätt. ”Alla har det inte – men vi skall se till att de får det”, sa en av våra kurslärare om ett av målen med utbildningen på Lärarhögskolan.

Hur lär vi oss? Och när? Det kanske inte skall vara tyska prepositioner i årskurs 8 på måndag morgon? Beror det på läraren? Eller är det gruppens sammansättning som avgör om de lär sig något? Vilken är skillnaden på att ha 16 elever och att ha 32? Har läraren i det sista fallen en sportlig chans att nå fram till alla? Att se eleven. Varje elev. Varje lektion. Är det verkligen meningen att eleven ska rusa till sitt elevskåp 7-8 gånger varje dag för att lämna den just avslutade lektionens böcker och hämta den som gäller för nästa ämne nästa timme? Denna ämnessplittrade skoldag tror jag inte är det mest optimala sättet att höja kvaliteten på det vi lär ut – och eleverna in.

Jag har observerat VFU-lärare och mentorer in action. Hur gör dom? Jag har haft mina första lektioner (vilken lång tid det tog att planera dem). Reflektion och ibland ändrad strategi inför nästa pass, och ibland nöjd med att ha testat något som (jag tror) blev bra. Jag bjuder på mig själv, ställer krav, försöker se till att eleven mår bra, att vi tillsammans skapar en bra atmosfär under lektionen, söker fungerande metoder och anstränger mig för att få eleven att tycka att det jag säger är intressant. Ibland, kanske tom ”viktigt”. Visar att jag bryr mig. Jag blandar



kursplanens innehåll och mål med humor, aktuella eller ämnesövergripande diskussioner och delger dem mina erfarenheter, tips och råd - ibland även i uppfostrande syfte - som kan berika och underlätta såväl deras skolgång som för livet ”därute”. Jag är pedagogiskt sett novis men vill utmana mig själv att bli en engagerad Elevutvecklare så att mina elever skall bli – så bra som de kan bli!<sup>1</sup>

Jakten på den Goda läraren. Det låter ju som titeln på en bra film. Och det borde det väl vara!. Sponsrad av Skolverket och Utbildningsdepartementet till förmån för våra barn och elever. Under vårt examensarbete har vi förstått att det inte satsas ”tillräckligt” mycket på forskning om beteenden i klassrummet. Såväl inlärningsituationen som rena ordningsfrågor behöver observeras. Och åtgärdas. Vi skall inte utsätta våra ungdomar för lektioner där det kanske hade skapats en bättre inlärningsmöjlighet om jag dessutom hade gått på Polishögskolan.

Tänk om jag någon gång får veta att jag gjorde ”skillnad” för en elevs intresse av ett ämne. Kanske utan att veta om det? Eller utan att veta vad det var som gjorde ”det”. En målsättning! Pröva mig fram. Utan att finna ett facit. För det finns väl inte, eller?

Konsten att lära ut, och in.  
Vad är skillnaden som gör skillnaden?

---

<sup>1</sup> Skagen, K. (2006) *Laereren som elsket å undervise*. Bergen. Fagbokforlaget. S 7 (Srorslett skole i Troms fylke bestämde 2002 att byta ut ordet lärare mot elevutviklere).

## 2. LITTERATUR

### 2.1.1 Olika teoretiska grundvalar

I boken *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*, redogörs för några olika teoretiska - och forskningsmässiga grunder när det gäller de teorier om lärande som varit dominerande från senare delen av 1900-talet till idag. Att få tillgång till hur elever tänker när det gäller undervisningsinnehåll har av många lärare, då det gäller synen på lärande, setts som en lättnad för att med utgångspunkt i detta på olika sätt kunna utveckla sin undervisning.<sup>2</sup> Denna forskning som har fått tämligen starkt gehör bland lärare och när den kom sågs den som nydanande. Under 1800-talet och fram till 1970-talet var positivismen den starkaste idén om kunskap att bedriva forskning på. Positivismen undersökte inte vem som får kunskap utan istället den värld och verklighet som omger oss. Resultaten inom denna forskning redovisades oftast i form av tabeller och diagram. Bland annat mätte man intelligensen hos eleverna.<sup>3</sup> Denna forskningstradition ersätts sedan successivt av den samhällsvetenskapliga och humanvetenskapliga forskningen.<sup>4</sup> Nu förändras forskningsresultaten till att bli mer deskriptiva och kvalitativa. Det didaktiska och pedagogiska intresset riktades nu alltså i viss omfattning mot hur eleven tänker. Man började studera hur någon, dvs. människan, erfår något. I läroplaner som utformats på 1990-talet är man emellertid mycket återhållsam när det gäller att beskriva hur läraren ska arbeta. Det är upp till dem själva hur de väljer att lägga upp sitt arbete.<sup>5</sup>

Piaget (1896-1980) tillhör den konstruktivistiska skolan. Han var biolog, psykolog och filosof. Piaget ville förstå hur vi kan veta något om vår omgivning och det som finns omkring oss. Piaget menade inte att människan är ett oskrivet blad utan att människan försöker förstå det sammanhang som vi alla ingår i. Piaget medverkade till att forskare kom att studera vilken betydelse elever lägger i olika begrepp. Den förståelse en lärare har av ett begrepp har sin bakgrund i dennes tidigare erfarenheter och kan sedan förändras och bilda en typ av helhetsbild. Eleven, eller barnet, som har en helt annan bakgrundsbild av samma begrepp och lägger sin egen innebörd av dess betydelse. Denna diskrepans har uppmärksammats hos den konstruktivistiska forskaren. De hävdar således i korthet att varje individ skapar sin egen bild av verkligheten. När läraren lyssnar till eleven söker läraren förstå hur eleven tänker, när så läraren förstår elevens synsätt och begreppsbyggnad kan läraren utmana denna och bygga vidare på elevens egenkonstruerade verklighet. Den lärande människan har således själv konstruerat sin uppfattning och har redan en för-uppfattning som i den lärande situationen ska förändras.<sup>6</sup>

Vygotskij (1896-1934) kan sägas stå för det som kallas den sociokulturella forskningsinriktningen. När Piaget intresserar sig för den enskilda individen och hans eller hennes lärande koncentrerar sig i stället Vygotskij på den omgivande sociala miljön. Människan och hennes utveckling är starkt förbunden och beroende av den miljö vari hon växer upp och verkar. Människans kontext, hennes historia, kultur, miljö och språk är det sammanhang som påverkar honom eller henne i allra högsta grad. Den lärande eller kognitiva processen kan inte skiljas från andra processer vari hon ingår, exempelvis språket och miljön. Claesson menar att ”The ethos of the classroom” eller atmosfären som en viktig faktor för att

---

<sup>2</sup> Claesson, S. (2006) *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Studentlitteratur. s 13

<sup>3</sup> Ibid s 14

<sup>4</sup> Ibid s 15

<sup>5</sup> Ibid s 21

<sup>6</sup> Ibid s s 23 ff

undervisningen ska fungera. Detta inbegriper den ömsesidiga respekten och där läraren lyssnar på eleven och tar honom eller henne på allvar. Den kommunikativa sidan betonas liksom det är i den sociala praktiken är det sammanhang där lärandet kommer till stånd.<sup>7</sup>

Den yngsta inriktningen, när det gäller forskning om hur elever lär sig, är det som kallas fenomenografi. Ference Marton ledde denna forskning som tog sin början på 1970-talet vid Göteborgs universitet. Forskarna sökte bland annat finna samband mellan hur elever tänker och hur de bedriver studier tillika om studierna förändrar deras tänkande. Den fenomenografiskt inriktade läraren vill förstå hur eleverna inom hans eller hennes grupp kvalitativt skiljer sig ifrån varandra när det gäller att uppfatta eller erfara ett undervisningsfenomen. Det gäller sedan för läraren att lyfta fram skillnader i fenomenuppfattning inom elevgruppen för att sedan kunna bemöta varje uppfattning av fenomenet. Läraren behöver därför t.ex. systematiskt berätta om fenomenet på olika sätt för att bemöta och svara mot de olika uppfattningarna. Därigenom blir också eleverna medvetna om olika sätt att erfara fenomenet.<sup>8</sup>

De tre riktningarna som angivits ovan har likheter i det att de alla tar hänsyn till hur elever förstår, konstruerar och hur de tänker när deras kunskap utvecklas. Skillnader som kan nämnas är att konstruktivismens fokus är på hur människan skapar sin bild av verkligheten och hur den sedan kan förändras. Detta till skillnad från den sociokulturella inriktningen som betonar människans sociala miljö och omgivning tillika den språkliga och kommunikativa sidans betydelse för kunskapsutveckling. Slutligen, fenomenografin, som koncentrerar sig på variationen av uppfattningar och hur dess inbördes relationer och samspel fungerar för lärandets utveckling.<sup>9</sup> Konstruktivismen, sociokulturell inriktning och fenomenografin är alla i huvudsak inriktad på eleven. Det är där forskningen på senare tid haft sitt fokus. Men läraren då, undrar vi? Även om läraren känner till dessa teorier, räcker det? Vi riktar därför vår blick framåt, mot katedern, mot läraren och hans eller hennes möjligheter att skapa ett klimat där bl.a. de ovan nämnda teorierna skulle kunna användas. Dessa teorier ger läraren intellektuella redskap i en specifik lärandesituation, men för att han eller hon överhuvudtaget ska kunna använda dessa krävs att lärare och elever fungerar tillsammans.

### **2.1.2 Human, förstående och rättvis**

Redan på 1960-talet gjordes en undersökning på flera tusen elever i den svenska skolan som innefattade alla stadier i grundskolan.<sup>10</sup> Eleverna fick svara på frågan hur de tyckte en bra lärare skulle vara. De yngre eleverna betonade lärarpersonligheten. Att vara human, förstående, rättvis och ha humor och glädje ansåg åk 1-3 vara det viktigaste. Åk 4-6 placerade också human och förstående främst, därefter didaktisk förmåga, förmåga att lära ut själva ämnet. De högre åldrarna åk 7-9 tyckte att didaktisk förmåga var det viktigaste, därefter rättvis och human och förstående. Vikten av lärarens didaktiska förmåga ökade således med elevens ålder. Däremot har alla tre åldersgrupper valt human, förstående och rättvis som de viktigaste kriterierna för vad de anser vara en bra lärare.

---

<sup>7</sup> Claesson s 29 ff

<sup>8</sup> Ibid s 33 ff

<sup>9</sup> Ibid s 38

<sup>10</sup> Maltén, A. (1978) *Mot en vidgad lärarroll*. Liber. Malmö. s 10 f.

### 2.1.3 Personlighet

En omfattande undersökning, i ett jämförande perspektiv, gjordes i USA på 10 000 high-school-elever, 6000 lärare och 200 skolledare. Resultatet publicerades i Lärartidningen år 1970.<sup>11</sup> Syftet med studien var att ta reda på vad de tillfrågade ansåg var de mest betydelsefulla läraregenskaperna. Eleverna satte personlighet främst, därefter undervisningsförmåga och på tredje plats karaktär. Lärarna placerade också personlighet främst, därefter kunskaper och på tredje plats intresse för yrket. Skolledarna tyckte precis som eleverna och lärarna att personlighet var det viktigaste, därefter intelligens och på tredje plats personligt uppträdande. Av 16 200 tillfrågade personer hamnade personlighet främst i samtliga undersökningsgrupper.

### 2.1.4 Känsломässig närhet och förebild

En undersökning vid institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet gjordes 1995 en rapport som innefattar ett OECD-projekt. Sverige deltog i undersökningen tillsammans med tio andra länder. Projektet gick under namnet ”Teacher Quality”.<sup>12</sup> Studien använder en begreppet repertoar vad gäller lärarens sätt att arbeta, det vill säga kunskaper, beteenden och färdigheter.<sup>13</sup> Författarna menar att dessa repertoarer antingen förändras eller stabiliseras beroende på hur eleverna reagerar. Elevernas reaktioner är med andra ord värdemätare.<sup>14</sup> Bland annat frågar man elever om deras åsikter, vad de anser vara en bra undervisning. Sammantaget gav elevintervjuerna i följande resultat: det självständiga arbetet värderades högt liksom ordentliga genomgångar.<sup>15</sup> Rapporten tar också upp problemet när lärar-elev relationerna inte fungerar väl. I synnerhet på högstadiet så kan lärarens auktoritet ifrågasättas. Lärarnas egna svar på att komma tillrätta med problemet är att försöka lära känna eleverna bättre.<sup>16</sup>

Lärarna fick vidare i seminarieform beskriva sina ljusa och mörka stunder.<sup>17</sup> Det centrala i de ljusa stunderna är när eleverna visar engagemang och kreativitet i sitt arbete, när deras självförtroende växer och slutligen, när läraren själv satsade känslomässigt och fick respons från eleverna. Vad är då de mörka stunderna? Två tredjedelar av lärarna tar upp situationer då de helt och fullt förlorar kontrollen över situationen, när det blir kaos och klassen revolterar. Lärarna som urvalsgrupp i rapporten är ansedda som duktiga och kompetenta i sitt yrke.

Det basala kravet i läraryrket verkar vara att hålla kontrollen över eleverna, få deras samtycke till att hålla undervisningen igång. Att misslyckas med detta är säkert alla lärares mardröm. För ett mycket litet antal lärare blir detta katastrofalt både för dem själva och för eleverna.<sup>18</sup>

I sammanställningen av den svenska undersökningen i förhållande till de övriga OECD-länderna kan tre ideologiska likheter urskiljas. Under rubriken ”Fostran” skriver författarna:

---

<sup>11</sup> Maltén, s 11

<sup>12</sup> Lander, R. Almius, T. Odhagen, T. (Rapport 1995:13) *Vad dom kan dom bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om ”lärarkvalitet”*. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.

<sup>13</sup> Ibid. s 6

<sup>14</sup> Ibid. s 8

<sup>15</sup> Ibid. s 12

<sup>16</sup> Ibid. s 92 ff.

<sup>17</sup> Ibid. S 120 ff.

<sup>18</sup> Ibid. S 124

Det gemensamma handlar om att komma (sic. troligen avses ordet ”kunna”, vår anm.) hålla barnen känslomässigt nära och samtidigt visa sig tydlig som vuxen förebild – närhet och gränssättande på en gång...<sup>19</sup>

OECD-projektet som utgör en internationell rapport i lärarkvalitet vilar på tre olika perspektiv: läraren som individ, den enskilda skolan och den nationella reformpolitiken. Hur kan man då åstadkomma förbättringar?<sup>20</sup> När det gäller den enskilda läraren nämns bland annat: ett rigoröst urval av lärare vid lärarutbildningen, en utbildning som är kort och innehåller klara utmaningar och mycket tid ska läggas på praktik. Författarna anser förvisso att bilden av den ideala läraren blir en kraftfull och kompetent lärare men scenariot är inte helt utan problem. Lärare kan inte alltid upprätthålla en ständig entusiasm och energi. Vidare lämnas lärare som inte fungerar väl i sitt yrke åt sitt öde.

### 2.1.5 Trovärdig som människa

En annan svensk undersökning kring ämnet vad som är en bra lärare har (fil.dr och universitetslektor, verksam vid Göteborgs universitet) Elisabeth Hesslefors Arktoft publicerat i en rapport. Hon är redaktör och författare i rapporten. Med sig har hon också ytterligare drygt tjugo lärare tillika medförfattare som tillsammans med henne skriver under arbetsnamnet *Är det någon som minns en bra lärare? Projekt ”Reflekterande lärare”*.<sup>21</sup> Syftet med rapporten är att stärka lärarprofessionen och titta på vilka effekter som lärares arbete har. Den självreflekterande och ibland då även kritiska granskningen av läraren är inte okomplicerad. Projektet har sin utgångspunkt i att arbetslagen av lärare som deltar i undersökningen behöver specialpedagogisk handledning. Professionell handledning är nödvändigt vid ett ifrågasättande av den egna lärarrollen menar Hesslefors Arktoft. I studiet av vad som är en bra lärare bör ifrågasättandet av lärarrollen ge ökad medvetenhet och växande.<sup>22</sup>

I undersökningen använder man sig av intervjuer av personer i olika åldrar och yrkesgrupper och når fram till följande samstämmighet i alla berättelser om vad som är en bra lärare utifrån deras erfarenheter. En kompetensbeskrivning av en bra lärare:

En bra lärare är glad, humoristisk och hittar på roliga saker.

En bra lärare är engagerad i eleverna, dvs bryr sig om eleverna, är omtänksam, berömande och personlig.

En bra lärare är rättvis, dvs behandlar eleverna både lika och olika efter behov.

En bra lärare är ämnesdidaktiskt engagerad, dvs kan förklara, berätta och aktivera eleverna så att de blir intresserade, tänkande och ansvarstagande och tror på sin egen förmåga.

En bra lärare använder sig av elevers erfarenheter såväl som egna, av verkligheten, av debatter och dialoger, av undersökningar, experiment och utflykter.

En bra lärare är hel, säker och trovärdig som människa.<sup>23</sup>

När de gör en internationell jämförelse menar de att de i stort nått fram till samma resultat som *”Vad de kan de bra lärarna”*, dvs. rapporten som gjorts för OECD som kort beskrivits ovan. Däremot fann Hesslefors Arktoft m.fl att deras undersökning visade att humorn och

---

<sup>19</sup> Lander, R m.fl s 161

<sup>20</sup> Ibid. S 163 ff.

<sup>21</sup> Hesslefors Arktoft, E. m.fl. (Rapport 12: 1998) *Är det någon som minns en bra lärare? Projekt ”Reflekterande lärare”*. Stockholm. Stiftelsen Trygghetsfonden för kommuner och landsting.

<sup>22</sup> Ibid s 12

<sup>23</sup> Ibid s 62

glädjen tillika rättvisa som viktiga egenskaper för vad som är en bra lärare.<sup>24</sup> Något som inte uttalat nämns i OECD-rapporten.

I de avslutande orden förs en diskussion om läraryrkets komplexitet. Hur läraren behöver vara både snäll och sträng, visa respekt men också inge respekt, engagera eleverna och själv vara engagerad, vara rolig och kreativ men också lugn, konsekvent och ordningsam.<sup>25</sup> Med andra ord, läraren behöver vara både och, inte antingen eller. Hur blir man då allt detta? Författaren talar om ”medvetenhet”<sup>26</sup>. Att läraren blir medvetandegjord om sig själv i sin yrkesroll. Hur han eller hon uppträder mot elever och kolleger. Är man för snäll kanske man behöver träna på sin stränghet. Är läraren alltid den som talar behöver denne träna mer på att lyssna. Vissa behöver mer träning, andra har en personlighet som lättare utvecklas till att bli den gode läraren.<sup>27</sup> Författaren menar vidare att lärarutbildningen måste förändras så fler verkligen får möjligheten att bli en bra lärare. Önskvärt vore också, att minska antalet lärare som är ointresserade, dåliga lärare, eller med andra ord, den omedvetna läraren.<sup>28</sup> Rapporten uttrycker också att överväldigande mycket tid används till ämnesteoretiska studier i förhållande till möjligheten att få respons på det egna förhållningssättet. Frågan ställs vidare hur lärarstudenten någonsin ska kunna utveckla empatisk, social och didaktisk förmåga när den mesta tiden i lärarutbildningen utgörs av studier i ämnesteori.<sup>29</sup> Författaren avslutar resonemanget:

För mig avtecknar sig en avgrund mellan alla de timmar som lärarstuderande lägger ned på ämnesstudier, uppsatsskrivande och gruppdiskussioner kring litteratur jämfört med kompetensbeskrivningen av en bra lärare vilken vi lagt fram i detta arbete!<sup>30</sup>

### 2.1.6 Att sätta ord på lärarens kunskap

I en doktorsavhandling av Anders Magnusson (1998), *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*, söker han lärarkunskapen.<sup>31</sup> Genom intervjuer och samtal med lärare i kombination med att följa dem i skolvardagen och göra observationer, söker han finna lärares kunskap utifrån ett lärarperspektiv.<sup>32</sup> Han vill belysa den kunskap som ofta är outtalad och implicit i sin essens, inte bara för forskaren utan också för lärarna själva.<sup>33</sup> Istället för att finna en enda allmängiltig kunskap, fann han stor variation vad gäller person och praktik. Därför kunde han inte heller dra en allmängiltig slutsats.<sup>34</sup> Däremot visade studien att läraruppgiften inte är så kontextberoende som man trott. Läraren kan uttrycka i handling den kunskap denne har och detta får genomslag trots olika kontextuella förhållanden.<sup>35</sup> Hur artikulerar läraren sin kunskap? Det är det som är det svåra för många lärare att göra. Vad är det läraren kan och vet egentligen? Författaren menar att själva tolkningstvånget, att försöka sätta ord på det man kan så tvingar läraren att artikulera sin

---

<sup>24</sup> Hesslefors Arktoft, E. m.fl. s 63

<sup>25</sup> Ibid s 65

<sup>26</sup> Ibid

<sup>27</sup> Ibid

<sup>28</sup> Ibid s 66. (För diskussion kring ”dåliga lärare”, bl.a. s 28 och 40)

<sup>29</sup> Ibid

<sup>30</sup> Ibid

<sup>31</sup> Magnusson, A. (58:1998) *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping Linköping University, Department of Education and Psychology.

<sup>32</sup> Ibid s 10

<sup>33</sup> Ibid

<sup>34</sup> Ibid s 209

<sup>35</sup> Ibid

kunskap.<sup>36</sup> Tolkningstvånget leder då till att en formuleringsarena skapas. Magnusson menar vidare att läraren måste få ett allmänt forum, en arena, där lärare i samarbete med forskare kan ställa den egna kunskapen i relation till etablerad forskning i vad lärares kunskap de facto är.<sup>37</sup> Lärares kunskaper behöver således beskrivas, ringas in och förstås. Det forskningen måste tillföra är de verktyg som möjliggör formulering av det kunnande som lärare besitter.<sup>38</sup> Magnusson kommer sedan in på begreppet ”konst”. Detta begrepp visar, menar han, hur komplext läraryrket faktiskt är. Konst är inte ytligt, det explicita eller det kognitiva. Konst är en djupförståelse, intuition och användandet av de mänskliga sinnen. En sådan ingång skulle i ett vidare perspektiv fånga lärares bredd av kunskaper. Detta skulle dessutom ge en mer levande bild och mer rättvisande beskrivning av lärarens kunskaper.<sup>39</sup>

Avslutningsvis, i Magnussons forskning följer här ett citat från en av lärarna i hans undersökning. Detta visar tydligt hur svårt det är att förmedla den förmåga och kunskap som läraren har i klassrumssituationen med eleverna:

Ja, det handlar om nån slags lärarkunskap eller att man har nån slags pedagogisk känsla, att det är nån slags kunskap som man har för va som kan vara bra och som inte kan vara bra(...) jag kan fortfarande inte sätta fingret på vad det är för nåt, faktiskt, det där har vi, det finns inget språk för det tror jag inte, finns inte, jag tror inte man kan säga vad det är, mer än att det är nån slags pedagogisk färdighet.<sup>40</sup>

### 2.1.7 Den autentiska läraren

Den danske professorn i pedagogik, Per Fibæk Laursen, har försökt ringa in lärarförmåga i begreppet autentisk. Hesslefors Arktoft har skrivit förordet till hans bok ”*Bli en effektiv och bra undervisare – om du vill. Den autentiska läraren*”. Redan där slår hon an tonen och betonar områdets komplexitet i sökandet efter vad som är en bra lärare och vad som är bra undervisning.<sup>41</sup> Laursen menar att en bra lärare, vad som verkligen påverkar eleverna på ett positivt sätt, är själva kärnan i den professionella lärarkompetensen.<sup>42</sup> Han hänvisar också till den stora amerikanska undersökning som kort beskrivits av oss ovan, dvs. där lärarens personlighet har stor betydelse. En bra lärare som bryr sig om eleverna, som visar engagemang och värme bidrar till elevernas lärande. En kall och oengagerad lärare får i det motsatta förhållandet inte lika starkt genomslag i sin undervisning vad gäller att främja elevernas lärande.<sup>43</sup> Laursen diskuterar hur viktig helhetsupplevelsen är. Förvisso skulle det vara säkrare att exempelvis mäta val av metoder och didaktiska riktlinjer i lärarens val av stoff eller lärarens pedagogiska ambitioner i överensstämmelse med skolans mål. Men hans utgångspunkt är just helhetsupplevelsen, att vissa lärare gör stort intryck på eleverna. Där läraren är engagerad och närvarande, helgjuten och trovärdig.

Om vi ska närma oss förståelsen av det positiva intryck vissa lärare gör på eleverna förefaller det inte vara det objektiva didaktiska och metodiska som ger oss förståelsen, utan den hela bilden, en helhetsupplevelse måste till.<sup>44</sup> Att vara professionell och autentisk är inget

---

<sup>36</sup> Magnusson, A. s 211

<sup>37</sup> Ibid s 214

<sup>38</sup> Ibid

<sup>39</sup> Ibid s 215

<sup>40</sup> Ibid s 115

<sup>41</sup> Laursen, P. (2004) *Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill: Den autentiska läraren*. Liber. s 5

<sup>42</sup> Ibid s 7

<sup>43</sup> Ibid s 8

<sup>44</sup> Ibid s 14 ff

motsatsförhållande. Att vara autentisk skulle kunna beskrivas att vara professionell på högsta nivå. I detta finns, enligt Laursen, inget avstånd mellan läraren som person och lärarens professionalism.<sup>45</sup> Laursen menar också att man inte enbart måste födas till att ha förmågan att vara en bra lärare. Han säger istället att vissa har mer fallenhet än andra. De lär sig snabbt hur kommunikation och undervisning fungerar, andra måste kämpa mer för att uppnå förmågan. ”Det är inte något man föds med, det är något som måste läras in, vilket vi alla har olika förutsättningar för.”<sup>46</sup>

Autenticitetsbegreppet är det som Laursen menar bäst fångar förmågan och upplevelsen hos eleverna när det gäller lärarens trovärdighet och det genuint äkta hos läraren själv och i undervisningen.<sup>47</sup> En självupptagen lärare är enligt denna definition inte autentisk utan det uppnås endast om läraren söker och vill något utanför sig själv, något meningsfullt.<sup>48</sup> Här räcker det således inte att följa direktiv och riktlinjer från skolledning eller läroplanens mål likt en marionett, en anonym yrkesman eller kvinna som enbart styrs utifrån.

Det speciella med en autentisk lärare är att han eller hon gör detta på ett mycket engagerat sätt, med kropp och själ skulle man kunna säga (...) Det innebär att läraren inte bara verbalt utan i hela sin framtoning förkroppsligar budskapet om att gärna vilja lära eleverna något.<sup>49</sup>

Laursen talar vidare om vikten av att respektera eleverna som fria och självständiga individer. Om läraren enbart koncentrerar sig på den innehållsliga delen i kunskaper och i detta struntar om de verkligen lär sig något eller inte, är en dålig lärare. Troligen trivs inte en lärare med ett sådant förhållningssätt med sitt yrke.<sup>50</sup>

I den empiriska undersökning som Laursen själv gör i sökandet efter den autentiska läraren väljer han under en längre tid att observera 30 lärare som anses vara bland de bästa. Samtliga dessa utstrålade energi och engagemang. De har förmågan att skapa positiv och vänlig stämning i klassrummet. Innan han började undersökningen var just denna parameter viktig, dvs. en viss atmosfär i klassrumskontext.<sup>51</sup> När han senare skulle sammanställa sina anteckningar från observationerna såg han ett genomgående mönster, lärarna hade detta gemensamt att de visade glädje, energi, entusiasm och vänlighet.<sup>52</sup>

Ytterligare gemensamt drag, förutom den positiva energi de skapade, var deras ledaregenskaper.

De bedriver ingen laissez faire-pedagogik (---) När en lärare insisterar på att regler ska åttlydas understryker han eller hon budskapet att de befinner sig i skolan för att lära sig något viktigt. Detta är så viktigt att det bara måste råda lugn och koncentration under tiden, brott mot rådande sociala regler får inte tillåtas störa arbetet.<sup>53</sup>

En annan viktig aspekt i att fungera som lärare framkommer i denna undersökning är att tycka om att vara tillsammans med barn och ungdomar. Vissa av lärarna i Laursens undersökning

---

<sup>45</sup> Laursen, P. s 161

<sup>46</sup> Ibid s 15

<sup>47</sup> Ibid s 17

<sup>48</sup> Ibid s 24 ff

<sup>49</sup> Ibid s 25

<sup>50</sup> Ibid

<sup>51</sup> Ibid s 45

<sup>52</sup> Ibid

<sup>53</sup> Ibid s 47 och s 49



menade till och med att det är en förutsättning, inte vilken som helst utan en avgörande sådan.<sup>54</sup> Inom psykoterapin och dess omfattande forskning gör han sedan jämförelser.<sup>55</sup> Bristande tolerans har sin grund hos individen snarare än att problemet ligger hos andra människor utanför en själv.<sup>56</sup> Vi vet, menar Laursen, att de känslomässiga relationerna mellan läraren och eleverna påverkar elevernas lärande. Många undersökningar visar att det har stor betydelse om läraren förmår att skapa en positiv atmosfär i klassrummet och elevernas förmåga att lära främjas av en sådant klassrumsklimat.<sup>57</sup> Vi vet också, säger han vidare, att de förväntningar läraren har på eleven har stor betydelse för elevens utveckling. ”Det finns en tydlig tendens till att elever lever upp till lärarens förväntningar, vare sig de är positiva eller negativa.”<sup>58</sup>

### 2.1.8 Att finna den fulländade läraren

Vi stannar kvar hos Laursen ytterligare en stund. I detta redogör för forskningens vägar. En fråga som återkommer är, att antingen är man född till lärare eller så har man bara inte de kvalifikationer som krävs. ”Antingen så har man ”det” eller så har man det inte.”<sup>59</sup>

Omkring år 1900 fram till 1960-talets mitt forskades det betydligt mer än idag kring pedagogisk skicklighet. Man ville hitta ett sätt att hitta de som verkligen var bra lärare. Man utgick då från att det var vissa personliga egenskaper som måste till för lärarskicklighet. Det gäller att identifiera vilka egenskaper som krävs, att mäta dessa, och sedan välja ut de människor som uppfyller kriterierna.<sup>60</sup> Detta sätt att angripa problemet ledde inte till några framsteg. Att genomföra undersökningar, där data man samlat in som sedan endast ska omvandlas till diagram och siffror, innebar svårigheter när det gäller att definiera det man anser vara lärarens kvaliteter. Laursen menar vidare att det är anmärkningsvärt att man under 50 år, och i upp emot 2000 forskningsarbeten, höll fast vid samma angreppssätt.<sup>61</sup> Nästa infallsvinkel var att mäta intelligens. Man fann då att det i en del fall kunde vara till nackdel med en hög intelligens. Att reservera lärarutbildningen för de med hög uppmätt intelligens visade sig alltså inte vara en framkomlig väg.<sup>62</sup> Nästa egenskap man ville undersöka var personligheten. Trots alla dessa undersökningar lyckades man inte nå konsensus. Det är omöjligt att sia om hur en ung människa utvecklas i sin profession, hur hans eller hennes förmåga kan växa i ett framtida läraryrke. Undervisningen är så komplex att det inte går med hjälp av personlighetstest finna vilka som kommer att fungera eller inte. Trots många försök ledde resultaten ingen vart men Laursen menar att det egentligen ger oss hopp.

För oss andra ligger det emellertid ett positivt och uppmuntrande budskap i deras resultat. Man kan bli en god lärare oavsett vilken personlighet man är utrustad med.<sup>63</sup>

---

<sup>54</sup> Laursen, P. s 65

<sup>55</sup> Ibid s 65 ff

<sup>56</sup> Ibid s 66

<sup>57</sup> Ibid ( Laursen hänvisar här till exempelvis Ryans, D.G (1960) *Characteristics of teachers: Their description, comparison and appraisal: a research study*. Washington D.C: American Council on Education; Good, T.L. & Brophy, J.E. (203:212). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn and Bacon., s 201 i notförteckningen. Med andra ord finns det en hel del forskning i ämnet.)

<sup>58</sup> Ibid s 67

<sup>59</sup> Ibid s 134

<sup>60</sup> Ibid s 136

<sup>61</sup> Ibid

<sup>62</sup> Ibid s 136 f

<sup>63</sup> Ibid s 138

En undersökning i större omfattning i att söka efter personliga kriterier genomfördes i USA på 1950-talets mitt. Även här använde man personlighetstest i syfte att skilja lämpade lärare från mindre lämpade. Även denna gång befinner vi oss tillbaka på ruta ett. Det fanns inget givet samband mellan individens svar i personlighetstestet och hur samma person lyckades som lärare.<sup>64</sup> Däremot kom man fram till något annat som inte var själva syftet med undersökningen. Man kunde se hur lärarens personliga kvaliteter i undervisningssituation och innehåll påverkade eleverna i hur mycket de lärde sig. I detta kunde man se tre kvaliteter hos läraren där eleverna lärde sig mycket: vänlighet, systematik och engagemang.<sup>65</sup> Det avgörande förefaller således inte vara lärarens personlighet som urskiljande kriterium, utan det är undervisningens personliga kvaliteter som avgör.<sup>66</sup> Förvisso är det så att personlighet är viktigt men den avgör alltså inte hur läraren kan omsätta detta i en undervisningssituation. Det är, enligt denna undersökning, kompetensen, förmågan som avgör.

Oavsett vilken grundläggande personlighet man är utrustad med kan man lära sig att färga sin undervisning med de personliga kvaliteter som är av betydelse för elevernas inläring.<sup>67</sup>

1980-talet innebär en förändring av tankegångar. Laursen nämner uppgörelsen med den ”tekniska rationaliteten.”<sup>68</sup> Detta innebär att man gör upp med synen att läraren arbetade efter systematiska didaktiska modeller, dvs. att läraren är rationell och planerar sin undervisning utifrån officiella mål.<sup>69</sup> Undersökningar som sedan följde påvisade det som man hade anat, lärarna följde inte en strikt didaktisk modell. Istället kunde det vara mer basala faktorer som avgjorde, vilka läroböcker som fanns på arbetsplatsen och en lyckad undervisning handlade mer om eleverna var engagerade och läraren hade kontroll över situationen som helhet. Men tiden förändrades tankarna att det kanske var just detta som var det rationella, istället för den målinriktade didaktiska rationaliteten som man antog att lärarna arbetade efter.<sup>70</sup>

Det avgörande brottet med den tekniska rationaliteten brukar hänföras till Donald A Schön som 1983 kom med verket *The Reflective Practitioner*. Där fokuserades lärarkompetens istället på reflektion. Istället för målinriktad planering är det således den erfarna och professionella lärarens förmåga till reflektion som är avgörande för lärarkompetens.<sup>71</sup> Schön menade också att positivistiska teorier påverkat utbildningen av läraryrket så att de blivit tekniskt rationella. Man har sett på människor på ett teknifierat sätt, att de likt maskiner kan stoppas in saker i ena änden och att det kommer ut något annat förutbestämt i den andre.<sup>72</sup>

De (lärarna, vår anm.) går framåt med små steg och anpassar hela tiden kommande handlingar efter verkningarna av tidigare handlingar. Den professionella nyttjar denna reflexiva praxis.<sup>73</sup>

Samma år som Schöns bok utkom publiceras Freema Elbaz *Teacher Thinking*. Hon intresserar sig för hur läraren faktiskt tänker och handlar, inte hur den erfarna praktikern

---

<sup>64</sup> Laursen, P. s 138 f

<sup>65</sup> Ibid s 139

<sup>66</sup> Ibid

<sup>67</sup> Ibid

<sup>68</sup> Ibid s 141

<sup>69</sup> Ibid s 141 ff

<sup>70</sup> Ibid

<sup>71</sup> Ibid

<sup>72</sup> Claesson s 10

<sup>73</sup> Laursen s 142

”borde” göra enligt rationella logiska föresatser. Istället talar hon om praktisk medvetenhet i olika situationer som uppstår. Hon myntar begreppet praxisregler som baseras på lärarens erfarenheter.<sup>74</sup> Schulman myntar 1986 ännu ett nytt begrepp: Pedagogical content knowledge. Detta är en förening av lärarens ämneskunskaper och pedagogisk skicklighet. Det som förenar alla tre ovan nämnda författare är att de lyfter det praktiska kunnandet i lärarskickligheten. Det är återigen således inte personlighet som avgör enligt Laursen, utan den personliga kompetensen.<sup>75</sup>

### 2.1.9 Världens bästa fröken

John Steinberg ( fil.dr. i pedagogik och disputerade 1976 vid Uppsala universitet med *Emotional Growth in the Classroom*. Han är också legitimerad psykolog) är född i USA men flyttade till Sverige 1971. I *Världens bästa fröken* talar han om den goda lärarens beteende. Han väljer ”fröken” och vi fortsätter också till viss del att använda femininum i vårt refererande av Steinberg.

Signaler som är icke-verbala är oftast just det som slår igenom vad gäller dennes trovärdighet och auktoritet. Han talar om gester, intonation, blicken. I detta läser eleverna av henne. Vem är hon? Vill hon mig väl? Kan man lita på henne? Det måste finnas kongurens i det som hon säger och hennes handling, det vill säga att ord och handling stämmer överens. De bästa lärarna har således kongurens mellan det sagda och det som kroppen gör. Det är detta som är det icke-verbala ledarskapet.<sup>76</sup>

Världens bästa fröken ställer frågor till sig själv när något inte fungerar. Istället för att skylla på eleverna eller systemet och något som är utanför henne själv så går hon inåt. Vad kan hon göra för att få gruppen i sin hand? Vad kan hon ändra på? Hon vet att den enda hon med säkerhet kan förändra är sig själv. Förbättringar börjar således med en resa inom henne själv.

Steinberg säger att om vi ska sammanfatta vilka som är de bästa pedagogerna och de som inte lyckas menar han att det är medvetenhet och ansvar. De lärare som är de bästa pedagogerna är medvetna. Men inte alltid, för många av dem vet inte varför de lyckas så väl. Mycket sker på ett omedvetet plan. Lyckat ledarskap kan alltså vara en hemlighet för henne själv i hennes pedagogiska utövning då mycket är känsla och intuition. Steinberg vill i sin beskrivning medvetandegöra vilka beteenden som innebär att läraren når framgång.<sup>77</sup> För att göra detta vill han provocera. Han vill stimulera och uppmuntra till diskussion. Han säger att om man ser sig själv som ämneslärare så har man missförstått sin uppgift. Ämnet är endast ett verktyg, en metafor för att driva eleven framåt i dennes utveckling. När eleverna lämnar läraren ska de ha bära med sig minnet av en person som gav dem kärlek, struktur och visade engagemang.<sup>78</sup> ”Ledarskap är att leda människor till platser de inte hade tänkt att gå till på egen hand.”<sup>79</sup> Misstaget många gör är att ta ett steg tillbaka och låta eleverna bestämma och ta besluten. Visst ska de få vara med och bestämma, men läraren ska aldrig frånta sig det vuxna ansvaret

---

<sup>74</sup> Laursen, P. s 142 ff

<sup>75</sup> Ibid s 144 ff

<sup>76</sup> Steinberg, J. (2002). *Världens bästa fröken: När modern pedagogik fungerar*. Solna. Ekelunds Förlag. s 28. (John Steinberg är fil.dr i pedagogik, 1976, Uppsala universitet. Fil.kand. i socialhistoria, USA 1970 och Fil.mag i pedagogik, USA 1972. Leg.psykolog 1975, Sverige. Han har givit ut mer än 30 böcker, medverkat i flera radio- och TV-program, till exempel SkolAkuten. Steinberg har verkat som både lärare och rektor genom åren. För mer information om Steinberg se, [www.steinberg.se](http://www.steinberg.se))

<sup>77</sup> Ibid s 28 ff

<sup>78</sup> Ibid s 55

<sup>79</sup> Ibid

och förminska sig själv som ledare. Essensen i det han diskuterar är att om läraren i första hand ser sig som ledare istället för ämneslärare eller lärare, så har han eller hon mycket större chans att nå fram till eleverna. Läraren ska i första och främst definiera sitt läraruppdrag som ledare. Läraryrket har blivit mycket svårare och komplext. De lärare som lyckas har dock förstått dubbelheten i yrket menar Steinberg. De har lyckats förmedla sitt ämne samtidigt som de varit fungerande ledare. Om man ber människor fundera över vilka som var de bästa lärarna ger han följande exempel:

(...) är att deras berättelser sällan handlar om innehållet i undervisningen, t.ex. ”Magister Andersson var ju så fantastisk för att kunna förklara enkelt och tydligt hur ström blir till i en generator.” Nej, deras berättelser handlar om hur dessa personer såg, uppmuntrade, ”puffade på” och vägledde dem som individer.<sup>80</sup>

Lärare som är framgångsrika har inga givna och självklara gemensamma drag i personlighet och val av metod. Steinberg menar i stället att de bästa lärarna lyckas väl på grund av att de först och främst fungerar som ledare för att i detta kunna förmedla ett kunskapsinnehåll. Det är först när man verkligen förstår detta som det blir så mycket lättare att bedriva ämnesundervisning. Steinberg kallar detta för en paradox.<sup>81</sup>

Denna typ av paradox existerar i många sammanhang. Till exempel, ju mer man försöker att kontrollera andra, desto mindre kontroll får man. Ju mer man anstränger sig och spänner sig, desto sämre blir prestationen. Ju mer kampen efter pengar och berömmelse slukar en, ju mindre nöjd tycks man vara med livet. Kan det vara så med pedagogrollen? Ju mer du ser dig själv som ämneslärare, desto mindre når du fram med innehållet i din undervisning, eftersom eleverna följer dig som person och inte som ämneslärare.<sup>82</sup>

I denna kontext menar Steinberg att det blir mycket intressant att reflektera över hur vårt uppträdande medför ledarskap. Det man kommer ihåg av den goda läraren är den uppmuntran de gav, deras förmåga att ingjuta mod och tro på oss själva. Steinberg hävdar att det är lika viktigt, kanske till och med viktigare än vad de lärde ut. Om man ser sig själv som människoutvecklare, inte som musiklärare, fritidspedagog eller ämneslärare, så öppnas ett annat perspektiv och förhållningssätt till det vi håller på med. Steinberg återkommer flera gånger till att han på intet sätt förringar kunskap och ämnesinnehåll, han vill istället att vi ska ha en annan ingång i vårt arbete. Att vi har dubbla roller när vi arbetar med barn och ungdomar.<sup>83</sup> Han ställer sedan frågan vad det är som gör att vi människor mår bra? Är man enbart fokuserad på sitt ämne så förbiser man att människan lär sig mycket mer om han eller hon mår bra under tiden. Som ledare i klassrummet är det denne som har ansvar för stämningen i klassrummet. Eleverna ska känna sig välkomna och trygga. De ska känna att det är meningsfullt att vara med läraren, att de känner tillförsikt, det finns hopp för eleven, att läraren tror på honom eller henne. Steinberg uttrycker vidare att detta inte är lätt men hur läraren definierar sitt uppdrag är helt avgörande för resultaten. Han vill att vi ska tänka igenom vårt yrkesval och vad som är vårt egentliga uppdrag.<sup>84</sup>

---

<sup>80</sup> Steinberg, J. s 57-58

<sup>81</sup> Ibid s 58

<sup>82</sup> Ibid

<sup>83</sup> Ibid s 64

<sup>84</sup> Ibid s 64 ff

### 2.1.10 Kärlek och profession

Det är inte svårt att ge exempel på misslyckanden. Elever som vandrar omkring på skolan och utträttat knappt någonting alls i skolarbetet. Frånvaro av respekt för lärare, kamrater och skolans material och inredning. Att gymnasieskolorna har så stor frånvaro anger han som ett avskräckande exempel.<sup>85</sup>

Om man frågar elever vad de anser vara en bra lärare brukar de vara förhållandevis eniga i de svar de anger. Inte ovanligen är de en variant på snäll och sträng eller snäll och rättvis. Eleverna vet att just en sådan lärare tycker om sitt arbete, trivs men att arbeta med barn och ungdomar, är passionerad i sitt ämne och ser varje elev som en unik individ med olika behov. Steinberg kommer sedan in på begreppet kärlek. Han är medveten att det är ett kontroversiellt begrepp i en bok som ska behandla teorier och pedagogik. Men han säger vidare att han inga som helst problem med att använda det trots att ”kärlek” är svårdefinierat och ifrågasatt om det överhuvudtaget går att använda som vetenskapligt begrepp.<sup>86</sup>

Därför att det är om detta jobbet som ledare och pedagog handlar. Du har gett dig in i ett kärleksyrke! ”Bra” säger många av er. Andra kanske blir förskräckta. Det är synd att man inte upplyser folk om detta innan de söker in på pedagogutbildningar av olika slag. Men kärleken är en mycket stor del av vad jobbet innebär. Tycker du inte om att umgås med barn och ungdomar har du ingenting där att göra, hur mycket du än kan om ditt ämne. Jag hårdrar det men jag menar det jag säger.<sup>87</sup>

Steinberg förtydligar sig, det innebär inte att det inte är tillåtet att tycka att vissa ungar är jobbiga eller att en del grupper är svåra. Man behöver inte älska alla lika mycket men själva grunden måste vara att man tycker om barn och ungdomar för att överhuvudtaget fungera som en bra lärare, annars ska man söka sig till ett annat yrke. Vi behöver se situationen från elevens perspektiv, menar han. Hur det är för dem att varje dag känna att läraren inte tycker om dem, inte bryr sig. En sådan ledare har de inget intresse av att följa.<sup>88</sup> I den gamla skolan fick läraren respekt och kunde utöva auktoritet i kraft av sitt ämbete. Idag gäller inte detta längre utan det är genom relationer som ledarskap uppstår. Om man inte förmår skapa goda relationer till sina elever så kommer de heller inte att följa läraren som sin ledare.

Hur du skapar och upprätthåller en relation och hur du visar din omsorg och kärlek är absolut grundläggande för om du lyckas eller inte (...). Du behöver inte hålla med mig. Detta är min version av sanningen. För egen del är jag helt övertygad.<sup>89</sup>

När elever förklarar vad som kännetecknar deras bästa lärare är det inte enbart att de är snälla. De nämner nästan uteslutande även ord som sträng och rättvis i kombination av att vara snäll. Kärleken innehåller också struktur och balans, menar Steinberg. När eleverna känner att deras fröken tycker om dem och bryr sig om var och en av dem har de också lättare att acceptera regler och normer. Steinberg skriver att om det brister i kärleken blir det svårt att skapa och upprätthålla en struktur.<sup>90</sup> I detta drar han paralleller till föräldrarollen. Ett barn kan knappast få för mycket kärlek. Men om barnet tar över och bestämmer över familjen och bara ser till sig själv blir det till slut fel. Likaså om föräldrar bara tjarar, sätter upp otaliga detaljregler, kontrollerar och övervakar så slutar barnet så småningom att lyssna.

---

<sup>85</sup> Steinberg, J. s 167

<sup>86</sup> Ibid s 167

<sup>87</sup> Ibid s 168

<sup>88</sup> Ibid

<sup>89</sup> Ibid

<sup>90</sup> Ibid s 169

Sannolikt är att de börjar göra tvärtemot och i förlängningen börjar de att sabotera. Alla som är föräldrar vet att det inte alltid är så lätt att hitta den här balansen. Det är inte heller lätt att hitta eller skapa den i klassrummet, men vår strävan måste alltid vara sådan.<sup>91</sup>

### 2.1.11 Omtänksamhet och ansvar

Max van Manen (Professor of Education, University of Alberta) berör i sitt verk *The Tact of Teaching* (2002) hur viktigt det är med omtänksamhet och djupförståelse för barnets/elevens behov. Han nämner bland annat egenskaper hos läraren som: kärlek och omhändertagande av barnet, en djup känsla av ansvar, lärarens öppenhet till självkritik, en taktfull känslighet inför barnets person, pedagogisk förståelse för barnets behov, passion och engagemang att lära sig och förstå världens mysterier, moralisk essens att stå upp någonting, förmedla hopp vid rådande kriser och förmedla humor och vitalitet.<sup>92</sup>

In other words, pedagogical thoughtfulness is a multifaceted and complex mindfulness toward children. This is a tall order for any human being.<sup>93</sup>

Ordet ”takt” i van Manens begreppsvärld kan behöva förtydligas. Takt är en helhet. Det är lärarens förmåga att ”hålla takten”, att känna efter, en följsamhet och en ömsesidighet mellan läraren och barnet. Att lära sig pedagogisk takt, finkänslighet som rent beteendemässiga principer, tekniker eller metoder går inte, menar van Manen. Hans avsikt med boken är inte att man kan söka efter sådana principer. Han ämnar alltså inte att förmedla effektiva undervisningstekniker eller säkra metoder för att leda klasser. Istället vill han ge läsaren möjlighet till självreflektion.<sup>94</sup> Pedagogik är, menar han, vare sig vetenskap eller teknologi ändå behandlas det ofta på ett empiriskt och vetenskapligt sätt. Ett teknifierat angreppssätt för undervisning förutsätter att det kan läras genom generaliseringar och allmänt tekniska metoder. Bara till helt nyligen har man förstått och erkänt att undervisning måste hänföras till erfarenhetsvärlden. Erfarenhet kan öppna upp en förståelse som inbegriper en förkroppsligad kunskap.<sup>95</sup> Att bli lärare innebär någonting som inte kan läras ut formellt, nämligen personens förkroppsligande av pedagogisk omtänksamhet och tankfullhet.<sup>96</sup> Van Manen vill med sin bok bland annat undersöka och erbjuda en mer erfarenhetsbaserad pedagogisk reflektion. I detta kritiserar han tidigare litteratur som skrivits om undervisning. Dessa menar han främst har utgått från lärarens eller föräldrarnas perspektiv och inte från barnets. Den pedagogiska och viktiga frågan är istället hur barnet uppfattar den aktuella situationen eller relationen.<sup>97</sup> Pedagogik är praktisk handling. Om vi verkar bland barn och ungdomar kräver varje situation en respons från oss och vare sig vi gillar det eller inte så är denna respons normativ.<sup>98</sup> Pedagogik står inte att finna i abstrakta teoretiska diskurser eller i analytiska system utan bara i den levda världen. Pedagogik finner man precis som i kärlek och vänskap genom att erfara dess närvaro i konkreta levda situationer. Det är när den vuxne gör någonting rätt i barnets

---

<sup>91</sup> Steinberg J. s 169

<sup>92</sup> Van Manen, M. (2002) *The Tact of Teaching. The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*. Director of Publications:Gutteridge,D. Faculty of Education. The University of Western Ontario. First published in Canada 1991. The Althouse Press. s 8.

<sup>93</sup> Ibid

<sup>94</sup> Ibid

<sup>95</sup> Ibid s 9

<sup>96</sup> Ibid

<sup>97</sup> Ibid s 11

<sup>98</sup> Ibid s 15.

personliga utveckling. Van Manen menar att oavsett vad vi anser så finns pedagogiken djupt rotad i själva essensen av den relation som finns mellan barnet och den vuxne.<sup>99</sup>

Pedagogik är också den vuxnes ledning och van Manen går här tillbaka till den ursprungliga grekiska betydelsen av att leda vilket innebar att slå följe med barnet och leva tillsammans med det i syfte att ge vägledning och omsorg i barnets liv.<sup>100</sup> Att leda innebär att den vuxne går före:

Leading means going first, and in going first you can trust me, for I have tested the ice. I have lived. I now know something of the rewards as well as the trappings of growing towards adulthood. Although my going first is no guarantee of success for you (because the world is not without risks and dangers), in the pedagogical relationship there is a more fundamental guarantee: No matter what, I am here. And you can count on me.<sup>101</sup>

När den vuxne leder behövs både frihet och kontroll i barnets liv. I en miljö där det är släpphänt och det inte finns några tydliga gränser för vad som är tillåtet tycks inte bidra till barnets utvecklande av samarbete, vänlighet och en positiv självbild. Å andra sidan, en rigid och starkt reglerad miljö med många påbud, blind lydnad och disciplin har en skadlig inverkan på barnet. Båda dessa förhållningssätt mot barnet har förknippats med destruktivt beteende. Den dubbla rollen, att aktivt leda barnet men också låta barnet upptäcka och hitta sina egna vägar är en ständig utmaning för pedagogisk reflektion. Det finns ingen gräns för de motsatser, konflikter, polariseringar, spänningar och motsättningar som strukturerar och bygger upp den pedagogiska erfarenheten.<sup>102</sup>

Pedagogik innefattar alltid unika och speciella omständigheter. Pedagogisk förståelse är i sig själv praktisk förståelse. Denna förståelse omfattar vad som är det bästa för barnet, med andra ord, det är normativt, det är riktat mot idén om det goda, det bästa för barnet.<sup>103</sup> Men svåra situationer uppstår i det pedagogiska arbetet. Det innebär att pedagogiska frågor som uppstår ur erfarenheten måste bättre och förstås på ett djupare plan. Genom reflektion och ökad förståelse utifrån de erfarenheter vi gör utvecklas eftertänksamhet och taktfullhet inför framtida situationer.<sup>104</sup> En del forskare hävdar att en lärare varje minut måste göra ett val och ta ett beslut. De menar att läraren konstant agerar i ständigt förändrade situationer. De pedagogiska ögonblicken kräver att läraren ständigt måste agera. Van Manen menar dock att detta agerande är baserat på tidigare erfarenheter och reflektioner. Läraren har ändå en viss distans till den aktuella situationen och förmår att objektivt ta ställning i det som pågår. Vi ska här koppla diskussionen av van Manen med psykologin.

### 2.1.12 Vårt jag

Van Manen skriver att om vi ser på oss själva och tittar oss i spegeln så ser vi både ”jag” och ”mig-”relationen eller perspektivet. Det innebär till exempel. ”Jag” lade märke till hur ”jag-själv” (mig) blev förvirrad och irriterad.<sup>105</sup> Lars Svedberg (fil.dr. och psykolog) för också denna diskussion i sin bok *Gruppsykologi*. Svedbergs beskrivning bygger på George Herbert Meads bok *Mind, Self and Society* (1976). Svedberg beskriver hur jaget inte är statistiskt utan

---

<sup>99</sup> Van Manen, M. s 31

<sup>100</sup> Ibid s 38

<sup>101</sup> Ibid

<sup>102</sup> Ibid s 62 ff

<sup>103</sup> Ibid s 85

<sup>104</sup> Ibid s 108

<sup>105</sup> Ibid

beroende av de erfarenheter som sker i gruppen. Vår dubbla jag-upplevelse är ”me” och ”I”. En sida av oss är subjekt som känner, tänker, agerar och vill, detta är ”I”. Den andra sidan kan iaktas utifrån. Den är en varelse i andras ögon, ett objekt – ”me”. Genom spegling och interagerande med andra så blir vi medvetna om oss själva, det vill säga jaget-som-objekt, ”me”. Detta ”me”, skapas av andra människors attityder som leder de egna handlingarna. Men det är inte allt, jaget är mycket mer än så. Det som överskrider ”me” är ”I” och det senare är det skapande subjektet. ”I” lyssnar till ”me” men avgör själv om det ska underordna sig eller inte. Handlandet av ”I” kan aldrig helt förutsägas och kan ibland förvåna ”me”. Det vi ser här är således insidan och utsidan, det osynliga och det synliga. Människan i sin person försöker att få ihop dessa båda delar, att samstämmighet råder mellan ”I” och ”me”. Hur vi lyckas bidrar till olika känslor som lycka och glädje eller ibland skam. Om vi känner skam sviktar ”I” under tyngden av ”me”.<sup>106</sup> Det är denna reflektion Van Manen också tycks tala om. Vi kan med andra ord möjligen uttrycka det så här, erfarenheten skapar handlande som i sin tur skapar reflektionen som i sin tur skapar erfarenhet, nytt handlande och reflektion och så vidare. Det är i detta pedagoger rör sig, i klassen, bland barnen och ungdomarna och där ”I” och ”me” hela tiden prövas hos läraren och söker sin samstämmighet.

Often when we feel frustrated about our actions, we say “What I should have done is...” This is not just water under the bridge. As we reflect on our own experiences we have an opportunity to become aware of the significance of these experiences”<sup>107</sup>

Van Manen skriver mycket om “förkroppsligande” av det läraren har inom sig. Lärare har vissa beteenden i förhållande till eleverna, beteenden som de i bästa fall endast är vagt medvetna om. Teorier om undervisning talar sällan om vad dessa speciella kännetecken eller beteenden i undervisningsituationen består i, eftersom dessa egenskaper har mer att göra med vad som är unikt och personligt än vad som är allmänt och generaliserbart. Ändå kan det vara så, menar han, att själva essensen av bra undervisning har något att göra med fenomen som rör personlig stil. På vilket sätt vi lär ut matematik eller litteratur är till stor del på hur läraren förkroppsligar dessa ämnen. Lärare som inte känner för eller bryr sig om sina elever, eller inte bryr sig om sitt ämne de undervisar i, är troligen oförmögna att skapa de personliga egenskaper av dessa svåråtkomliga och subtila kännetecken i pedagogik.<sup>108</sup>

### 2.1.13 Erfarenhet och intuition

Svedberg berör även svårigheter och dilemman som kan uppstå inom människan som vi knöt an till innan i termer av ”me” och ”I”. För att förstå pedagoger ytterligare kan följande refererande göras. Han säger att det ”objektiva förnuftet” många gånger i vår kultur, har ett problematiskt förhållande till den ”subjektiva känslan”<sup>109</sup> Ju mer social en situation är desto mer godtyckligt kan de rationella besluten bli. Beslutet kan bli helt ologiskt när det enbart baseras på några få faktorer som är gripbart för förnuftet i en situation som är präglad av ett oöverskådligt antal faktorer. Svedberg hänvisar här till sociologen Bo Eneroth som funderat över detta. Eneroth menar att det logiska tänkandet fragmenterar verkligheten, medan det intuitiva tänkandet har förmågan att fånga helheter.<sup>110</sup> Eneroth förespråkar det intuitiva beslutsfattandet, inte bara som nödvändig väg utan till och med värdig väg i professionell

---

<sup>106</sup> Svedberg, L. (2003) *Gruppsykologi: Om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur. Tredje upplagan s 31 ff

<sup>107</sup> Van Manen s 116

<sup>108</sup> Ibid s 121

<sup>109</sup> Svedberg. s 337

<sup>110</sup> Ibid s 338



verksamhet och då i synnerhet om man arbetar med människor. Det intuitiva beslutet förutsätter en djupt, personligt upplevd erfarenhet av situationen.<sup>111</sup> Svedberg tar alltså upp, från ett psykologiskt perspektiv, det vi tidigare berört i pedagogiska sammanhang, den personliga erfarenheten och intuitionen, som ofta tycks vara det läraren utgår ifrån i undervisningssammanhang.

## 2.2 Röster från lärare

Inom ett område som detta, som är så svårfångat och på många sätt utforskat kan man knappast förundras över att också personer som saknar forskningserfarenhet har skrivit böcker och artiklar. Här ska vi ta upp två av dessa för att på det sättet ge en bild av hur denna typ av litteratur framställer problemområdet.

### 2.2.1 Den svåra balansen

Lars Åke Kernell (ej forskare men lärarutbildare och stationerad vid Göteborgs universitet) är inne på samma linje som Laursen, det vill säga att det inte är några medfödda egenskaper som krävs för att vara en bra lärare. Han menar att vi till och med måste överge samtalet om medfödda talanger, detta inte minst i kontexten om den goda idén att läraren är utbildningsbar. Därför måste vi fokusera på förhållningssätt och beteenden.<sup>112</sup> Han menar vidare att det inte går att hitta enkla svar på vad det egentligen är som krävs:

Yrkets komplexitet kan locka till en förenklad instrumentell hållning där checklistor, enkla sanningar och universalmodeller får stor betydelse.<sup>113</sup>

Det finns ingen slutgiltig lista som någonsin blir färdig men våra försök att beskriva vad som krävs gör oss ändå klokare menar han. Han vill istället göra en karta över möjligheterna, ringa in olika typer av kompetenser som i någon mån kan ge oss en sådan överblickbar struktur.<sup>114</sup> Om vi ska bedöma en lärares skicklighet så är vi hänvisade till en levande och komplex miljö. Den är relationstät och pågår i ett ständigt nu. Det är också i denna miljö som de egentliga bedömningarna överhuvudtaget kan göras. Utanför detta sammanhang kan vi inte bedöma en lärares insatser vare sig de är lyckade eller inte lyckade. Denna livsmiljö är i sin komplexitet invävda i dilemman.<sup>115</sup> Han resonerar vidare kring begreppet lärarens personlighet, att just denna faktor har betydelse, yrket är till och med beroende av dennes personlighet. Men så kommer vändningen. Det är inte lärarens egenskaper som ska bedömas utan lärarens förmåga att utnyttja dem.<sup>116</sup> Detta återigen i linje med Laursens resonemang. Kernell pekar på förmågan hur läraren använder sig av sin personlighet i undervisningen, hur denne klarar av att utnyttja sin personlighet i det specifika sammanhanget. Kernell för också in begreppet ”artist”.<sup>117</sup> Han utvecklar det inte vidare men man kan se en antydning till samma begreppsvärld som Magnusson rör sig inom i sin avslutande del i tidigare refererande av hans doktorsavhandling, nämligen begreppet konst.

---

<sup>111</sup> Svedberg, L. s 338 ff

<sup>112</sup> Kernell, L-Å.(2003) *Att finna balanser – en bok om undervisningsyrket*. Studentlitteratur. s 82.

<sup>113</sup> Ibid s 81

<sup>114</sup> Ibid

<sup>115</sup> Ibid s 82

<sup>116</sup> Ibid s 83

<sup>117</sup> Ibid

För att få en rättvis bedömning av sin skicklighet måste läraren ses i aktion. I själva praxis så framkommer det egentliga kunnandet, skickligheten i en ström av olika reaktioner och initiativ.<sup>118</sup> I detta ingår även relationsaspekten, förhållandet mellan lärare och elev. Kernell menar att all undervisning bygger på kommunikation. Och det är inte den kvantitativa kommunikationen som avses utan den kvalitativa. Den kvalitativa kommunikationen kräver fungerande relationer. Genom lärarens förhållningssätt, hur denne använder sin auktoritet, hur han eller hon behärskar och presenterar ett innehåll, är läraren också förebild.<sup>119</sup> I detta måste läraren uppmuntra eleven, låta eleven se pedagogens höga förväntningar och tillsammans med eleven visa lärarens gemensamma undran i sökandet efter nya kunskapsinhämtningar. Utifrån omständigheterna måste läraren försöka möta elevernas olika behov och i detta använda de erfarenheter eleverna själva bär på.

Humor är heller inte fel i sammanhanget menar Kernell, att kunna ställa sig lite vid sidan, reflektera i kontexten av de sociala relationerna. I allt detta, alla dessa kriterier och i situationer där lärarens ställs inför val av exempelvis humor eller gränssättande, är det också helhetsperspektivet hos läraren som är så viktigt.<sup>120</sup>

## 2.2.2 Ledarskap

Det finns de som är kritiska till att jämföra ledarskap i yrkeslivet utanför skolan och ledarskap i lärarens skolvärld. Mot detta står två författare, själva lärare i många år och numera utbildare i ledarskap inom skola, offentlig förvaltning och näringsliv. De är inte forskare men utbildar lärare ute på fältet och gör det bland annat utifrån sina egna lärarefarenheter. Vi ska här se vad de har att säga. Mariann Landin och Christina Hellström har skrivit en bok som går under titeln *Läroledarskap*.<sup>121</sup> Deras bok vill i enlighet med titeln behandla ledarskap från lärarens perspektiv. Författarna betonar näringslivets medvetenhet om ledarskapets betydelse. Läraren däremot ska klara sin ledande roll på egen hand, menar författarna.<sup>122</sup> För att kunna utveckla sitt ledarskap måste man bli klar över egna förebilder.<sup>123</sup> I det menar författarna att det är anmärkningsvärt att läraren, som kan leda upp emot trettio personer per grupp och flera sådana grupper varje dag inte får någon som helst ledarträning, vilket t ex. projektledare i näringslivet får.<sup>124</sup> I ledarskapsutbildning är självkänedom, grupprocesser och konflikthantering viktiga. Författarna menar att skolan som värld ofta har en övertro på den egna kompetensen. Inom näringslivet däremot, har man en öppenhet utanför den egna verksamheten, skriver de.<sup>125</sup> Många lärare som inte klarat sin yrkesroll lämnar skolvärlden med en tro på att de inte hade den rätta personligheten. Istället hade det varit till hjälp om läraren i sådana situationer hade fått stöttning och möjlighet att stanna upp och fundera på den egna självbilden och sitt ledarskap.<sup>126</sup> Det tycks som författarna möjligtvis är ute efter något som inom den pedagogiska forskningen benämner som den viktiga reflektionen. Vi har bland annat sett det hos Schön, van Manen och Laursen.

Författarna har genom åren, förutom att ha varit verksam i näringslivet, träffat lärare under olika utbildningsdagar. Här är en av dessa röster, en lärare som vid tillfället var lärarkandidat:

---

<sup>118</sup> Kernell, L-Å. s 94

<sup>119</sup> Ibid

<sup>120</sup> Ibid s 114

<sup>121</sup> Landin, M. Hellström, C. (2001) *Läroledarskap*. Förlagshuset Gothia.

<sup>122</sup> Ibid s 12

<sup>123</sup> Ibid s 18

<sup>124</sup> Ibid

<sup>125</sup> Ibid s 20

<sup>126</sup> Ibid s 21

”(...) Han hade förberett sig minutiöst: varje moment var noga klockat (...) Han skulle just börja berätta om allt spännande som skulle äga rum under lektionen när han blev avbruten av en flicka längst bak som sa: ”Du menar inte att du tänker stå och surra så där hela timmen!” Han blev helt tillintetgjord, han som var så förberedd och lektionen som skulle bli så kul! Han beskrev det som att han sjönk ner i ett svart hål utan aning om hur han skulle fortsätta.<sup>127</sup>

Författarna menar att hur lärarna ändå klarar sig, är inget annat än genom livets hårda skola, genom lektioner som fungerar och misslyckanden som till slut eventuellt leder fram till fungerande ledarskap. För att nå fram till ett bra ledarskap behöver man också självkänedom, menar de. Att vara en fungerande lärare innebär inte att man inte har några dåliga egenskaper, snarare är det så att man är medveten om dem. De beskriver vidare att det finns en fördel med att möta unga människor, kvittot kommer direkt om lärarens förhållningssätt fungerar eller inte. Lärare behöver i detta, precis som i all annan ledarverksamhet, arbeta med frågor kring ledning.<sup>128</sup>

De för sedan in begreppen från retoriken, patos, logos och etos. Patos menar de vara det första känslomässiga intrycket man får när man möter en människa. Logos representerar sammanhang och struktur, något de säger att många lärare fokuserat på. Etos, slutligen kan översättas med trovärdighet. I denna trovärdighet som etos representerar finns bland annat aspekter som kompetens och integritet. Kompetens är en kombination av utbildning och erfarenhet och om en individ ser säker ut och har ett strukturerat språk så ökar intrycket av kompetens hos dem han eller hon möter. Gruppen vill att ledaren skall inge trygghet, inte minst i det första skedet. De beskriver vidare att det är oetiskt att inte vara ärlig när det gäller ens egen kompetens, men det är inte oetiskt att agera säkert även om det inuti känns osäkert och skakigt. Integriteten anses av flertalet, enligt Landin och Hellström, som en mycket viktig faktor när det gäller trovärdighet. Att vara ärlig och rak stärker integriteten. Avgörande är om man följer sina egna råd.<sup>129</sup> Vi tycks här se en koppling till Steinbergs resonemang som vi tidigare har återgivit, nämligen att de bör råda kongurens mellan ord och handling. Även Hesslefors Atktofts rapport belyser detta med att vara hel och trovärdig som lärare.

Att förlora sin ledarroll och inte fungera som lärare kan få svåra konsekvenser. Detta berördes i bakgrunden till denna uppsats och varför den kommit att skrivas (Ingela). En av författarna delar här med sig av sina egna mycket svåra erfarenheter:

Nu följde en jobbig tid. Eleverna fanns överallt och jag hade bestämt mig för att alltid hälsa på dem även om de inte hälsade på mig. Dessutom fanns hela tiden oron för att mitt misslyckande skulle sprida sig till mina andra klasser. (...) Själv kände jag mig misslyckad och personlighetsförändrad. Jag som alltid varit utåtriktad och gillat att ha med människor att göra gick nu mest och planerade för en framtida isolering. Gärna ett jobb i ett fönsterlöst rum, utan telefon eller kontakt med yttervärlden (...) Den här händelsen påverkade mig oerhört och det tog tre år innan jag kunde berätta om den för någon utanför familjen. Och då grät jag.<sup>130</sup>

Steinberg, som vi refererat till tidigare, redovisar öppet att han vill provocera och skapa diskussion, då han menar att läraren ska först och främst se sig som ledare och att ingången

---

<sup>127</sup> Landin, Hellström. s 22

<sup>128</sup> Ibid s 25

<sup>129</sup> Ibid s 26 ff

<sup>130</sup> Ibid s 40

till elevgruppen blir därmed lättare. Dessa författare nämner också erfarenheten som utvecklande för läraren i sitt yrkesliv, ett ämne vi berört inom forskningen. Landin och Hellström nämner också vikten av att läraren verkligen bryr sig om sina elever I detta hänvisar de till psykiatrikern Clarence Craafoord. En lärares engagemang kan ha varit avgörande för en individs utveckling i livet. Denna lärare kan bli den vuxna goda förebild när andra vuxna har svikit. Läraren behöver dock inte engagera sig lika mycket i alla och behöver inte vara terapeutiska, det kan räcka med att vara en god förebild och att visa sig.<sup>131</sup> Avslutningsvis, något positivt med lärarskapet är att läraryrket de facto kan vara en balsam för själen. När privatlivet står på ända, när livets svårigheter drabbar oss, kan närvaron i klassrummet ge kraft. Om det inte fungerar privat så kan det vara en styrka att man faktiskt fungerar som lärare.<sup>132</sup>

Det finns mängder av litteratur som berör läraryrket i dess olika aspekter, vad lärarkompetens innebär. Men trots det är forskningen fortfarande begränsad inom området eftersom det många gånger är så svårfångat, komplext och subtilt. Människor som inte är forskare skriver om ämnet, ofta utifrån sina egna erfarenheter. Om inte annat kan det bli en formuleringsarena som Magnusson förespråkar i sin doktorsavhandling, där forskning och lärares erfarenheter och kunskaper möts och där lärarkunskap tvingas att artikuleras.

---

<sup>131</sup> Landin. Hellström. s 53

<sup>132</sup> Ibid s 54

## 3. SYFTE

### 3.1 Studiens syfte

Vad vill vi då med vår empiriska undersökning? Vi vill studera en process. Vi sökte initialt efter den goda och fungerande läraren i klassrummet och vill i detta nå en fördjupad kunskap. Mycket av den forskning som tidigare bedrivits och varit dominerande har riktats mot eleverna, inte minst i försök att förstå hur eleverna tänker. Vi vill emellertid i stället studera läraren. Vad är det han eller hon gör, verbalt och icke-verbalt, och vad får det för konsekvenser på eleverna och stämningen som helhet i klassrummet? Vi vill försöka se och förstå skeenden, fenomen i klassrummet som relaterar till lärarens förhållningssätt och i detta hur lärarens beteende inverkar på eleverna. Senare studier har på olika sätt påvisat hur viktig läraren är för barns och ungdomars utveckling. En lärare kan lyfta en elev på ett positivt sätt, ibland till oanade höjder, både vad gäller elevens personliga - tillika kunskapsmässiga utveckling. Omvänt kan också en lärare påverka elever negativt, i värsta fall med förlorad självkänsla och kunskapsluckor som följd. En elev tillbringar idag minst tio år i skolan. Det är den uppväxande generationens dagliga arbets- och livsmiljö. Läraren är därmed en viktig person i elevens liv, kanske vi ännu inte till fullo förstår hur viktig och avgörande denna person de facto är.

Mycket återstår att få kunskap om. *Vår fallstudie utgör ett nedslag i sökandet efter den fungerande läraren och vad det är, hos läraren, som gör att det fungerar eller tvärtom inte fungerar.* Är det som den stämning läraren skapar i klassrummet som är viktigast? Ser vi trygghet, tillit, glädje, ömsesidig respekt hos eleverna eller ser vi håglöshet, uppgivenhet och respektlöshet? Vi vill således undersöka om och i så fall hur läraren genom sitt förhållningssätt påverkar elevernas beteende.

### 3.2 Förtydligande av frågeställningarna

Utifrån vår syftesformulering

väljer vi att ställa följande frågor när vi ämnar förstå vad läraren gör och hur det påverkar stämningen i klassrummet och elevgruppen.

- Hur är lärarens förhållningssätt/beteende?
- Hur påverkar lärarens förhållningssätt/beteende eleverna och stämningen som helhet i klassrummet?

## 4. METOD

### 4.1 Livsvärldsansats

Inom västerländsk idétradition vill vi nämna René Descartes som redan på 1600-talet frågade sig hur vi kan veta vad säker kunskap är. Hans sätt att tvivla ledde fram till att det enda han ansåg sig säkert kunna veta var att han själv existerade. Han myntade det välkända ”Jag tänker, alltså existerar jag”. Han tycktes alltså i detta vara klar över sig själv som subjekt, men i övrigt var det mesta tvivelaktigt. Sinnena spelar oss ständiga spratt vilket gör det högst osäkert att förlita sig till dem.<sup>133</sup> Själens var, med Descartes synsätt, något helt annat än kroppen. Han hävdade att naturvetenskapen kunde uttala sig om den materiella världen och kyrkan om våra själar. Denna tudelning och dikotomi mellan kropp och själ har i huvudsak varit ett dominerande synsätt: ”Denna klyfta har alltsedan dess varit ett problem i vårt västerländska idéarv.”<sup>134</sup> Immanuel Kant, tysk filosof, uttalade sig mer än hundra år senare om hur vi människor kan nå kunskap om världen som omger oss. Han menade att vi inte ska fokusera på ett föremål, vad det är i sig självt utan ändra vårt fokus. Det är alltid en människa, någon, som lär sig eller förstår det hon ser och upplever.<sup>135</sup> Descartes och Kants teorier om kunskap avviker kraftigt från det som går under benämningen positivism. Positivismen inriktar sig inte på vem det är som får kunskap, utan undersöker mer konkret den verklighet som omger oss.<sup>136</sup> I pedagogiska sammanhang kan det emellertid vara av intresse att veta något om subjektet, hur subjektet upplever sin värld eftersom undervisning är en intersubjektiv verksamhet. I vårt sökande efter en lämplig teori för vår studie kom vi, mot bakgrund av detta, att inspireras av fenomenologin.

Vi har alltså, mot bakgrund av vårt forskningsintresse, således valt ”livsvärlden” som teoretiskt ramverk och grund. Vi tar avstamp i Jan Bengtssons, (professor stationerad vid Göteborgs universitet, institutionen för pedagogisk och didaktik) *Med livsvärlden som grund*. Vi utgår i detta från Husserls ståndpunkt att vetenskaperna genom sitt objektiva betraktelsesätt kan sägas ha förlorat sin betydelse för människors liv.<sup>137</sup> Genom det absoluta avstånd som skapas genom den objektiva vetenskapen blir människan främmande inför den. Vetenskapen förlorar därmed sin mening för människans levda liv, skriver Bengtsson.

Objektivismens betraktelsesätt ser alltså världen som objektiv-absolut. Den objektiva världen är en värld i sig själv, den finns där och påverkas inte av något subjekt. Där vi människor lever våra liv, i livsvärlden, så är den subjektiv-relativ, en livsvärld där allt vi upplever hela tiden realteras till andra subjekt.<sup>138</sup> Det är i detta vi gör våra observationer. Vi som forskare står inte opåverkade i klassrummet. Vi tolkar och försöker förstå vad som sker i förhållande till vad vi vet eller tror oss veta, våra erfarenheter, vår förförståelse i egenskap att vara människor bland andra människor. Livsvärlden är den kontext där vi lever tillsammans och står i direkt kommunikativ förbindelse till varandra. Det är en social värld, med ting och föremål som formats av människor och en livsvärld som också organiserats av människor.<sup>139</sup>

---

<sup>133</sup> Claesson. s 13 ff

<sup>134</sup> Ibid s 14

<sup>135</sup> Ibid

<sup>136</sup> Ibid

<sup>137</sup> Bengtsson. J. (red.). (2005) *Med livsvärlden som grund*. Lund. Studentlitteratur. s 17

<sup>138</sup> Ibid

<sup>139</sup> Ibid s 18

Varje ting har en betydelse. Ett bruksföremål relaterar till en upphovsman. Någon har skapat den. Den kan vidare föra oss bakåt i tiden. En målning i en kyrka som gjordes för flera hundra år sedan berättar om en utövare, en människa som skapade och som du och jag nu kan se i en helt annan tid. En tingest finns till i relation till ett subjekt men är inget i sig själv, kan knappast vara meningsfull bara genom sin existens. En hammare får sin mening om det finns ett subjekt som gör en tolkning av den som ett verktyg. Ett föremål hänvisar oss till ytterligare föremål. En hammare leder till en spik, som i sin tur leder oss till en bräda eller en vägg och så vidare. Allt detta visar på att livsvärlden är komplex och differentierad.<sup>140</sup> ”Världen är den helhet i vilken tingen framträder och får sin mening.”<sup>141</sup>

Tillvarons vara i världen är ett levtt förhållande och ska inte ses som tingens vara i världen.<sup>142</sup> Tillvaron ska således inte ses som stenen i muren eller hammaren i en träslöjdssal eller pennan i ett pennetui. Att vara i världen är att förhålla sig till världen, att bry sig om, handla och vara engagerad.<sup>143</sup> Genom våra liv relaterar vi konstant, och direkt till allt i vår omgivning, till oss själva, till andra människor och alla de ting som omger oss. Köket, köksstolarna, golvet som det står på. Fönstret utanför, gatan vi ser, de omgivande husen, busshållplatsen en bit bort som tar oss in till staden, staden som ligger en bit ifrån oss med dess stråk människor och skyltfönster. Allt bildar ett sammanhang, genom det levda liv du och jag lever och existerar i den meningen att vi själva har ett levtt förhållande till allt det som omger oss.

Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp finns beskrivet i verket *Phénoménologie de la perception* från 1945. Där tar han bland annat upp ambivalansen mellan natur och kultur.<sup>144</sup> Merleau-Pontys subjektbegrepp innefattar också kroppsligheten.<sup>145</sup> Han ser inte kroppen med samma ögon eller med det vetenskapliga betraktelsesättets utblick som är gällande t.ex. inom medicinsk och biologisk forskning. Inom medicinen är den levande kroppen ett föremål för fysisk undersökning. Merleau-Ponty problematiserar det hela ytterligare. För att en undersökning ska kunna genomföras på en levande kropp krävs det en annan levd kropp som också är subjekt. Det är som subjekt han eller hon beskriver kroppen.

Det är denna tvetydiga existens, som är lika mycket kropp som subjekt, som upptar Merleau-Pontys intresse, och den teori som han utvecklar är lika mycket en kroppsteori som en subjektteori. Detta kroppssubjekt är den egna levda kroppen och i den finns ingen motsättning mellan kropp och själ, utan bildar istället en integrerad helhet.<sup>146</sup>

Det vi ser här är en människosyn där dualismen upphört, det finns inget isärskiljande mellan kropp och själ utan människan är levd kropp. En förening mellan kropp och själ har skett och människan reduceras inte till antingen det ena eller det andra. Människan, den levda kroppen, är subjekt för alla de erfarenheter han eller hon upplever och är därför aldrig, eller kan aldrig, identifieras i termer av objekt.<sup>147</sup> Med denna människosyn ingår således människan i världen som både är immanent (den inre osynliga världen) och transcendent (den yttre, synliga

---

<sup>140</sup> Bentsson, J. s 19 ff (Jan Bengtsson för här ett resonemang kring hur ting påverkar oss och ger mening tillika hur ting /don/tyg härleder oss vidare till andra föremål eller associationer).

<sup>141</sup> Ibid s 22

<sup>142</sup> Ibid

<sup>143</sup> Ibid

<sup>144</sup> Ibid s 23

<sup>145</sup> Ibid s 24

<sup>146</sup> Ibid

<sup>147</sup> Ibid

världen). Världen där våra liv utspelar sig, livsvärlden, är både en upplevelsevärld för oss och en värld som våra liv hela tiden är riktade emot.<sup>148</sup>

Människan är en varelse av kött och blod, och det är genom våra sinnen vi upplever världen. Utan kropp finns ingen möjlighet att erfara. I denna värld är det vardagsvärlden som är den suveräna och överlägsna verkligheten. Andra världar, exempelvis den religiösa-, vetenskapliga- eller fantasivärlden är världar som vi kan ta spånget in i, men dessa kan aldrig likställas med vardagsvärldens suveränitet. Vi kan gå in i sagornas, filmens, litteraturens eller den religiösa världens fiktion eller abstraktion en stund, men vi återgår snart till vardagsvärlden. Denna vardagsvärld är inte entydig på något sätt, men upplevs som självklar och förgivettagen.<sup>149</sup>

Som forskare kan vi studera livsvärldssammanhang, exempelvis klassrumsmiljö, men i detta vara fullt medvetna om att vi själva är en del av livsvärlden. Livsvärldsansatsen problematiserar därmed det som forskas och forskaren själv. Vi väljer inte att gå via Husserls begrepp epochén, att skilja på existens och innehåll, transcendens från immanens. Vi utgår inte från denna dikotomi. Vi sätter således inte existensen inom parentes och fokuserar på det rena subjektet.<sup>150</sup> Att existera är att som människa möta andra människor i livsvärlden. Genom sinnena, som utgör kroppsliga funktioner där vi erfär världen, formas vårt subjekt och bildar den enhet som är människan, både som existens och essens. ”Sätter man existensen inom parentes, upphävs även möjligheten av empirisk kunskapsbildning.”<sup>151</sup>

När man genomför forskning gör man också ontologiska tillika epistemologiska grundantaganden, med andra ord, antaganden om vad verklighet och kunskap är.<sup>152</sup> All vetenskaplig kunskap har antaganden om verkligheten och hur man når fram till kunskap om denna. Detta är det filter, eller de ”glasögon” som forskningen sker genom, dvs. det osynliga, eller det paradigm, som gör det osynliga synligt. Den empiriska forskningen och den empiriska verklighet som forskaren undersöker är beroende av de ontologiska antaganden som gjorts. Således, om vi ändrar antaganden, blir en annan verklighet tillgänglig och synlig för oss. Vi behöver därmed vara explicita om vilken ontologisk utblick vi har för att alla ska kunna ta del av den och granska den verklighet forskaren vill beskriva. I detta behöver forskaren också beskriva de epistemologiska grunderna i sitt metodval. Att kunna granska forskningens förutsättningar är nödvändigt för att de kunskaper vi nått fram till ska kunna kallas vetenskapliga.<sup>153</sup>

Vi har ovan beskrivit livsvärldsansatsens grundantaganden, bland annat att den är subjektivt-relativ, att forskaren är subjekt till det han eller hon forskar om och ingår i det livsvärldssammanhang som är föremål för forskning. Vi kan således inte avgränsa forskaren från det som det forskas om utan vi problematiserar detta förhållande. Andra subjekt och likväl som ting, står i relation till oss. Tillvaron är ett levtt förhållande och ska inte ses som tingens vara i världen. Vi kan inte uteslutande strikt objektifiera vare sig ting eller andra levda människor eftersom vi relaterar konstant till vår omgivning som är social och har organiserats av oss människor. Även tingen ses i denna kontext i relation till subjektet och den livsvärld som hon ingår i. I detta tar vi också klivet att inte skilja på existens och essens, människan är

---

<sup>148</sup> Bentsson, J. s 26

<sup>149</sup> Ibid s 28 ff

<sup>150</sup> Ibid s 17 och s 31 ff

<sup>151</sup> Ibid s 32

<sup>152</sup> Ibid s 34

<sup>153</sup> Ibid s 34 ff



subjekt i levd kropp, ingen dualism finns. Denna dualism upphör inte bara när det gäller människan, utan också i vår syn på tingen och vår livsvärld. Återigen, tillvaron är ett levvt förhållande, inte tingens vara i världen.

Livsvärldsansatsen är kvalitativ. Husserl, som själv var matematiker, kritiserade matematiseringen som metod för att förstå och få kunskap om vår livsvärld. Genom att matematisera tillvaron och vårt levda förhållande så menade han att världen blir främmande för oss. Genom exakta och kategoriserande ideal så blir livsvärlden något annat än det vi lever i och erfar och vi känner inte igen oss i den beskrivning som ges.<sup>154</sup>

En livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor.<sup>155</sup>

För att forskaren ska nå kunskap om denna verklighet utifrån tidigare redovisad ontologisk utgångspunkt, krävs olika och differentierade metoder som kan fånga in och sätta ord på den kvalitativa komplexiteten. För att detta ska vara möjligt krävs en avgränsning, som i vårt fall, ett klassrum med dess människor och dess avgränsande miljö. Men i detta utgår alltså livsvärldsansatsen inte från ett reduktionistiskt betraktelsesätt, där det finns bestämda kategorier eller matematiskt objektiva metoder som kan ge oss kunskap om vår verklighet. Forskningen inom den kvalitativa livsvärldsansatsen måste styras av en öppenhet för tillvarons komplexitet. Dess omgivande miljö, vilket sammanhang det ingår i, människans sammansatthet, emotioner, socialitet och kroppslighet osv.<sup>156</sup> Detta leder oss vidare in på metodologisk kreativitet. Om fenomenologisk forskning ska fokusera på sakerna så som de visar sig för oss kan det hamna i konflikt med det vetenskapliga kravet på metod.<sup>157</sup> Om vi ska vända oss mot sakerna själva, så som de visar sig för oss, finns det en risk att metoderna fungerar reduktionistiskt, det vill säga att det finns en färdig metod att nå sakerna. De ”saker” vi ska undersöka kan föranleda oss att tro att vi ska undersöka verkligheten som objektiva fakta. Men vändningen mot sakerna är samtidigt en vändning mot ett subjekt.<sup>158</sup> Det är just denna problematisering som livsvärldsansatsen handlar om. Denna dubbelhet finns också i det centrala fenomenbegreppet från vilken fenomenologin utvecklats. Ordet ”fenomen” kommer från grekiskan och betyder ”det som visar sig”. Det kan inte finnas något ”som visar sig” om det inte finns någon som det visar sig för. Fenomen som begrepp innebär alltså ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt.<sup>159</sup> En given och förutbestämd metod ger oss bara kunskap utifrån den ram som metoderna anger. Därför finns det en risk att bli mer trogen själva metoden än sakerna själva. Gör man anspråk på att bara en viss metod går att använda för att nå empiriska resultat och att vissa regler skall styra forskning så kan detta hamna i konflikt i vår ambition att följa sakerna. Men det är möjligt att välja metod utifrån de saker som skall studeras. Metodval bör alltså ske utifrån vad som egentligen skall studeras. I förlängningen innebär detta att livsvärldsgrundad forskning inte kan ha färdiga metoder eller bestämda regelverk som kriterier för att sedan bedöma resultaten av forskningen. Detta både vad gäller bearbetnings- och insamlingsmetoder. Alltså bör man ta i beaktande att flera metoder används i en livsvärldsansats. Dessa metoder i plural måste då stå i korrelation till varandra i en prövning av de metodval man gör.<sup>160</sup>

---

<sup>154</sup> Bengtsson, J. s 37

<sup>155</sup> Ibid

<sup>156</sup> Ibid

<sup>157</sup> Ibid

<sup>158</sup> Ibid s 11

<sup>159</sup> Ibid s 11 ff (Diskussion kring fenomenologiska variationer se Bengtsson s 11-16)

<sup>160</sup> Ibid s 37 ff

Om vi nu tar steget in i den pedagogiska forskningen, som är föremål för vårt intresse, så är forskaren och det som studeras sammankopplade med varandra, det vill säga oskiljaktigt förbundna med den livsvärld vi alla ingår i. I en livsvärldsansats måste därmed en brygga slås mellan forskarens livsvärld och den livsvärld de människor har som ska studeras. Detta har också varit hermeneutikens uppgift, det vill säga att förmedla och bygga broar mellan olika världar.<sup>161</sup> Forskarens värld, hans eller hennes utblick eller horisont konfronteras med andra världar. I vårt fall är det mötet med lärare och elever i klassrummet. Genom sådana möten förändras forskarens horisont och nya frågor ställs om verkligheten. Man kan här tala om en horisontvidgning. Merleau-Ponty menar att det interaktiva och kommunikativa mötet i dess explicita kontext är vår tillgång till både ting och andra människor i världen. Genom att vi alla är kroppsliga subjekt så kan andra livsvärldar aldrig vara helt främmande för oss. Den sociala världen är delad och kan därför heller inte förbli privat. Vidare är det så, ur ett ontologiskt perspektiv, att då människan är kroppsligt subjekt så är hon varken rent kroppslig eller enbart ett själlsliv.<sup>162</sup> Det är i denna helhet vi lever, rör oss och är till och i denna helhet också forskaren måste förstå det som forskas.

Jag behöver därför inte leva mig in i andra människors inre liv (empati) för att förstå deras handlingar och jag behöver inte sluta mig till vad andra människor upplever utifrån mina egna upplevelser (analogislut). Den andres beteende har redan en konkret och levd mening för mig.<sup>163</sup>

Claesson ger också ett bidrag i ovan nämnda verk kring livsvärldsansatsen. Hon visar hur lite svensk forskning i pedagogik använt sig av livsvärlds fenomenologin som teoretisk grund. Däremot har Tyskland och Holland och även i viss mån de anglosaxiska språkområdena gått före oss.<sup>164</sup> Hon tar upp också, liksom Bengtsson, Husserl och hans kritik av det naturvetenskapliga sättet att bedriva forskning. Han kritiserar naturvetenskapen för att den inte ger plats för den mänskliga erfarenheten.<sup>165</sup> Om man inte tar hänsyn till människans erfarenheter och låter dessa få tillträde till forskningen så blir de vetenskapliga begreppen förgivettagna och ifrågasätts inte. I och med att de vetenskapliga begreppen tas för givna och inte utsätts för kritik och ej heller införlivas med den mänskliga erfarenheten, så problematiseras inte det förgivettagna. Om vi hela tiden låter forskningen bedrivas på detta sätt så blir vårt tänkande teknifierat.<sup>166</sup> För att förändra detta menar Husserl att all vår forskning bör ha sin utgångspunkt hos människan själv. Det är när vi lever och erfar världen, genom våra sinnen, som bör vara utgångspunkten för de antaganden vi gör. Han kallar denna utgångspunkt för livsvärld. Vi måste se oss omkring, oss själva i förhållande till vår omgivning, se och förstå det vi tar för givet, bli medvetna om vårt förgivettagande och reflektera över detta. Genom medvetenhet om det förgivettagna börjar reflektionen över vad vi erfar och i detta får vi kunskap. En horisontvidgning sker.

Claesson har använt livsvärldsansatsen i sin bok *Spår av teorier i praktiken*. Hon hänvisar där bl.a till Ödman (1979) i sin diskussion kring hermeneutiken. I detta behöver forskaren hela tiden komma tillbaka till sin text och försöka förstå innebörden på olika sätt. Forskaren arbetar mellan detaljerna och helheten i forskningsmaterialet i ambitionen att försöka förstå. Men hermeneutiken gör inte, liksom fenomenologin, anspråk på ”säker kunskap”. Hermeneutikern arbetar fram kunskap genom att tolka och förstå.

---

<sup>161</sup> Bengtsson, J. s 40 ff

<sup>162</sup> Ibid

<sup>163</sup> Ibid s 41

<sup>164</sup> Ibid s 135

<sup>165</sup> Ibid s 136

<sup>166</sup> Ibid

Det innebär inte att alla människor tolkar världen så olika att vi inte skulle ha någon möjlighet att förstå varandra, men jag kan heller inte ta för givet att så som jag tolkar något tolkar också andra detta.<sup>167</sup>

Livsvärldsansatsen gör det alltså möjligt att tolka den komplexitet som finns i olika undervisningssituationer. Den gör det också möjligt för oss att fästa blicken på det som är för-givet-taget, där det som händer inte ifrågasätts.<sup>168</sup> Läraren själv är inbegripen i ständiga nu-situationer och har i detta knappast möjlighet att reflektera över sitt handlande. Skulle vi människor grubbla över tillvaron, ifrågasätta allt det som sker så skulle inte mycket uträttas.<sup>169</sup> Vi handlar för det mesta oreflekterat, vi tar världen för givet. Det är här forskaren kommer in med sin utblick.

Fallstudien har en teoretisk grund. I en fallstudie återger forskaren det han eller hon upplever så troget som möjligt. Men eftersom undervisningssituationen är oerhört komplex skulle beskrivningarna bli mycket omfattande och kunna pågå i all oändlighet. Därför är det av största vikt att ha ett forskningsfokus.<sup>170</sup> I vårt fall är det i första hand läraren vi riktar oss emot, det är där vi har vårt fokus. Vi undersöker inte vilka inlärningsmetoder som är de bästa eller vilka metoder som gör att eleverna lär sig bäst och mest effektivt. Vi vill se läraren i aktion, hur han och hon förmår att knyta an till eleverna och hur detta påverkar eleverna och därmed hela stämningen i klassrummet. I vår syftesformulering har vi klargjort detta ytterligare. Eftersom vi själva är subjekt och söker att tolka och förstå det vi erfar kan vi inte göra anspråk på ”säker kunskap”. Men genom att vi satt oss in i tidigare forskning inom det ämne vi undersöker och genom medvetenhet i metodval samt att vi tydliggjort livsvärldsansatsens teoretiska grundval och våra egna observationer så hoppas vi kunna bidra till en fördjupad förståelse av hur läraren påverkar eleverna och den stämningen det medför i klassrummet.

Van Manen beskriver i sitt verk *The Tact of Teaching* (2002), vikten av den mänskliga erfarenheten. Han kritiserar ett teknifierat sätt att se på pedagogik. Ett teknifierat angreppssätt förutsätter att pedagogik kan läras genom generaliseringar och allmänt teknifierade metoder. Undervisning måste hänföras till erfarenheten. Erfarenheten öppnar upp för förståelse och inbegriper en förkroppsligad kunskap. Det van Manen istället vill se är en pedagogisk erfarenhetsbaserad reflektion. Att bli lärare innebär någonting som inte kan läras ut formellt, nämligen personens förkroppsligande av pedagogisk omtänksamhet och tankfullhet.<sup>171</sup> Vi kan se här att hans tankar liknar de som Husserl framför, nämligen att ha den mänskliga erfarenheten måste beaktas när vi söker kunskap. Vidare kan vi se paralleller till Merleau-Pontys betoning av att se hela människan och där våra kroppar uttrycker vilka vi är. Van Manen talar återkommande om ”förkroppsligande” av det pedagogen bör vara i hans begreppsvärld av ”tact” och ”thoughtfulness”. Hos van Manen tycks det finnas en sammansmältning av Husserl och Merleau-Ponty då han menar att erfarenheten kan öppna upp en förståelse som innebär förkroppsligad kunskap.<sup>172</sup> Begreppet ”takt” är också i linje med livsvärldsansatsen då det utgör ett begrepp som omfattar helhet.

---

<sup>167</sup> Claesson. s 47

<sup>168</sup> Ibid s 48

<sup>169</sup> Ibid

<sup>170</sup> Ibid s 95

<sup>171</sup> Van Manen. S 8 ff

<sup>172</sup> Ibid s 9

I Svedbergs bok beskrivs hur det ”objektiva förnuftet” många gånger, i vår kultur, har ett problematiskt förhållande till den ”subjektiva känslan”. Det logiska tänkandet fragmentiserar verkligheten. Det intuitiva tänkandet har däremot förmågan att fånga helheten. Vidare kan vi läsa om hur det intuitiva beslutet förutsätter en djupt, personligt upplevd erfarenhet av situationen.<sup>173</sup> Här tror vi oss finna likartade tankegångar som beskrivits ovan.

Hermeneutiken, att tolka och förstå det vi ser och upplever, kontrasterar mot Husserls kritik i matematiserandet av verkligheten som gör vår livsvärld främmande för oss. Erfarenheten som grund när vi söker kunskap om människan är i vårt resonemang en viktig faktor. Men vad är den subjektiva känslan kontra logiken? Kanske är den subjektiva känslan eller intuitionen det mest logiska? Vi såg svårigheten i det Laursen beskrev i sökandet efter den rationella läraren som inte ”rationellt” följde ett tydligt strukturerat mönster i sin lektionsplanering med uppsatta nationella mål i sikte, utan andra faktorer som tillgängliga läromedel eller att läraren hade kontroll över situationen var agendan. Och så, liksom Bengtsson beskriver i ett annat sammanhang, om vi gör andra antaganden så blir en annan verklighet tillgänglig och synlig för oss. I detta är människan en odelbar helhet, med känsla, förnuft och kropp. Denna helhet vill vi ta hänsyn till och det är också vår avsikt när vi söker efter den fungerande läraren. Intuitiv förståelse och forskning kan dock behöva förklaras ytterligare mot bakgrund av att forskning oftast syftar till objektivitet. Forskningsprocessen är också att explicit redogöra för sina antaganden så att läsaren kritiskt kan granska och gå i dialog med innehåll och resultat. Om intuitionen eller den tysta kunskapen ”bara finns där” men man vet inte hur den kom till eller vari den består, behöver forskaren hitta former för att beskriva den för oss så att den blir synlig. Magnusson beskriver just detta att vi måste skapa en formuleringsarena som gör lärarkunskapen synlig och begriplig. Claesson har med hänvisning till Andersson (2000) visat på följande uppställning nedan.<sup>174</sup> Uppställningen är i grova drag avsedd att förstå tänkandet bakom naturvetenskapliga resultat. Om vi tittar på den med andra glasögon, vad lärarkunskap är, och hur man finner den, kanske den kan vara till viss vägledning. Vi kan också möjligen se uppställningen i hermeneutisk kontext, att bygga broar mellan olika världar, lärarens inre kunskap och hur den blir synlig:

<b>Vardagstänkande</b>	<b>Vetenskapligt tänkande</b>
Omedvetet	Medvetet
Situationsbundet	Generellt
Mindre krav på inre sammanhang och logik	Logiskt invändningsfritt, systematiskt, organiserat
Formas omedvetet i olika situationer, kunskapsbit läggs till kunskapsbit	Artikuleras medvetet och har tillväxtförmåga

Med andra ord, om läraren blir medvetandegjord om det hon kan och förstår, så kan sättet att betrakta något förändras. Om vi kan se ett fenomen i olika situationer kan vi förhoppningsvis få ny kunskap. Det betyder i detta fall att vi vill försöka att se och förstå hur lärarens förhållningssätt påverkar elevgruppen. Om vi lyckas fånga det kan vi eventuellt få fördjupad förståelse. Om den omedvetna, intuitiva eller tysta kunskapen, genom erfarenheten, ständigt ökar lärarens förmåga och professionalism i klassrummet och vi i detta försöker att formulera

<sup>173</sup> Svedberg s 337 ff

<sup>174</sup> Claesson s 27

och artikulera vari denna kunskap består, kan kunskapsstillväxt bli en möjlighet. På så sätt skulle eventuellt den tysta kunskapen, intuitionen, eller vad man nu väljer att kalla det, synliggöras.

## 4.2 Observation genom fallstudie

En fallstudie eller ”case study” som är kvalitativt inriktad, är en metod för att tolka och försöka förstå observationer av pedagogiska skeenden.<sup>175</sup> Vi har valt fallstudien som metod i våra försök att skaffa oss djupgående insikter om en specifik situation. Fokus ligger snarare på att förstå en process än resultat.<sup>176</sup> Detta har vi också uttryckt i vår syftesformulering. Fallstudier är att föredra om man ska observera skeenden och det innefattar bland annat observationer som teknik. Fallstudiens styrka är också att kunna behandla olika former av empiriskt material, exempelvis olika typer av intervjuer, observationer eller dokument.<sup>177</sup> Surveyundersökningar, exempelvis intervjuer och enkäter i en opinionsundersökning, studerar vanligen några utvalda variabler och är deduktiv till sin natur, dvs logiska slutsatser dras utifrån premisserna. Dessa resultat presenteras också på ett kvantitativt sätt. Deskriptiva studier däremot, som vi har valt att använda oss av, är induktiva.<sup>178</sup> Induktiv metod i en fallstudie innebär att den baseras på induktiva resonemang, nämligen att begrepp och generaliseringar uppstår ur den tillgängliga informationen man har. Detta utgör sedan den grund i det sammanhang som man studerar.<sup>179</sup> Ju större kontroll det finns över en situation, desto mer experimentell blir den.<sup>180</sup>

Vår avsikt har varit att vara så passiva som det någonsin går för att inte störa det som pågår i klassrummet. Därmed finns ingen experimentell teknik eller ”kontroll” över situationen från vår sida. Vi har studerat ett avgränsat system, ett klassrum och vad som däri sker. I detta har vi valt en specifik företeelse, hur läraren agerar i förhållande till sina elever och hur det påverkar stämningen i klassrummet och eleverna.<sup>181</sup> Genom att koncentrera sig på en enda företeelse ”fallet” så strävar man i sitt angreppssätt att sätta fingret på viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen. En fallstudie är, med andra ord, en strävan att analysera och beskriva i kvalitativa, komplexa i helhetsmässiga termer.<sup>182</sup> Att slutprodukten i en fallstudie är deskriptiv innebär att den är tät, ”thick”, det vill säga en fullständig och så bokstavig beskrivning som möjligt.<sup>183</sup> Istället för att resultaten redovisas i siffror så används prosa och litterära tekniker för att skapa olika associationer och förståelse i den tolkning som görs.<sup>184</sup>

Den kvalitativa fallstudien är som tidigare nämnts deskriptiv i sin karaktär, detta innebär att det är inte bara ett skäl eller en orsak till de skeendena som pågår, utan det är många olika faktorer som spelar in. Vidare är den partikularistisk vilket bland annat innebär att förståelsen och tolkningen som görs sker under påverkan av författarens egna värderingar. Det behöver inte vara så, men det kan vara så. Vidare är det så, att det förvisso är en speciell situation man undersöker men det är ett generellt problem man vill åt. Ytterligare partikularistisk aspekt är att visa läsaren vad som bör göras eller inte bör göras i en liknande situation. En fallstudie är

---

<sup>175</sup> Merriam, S. (1998) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund. Studentlitteratur. s 17

<sup>176</sup> Ibid s 9

<sup>177</sup> Ibid s 23

<sup>178</sup> Ibid s 22

<sup>179</sup> Ibid s 27

<sup>180</sup> Ibid s 23

<sup>181</sup> Ibid s 24

<sup>182</sup> Ibid s 25

<sup>183</sup> Ibid s 26

<sup>184</sup> Ibid s 27

också heuristisk, som kan förklaras med att den vill förbättra förståelsen av den företeelse som studeras. Det kan vidga läsarens erfarenhet tillika bekräfta det man redan visste eller möjligen trodde sig veta.<sup>185</sup> Bengtsson talar också om horisontvidgning i sin livsvärldsansats något som kan kopplas även till den kvalitativa fallstudien i sin heuristiska aspekt. Den kvalitativa fallstudien är således deskriptiv, partikularistisk och heuristisk och vilar på induktiva resonemang.<sup>186</sup>

Fallundersökningar är, genom att de kan ge en tät beskrivning och är grundade i empiriskt material, verklighetsnära och holistiska. Den belyser olika meningar och innebörder och kan förmedla tyst kunskap.<sup>187</sup> När det gäller pedagogisk utvärdering är fallundersökningar särskilt användbara. Merriam hänvisar här till Yin (1984) i följande citat då fallstudien inom pedagogiken kan: ”*förklara* orsak och verkan när man intervererar i verkliga situationer som är alltför komplexa för experimentella strategier.”<sup>188</sup> Syftet med en fallstudie är inte att nå fram till det sanna och korrekta. Istället är det så att man måste försöka att undanröja felaktiga slutsatser och försöka att nå den mest övertygande tolkningen och förståelsen.<sup>189</sup> Varje metod inom vetenskaplig forskning har sin styrka och sin svaghet. Pedagogiska skeenden som ska undersökas som förmedlar förståelse kan i sin tur påverka och förbättra praktiken inom yrket.<sup>190</sup> Svaghet och kritik som kan anföras är att den kan överförenkla eller överdriva faktorer i de skeenden man undersöker. Detta kan innebära att läsaren drar helt felaktiga slutsatser om den verklighet forskaren beskrivit. Frågan är också hur man egentligen ska bearbeta den insamlade informationen. Forskaren är här hänvisad till sin egen förmåga och sensibilitet under hela forskningsprocessen.<sup>191</sup> Samtidigt utgör forskarens förförståelse en viktig del, då litteratur och tidigare forskningserfarenheter kan komma väl till pass. Mycket hänger således på forskarens skicklighet. Forskaren är i denna kontext själva instrumentet i tolkning, förståelse och analys. Det kan ge vidgade insikter om en företeelse, men det finns också risk för en helt felaktig analys. Man kan vinna något likväl som man kan förlora något. Det som slutligen återstår är att väga fördelar mot nackdelar i metodval.<sup>192</sup> Med vår livsvärldsansats som teoretisk ram och den människosyn som förkroppsligat subjekt innebär, och där människor men också ting, hela tiden står i relation till den som det visar sig för, har vi funnit den kvalitativa fallstudien vara den mest användbara. Världen ska inte förstås som tingens vara i världen utan som ett levtt förhållande. Detta ger, menar vi den helhetsbild som krävs. Fallstudien utmanar oss att se helheten i det vi observerar, där varje del också bidrar till en helhet som är oerhört komplex och sammansatt. Vår ambition är att i fallstudien i någon mån försöka fånga denna komplexitet med livsvärlden som grund.

Det primära målet med vår uppsats är alltså att nå en ny och fördjupad kunskap om vad det är hos den enskilda läraren som gör att hon fungerar eller inte fungerar i klassrummet tillsammans med eleverna. Hur kan läraren genom sitt sätt att vara och agera under en lektion påverka elevernas beteende? I ett arbete som detta är det lätt att personliga värderingar ligger till grund för det vi ser, våra tolkningar. Nils Gilje och Harald Grimen refererar till en av

---

<sup>185</sup> Merriam, S. s 27

<sup>186</sup> Ibid s 29

<sup>187</sup> Ibid s 42

<sup>188</sup> Ibid

<sup>189</sup> Ibid s 44

<sup>190</sup> Ibid s 46

<sup>191</sup> Ibid

<sup>192</sup> Ibid s 49

grundtankarna i hermeneutiken, den att vi alltid förstår något givet vissa förutsättningar.<sup>193</sup> De förutsättningar vi har bestämmer vad som (för oss) är förståeligt och oförståeligt. Förutsättningar i vårt fall och för vår fallstudie är vår förförståelse. Förförståelse, begreppet myntat av Hans-Georg Gadamer, är nödvändigt för att ny förståelse skall vara möjligt - jämför med Karl Poppers ”förväntningshorisont”, att lyckade observationer föregås av teorier och förväntningar.<sup>194</sup> Han ansåg att det är teorin och förväntningar som visar vad som är viktiga och relevanta iakttagelser. Det är denna teori som är grunden för vart vi skall rikta vår uppmärksamhet.

En observation är alltid selektiv. Den kräver ett urval av objekt, en bestämd uppgift, ett intresse, ett perspektiv, ett problem. (Popper, K).

Den grundläggande synen på kunskap som en forskare har kan påverka det mål man vill nå med i sin forskning. Maria Björklund och Ulf Paulsson sammanfattar vad de uppfattar som en persons grundläggande syn på kunskap, epistemologi:

1. Analytiskt synsätt – strävar efter att förklara sanningen så objektivt som möjligt. Kunskapen anses vara oberoende av observatören. Undersökaren strävar efter att hitta så kallade orsak-verkan-relationer. Verkligheten är en helhet som kan delas upp i olika delar, och summan av delarna är lika med helheten.
2. Systemsynsätt – försöker också förklara verkligheten objektivt, men anser att helheten är skild från – och ofta mer än – summan av delarna. Här betonas synergieffekter mellan olika delar och att relationerna mellan delarna är lika viktiga som själva delarna. Undersökaren försöker ta reda på mer om samband och relationer mellan olika delar för att kunna förstå orsaker till olika beteenden.
3. Aktörsynsätt – tonvikt på att verkligheten är en social konstruktion som påverkas av och påverkar människan. Den beskrivning av verkligheten som undersökaren gör är därför beroende av dennes erfarenhet och handlande.<sup>195</sup>

Vår kunskapssyn är baserad på hur vi uppfattar världen omkring oss. Positivisterna ser den framväxande kunskap som en naturlig följd av att den nya kunskap läggs till den som tidigare erfarits. Den nya kunskapen summeras efter att teorier har antingen verifierats eller falsifierats. Det är inte så viktigt för en positivist att veta varför saker är som de är. Hon vill i första hand veta hur det fungerar. För icke-positivisten växer vårt kunskapsskaffereri fram genom förståelse för vad som sker. Det räcker alltså inte att observera händelsen eller att få den verifierad eller falsifierad. Man måste dessutom explicitgöra sin tolkningsprocess.

I vårt arbete befinner vi oss hela tiden på olika abstraktionsnivåer. I den ena ringhörnan mer allmänna teorierna och i den andra våra empiriska observationer. Vårt synsätt har hela tiden varit induktivt, vi har startat våra tankar i verkliga observationer i klassrummet och har försökt att se de eventuella mönster av beteenden och ageranden som skulle kunna sammanfattas i personliga teorier.

---

<sup>193</sup> Gilje, N. Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapen förutsättningar*. Göteborg. Daidalos. S 183.

<sup>194</sup> Ibid s 89

<sup>195</sup> Björklund, M. Paulsson, U. (2003). *Seminarieboken*. Studentlitteratur. S 59

Att tillföra det pedagogiska kunskapsnätet något nytt sker genom kvalitativ eller kvantitativ forskning. Vid kvantitativ forskning är syftet att ta fram informationsunderlag, tydligt förklara och att dra säkra slutsatser som skall gälla för allt och alla, nomotisk forskning. Kvantitativ forskning återfinns oftast inom naturvetenskapliga ämnesområden med generella lagar och modeller. Med ett kvalitativt inriktat synsätt är uppgiften att förstå vad det är vi ser, vilket resultat vi får och vad det betyder. Detta kallas idiografisk forskning och bygger på holistisk grund, där det anses att "helheten är större än summan av de olika delarna". Jämför med systemsättet under punkt 2 ovan.

### 4.3 Datainsamlingsmetoder och vårt val av metod

Då vi har valt studiens syfte och frågeställningar är det av vikt att vi formulerar det problem som skall undersökas. Vad är vi ute efter? Egentligen? Väl definierade begrepp och målsättningar ska ingå i formandet av den process som inleder en undersökningsstudie.

Innan forskaren går vidare med att samla in den information som möjliggör den tänkta studien, är det viktigt att hon försöker att välja en, för att uppnå syftet, så bra metod som det är möjligt. Vid fallstudier, då vi undersöker ett eller ett fåtal händelser, har forskaren tillgång till en rik arsenal av pålitliga undersökningsmetoder. Det är också av vikt att man tidigt orienterar sig om den kunskap och tidigare forskning som bedrivit. Summeringen av våra jämförande litteraturstudier och den teoretiska ansatsen vi redovisar, leder till att vi bedömer en fallstudie vara ett bra tillvägagångssätt för att nå vårt syfte.

Björklund/Paulsson uppmärksammar också forskaren på att låta tidigare erfarna resultat ligga till grund för vad man vill ge sig på: Storleken på den existerande kunskapsmängden inom forskningsområdet kan vara av betydelse vid val av vilken form av studie som vi ska utföra.

- Explorativa studier, undersökande, används då det finns lite kunskap inom området och man försöker finna grundläggande förståelse.
- Deskriptiva studier, beskrivande, används när det finns grundläggande kunskap inom och förståelse för området och målet är att beskriva men inte förklara relationer.
- Explanativa studier, förklarande, kan användas då man söker djupare kunskap och förståelse och då man både vill beskriva och förklara.
- Normativa studier används när det redan finns viss kunskap inom och förståelse för forskningsområdet, och då målet är att ge vägledning och föreslå åtgärder.”<sup>196</sup>

Vårt val av studie, Fallstudien, är som tidigare nämnts, en studie av deskriptiv natur. Vi kommer att beskriva skeenden i ett klassrum men och inte i första hand förklara dem. Vid insamling och bearbetning av data finns det en rad olika metoder som kan användas. Då vi väljer metod är det lämpligt att fundera över vilken typ av information och data som är intressant. Generellt finns det ingen insamlingsmetod som är bättre eller sämre än någon annan. Däremot så finns det metoder som är bättre eller sämre i en given situation. Det är metodernas egna styrkor och svagheter som avgör vilka metoder som är lämpligast i det enskilda fallet.

Fem metoder:

1. *Litteraturstudier* (textanalyser), dvs av all form av skrivet material, böcker, broschyrer och tidskrifter. Den information som fås från litteraturstudier är dock sk sekundärdata. Forskaren är medveten om att informationen kan vara vinklad eller ofullständig

---

<sup>196</sup> Björklund. Paulsson. s 58



En styrka med litteraturstudier är att man under relativt kort tid och med knappa ekonomiska resurser kan ta del av mycket information. Litteraturstudier är även ofta en hjälp för att kartlägga existerande kunskap inom området och för att bygga upp en teoretisk referensram. En nackdel är att litteratur är sekundärdata och att det inte alltid framgår exakt med vilka metoder denna information har samlats in och för vilket syfte. Det är därför viktigt att alltid ifrågasätta informationen och den egna användningen av materialet.<sup>197</sup>

2. *Intervjuer* utför vi vid ett personligt möte eller som ett samtal i telefon. Vi samlar in primärdata och har nu möjlighet att mer konkret rikta in våra frågeställningar för att få relevanta svar. En fördel är möjligheten till oplanerade ad-hocfrågor som kan vara följdfrågor till den ursprungliga tanken. Kroppspråket kan här förtydliga erhållna svar.

3. *Enkäter* är oftast välplanerade undersökande frågor som erbjuder svarsalternativ där den svarande antingen väljer att visa sina värderingar/erfarenheter genom att fylla i värdeskalor, ex från 1 till 10, eller att helt öppet och med egna ord stå för ett beskrivande omdöme. Vi får på ett relativt enkelt sätt tillgång till omfattande primärdata. Enkäter kan drabbas av att inte bli besvarade, för att frågorna kan vara svåra att förstå eller att den svarande inte tar sig tid att korrekt fylla i enkäten och att tillförlitligheten då minskar. Bo Johansson och Per Olov Svedner tycker att:

Enkätmetoden fungerar bäst om man vill undersöka samband mellan fakta som ålder, kön, utbildning och yrkeserfarenhet, dvs frågor där det är lätt att formulera fasta svarsalternativ. Däremot är enkäten en mindre bra metod när syftet är att vinna kunskap om synsätt, förhållningssätt och liknande, dvs breda frågeområden där det är svårt att formulera specifika, väl avgränsade frågor.<sup>198</sup>

4. *Experiment*. Här skapar forskaren genom att manipulera olika variabler en konstlad värld för att söka fastställa en orsaksrelation. Deltagarna i experimentet väljs slumpvis ut (randomisering) att tillhöra de olika undersökningsgrupperna som skall testas. Vid experiment kan forskaren ha god kontroll samt hög sannolikhet att vid förnyad undersökning kunna få samma resultat. Att det inte görs så många studier baserade på experiment som metod och att experiment är ovanliga på grund av att verkligheten inte låter sig manipuleras på ett önskvärt sätt, att experimentsituationer tenderar att bli konstlade och att det är omöjligt att genomföra en acceptabel randomiseringsprocess.<sup>199</sup>

5. *Observation*. En observation kallas även för en fältundersökning eller en etnografisk metod. Syftet är här att se vad den observerade gruppen verkligen gör och hur de beter sig, icke-verbalt, minut för minut. Lektion efter lektion. Observatören kan vara antingen en passiv iakttagare, oftast att rekommendera, av skeendet eller aktivt deltagande vid studien. Det är viktigt att den forskare som väljer den rena observation inte lägger sig i händelsen.

En bra genomförd observation fordrar en väl förberedd och fokuserad planering för vad, vem, hur och när man vill studera. Inte minst gäller det att ha förberett det arbetssätt man vill dokumentera aktiviteten. Det fordras stor koncentration under akten, snabba riktiga noteringar och ett bra minne för vad man ser så att renskrift och reflektion underlättas. Videoupptagning är också ett komplement. Observationer kan vara omfattande och tidskrävande. Antalet

---

<sup>197</sup> Björklund, Paulsson. s 69

<sup>198</sup> Johansson, B. Svedner, PO. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala. Kunskapsföretaget

<sup>199</sup> Esaisasson, P. Giljam, M. m.fl. (2004) *Metodpraktikan*. Stockholm. Norstedts juridik. s 104

nedslag hos den observerade gruppen är svårt att bestämma före undersökningen. Kompletteringsbesök är ofta nödvändiga för att få de första observationerna bekräftade. Trial-and-error-utvärdering sker lämpligen snabbt. Att genomföra en observation är ett drygt och hårt arbete.

De vanligaste sätten att notera är antingen en löpande och ostrukturerad beskrivning av vad som sker eller att man tillämpar en strukturerad mall, ett kategorischema, där forskaren fokuserar på att notera frekvenser av på förhand förväntade, valda och för studien intressanta beteenden. Staffan Stukát uppmanar den novice forskaren att vara fokuserad på vad han är ute efter.

Vanlig osystematisk observation, exempelvis att sitta längst bak i ett klassrum och notera i löpande protokoll vad man av ett eller annat skäl fäster sig vid, kan vara lämpligt då man inte är ute efter något särskilt utan vill komplettera en annan metod för att få helhetsbild. Att bara "titta och lyssna" räcker dock inte långt utan man måste rikta sin uppmärksamhet på något särskilt område.<sup>200</sup>

Stukát betonar också hur betydelsefullt syftet är och att det inte bör avgöras definitivt förrän litteraturorienteringen är klar. Först då är man tillräckligt orienterad om kunskapsläget och de olika teoretiska perspektiv och uppfattningar som verkar finnas på området. Forskaren har sannolikt fått en bättre uppfattning om vilken information som saknas och vad man behöver belysa bättre. Det egna problemet kan relateras till den teoretiska referensram man har fått fram. Det egna tänkandet kopplas ihop med andras idéer och uppfattningar och problemområde och syfte kan då formuleras bättre.

Vi arbetade om vårt syfte och förtydligade våra frågeställningar några gånger under processens gång. Vi såg nya intressanta infallsvinklar och litteraturgenomgången, som skett innan, parallellt med och efter det praktiska observationerna, gav värdefulla reflektioner samt nya insikter och medförde också att vårt fokus ändrades. Stukát fortsätter med att betona vikten av att forskningsproblemet skall styra metodvalet. Inte tvärtom.

Det är viktigt att inte oreflekterat ta den metod som "känns rätt" eller som man kan bra, utan att först ha bedömt lämpligheten. Olika problem löses med olika metoder. I en del fall kan en kombination, metodtriangulering (flera undersökningsmetoder används för att man med det sammantagna resultatet ska nå längre) vara det mest lämpliga angreppssättet. Genom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra.<sup>201</sup>

Bengtsson anser inte att forskaren vid en livsvärldsteoretiskt baserad kvalitativ fallstudie skall göra det så lätt för sig som att välja en av de förut givna metoderna. Det handlar om att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för (oss) lika konkret existerande människor (vi). Det krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten. Det fenomenologiska kravet på att forskningen skall gå tillbaka till sakerna så som de visar sig och ge dem full rättvisa kan lätt hamna i konflikt med vetenskapens krav på en metod. De preskriptiva regler som vetenskapliga metoder innehåller förmår bara ge kunskap om det som metoderna medger. Men i så fall blir forskningen mera trogen sina metoder än sakerna själva. Forskaren måste då välja mellan att följa sakerna eller någon viss metod.<sup>202</sup>

---

<sup>200</sup> Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur. s 50

<sup>201</sup> Ibid s 35

<sup>202</sup> Bengtsson. s 38

Men så behöver det inte vara. Bengtsson anser, att det är möjligt att utveckla metoder utifrån vad forskaren väljer att studera. Då undviker man motsättningarna mellan metod och saker. Konsekvenserna för empirisk forskning är då att en livsvärldsgrundad forskning inte kan uppställa en färdig metodologi med ett detaljerat regelverk som kan tillämpas på all livsvärldsforskning och som kan utgöra kriterier för att bedöma forskningsresultatet. Det enda krav på metod som ställs är att den eller de är adekvata för frågeställningen och anpassas till den verklighet som skall undersökas. Dessutom, anser han, kan det vara en fördel att i en och samma studie använda olika metoder. Förutsatt att metoderna kompletterar varandra och deras förenlighet har prövats.

När det i en livsvärldsansats således inte går att förlita sig på den rätta metoden tvingas varje forskare att noggrant tänka ut och redovisa vilken metod eller vilka metoder som skall användas i ett projekt. En sådan livsvärldsansats stimulerar således till metodologisk kreativitet. Allt detta kan kanske tyckas omständligt och ineffektivt ur ett traditionellt perspektiv, men förutom att ge en närhet till den undersökta verkligheten ger det också möjlighet (för forskaren) att ta ett eget ansvar för kunskapsbildningen (i motsats till att lägga ansvaret på en färdig metod).<sup>203</sup>

Under den gångna höstens metodkurs erbjöds vi djupare insikter i fyra av de vetenskapliga undersökningsmetoderna: experiment, observation, textanalyser samt enkät/intervju.<sup>204</sup> För att tillsammans täcka upp samtliga metoder och vara så väl förberedda som möjligt inför detta examensarbete valde vi vardera två fördjupningar i olika metodinriktningar. Nu gällde det elever i ett klassrum. En lärare. Hela kontexten i lärsituationen. Det är en levande situation som vi skall försöka att förstå och tolka. För detta syfte är observationsmetoden det mest lämpliga valet.

Då vi hade beslutat oss för vad vi ville undersöka gjorde vi utvärderingar av de olika metoderna och kom då fram till att observation skulle vara den bästa metodformen för vårt arbete. Ingela hade dessutom tillsammans med en studiekamrat genomfört ett arbete som kom att bli vår pilotstudie (Se avsnitt 4.9).

Även Merriam stärker oss i vårt val av metod, där hon anser att observation är den bästa tekniken när en aktivitet, en händelse eller en situation kan iakttagas direkt.<sup>205</sup> Vi stärks ytterligare av Stukát's bedömning att resultatet av en observationsundersökning ofta är konkret och lätt att begripa, vilket gör den till ett stabilt underlag för fortsatt resonemang och tolkning – ett av våra mål.<sup>206</sup>

Vårt syfte är att studera vad som utspelar sig i ett klassrum. Metodpraktikans författare anser:

att observationer lämpar sig särskilt väl när man vill studera processer eller strukturer som kan vara svåra att klä i ord (...) och när fenomenet på ett eller annat sätt är dolt för offentligheten och när forskningsproblemet handlar om socialt samspel – vilket ofta är svårt att klä i ord för olika inblandade parter.<sup>207</sup>

---

<sup>203</sup> Bengtsson, J. s 39

<sup>204</sup> Kurs LAU 650. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. (2006)

<sup>205</sup> Merriam. s 102

<sup>206</sup> Stukát. s 40

<sup>207</sup> Esaiasson, mfl. s 333

Det var viktigt för oss, att själva se det vi ville studera. Att bygga på vår förförståelse om den gode läraren och försöka se och analysera en förståelse för hur lärarna i 8A agerade under olika situationer och i olika ämnen. Vårt mål var inte att försöka att finna något som vi med bestämdhet skulle kunna hävda gällde i varje skola under varje lektion. Vi ville ta fram egen primärdata och göra en deskriptiv studie (jfr 4.2.) av en avgränsad, bestämd situation och lärarens agerande i ett klassrum. En fallstudie. Med en annan inriktning hade detta kanske inte blivit vårt val.

Man väljer fallstudiemetoden för att man vill gå på djupet med en bestämd situation, person eller händelse, inte för att ta reda på något som gäller generellt för många eller alla undersökningsenheter.<sup>208</sup>

En annan positiv utmaning och följd av vårt metodval, då vi nu skulle finna och samla kunskap om vad som egentligen sker i ett klassrum, var också det faktum att vi blev det vetenskapliga mätinstrumentet i vår egen undersökning. Det blev vi själva som skulle stå för insamlandet av data, uppmärksamma, filtrera, memorera och värdera det vi såg och därefter försöka att analysera det vi har varit med om. Vi var även medvetna om att vi kanske omedvetet skulle missa information som vi *inte ville se* eller som vi inte var mottagliga för.

#### 4.4 Urval

Men det räcker ju inte att ha funnit rätt ”spår” och rätt metod för vår forskning – vi måste ju lämna rangerbangården och lägga ut nya syllar framför oss. Vid fallstudieforskning är det grundläggande att arbeta med ett avgränsat område och att välja den miljö där undersökningen skall utföras.

Elever i årskurs 8 befinner sig i en situation där de dels genomgår stora förändringar i sitt liv och dels har börjat bli skoltrötta. Målgruppen är sena tonåringar och/eller tidiga ungdomar och det fordras engagerade lärare för att konkurrera om deras uppmärksamhet med andra aktiviteter och försöka att upprätthålla deras intresse för sin skolgång. Med detta arbetes inriktning som bas valde vi därför att observera främst lärarnas men också elevernas beteende i en klass med 8:or på en skola i Göteborg

Att välja miljö för vår studie var relativt sett inget stort problem i vår planering, men det tog betydligt längre tid än vi hade förutsett. Vi tog, optimistiskt övertygade om att vi var välkomna som observatörer, tidigt kontakt med några skolor. Men några samtal räckte inte. Det blev några till. Vi fick nej, överallt. Vi lärde oss att de redan hade ”tillräckligt” med aktiviteter knutna till lärarutbildningen. Men det smög sig också på en känsla av att ”vi inte vill bli observerade” in hos oss. Först på den 20:e skolan vi ringde till, belägen i Göteborg, fick vi napp. ”Ni är välkomna och får gärna ta er an 8A (skratt)”. Vi valde alltså egentligen inte miljön för våra observationer. Skolan ”valde” oss.

Klass 8 A består av 16 flickor och 10 pojkar. Klassen anses, av lärare och skolläda-ning, som aningen mer besvärlig än parallellklassen. Det är mycket stor skillnad på klassernas resultat vid prov. Då vi påbörjade våra besök var de inte förberedda på vår ankomst, men vi mottogs väl och smälte snabbt in i deras omgivning. Vi redovisar i vår resultatdel, 5.1, våra observationer från fem av de 13 lektionstillfällen vi deltog i. Ett inte orimligt antagande torde vara att det för resultatet av vår studie inte spelade någon roll att de första nitton skolledar-  
na

---

<sup>208</sup> Merriam. s 184

tackade nej till att låta sin personal och sina elevers agerande bli utsatta för våra observerande ögon.

Johansson/Svedner understryker, att examensarbetet måste bygga på respekt för de människor som deltar. Deltagarna får inte föras bakom ljuset beträffande undersökningens syfte, de skall ha fått tillfälle att ge ett informerat samtycke till sin medverkan och de skall när som helst kunna avbryta sitt deltagande, utan att behöva oroa sig för negativa konsekvenser.<sup>209</sup> Vid vår ankomst möttes vi av lärare och elever som inte var informerade om att vi skulle följa klassen.

## 4.5 Genomförande

Mot denna bakgrund var det viktigt för oss att redan från början försöka tillse att skapa en god relation mellan oss observatörer och de agerande i klassrummet och att bygga upp ett förtroende för vår undersökning. Lärarna nöjde sig med kortare förklaringar, de var vana vid besökare och verkade inte heller förvånade över att inte ha varslats om vårt arbete. För eleverna var vi väl som vilka besökare som helst i föräldragenerationen.

Under två veckor har vi genomfört 13 observationer i 8 olika ämnen. Vi har varit med på undervisningen i

Bild	I+T samtidigt
Fysik	I +T ”
Matematik	I+T ”
Engelska	I+T ”
SO	I ensam
Svenska	I och T separat
Trä- & metallslöjd	T ensam
Spanska	T ensam

I = Ingela T = Torulf

Då en av ambitioner med vårt arbete är att söka se ”skillnaden som gör skillnaden” valde vi också att, som en pilotstudie göra en enkät med elever i årskurs 1 på ett innerstadsgymnasium. Vi ville ta på vad de ansåg var karakteristiskt och utmärkande för de ”bra” och för de ”mindre bra” lärare de haft under sin skolgång på låg-, mellan- och på högstadiet.

Bifogas som bilaga 1

## 4.6 Bearbetning av observationer

Som vi beskrev ovan kan registrering av det vi ser i klassrummet ske på olika sätt. Vi valde att använda oss av metoden med ett löpande protokoll. Johansson/Svedner beskriver, vårt val av metod för att notera skeenden som en enkel metod och att den ofta är den lämpligaste om man avser att observera skeenden i klassrummet, eftersom den ger beskrivningar av vad som faktiskt händer, och bevarar sambandet mellan olika händelser.<sup>210</sup>

---

<sup>209</sup> Johansson. Svedner. s 23

<sup>210</sup> Ibid s 31

Det var viktigt att vi verkligen fångade upp atmosfären i klassen under de olika lärarnas påverkan. Vi valde, vidare, att försöka att återge språket och händelserna så som vi hörde och såg dem. Många intressanta replikskiften återges. Efter lektionerna konfererade vi inte om vad vi såg. Vi valde att låta våra enskilda noteringar tills vidare vara våra egna. Däremot har vi, i samband med observationerna och på raster reflekterat över vad vi varit med om, kort intervjuat några elever samt lärare. Avsikten var då, att för eleverna, inte avslöja hela syftet med vårt besök för att undvika förändrat beteende på grund av vår närvaro.

Efter renskrift av våra noteringar och inläsning av ny litteratur gjordes med uppdaterade metoder och tankar nya besök i 8A. Nya observationer och förnyade reflektioner. Denna gång valde vi att göra separata besök i klassen. Skulle vi synas mindre om vi var ensamma? Därefter gjorde vi sammanställningar av de 13 utskrivna lektionsprotokollen och beslöt att göra djupare analyser på fyra av dessa, se våra noteringar vid 5.1. nedan. Två lektioner som vi tyckte var bra lektioner och en lektion med inslag av bra lärarledd undervisning men som ändå slutade i kaosartade former. Den tredje lektionen blev en lektion som vi ansåg höll en ”medelnivå”. Då vi dessutom valde att delta vid en SO-lektion, som visade sig bli i stort sett lärarlös, valde vi även att ta med denna i vår presentation, se 5.3. Vi har även noterat att vi inbördes ibland har olika uppfattningar om vad det är vi har sett och upplevt.

Våra besök skedde under en begränsad tid men gav oss en, för studien, värdefull inblick i tillvaron för eleverna i klass 8A. Under 6.1. redovisar vi några av de utförda observationerna.

#### 4.7 Studiens tillförlitlighet

Johansson/Svedner, anser att det som brukar framhållas som utmärkande för det vetenskapliga tillvägagångssättet är kontrollerbarheten, vilket innebär att det skall gå att följa en tidigare undersöknings uppläggning och få samma resultat.<sup>211</sup> Vid producerandet av ett examensarbete kan, som angetts vid 4.2. flera olika metoder användas, de kan också kombineras, för att oberoende av varandra, få olika perspektiv på det som studeras och kanske uppvisa liknande resultat. Då en forskare väljer att använda fler metoder i *samma* studie utgör detta en form av triangulering. Denna är ämnad att stärka forskarens resultat. Det mest vanliga lär dock vara att skribenterna fokuserar på en huvudsaklig insamlingsmetod.

Reliabilitet visar tillförlitligheten i vårt mätinstrument. Kommer en upprepning av undersökningens resultat att ge samma resultat nästa gång? Merriam anser att reliabiliteten är ett problematiskt begrepp inom samhällsforskningen, eftersom människans beteende inte är statistiskt utan föränderligt.<sup>212</sup>

Utmärkande för arbetsgången vid kvalitativa fallstudier är att de utvecklas och tas fram löpande. Då metoden inte kan fastställas före starten av undersökningen så existerar således inte någon reliabilitet i denna mening. En upprepning av en kvalitativ undersökning kommer *inte* att visa samma resultat. Forskare som väljer triangulering kan öka undersökningens reliabilitet, genom att t ex tillföra intervjuer och enkäter kontrollfrågor för att få de tidigare avgivna svaren bekräftade. Då det gäller kvalitativa studier ligger inte styrkan i att kunna generalisera resultatet. Det handlar om att skapa en fördjupad förförståelse inom ett område där man redan har kunskap. Då får vi möjlighet att kunna se på problemområdet ur en ny synvinkel. Det kan, i sig, medföra att vi i framtiden agerar på ett annat sätt.

---

<sup>211</sup> Johansson. Svedner. s 8

<sup>212</sup> Merriam s 179

Validitet visar i vilken utsträckning studien verkligen lyckas att mäta det den har för avsikt att mäta. Validitetsproblemet är inte litet då det gäller observationstekniken. Vad är det egentligen vi får fram i vår studien? Vad är det vi ser? Hur uppfattar vi det vi ser? Hur tolkar vi det vi ser? Eller kanske det vi tror oss se? Förförståelsen, det ”förut-givna”, kan här vara både till gagn för studien men också likt skyggglappar, eller följ Husserls fördomstänkande, hindra oss från att se en intressant iakttagelse. Ser vi tillfälliga oberoende enskilda beteenden eller är det vi ser delar i en helhet? Ser vi enbart till lärarens egna planerade och spontana aktiviteter under lektionen eller kan vi också läsa av vad som är orsakat av elevreaktioner? Är våra iakttagelser länkar i en kedja av sambandsrelaterade orsaksbeteenden som skapar lektionen? Ser vi hela processen? Vilken väsentlig, för förståelsen av helheten, situation missar vi om vi slappnar av en stund och mentalt lämnar klassrummet? Bäst att vara med! Och, vilka slutsatser är vi beredda att dra efter våra besök på skolan? Vilka reflektioner kommer vi att ta med oss i våra liv som lärare? Vilken nytta kommer våra framtida elever att få tack vare denna, för oss, empiriska horisontvidgande studie? Spännande tankar, som vi tog med oss in i det komplexa klassrummet tillsammans med 8A och deras lärare.

Kvartetten som skrivit Metodpraktikan nämner, det tolkningsproblem som kan uppstå när två personer har sett en film tillsammans på en biograf och kan ha så olika uppfattningar om vad de har sett att en objektiv åhörare skulle kunna ifrågasätta om de har sett samma film.<sup>213</sup> Problemet med validitet, fortsätter författarna, är också en orsak till att så många forskare använder sig av triangulering för att säkerställa sina resultat. Om man väljer att inte nyttja en kompletterande undersökningsmetod, så kan ett sätt att öka validiteten vara att arbeta tillsammans med andra observatörer. Det har vi gjort. Det leder till att vi tvingas att skärpa vårt personliga mätinstrument och argumenten för våra tolkningar.

Hur är det då med vår egen påverkan på vår gjorda studie, vilka av våra uppfattningar och värderingar påverkar resultatet? Hur objektiva är vi till det vi ser och upplever? Ett sätt är att tydligt ange och förklara hur vi har arbetat och vilka beslut vi har tagit under processen. Vi som forskare är ju två olika subjekt och ingår i lärarens och elevgruppens livsvärld. Men under lektionerna tog vi nog mest plats i lärarens livsvärld. Eleverna glömde oss snabbt. De agerade ”som vanligt”. Tror vi. Vi låter Merriam avsluta med att hon får betona vikten av reliabilitet och validitet vid kvalitativ forskning inom pedagogikens fält.

All forskning syftar till att producera giltiga och hållbara resultat på ett etiskt godtagbart sätt, och en kvalitativ fallundersökning är inget undantag från detta. Arten av denna forskning gör i själva verket sådana spörsmål viktigare än med en experimentell metod, där validiteten och reliabiliteten kan bestämmas i förväg. För att få någon effekt på pedagogisk teori och pedagogisk praktik måste denna forskning vara trovärdig och pålitlig. Den måste kunna presentera resultat och insikter som verkar vara riktiga för läsaren, andra forskare och lärare.<sup>214</sup>

## 4.8 Etiska ställningstaganden

Den typ av undersökning som denna uppsats omfattar innebär svåra moraliska dilemman. Med fokus på läraren är det oundvikligt att en individ kan beröras på ett djupare plan. Vi valde inte ”de bästa” lärarna, som exempelvis Laursens undersökning tillika OECD-rapporten omfattar. Vi kom till en skola som var den enda som slutligen tog emot oss. Därmed kom vi

---

<sup>213</sup> Esaiasson m.fl. s 342

<sup>214</sup> Merriam s 174

in i ett sammanhang där vi kan anta att det fanns olika typer av lärare och en variation i förhållningssätt. Med denna utgångspunkt, att följa en och samma klass i deras möten med de olika lärarna observerade vi fungerande och harmoniska lektioner och lektioner som var stökiga och oroliga. Dessa elevbeteenden ville vi relatera till lärarens förhållningssätt. Lärarna var inte informerade om vår ankomst, utan uttryckte förvåning men vi var välkomna av samtliga. Vi presenterade oss och berättade vilken institution vi kom ifrån samt att vi ville se hur lärare och klass hade det tillsammans. Vi berättade att vi ville studera vad som hände under lektionen, i detta skulle vi göra observationer och anteckna det vi såg. Vi klargjorde också att vi skulle vara passiva och vi ville störa så lite som möjligt. Vi var inte uttalat tydliga att det var just lärarens förhållningssätt i förhållande till elevgruppen som var vårt fokus. Detta kan man diskutera om det var rätt eller inte. Eleverna hälsade vi bara på och presenterade oss med namn och varifrån vi kom. Självklart har vi skyddat alla inblandade parter, lärare och elever, i uppsatsen, tillika förvarat våra anteckningar på ett sådant sätt att ingen utomstående kunnat ta del av dem. Hur ska man då komma åt förståelsen av lärarens förhållningssätt och hur det påverkar eleverna? ”Varken forskningskravet eller individskyddskravet är emellertid aldrig absoluta utan måste vägas mot varandra”.<sup>215</sup> Det är detta dilemma som blir tydligt i denna typ av forskning. Vi har försökt väga detta mot varandra och kommit fram till att denna typ av forskning behövs för att nå en fördjupad förståelse för läraryrkets komplexitet i att lyckas med en elevgrupp. Vi kan vidare läsa ” Det vore närmast oetiskt att avstå från att bedriva forskning kring faktorer som kan komma att till exempel förbättra människors medvetenhet om hur de på ett rikare sätt kan utnyttja sina egna resurser.”<sup>216</sup> Kan vidare forskning kring dessa frågor öka vår medvetenhet och på sikt lärarens professionalism, så står i så fall forskningskravet och väger mot individkravet. ”Exempel på sådan forskning är studier av samband mellan arbetsmiljöfaktorer och psykiska och fysiska störningar (...)”<sup>217</sup> Den skolverksamhet som pågår är också både lärares och elevernas vardagliga arbetsmiljö. Om en arbetsmiljöfaktor, vare sig den eller är positiv eller negativ, påverkar eleverna dagligen, ska vi då undvika att söka kunskap om det? Ska vi ha stängda dörrar till klassrummet och ingen insyn för forskningsvärlden för att enskilda lärares samspel med eleverna kan komma att bli granskade? Det är ju inte personen vi vill studera, utan förhållningssättet. Men självklart är det så, att hur goda ambitioner forskaren än har så kan enskilda lärare komma att bli illa berörda. Det är specifika situationer vi har studerat men ett generellt problem vi ville komma åt ( Merriam). Hesslefors Arktoft menade att professionell handledning måste till när den egna lärarrollen granskas. Sådana överväganden måste tas i beaktande vid en vidare och mer omfattande undersökning. Det är inga lätta frågor att ta ställning till, men den förändrade lärarrollen som ställer helt nya krav på lärarens förmåga kan komma att innebära att ny förståelse och nya kunskaper måste erövrats. Om ökad medvetenhet och därigenom ökad professionalism leder fram till en bättre arbetsmiljö för eleverna, så menar vi att det finns forskningskäl att få tillträde till klassrummen.

#### **4.9 Observation. Pilotstudie**

När jag (Ingela), under pågående utbildning skulle välja olika metodövningar valde jag bland annat observationer. Vi fick då i uppgift att ge oss ut att observera i skolan och samtidigt koppla detta till livsvärldsansatsen. Jag visste inom mig, sedan länge vad mitt examensarbete skulle handla om, frågor som jag alltså bar med mig från mina år jag arbetat som lärare. Det

---

<sup>215</sup> Esiasson m.fl s 441

<sup>216</sup> Ibid

<sup>217</sup> Ibid



som däremot blev klart för mig, genom denna metodövning, var observationens möjligheter. Det är i den levande situationen som förståelse och tolkning kan göras. De erfarenheter jag gjorde genom metodövningen har jag tagit med mig in i detta examensarbete, därför ska jag delge vissa delar av det jag upplevde.

Vi skulle arbeta två och två, så jag och min studiekamrat gav oss iväg till min gamla VFU-plats där jag gjort tjugo veckors praktik för att besöka en årskurs åtta. Jag hade därmed en förförståelse för det sammanhang jag var i, jag kände till de elever och den lärare som fanns i klassrummet när vi nu skulle göra våra observationer. Jag visste att klassen kunde vara stökig och jag hade under min VFU-period många gånger reagerat på den oroliga miljön. Eftersom jag arbetat som lärare i flera år med klassansvar, var också detta en förförståelse jag bar med mig. Under praktiktiden tillsammans med bland annat denna klass och under handledning upplevde jag ofta frustration över den ”låt-gå-mentalitet” som rådde. Min tillbakahållna position som student var till början svår att förhålla sig till i ett perspektiv av mitt tidigare lärar- och ledarskap. Under VFU-perioden skulle jag handledas och jag upplevde i detta ofta kritiska lektioner och oförmåga hos läraren att få gruppen i sin hand. Sådan var min förförståelse när jag nu återigen var tillbaka på min gamla praktikplats. Nu följer de nedtecknade observationerna som innefattar två So-lektioner:

Tjejerna kommer i tid till lektionen och sätter sig tyst ner. Killarna droppar in allt eftersom. De skriker till varandra tills de så småningom sätter sig på sina platser. Killarna sitter för sig, på höger sida. Tjejerna för sig, på vänster sida.

Jag ser att flera av tjejerna har ändrat stil. De har färgat håret svart. Ögonen är kraftigt markerade med tjocka svarta konturer. En av tjejerna har även rött runt ögonen utanför de svarta breda konturerna. Hudens vithet mot det svarta ger starka signaler utåt, man lägger märke till dem direkt. Tjejernas hårda yttre och deras fysiska tystnad kontrasterar mot killarnas högljuddhet och mera sportiga, lediga klädstil.

Under första delen av VFU-perioden jobbade arbetslaget, som ansvarade för totalt tre klasser, särskilt med denna klass. Lärarna bestämde tillsammans med tjejerna, att de skulle få varannan fråga i klassrummet för att flickorna skulle få mer utrymme. Av detta ser jag intet.

Det är måndag förmiddag. Klassen har haft idrott innan So-lektionen. Tjejerna är i tid och är tysta när de kommer in. Killarna kommer sent och skriker mot varandra när de äntrar klassrummet.

- Varför är ni så sena? frågar läraren killarna när de kommer in.
- Vi duschade!!
- Ni kan inte alltid komma tio minuter för sent. Andra klarar av att komma i tid. Varför gör inte ni det? säger läraren. Killarna struntar i att svara på lärarens fråga. De fortsätter att gapa och skrika till varandra. De är inte riktade mot läraren utan riktar sig hela tiden mot varandra. Läraren börjar nu, utan att säga till killarna, att gå igenom hur veckans planering ser ut i de olika ämnena.
- Har alla uppfattat tyskan? Kan ni vara tysta där nere!! Läraren höjer rösten kraftigt och är vänd mot killarna.
- Vilka har hemkunskap? frågar läraren.
- Det är vi!!! skriker flera killar.
- Tyst nu!! ropar en kille.
- Käften!! replikerar en annan kille,
- Varför börjar alla skrika innan de lyssnat för?!! säger ytterligare en tredje. Denna tredje kille kallar jag vidare för ”kungen”. Han har alltid haft en ledande position i klassen.

När läraren inte klarar ordningen, börjar killarna försöka att sköta ordningen själva. De är både fridstörare samtidigt som de försöker tysta varandra för att få ordning. De skapar kaos med ena handen parallellt med att de försöker att skapa kosmos med den andra.

Killarna i de främre raderna är alltjämt vända med ryggen mot läraren och talar högt med killarna längre ner i klassrummet. Läraren fortsätter att tala vänd mot klassen och gör inget för att få dem att vända sig mot honom.

- Tysta nu! ropar läraren.
- När det gäller grupparbetet, fortsätter han, förra gången avslutade vi med homosexuellas rätt att adoptera.
- Nej abort!!! skriker flera av killarna i mun på varandra.
- Nu vill jag att alla ska lyssna, fortsätter läraren. När ni sedan ska redovisa era arbeten vill jag att alla ska lyssna aktivt, klarar man inte det så får man inte godkänt på uppgiften. Man är oartig om man inte lyssnar när någon annan redovisar. Alla måste alltså lyssna aktivt. Jag skriver upp alla som inte sköter sig i min bok. Det blir minuspoäng.

Under tiden läraren pratar till klassen så sitter det en kille i mitten av klassrummet som hela tiden kastar papper på killarna som sitter längre fram.

- Det är meningslöst att alla i gruppen ska redovisa samma sak!! Alla säger exakt samma saker!! ropar ”kungen”. Läraren börjar nu motivera varför de ska redovisa på det sätt som läraren bestämt. Killarna fortsätter att prata med varandra, flera har alltjämt sina ryggar vända från honom.
- Kan vi inte få gå och köpa macka nu! Vi är hungriga! Säger ”kungen”. Läraren släpper klassen för att gå och köpa fika.

Killarna fortsatte under lektionen att agera på samma sätt. Synbarligen vänder de inte sin uppmärksamhet mot läraren. Läraren hotar med minuspoäng och att inte bli godkända på uppgiften. När han säger detta, är flera killar vända från honom och pratar med varandra. När läraren ropar högt och säger att de ska vara tysta, ger det ingen effekt. Läraren fortsätter att prata trots att han inte har flertalet av killarnas uppmärksamhet. Han begär tystnad men fortsätter lektionen utan att ha uppnått det han begär. Han tycks inte förvänta sig någon effekt vid tillsägelse. När ”kungen” inte orkar mer vill han köpa fika och talar i ”allas sak”. Läraren följer ”kungen” och släpper hela klassen.

Efter rast och fika är det dags för elevredovisningar. Under redovisningen fortsätter killen som sitter i klassrummets mitt att kasta papper på killarna som sitter längst fram.

En kille som börjar tröttna på att få papper kastat på sig, tar inte saken i egna händer, till skillnad från hur flera av de andra killarna gör, genom sina skrik i sin ”inbördes fostran”.

Killen som får papper på sig sitter länge och räcker upp handen. Till slut ser läraren honom.

- Kan du säga till Erik att han slutar kasta papper hela tiden? Läraren reser sig upp. Han tittar ut över klassrummet och sätter sig ner igen. Ingen markering sker, ingen tillsägelse. (Erik heter något annat i verkligheten.)

Läraren hade tidigare sagt att den som inte lyssnar aktivt blir uppskriven i hans bok. Jag ser ingen uppföljning av detta med anledning av killen som kastar papper. En kille som går via läraren i ett försök att få hjälp, får ingen hjälp. Det råder ingen kongurens mellan ord och handling hos läraren. Hot om minuspoäng och bok aktualiseras inte på något sätt i situationen. När en elev försöker få hjälp av läraren när det gäller störningar i klassen händer absolut

ingenting. Är det konstigt att eleverna själva söker bringa ordning i den oordning de själva hela tiden skapar? Hur mår egentligen tjejerna i denna tillbakahållna position? Hur mår killarna i rollen som fostrare till sig själva? Hur mycket lär de sig när majoriteten håller på med andra saker än det som rör själva undervisningen? Bland annat kan jag se hur flera elever lyssnar på mp3 medan lektionen pågår. Musik i hörlurar torde, om något, vara att inte lyssna aktivt, något läraren sade sig kräva. Lärarens passivitet i relation till det som pågår är mycket tydlig. Lärarens förhållningssätt får stora konsekvenser på stämningen i klassrummet. Tjejerna sätts på undantag och killarna har tagit över. Dessa observationer blev således ett avstamp för mig att gå vidare. Dels med observationer som metod, dels för att jag tyckte mig se mycket i förhållningssätt hos lärare i relation till elevers beteende.

## 5. RESULTAT

### 5.1.1 Positiva lektioner

#### **Bild:**

Det är fredag. Lektionen börjar 08.50. Vi befinner oss i bildsalen som är belägen mot syd. Den är mörk och gardinerna är fördragna. I centrum, direkt innanför dörren står ett staffli uppställt med en teckning av en tjej. Den kvinnliga läraren har gjort målningen. Salen är fylld av elevutställningar och elevteckningar. De finns överallt.

Det råder oordning (i våra ögon, men eleverna och läraren hittar kanske) i högar på de bänkar som står längs väggen. Diskbänken är nersmetad av gammal färg. (Obs. Torulf)

Några elever pratar förstrött med varandra och sent inkommande elever strömmar in. Kl 08:58 är alla på plats och läraren inleder med närvarokoll. Hon hyssjar under uppropet, försöker prata, göra sig hörd.

-Vänd er framåt, jag vill se ansiktena, på alla, tjejerna också!! Det är snart dags för betygsbedömning, då skall allt vara inlämnat, inzoomningsuppgiften med. Ni måste göra färdigt det som ska in.

Hon, och eleverna, är väl medvetna om att alla inte kommer att hinna klart. Det framgår i hennes flackande blick och i elevernas lite desperata uppsyn. Några vet dock med sig att de redan är eller kommer att bli klara i tid. (Obs. Torulf)

Hon talar med en stadig röst, visar hur hon bedömer och talar om vad som ska vara i mappen. Klassen lyssnar nu uppmärksamt. Hon lämnar sin plats, börjar skriva på tavlan vad som ska finnas i varje elevs elevmapp. Projekt för projekt. Eleverna rör sig i klassrummet och hämtar sina mappar. Lugnt småprat.

De flesta verkar fokuserade på sin uppgift. Fönsterradens bänkar är placerade så att eleverna sitter med ryggen vänd mot de övriga i klassrummet. Tjejer sitter ihop med tjejer. Och killar sitter med killar. Det känns som en ”vi och dom” uppdelning. (Obs. Torulf)

Läraren sitter långt bort från elevernas bänkar, vid skrivbordet, runt henne är det elevsamling. De frågar och diskuterar. En del håller med, andra ser tveksamma ut. Men de har respekt. Det är Hon som är läraren. Vi observerar placeringen av hennes arbetsplats:

Tänker på hur avsidens hennes arbetsplats, skrivbordet är från eleverna. De måste gå ner till henne och invänta sin tur. De ”tappar” tid då de kanske kunde ha varit mer kreativa? Men det utgör kanske också en markering av var lärarens eget territorium är. Eleverna är gäster. (Obs. Ingela och Torulf)

Det är lugnt i klassrummet, småprat. Läraren går ett varv i lokalen och sätter sig vid skrivbordet igen, långt från gruppen, musik spelas. Läraren går runt och hjälper. Hon talar lågmält, med var och en.

Med sin kropp visar hon stillhet, lågmäldhet och lugn. En kille håller på med mobil, har mp-3lurar i öronen, undrar vad han ska göra? Hon går även fram till elever hon ej pratat med.

- Är allt under kontroll här?

De frågar, hon hjälper.

Det råder en överlag, avspänd stämning, nu jobbar alla, tom R. Han är en elev som går sina egna vägar och som tar mycket plats i klassen. Läraren höjer aldrig rösten, talar lågmält. Musik och småprat pågår hela tiden. (Obs. Ingela och Torulf)

Hon går till ytterligare elever hon ej pratat med, ”allt under kontroll” här. Eleverna arbetar självständigt under hela lektionen. Den som vill ha hjälp får det. Men de flesta har nog max 30 sekunders direktkontakt med läraren under lektionen.

”-Kan jag få göra...?” ” Kan jag få göra...?” ropar eleven R över hela rummet några gånger. Läraren är upptagen. Hon besvarar inte hans rop. Han ropar igen, ingen effekt, varefter han går fram och ställer sig i kö bredvid de andra väntande klasskamraterna.

Hon vet var hon har R. Hon vet hur hon skall agera. Det vet han också, men han försöker undvika att behöva gå bort till katedern. En förhoppning kanske, att läraren skulle ha lyssnat och besvarat hans frågeställning? Nu tvingas han ju ställa sig i samma kö som de andra. Sist. (Obs. Torulf)

Vid sin kateder visar läraren nu en elev i taget hur hon/han skall förbättra sin teckning. ”Gör så här istället...”. ”Rött och grönt går väl inte ihop..?” Hon talar lugnt föreslagande till eleven och förstärker själv med några snabba rörelser/penseldrag till en blyertslinje på ett självporträtt. En elev söker stöd ”Ser man att..?” ”Ja” svarar läraren. Eleven nöjd.

Läraren lägger ofta sin hand på elevernas axlar då hon talar till dem. De tar emot den förstående – ”nuharjaghennesfullauppmärksamhettanke” – och tryggt. De ser ut att lyssna till det hon säger. (Obs. Ingela och Torulf)

En elev dimper in sent ”varit hos syster”. Får uppmuntran till svar från läraren.

Hon frågar inte mer. Eleven har giltig frånvaro. Kanske, med ett för vår lärare, känt problem? (Flickan uppvisade vid ett flertal tillfällen tendenser att komma för sent till lektionerna). (Obs. Torulf)

Sista delen av lektionen är det långa köer framme vid den avlägset belägna katedern. Eleverna står tysta i kön och lyssnar av vad de andra får för kommentarer.

Avspänd och trevlig lektion. Läraren har inga svårigheter i klassen. Nu släpper hon sin klass helt, börjar själv rota i skåp bakom en skärm. Alla jobbar, mer eller mindre, småpratar. Hon sätter sig långt från gruppen vid sitt arbetsbord. Håller på med sitt. Hon tar sin egen tid, allt flyter på, alla jobbar. Elever kommer fram till henne vid bordet, hon hjälper dem där. Avspänd atmosfär, alla ritar med sitt. Alla jobbar, samtidigt pratar de med kompisar. (Obs. Ingela)

En tjej springer och höjer musiken. Läraren hjälper en elev. En annan tjej sänker volymen. En tredje elev höjer igen. Läraren lämnar nu sitt bord och går fram och sänker, säger att det här är lagom nivå. Ytterligare en stereo sätts på, killarna samlas snart där. Läraren har lämnat sin kateder, säger lugnt, ”en räcker”. Hon går och sänker den första stereon något igen.

Läraren är ledare. Inga stora rörelser, läraren visar med sin kropp och sin lågmälda röst vad som gäller i klassrummet. Vid oroliga situationer, hyssjar hon lugnt eller går fram till elev det berör och säger lugnt till. Hon har haft dem sedan åk 6. (Obs. Ingela)

## NO; Fysik:

Efter en kort rast tar sig halva klassen till NO-lektionen, idag fysik. På slaget klockan 10.20 öppnar läraren dörren till fysiksalen, belägen på bottenplan mot syd. Även här är persiennerna nerdragna. Det är kallt i lokalen. Tjejerna sitter på en sida. Killarna på den andra. Det är bara killarna räcker upp handen och diskuterar med läraren. Läraren är kommunikativ och lyssnar och ger respons till de svar som eleverna lämnar. När han ställer frågor om ”var det finns glödtrådar i hemmet?” svarar en elev något tokigt. Läraren ler.

Han är aktiv med att kontinuerligt ställa frågor. Hela tiden. Eleverna utmanas i tanken. Då elever svarar följer han ofta upp med följdfrågor. (Obs. Ingela)

- Det var det jag försökte säga, säger en tjej som inte tyckte att hon varit tydlig nog.
- Jag förstår det, säger läraren, leende.

Han använder i denna situation hela sitt, sannolikt av mångårig erfarenhet uppbyggda, förråd av elevuppförande. Han låter henne förbli lugn, han låter henne tro, att han tror på henne. Han vet, förmodligen, att hon inte kunde besvara frågan. (Obs. Torulf)

- När smälter järn? Eleverna studerar läroboken för att ta reda på när metallen smälter.
- När smälter järn? Han upprepar frågan med tillägget ”Det står i boken”. Eleverna letar. En pojke svarar 1537 grader.

Läraren är lugn och sansad under hela lektionen. Ler ibland. Har en go ”från landet dialekt” som går hem här. Vi tror att han besitter goda ämneskunskaper. Det framgår av hans sätt att vägleda eleverna genom läroboken och övningsboken. Han är duktig på att ställa ledande frågor som eleven skall leta upp i övningsboken. Han lotsar dem till att navigera, segla in i och att själva angöra Kunskapshamnen och fylla sina kuttrar med Glädjen & Förnöjsamheten av att ha funnit egna kunskapsdepåer (att ösa ur?). (Obs. Torulf)

De flesta av eleverna är nu med tämligen aktivt på lektionen. Två tjejer avviker. De lever sina egna liv. De har inte sina böcker med sig. I den kalla salen sitter den ena med tunt linne och bara armar. Den andra har tagit upp sitt sminkskrin. Pudrar sig. Om och om igen. Pudret utvidgar sig i hennes ansikte. Mascrapennan nästa. Några snabba borsttag på ögonfransarna. Några till. Hon ler nöjt in i spegeln.

Läraren slutar ofta sina frågeställningar med att direkt uppmana eleverna att ”slå upp” något. De följer på ett självklart sätt hans tal. De skriver in svaren på de blanka raderna i sina övningsböcker. Sina böcker, de har egna böcker i fysik på den här skolan! (Obs. Torulf)

- Vilka metaller leder ström? Ingen vet.
- Krom. Krom finns med i en glödlampetråd, svarar han själv, sakligt.
- Guld! Ropar tjejen med puderdosan. Det svarar hon sedan på samtliga de följande frågor som läraren ställer där svaret kan vara en metall.

En stund senare får den blonda flickan hela klassens uppmärksamhet. Hon utses av läraren att mäta den höjdskillnad som uppstår då elektroder släpps igenom en kall metalltråd (belagd med en 50 gr tyngd) och den lägre nivån då tråden glödgas, smälter och böjer sig. Ett smart drag att låta just den tjejen få utföra denna mätning! Hon fick deltaga i undervisningen och samtidigt vara i centrum för allas blickar. 90 mm eller 90 cm? Svårare. (Obs. Torulf)

Järntråden byts nu mot nickel.

- Nickel är allergiframkallande, säger en tjej snabbt.

Läraren frågar om resistansen för nickel. Elevgruppen letar efter svar i läroboken. De finner kolumnrubriken ”resistivitet” och läser av värdet.

- Ju högre värde, ju högre motstånd och desto svårare att få igenom elektronerna.

De letar upp värden också för aluminium, silver och guld.

- Silver är bra ledare men för dyrt. Koppar är också mycket bra ledare.

Fysikläraren berättar för eleverna om den ökande frekvensen av kopparstölder.

Nu såg några av eleverna mer intresserade ut. Det här var en spännande och intressant vinkling. (Obs. Torulf)

- När skall vi ta hänsyn till att järn utvidgas, frågar magistern.

– Vid järnvägsbyggen, svarar en elev som visar att han lyssnat vid en tidigare lektion. Flera andra nickar, håller med.

- Hur mycket längre blir järnvägen mellan Göteborg och Stockholm på under varma sommarkvar? Flera händer nu i luften

– 300 meter, svarar en grabb.

- Rätt! Hur fixar vi det? Snabba svar från eleverna runt det rektangulära bordet.

- Vi bygger in skarvar, säger den mest aktive eleven.

– Och solkurvor” svarar en annan.

- Vad hade hänt annars?

Läraren har planerat lektionen noga, det märks väl. Han kan sitt ämne, berättar och varvar med frågor hela tiden. Raka och tydliga vägledande frågor. Det uppskattas av eleverna. I alla fall av de flesta som aktivt söker upp och tecknar ned svar på frågeställningarna. (Obs. Ingela och Torulf)

- D var är din bok? Du måste ha med den varje gång.

- R (eleven som utmärkte sig redan på Bildlektionen), var är Din bok? frågar läraren.

-Hemma.

- Den kan inte vara hemma, du måste jobba med boken här. Tjejer ni måste ha med era böcker här. Ni som inte har boken med får jobba ihop, föra över i din bok.

Han är lugn mot eleverna, visar dem respekt och skojar lite. Han har humor. Han visar tydligt att han bryr sig om bokfrånvaron. Läraren går förbi mig, ler underfundigt, ”de fattar inte detta med boken, att de skall ha den med sig.”. (Obs. Ingela)

En elev väger på sin stol., läraren snubblar över stolsbenen. Han rör sig i salen, hjälper eleverna.

- Ska ni vara med på matten med? Frågar eleven R.

- Ja, svarar jag ( Torulf) tyst.

– Va skoj! säger han.

Då lektionen är slut ber läraren eleverna att sätta upp stolarna. Han väntar in lugnet och önskar klassen ”Trevlig helg”.

Vi talade kort med läraren efter lektionen. Han visar ett stort hjärta och mycket värme för sina elever. Han visar oss hur tjejerna har gjort ett hjärta av metalltrådarna, Han talar om flickan som ropar ”guld” på varje metallfråga.

- Ja, någon gång lär det väl bli rätt, suckar han med ett leende. Jag förstår att de inte tycker att fysik är så kul. Egentligen är det ju inte viktigt. Han visar förståelse för att eleverna har annat i huvudet. Han bryr sig.

## 5.1.2 Fungerande lektioner

### Svenska: Lektion 1

Klockan är 10:55. vi befinner oss åter i klassens ”hemsal” på tredje våningen.

- Vi har kort tid kvar av terminen, börjar läraren. Idag skall vi skriva vidare i era böcker om er själva. Om respons på era böcker. Hon visar upp en blankett med elevernas namn och ett antal kolumner.

- Vet ni hur många kolumner? Eleverna försöker uppskatta antalet kolumner.

-Tio, svarar hon då eleverna har gissat klart. En kolumn för varje kapitel i din bok som du gör klart.

Läraren säger ”vi” ska skriva och därefter övergår hon till ”böcker om er själva”. Hon försöker innefatta sig själv i det arbetet som hon sagt att eleverna skall utföra. Hon kommenterar inte gissningarna utan nöjer sig med att ge rätt svar. Tio. (Obs. Torulf)

- Vi kan ju säga att vi har skrivit men glömt det hemma? frågar en elev. Läraren skrattar.

- Ja, men du måste ju ändå visa upp det för mig någon gång.

Hon har visat och förklarat hur hon kommer att följa upp och ha kontroll över deras kapitelskrivning. Alla ser vad som gäller. Eleven, van att fuska eller kanske bara ute efter att utmana hennes kontrollsystem, får både uppmärksamhet och ett förtydligande som nog hela klassen tar åt sig. Hon skrattade rutinerat och lättsamt bort hans kommentar. (Obs. Torulf)

- Gör nu anteckningar av det jag säger. Hon skriver på tavlan. Eleverna slår upp sina böcker.

- Att ge respons är att tycka till. Ge tips till skribenten – det är ju du själv.

Lärarinnan har i lektionens inledning en lugn och fin ton i sitt språk gentemot eleverna. Jag tror att hon vinnlägger sig extra om detta då jag är med på lektionen. Hon tittar ofta åt mitt håll. (Obs. Torulf).

- R, var snäll och ta av dig mössan.

- Och du kan vända på bladet. Ha hålen åt vänster, det är bra om du skall sätta in bladet i en pärm. Och det skall du ju...

Ingen annan lärare har bett R ta av sig sin mössa. Han har den alltid på. Hon ber honom faktiskt riktigt vänligt. Kanske rätt sätt, för han tar av sig mössan. Och i nästa andetag är hon lite väl tydlig i sin kommentar då hon noterar att hans blad ligger fel. Men det kanske är så han skall hanteras för att förstå? (Obs. Torulf)



En elev frågar något.

- Om Du vill något, var snäll och räck upp handen.

Fröken svarar lugnt, varpå eleven räcker upp handen och får ställa frågan. Läraren fortsätter.

- Varje kapitel skall ha en kamratrespons och en från mig. Du som skall ge respons skall läsa texten noggrant. Markera guldkorn. Var positiv till skribenten. Fråga om det är något som Du inte förstår.

Alla skriver av det som står på tavlan. Att skriva av är en bra aktivitet för den här klassen. Det blir lugnt. Läraren ler ofta. Atmosfären bra. Eleverna är intresserade. Kanske inte av själva uppgiften att skriva, verkar det som. Men att skriva en bok som skall handla om mig själv. Och om min familj. Det verkar lockande. (Obs. Torulf)

- Sen skall ni ge förslag till kompletteringar. Vad är det? Hon frågar klassen.

- Det är något man lägger till, svarar en flicka.

Flickan M och en annan blond flicka kommer in på lektionen efter 15 minuter. De slår sig ner och börjar skriva av det som står på tavlan. Några elever kommenterar till varandra. Småprat i klassrummet.

Det här har jag upplevt tidigare. ”Jagkommerochgårnärjagvill” tjejen är nu på plats bland de andra. Ett störande avbrott för läraren. Och för alla klasskamrater. Deras uppmärksamhet riktas ju nu mot de nyanlända. (Obs. Torulf)

- Responsen skriver du ner under texten. Underteckna med ditt namn. Sen gör jag samma sak då jag har läst det. Sen får Du jobba vidare själv med nästa kapitel. Det är viktigt att det är skribenten som bestämmer vad som skall skrivas. Vi andra kan tycka, men vi bestämmer inte över texten.

Läraren betonar vikten av responsen från andra.

- Ni kommer att *lära* er något på detta.

Eleverna i 8A s största intresse i livet verkar ju, för närvarande, inte egentligen vara att lära sig något och att gå i skolan. Men hon får faktiskt samtligas uppmärksamhet. Ett ögonblick. Hon sa kanske något jag har nytta av att lära mig? Kan det vara så? Kan det vara så enkelt? (Obs. Torulf)

R söker lärarinnans uppmärksamhet. Han vill inte visa någon annan vad han skriver.

- Då kan de ju kopiera mig, säger han högt, utan att ha räckt upp handen.

- Inga problem säger fröken. Jag känner igen det, man kan inte fuska då man skriver en bok.

Några frågor?

- Vad är det i bamba? frågar en flicka. Läraren vet.

- Fisk och ris.

Lärarens mål tycks varas att försöka att fånga upp någon frågeställning där hon varit oklar eller där eleverna kanske ville fråga något om hur man skall ge respons på klasskamraternas böcker. Men hon fick en annan fråga. Som hon kunde besvara.

Det kanske var en fråga hon hade förväntat sig? Proffsig att ligga ett steg före. (Obs. Torulf)

Ett radergummi rullar längs salsgolvet. Ett annat flyger i luften.

-Nu är jag trött på det här! Säger läraren.

Hon har plötsligt tappat det grepp om lektionen och den kredit hon fick alldeles innan har nu gått förlorad. Hon är arg. Första gången läraren höjer tonen. Hon får kämpa för att ha kontroll. Alla återgick snabbt till sitt författande. (Obs. Torulf)

Flickan bredvid mig har på 10 minuter fått ihop 3 rader om ”min familj”. Hon ser inte ut att tänka på en fortsättning. R får hjälp av läraren med att komma igång. Några pratar istället för att skriva. Läraren går runt igen. Hon ler åt dem som hon hjälper. Eleverna har även här sina nyckelknippor liggande på sina bänkar. Läraren lämnar salen. Med en gång drar två killar igång ett bråk. Den ene slår den andre med en linjal. Denna svarar med att välta en bänk. Läraren kommer tillbaka.

- Vad händer? frågar hon och ser förvånad ut. Det blir fort lugnt igen i salen. Läraren har kontroll igen. Men hon behöver gå ut igen, hon skall kopiera.

– Jag vill inte att något händer nu, avslutar hon och lämnar salen.

Eleverna tar chansen igen, de tjötar med varandra. Radergummin flyger. Få av dem skriver i boken. Småprat överallt. Läraren tillbaka efter en stund. Det blir tystare igen, men samma tystnad som hon hade skapat under lektionens första hälft. Oro i luften och i elevernas tankar.

Alla elever har en uppgift att utföra. Som de skulle kunna fokusera på. Men lärarens ”anda” lever inte kvar i klassrummet då hon har lämnat eleverna. De vet att de nu kan göra något annat. De bryr sig inte om att de stör kamraterna. De tänker måhända inte ens tanken. (Obs. Torulf)

Två elever som tillbringat halva lektionen i biblioteket dyker upp med var sin bok. De pratar högljutt hela vägen ner till sina platser längst bak. Läraren nickar men kommenterar dem inte inför klassen. Hon går runt och hjälper elever. Hon går ner på huk vid en av bänkarna. Ser upp till eleven samtidigt som hon hjälper till. Samtalet handlar om farfar och farmor som hon aldrig träffat.

Samma agerande som läraren i matematik. Hon går ner på elevens nivå. Det är ett bra sätt att bli mer kontaktskapande, mildrar distansen till eleven och ger ett uttryck av att det nu bara är de två i deras värld. Fullt fokus på elevens undran. (Obs. Torulf)

- Ska jag ta med mina kaniner i boken?

Läraren ler.

- Mamma och pappa också, ni kan ju berätta vad de gör och så..

Två tjejer lägger sina huvuden på bänken. Mitt emot varandra. De är glada.

Susanne vandrar oupphörligen i lokalen. Alla vill ha assistans. Grabbarna småpratar.

- När slutar vi?

- Skriv bara på framsidan, säger läraren högt. Så ger vi responsen på baksidan.

Blondinen är bekymrad.

- Jag kan ju inte skriva något om min fritid. Jag har ju ingen. Jag är ju bara på fritidsgården..

- Jag är hungrig, ropar en grabb högt. Allt fler elever ökar tonen i sitt småpratande.

R kastar ett pappersflygplan. Han går sedan och hämtar det (!!!).

- Ni har gott om tid, säger läraren. Vi skall hålla på länge med Din bok. Läxor är frivilliga, än så länge, men gå hem och fråga era föräldrar om saker som ni kan skriva om. Läraren är nu beredd att avsluta lektionen.

- Sätt nu in papperet i pärmen. Det är det sista hon säger till alla. Lektionen är över.

Hon ser ganska nöjd ut och suddar ut texten på tavlan. Lättad kanske? Några elever dröjer sig intresserat kvar hos henne framme vid katedern. Hon satt aldrig i den. (Obs. Torulf)

## Svenska: Lektion 2

Lektionen i hemklassrummet. 16 flickor och 7 killar är med på dagens lektion. Eleverna har letat letat fram (eller hittat på) matrecept som de presenterar för klassen.

- Emelie, tänker du göra ditt recept? Läraren frågar förvåntansfullt.
- Inte inför alla, svarar flickan. Frågan går vidare till R (pojke) . Han presenterar ett recept med köttfärsfyllda paprikor.
- Bra berättat! säger läraren. Hon skriver något också.
- Nu är det dags att skriva igen. ”Boken om mig själv” var det. Tag fram era papper. Hon skriver på tavlan:
  1. Välj ett kapitel.
    - Har Du redan börjat slarva bort innan vi ens har börjat?  
Hon säger det indignerat, nedlåtande. Ger ingen som helst uppmuntran då eleven saknar sitt papper. Hon sänker honom istället inför klassen... (Obs. Ingela)

Hon fortsätter skriva på tavlan.

2. Samla material, mind-map, gör en lista.
  3. Inledning, avhandling, avslutning.
- Känns det svårt? Det blir en vecka per kapitel. I början måste ni börja skriva lite grann. Ni får kamratrespons och sen redovisning. Sätt igång, jobba på! Elever reser sig upp, de går omkring och hämtar grejer.
- Läraren försöker prata, det är stökigt i klassen.

Läraren pratar på. Får ingen uppmärksamhet. Hon gör heller inget för att invänta tystnaden. (Obs. Ingela)

Läraren har lämnat salen. R går omkring, gör ingenting, fel, han öppnar ett fönster.

Läraren kommer tillbaka, pekar på R och säger åt honom att gå och sätta sig igen.

Hon hyssjar på eleverna. Med tillägget:

- Den enda som ni behöver höra vad de säger, är den som sitter bredvid er. Hon säger det för att det är pratigt. Hon hyssjar på en elev.

Läraren går förbi den stökiga bänken.

En skolbänk som är fylld med skolböcker och annat som inte används. Engelskläraren anmärkte på den på sin lektion. En flicka sitter i röran. (Obs. Ingela).

Läraren lämnar salen och tar med sig flickan som skall redovisa muntligt, enskilt.

Läraren kommer tillbaka. Hon hyssjar till klassen. R spelar spel.

- Nu, om ni ska prata, prata med mig. Ni kan bolla tankar med mig. Annars stör ni era kamrater.

Läraren verkar spänd. Är hon rädd för att förlora kontrollen över gruppen? (Obs. Ingela)

Hon sätter sig hos en kille. Småprat. Det är lugnt i klassrummet nu. Hon reser sig hastigt upp.

- Jag tycker inte det är så jätteschysst och babbla så, säger läraren.

Hon är irriterad. Hon kämpar för att få det lugnt. (Obs. Ingela).

Läraren försöker att vända en kille framåt, som vänt sig bakåt. Han vägrar. Hon går runt bordet, böjer sig ner och samtalar med killen. Hon hyssjar åt klassen.

- Nu vill jag inte ha något väsen alls, inget snack sa jag!!

Det blir lugnare. (Obs. Ingela)

- Jag hjälper dig snart.

Hon besvarar en elevs handuppräckning. Hon verkar stressad. (Obs. Ingela)

- Nu börjar vi individuellt. Hon pratar med tre tjejer längst ner.

Hon säger till en kille att sätta sig därframme. Hon går runt, stannar, böjer sig ner och samtalar med elever. R gör ingenting. Han har en sjal runt huvudet. Killen som satt vänd bakåt som hon sade till, är återigen vänd bakåt och snackar med sin klasskamrat.

Klassen är lugn nu. Denna pendling mellan lugn och oro. Men det pratas fortfarande. Trots att hon sa att det skulle vara helt tyst. (Obs. Ingela)

Eleven som satt vänd bakåt, reser sig. Han går i väg. Läraren sträcker ut sin arm då han passerar henne, och för honom tillbaka till stolen. Det fungerar väl. Hon går sedan runt i salen igen. Några tjejer som sitter nere i ett hörn pratar hela tiden om annat.

Läraren bryter lektionen.

- Några frågor som dyker upp hela tiden, när tankearbetet är slut..., så får ni göra böckerna så fina som möjligt. Rita bilder, sätta in fotografier.

-Men klipp INTE i era föräldraalbum!

R reser sig upp.

- R ställ dig inte upp, det är oartigt, jag är inte färdig.

- Vi ses på tisdag, bamba. Avslutar läraren. Alla reser sig.

### 5.1.3 Negativ upplevelse av en lektion

#### Matematik:

Första timmen efter bamba och en kortare lunchrast. Nu är vi i elevernas ”hemklassrum”, beläget, högst upp i skolbyggnaden. Fönster mot öst, men det kan vi inte känna av. Det är mörkt här också. Det är slutet av november, det regnar ute.

Varför får våra 8:or aldrig se dagsljuset? Hur påverkas deras prestationer av den mörka innevaron? Är de mer koncentrerade om de inte får möjlighet att se vad som händer i omvärlden? Knappast. Eller orkar lärarna inte dra upp persiennerna? (Obs. Torulf)

En minut efter utsatt starttid tar den manlige läraren barskt kommandot över den pratiga klassen.

– Godmiddag. Alla svarar tillbaka. Lärarens ena hand i byxfickan. Han blickar ut över sina elever, han ser bestämd ut.

-Två lektioner kvar före matteprovet, idag är det repetitionsblad på kapitel 1 och 2 som vi skall träna på, inför provet. Hans röstläge går snabbt ner till en låg tyst nivå.

Kontrasten i hans röst är uppenbar. Den ger effekt. Den pratiga klassen har just inträtt i ett, tillfälligt stadium av ”lugn inför lärande”. Han talar verkligen lågt. Man måste vara tyst för att hänga med. Under matematiklektionerna har han dessutom sällskap av två ackompanjerande extralärare ”plusjobbare” som supportgrupp. Vi är imponerade av att skolan satsar på tre lärare under dessa lektioner. Vi som bara har hört om alla neddragningar i skolan. Men vi kom också att inse att tre vuxna inte var det samma som tre lärare... (Obs. Torulf)

- Gör repbladet efter att vi gjort klart sista kapitlet, fortsätter Huvudläraren (vi benämmer honom så i fortsättningen). Några killar börjar redan att bli högljudda. Papperet delas ut. Samtidigt som han avslutar till klassen:
- – Så, låt lugnet lägga sig nu. Visar med händerna, en dämpande rörelse. Koncentrera er nu!  
Småprat runt om i klassrummet. Smsar eleverna? (Obs. Ingela)

-Ni som vill kan gå in till grupprummet, säger den kvinnliga stödläraren. Ingen går dit. Hon och Huvudläraren försöker i tur och ordning få några elever att gå in i grupprummet. De vägrar. De vill inte. De börjar att fylla i sina blanketter. Småprat. En grabb övertygas, till slut, om att gå in till grupprummet.

Den inledningsvis ”tuffe” Huvudläraren, som inger respekt och har auktoritet, tar nu inte chansen att styra in de elever som skulle behöva lugn och ro till privatundervisningen i grupprummet. Plötsligt bygger hans ambition att lyckas lära ut matematiskt tänkande, till elever som har det svårt, på att de själva frivilligt skall inse fördelen med att gå med ut till det lugnare grupprummet. Lätt ointresserade elever, skall alltså genom självinsikt ta tag i den möjlighet som erbjuds. Det tror han nog inte ens på själv. Han kan ju inte heller tvinga eleverna att ta chansen att bli bättre? (Obs. Torulf)

Han går runt hela tiden och hjälper men har ingen allmän genomgång. Den unge extraläraren står hela tiden oengagerat vid eleven R (känd från ovanstående observationer). Utan att ge något synligt stöd åt honom. Huvudläraren hjälper elever hela tiden, böjer sig ner, förklarar för en elev. Skojar lite med henne. Huvudläraren är mycket aktiv i att hjälpa eleverna. Han säger till tre killar att ”flytta om du blir störd”.

R har en egen lärare, nästan hela lektionen. Men han verkar inte få något stöd av denne. R är kanske lika tacksam för det. Huvudlärarens aktiviteter är i alla fall inriktade på att förklara och få eleverna att försöka att vilja förstå. Vid några tillfällen går han ner på huk framför eleven. Då ser han upp till sin adept och eleven har både uppgiften och Huvudlärarens ansikte framför sig, på samma höjd över bänkytan, samtidigt. Taktiskt av Huvudläraren. (Obs. Torulf)

Två tjejer ligger med sina kroppar över bänken, medan Huvudläraren går omkring. De har jackorna på. En kille, som tidigare sparkat sin ena Reeboksko i väggen, gör om det. Han hämtar den direkt, stoppar i sin fot, stretchar. Huvudläraren går fram till eleven. Han ställer sig där en stund. Går sedan vidare tillbaka till andra behövande. En av tjejerna som ligger över bänken sover troligen. Läraren ser henne nu, talar lågt.

- Jag vill inte sitta här, säger tjejen. Hon tar upp övningsuppgiften, tittar på ett tal, skakar på papperet och på huvudet. De två tjejerna som halvsover gör absolut ingenting. Huvudläraren går fram till dem igen.

- Vad är det som är så svårt? Han lämnar dem, går och hjälper de andra.

Lektionen i deras sal, det rum där de har 14 lektioner varje vecka. Varje vecka. Deras hemklassrum. Här skall de få inspiration till fortsatt lärande. Alltid nerdragna persienner på fönstersidan. Alltid. På den andra sidan är väggen fylld med valaffischer och broschyrer. Maud Olofsson i stora helfigurs (nåja) färgtryck. Drygt 60 dagar efter valet. Inget av elevernas alster kan man se någonstans. Framme vid whiteboarden hänger en karta på Frankrike "France" och en klocka. Gråa och vita färger på golv och väggar. En bokhylla i nedre delen av klassrummet, diverse böcker o utspridda papper, en tv/video och en dator. Föga inspirerande och studieinriktad miljö. Men de har ju 3 lärare i matematik! (Obs. Ingela och Torulf).

Killen kastar sin sko en tredje gång. Den unge läraren ser det. Han står en meter därifrån. Han säger inget. Eleven kastar skon en fjärde, femte och en sjätte gång. Killarna på första parkett (bråkstakarna) är mycket okoncentrerade. Huvudläraren pratar med de två tjejerna som struntar i allt. Ännu en kille kastar sin sko. Det sprider sig.

Den nya innesporten? Att kasta sportskor, Bedrövt att de får hållas. Varje gång skon dunkar i väggen tittar samtliga elever upp för att se vad som händer. Samtliga elever blir alltså störda. Ideligen. Varför förmår inte lärarna att säga till på sådant sätt att de elever som faktiskt vill, skall kunna få arbetsro? Till grupprummet gick, av och till, inte bara de elever som behövde extra undervisning utan även några av de som var intresserade av matematik. För att få ro? (Obs. Torulf)

De två tjejerna med jackor börjar skrika;

- Vilka är med på bugg??!!!

En av dem börjar tjafsas och skriker åt Huvudläraren. Killarna i mittenraden börjar knuffas. Huvudläraren förblir passiv. Den yngre läraren gör ingenting. Absolut ingenting. Elever börjar hastigt packa ihop och gå mot ytterdörren 10 minuter innan lektionen är slut.

- Nu är det lite väl livligt, SÄTT ER! Säger Huvudläraren till slut.

- Så här livligt som det var idag brukar det inte vara. Fredag eftermiddag, jag vet vi är trötta, men sånt här liv får det inte vara.

- Vi trodde vi slutade nu, säger de till Huvudläraren, då han undrar vart de är på väg. Han inser troligen att det inte ger mer idag. Han talar nu till hela klassen:

- Jag befarar en katastrof på provet. Ni var inte koncentrerade idag. Då går det åt skogen. Jag skulle nog inte själv kunna lära mig något en sån här lektion då vi inte har lugn i klassen. Vi har bara en lektion kvar före provet. Jag hann inte hjälpa alla idag.

- Ställ tillbaka stolarna, tack!

Hur ge våra 8:or motivation? Hur få dem att vilja fatta och förstå att det är viktigt gå i skolan? (Obs. Torulf)

Vi hade ett kort samtal med de tre lärarna efter lektionen. Huvudläraren är aningen desillusionerad. Han menar att det inte vill lära sig och befarar att knappt hälften får G på kursen. Inte ens med pluslärare (han ser tveksamt mot de 2 andra lärarna) får vi igång elevernas intresse. Huvudläraren gör i många avseenden så gott han kan, men det räcker inte. Inte i den här klassen och inte under dessa omständigheter.

## 5.2 Elevsamtal

Jag (Ingela) skulle besöka 8A när de har So. De skulle vara i sitt hemklassrum. Jag kommer dit och förstår snart att lektionen kommer att vara lärlös. Jag möter läraren som hastigast. Han berättar att han har datasalen samtidigt med killarna i klassen. Han försvinner snart. Detta

var en besvikelse eftersom det var just läraren jag skulle fokusera på. Jag sätter mig trots allt, som vanligt, längst bak i klassrummet. Funderar på om jag ska vara kvar eller inte eftersom det inte finns någon lärare att studera. I klassen finns det 16 tjejer. Alla sitter och jobbar. Det är lugn stämning i klassrummet och alla arbetar. Eftersom jag inte har något att göra så börjar jag småprata med eleverna som sitter närmast mig. Jag ser hur alla sitter och ritar och skriver på stora plakat. Jag frågar två tjejer framför mig vad de gör. De berättar att alla arbetar med olika länder. Jag ser kartor och vackra färger. Stora fina bokstäver i rubriker. Jag noterar att de lägger ner stor möda på att göra ett bra arbete. De målar och skriver om vartannat. Stämningen är lugn och avspänd och alla är verksamma i sitt arbete. Vi pratar först om deras arbete, varefter vi kommer in på lärare. Det är en ytterst svår balansgång man som forskare har kring det undersökningsområde vi studerar. Det får aldrig bli personangrepp, utan man måste ha en finkänslighet för att kunna samtala kring hur de upplever en bra lärare och varför. Här följer några citat med de två tjejer jag började samtala med.

Jag börjar fråga vilka lektioner de tycker är roligast.

- Bilden och So:n är roligast, svarar de.
- Varför är de så bra då? fortsätter jag.
- Lärarna är vänliga och engagerade liksom. De får tyst på klassen också.
- Varför är det viktigt, att få tyst på klassen?
- Annars går det ju inte att arbeta, svarar de.

Jag förstår att läraren som inte är på plats i dag och som jag nyss i all hast träffat är omtyckt av dessa tjejer. De fortsätter att prata och berättar av sig själva nu.

De nämner att läraren i hemkunskapen inte gillas av eleverna. Jag frågar varför:

- Hon bara gapar och skriker och på utvecklingssamtalen har hon fel elevmappar med sig. Hon vet inte vilka vi är.

Det finns en elev i klassen. Vi kan kalla honom Johan. Han har droppat in och är nu ensam kille bland alla tjejer. Han tycks vara en kille som inte har vidare ordning på sig utifrån tidigare lektioner vi sett. Han glömmer ofta böcker och papper. Lärarna verkar ha lite extra koll på honom. Jag noterar att han inte är med killarna i datasalen utan är med tjejerna. Jag vet inte om läraren hänvisat honom hit istället. So läraren, som jag väljer att kalla Rickard kommer nu in och tittar till eleverna. Han säger till Johan att han måste jobba. Rickard är vänlig mot honom. Johan pratar istället hela tiden om potatis. (Jag får sedan veta, genom ett samtal med Johan, att han måste redovisa på svenskan ett recept, en lektionen som är efteråt). Johan arbetar med Dominikanska Republiken på So:n. ”Jaha, säger Rickard, potatis i Dominikanska Republiken, och ler. Låter som en spännande kombination”. Johan ler tillbaka. Rickard försvinner från klassen igen.

Jag vänder mig nu till tre andra tjejer som sitter och jobbar. På en tidigare mattelektion som vi observerat låg två av dessa över bänkarna med jackorna på sig (och sov?) och gjorde ingenting. En av dem skrek då också mot matteläraren. Den tredje tjejen, som jag nu också börjar samtala med, har papper och böcker i högar omkring sig. Två lärare har sagt till henne att städa, på tidigare observerade lektioner. Dessa tre tjejer sitter alltså nu tillsammans och alla är upptagna med sitt arbete. Jag minns dem även från bilden, hur de också där var upptagna av sina uppgifter. Vi inleder ett samtal. Jag frågar även här, vilka lektioner de gillar:

- So och bild. Sägar en av tjejerna. Rickard är så jävla bra! De andra instämmer. Jag frågar varför de tycker så.

- Han är så avslappnad och lär ut bra. Han är alltid positiv och glad liksom. Därför gillar man ämnet.
- Han är bara så avslappnad liksom, det är nog Rickards relation med klassen, hans sätt att prata, säger ytterligare en tjej.

Vi pratar sedan om matten. Två av tjejerna som jag tidigare sett ligga över bänkarna med jackorna på, då det såg ut som de sov, börjar berätta.

- Läraren är inget vidare, säger en av dem.
- Jag har aldrig fått någon hjälp. Jag har haft problem sedan i 6:an. Han säger bara att jag ska försöka själv och att jag kommer få IG om jag inte gör bättre. Min pappa ska ringa honom, han är arg för att jag aldrig får någon hjälp, säger den andre tjejen.
- Ja, jag ger snart upp, säger den första tjejen sedan.

Samtliga av dessa fem tjejer säger att de gillar So och Bild bäst. De säger också att de är de verkligen tycker att dessa lärare är bra. Jag frågar om det finns lektioner som inte fungerar. De nämner hemkunskapen. ”Jävla kass lärare, hon bara gapar och skriker hela tiden”, säger en av tjejerna. Samtalen med alla dessa fem tjejer lyfter gemensamt So- och bildläraren kontra hemkunskapsläraren som två motpoler. Från att ha kommit in på denna lärlösa lektion och det missmod jag upplevde då själva föremålet för observationen var frånvarande, fann jag något annat istället. Bilden, som vi uppfattade som en lugn och avspänd lektion där alla jobbade på bra, verifieras här av eleverna, när de beskriver att de tycker om denna lärare. Det råder också samstämmighet i elevbeskrivningar när det gäller hemkunskapen, en lektion som vi dessvärre aldrig hann med att besöka. Jag funderar över följande. På bilden var läraren ofta upptagen med annat än eleverna. Hon satt ofta vid sitt skrivbord som var placerad vid sidan av klassrummet, långt ifrån eleverna och hon jobbade en hel del med sitt. Ändå arbetade klassen på. Smärre störningar (höjande av musik) avhjälpes snabbt av läraren utan större åthävor och utan protester från eleverna. Hon tycktes ha etablerat en fungerande relation med eleverna sedan tidigare. Hon hade haft dem sedan 6:an och mycket har skett genom åren som vi inte har en aning om. Men man kände tryggheten, stämningen var avspänd och alla verkade trivas och eleverna jobbade alltså på med sitt arbete.

På den beskrivna So-lektionen, som var lärlös, sitter således eleverna och jobbar trots att läraren är frånvarande. Kan det vara så att med en riktigt bra lärare, där relationerna fungerar, så kan läraren vara fysiskt frånvarande men eleverna upprätthåller ändå det som ”redan finns där” mellan lärare och elever? Bildläraren var förvisso kroppsligt närvarande men ägnade mycket tid åt eget arbete och var i detta riktad mot sig själv, detta gjorde inte att eleverna tappade fokus eller började störa. So-läraren var fysiskt frånvarande, men eleverna jobbade på och var alltså fokuserade på sitt arbete. Trots att So-läraren inte var där var det ingen av eleverna som lämnade klassrummet. Det tycktes råda positiva relationer mellan So-läraren och tjejerna. Matten, där två av tjejerna utmärkte sig, genom sina kroppar (halvliggande och överksamma, icke-verbalt), får här en bekräftelse genom deras ord (verbalt). Nya reflektioner uppstod och nya frågor ställdes från min sida, efter denna lärlösa lektion som innebar oplanerade elevsamtal. Det visade sig vara fruktbart, dels i bekräftelse av vår observation av bilden och matten, men också i reflektion, att trots lärarfrånvaro så jobbar alla med sitt arbete och det är lugn och avspänd stämning. Läraren som var fysiskt frånvarande, var i denna kontext, mycket omtyckt. Bildläraren, som var fysiskt närvarande, men ”frånvarande själsligt” och vänd mot sig själv när hon arbetade mycket med sitt eget, var också mycket omtyckt. Dessa olika typer av ”frånvaro”, innebar inte att eleverna inte var engagerade i sina uppgifter, tvärtom.



### **5.3 Lärarens förhållningsätt och elevernas beteende**

1. Matteläraren: Brister i ledarskap. Tydlig icke-fungerande lektion. Skokastande pågår konstant under lektionen. Läraren agerar inte. Två elever ligger över bänkarna och ser ut som de sover. Han kan inte motivera dem att arbeta. Flera elever vägrar att ta emot hjälp. Detta i en kontext då extraresurser finns på plats.

2. Svenskläraren: Är ambivalent, får inte ledarskapet att fungera fullt ut. Växlar mellan leenden och skämt och irritation och ilska. Uppmuntrar elever men sänker också elev. Relationerna fungerar inte helt tillfredsställande, men hon har ändå nått en bit på väg och hon lyckas stundtals få elevernas uppmärksamhet och då är det lugnt. Hon får ändå kämpa med klassen. Ibland är det lugnt, ibland blir eleverna störande genom prat och ouppmärksamhet och genom att vända sig ifrån henne. När hon en kort stund lämnar klassrummet uppstår tumult och en bänk välts.

3. Bildläraren. Samlar upp klassen innan genomgång, ser till att hon har allas uppmärksamhet. Är lugn och trygg när hon talar och i sin kroppshållning. Hennes ledarskap är en självklarhet för eleverna. Vid smärre störningar (musikhöjning) går hon lugnt fram och säger lika lugnt vad som är lagom nivå. Eleverna följer det hon säger utan protester. Stämningen i klassrummet är lugn och harmonisk, alla elever arbetar. Klassen är så lugn att hon kan arbeta längre stunder med sitt eget material vid sitt skrivbord.

### **5.4 Inverkan på yrkesutövningen**

Vi har observerat olikheter i förhållningsätt hos lärarna och vi har sett tydliga skillnader hur de påverkar samma elevgrupp. Eleverna betedde sig olika beroende på vilken lärare de hade. Eftersom många studier visar, vilket Laursen skriver, att lärarens relationer med eleverna tillika deras förmåga att skapa ett positivt klassrumsklimat påverkar elevens lärande, så är all kunskap hur läraren fungerar eller inte fungerar viktig för vår ökade förståelse. Vi har bland annat sett hur icke-fungerande relationer med en lärare i vår fallstudie innebar att flera elever med svårigheter i matte vägrar att ta emot hjälp. Resurser fanns, men vad är det till för nytta om eleverna vägrar? Således, det är högst relevant att förstå vilka mänskliga mekanismer som är i rörelse, vad läraren egentligen gör som får sådana konsekvenser i elevgruppen.

## 6. DISKUSSION OCH AVSLUTANDE REFLEKTIONER

### 6.1 Resultat i förhållande till tidigare forskning

#### 6.1.1 Mattelektion ”negativ”

Vi kunde se hur matteläraren, eller ”huvudläraren” först kom in och gjorde ett intryck av att vara bestämd. Dessutom fanns två extralärare med. Det var alltså tre vuxna i klassen. Trots detta var det mycket som gick fel. Kastande av skor från en elev, en handling som också spred sig. Huvudläraren ställer sig vid ett tillfälle vid en av killarna en liten stund och skokastandet upphör för ögonblicket för att därefter återupptas då läraren går ut i klassen för att hjälpa elever. Två elever ligger över bänkarna större delen av lektionen och vi undrar om de har somnat. Med hela sin kroppshållning visar de att de inte tänker arbeta med någonting, vilket de heller inte gör. De struntar i vad läraren säger. Kommunikationen mellan dessa två tjejer och läraren fungerar synbarligen inte. En av tjejerna skriker högt mot läraren vid ett tillfälle. Läraren fortsätter med klassen och svarar inte på elevens skrik. Ingen markering sker. När läraren går fram till flera elever och vill att de ska lämna klassrummet för att få extrahjälp av en lärare som befinner sig i ett angränsande rum, vägrar eleverna. Istället blir det de som har lättare för matte som går ut för att få lugn och ro. Huvudläraren berättar för oss efter lektionen att i denna klass är det många som har svårigheter med mattem. Han tycker vi ska besöka den andra 8:an, där är de mycket duktigare.

I litteraturen vi läst sägs det bland annat hur viktig relationen är mellan läraren och eleverna. Laursen skriver att de känslomässiga relationerna mellan eleverna och läraren påverkar elevernas lärande. Steinberg skriver att det är genom relationer som ledarskap uppstår. Van Manen menar att pedagogiken är djupt rotad i själva essensen av den relation som finns mellan eleven och den vuxne. Vi såg inte detta. Tvärtom. Två ”sovande” tjejer visade att de tog avstånd från läraren och struntade i lektionen. Av någon anledning så fungerade inte relationerna. Något måste ha hänt på vägen, under resans gång, som inte vi känner till, inte mer än dessa två tjejers uttalande i tidigare återgivet elevsamtal, att de aldrig har fått någon hjälp. När det nu finns extrahjälp i form av två extralärare så tar inte dessa tjejer emot den. Den pedagogiska ambitionen fanns där det vill säga mer resurser. Men om inte eleverna tar emot hjälpen, så visar detta, att vilka pedagogiska ambitioner läraren än har, i detta fall med flera lärare, så är det inte tillräckligt. Eleverna är också levande subjekt som känner, tänker, erfar och uppfattar läraren på ett visst sätt. När relationen på något sätt är störd, så kan man fråga sig, om det egentligen är extralärare som behövs, utan kanske något helt annat. Lärares förmåga att fungera tillsammans med eleverna måste här problematiseras, menar vi. Helt uppenbart går det ut över deras utbildning, de tar ju de facto inte emot hjälp. Det har med andra ord gått ganska långt. Van Manen talar om ”takt”, att hålla takten, en följsamhet och ömsesidighet mellan läraren och eleven. Denna följsamhet och ömsesidighet mellan lärare och eleverna lyser med sin frånvaro.

Många undersökningar visar att det har en stor betydelse om läraren förmår skapa en positiv atmosfär i klassrummet, och att detta främjar elevernas lärande. Vi såg lite av glädje och engagemang från elevernas sida. Matteläraren gör heller inget för att ”lyfta” eleverna. När han uttalar sig i helklass så talar han om dem i negativa termer, att de inte kommer att klara provet. Att det är katastrof. Vi kunde i litteraturen se att elever har en tendens att uppfylla lärarens förväntningar ”Det finns en tydlig tendens till att elever lever upp till lärarens förväntningar, vare sig de är positiva eller negativa”, skriver Laursen. Vi kan ställa det mot

vad huvudläraren sade, att i den andra 8:an var de mycket duktigare. Där uttryckte han en annan uppfattning. Uppfattningen om de olika klasserna tycktes redan vara bestämda av läraren, och han uttryckte alltså negativ förväntan i helklass när vi var där.

Ledarskapet är också problematiskt. Det var inte lärarens ord som gällde. Läraren väljer ut elever efter hjälpbehov. Men de elever som han anser behöver hjälp vägrar att gå ut. Han väljer i det läget att inte göra någonting, utan eleverna får själva bestämma. Det är i relationer som ledarskap uppstår skriver Steinberg. Om så är fallet, är detta ytterligare belägg för att relationerna inte fungerar. Laursen som studerat 30 lärare som anses vara riktigt duktiga, lade märke till att det inte var någon "laissez faire-pedagogik" i klassrummet. Istället så underströk dessa lärare att eleverna är i skolan för att lära sig något viktigt, därför måste det råda lugn och ro och brott mot rådande sociala regler får inte tillåtas då det stör arbetet. Van Manen säger också att när vi verkar bland elever så kräver varje situation respons från oss och vare sig vi vill eller inte så är denna respons normativ. Genom att de vuxna på intet sätt reagerar på elevernas störande beteende, så visar de också eleverna vad som är norm. I Hesslefors Arktofts rapport sammanfattar hon en kompetensbeskrivning av en bra lärare. Där nämns bland annat att en bra lärare är berömmade tillika kan aktivera eleverna och få dem att tro på sin egen förmåga. Detta kan ses i kontexten av lärarens uttalande att eleverna inte kommer att klara provet och att det är "katastrof". Han lägger bördan på eleverna. Eleverna klarar sig inte, de har inte förmågan. Det är eleverna som "äger" problemet. Låt oss i detta titta på vad Steinberg skriver vad som karakteriserar den goda läraren, eller "världens bästa fröken". Istället för att skylla på eleverna, så går hon inåt. Vad kan läraren göra för att få gruppen i sin hand? Vad kan hon ändra på? Hon vet ett den enda hon med säkerhet kan förändra är sig själv. Förbättringar börjar således med en resa inom henne själv. Steinberg menar att det handlar om medvetenhet och ansvar. Om något inte fungerar i gruppen vänder sig alltså den goda läraren mot sig själv, inte utåt och lägger ansvaret på eleverna.

### 6.1.2 Svensklektioner "fungerande"

Lektionerna i svenska har vi valt ut ur materialet som "mittemellan". De både fungerar och samtidigt inte. Läraren vet vad hon vill, hon har en tydlig genomgång vid lektionsstart. Där har hon eleverna med sig. Hon skämtar med eleverna och säger till när hon inte gillar något, mössa av, hon säger detta vänligt. Hon visar ilska ibland "Nu är jag trött på det här!", eller "nu vill jag inte ha något väsen alls, inget snack alls sa jag!". Hon böjer sig ner och hjälper elever, hon ler mot några av dem vid flera tillfällen. När hon lämnar lektionen uppstår emellertid tumult. En bänk välter. Klassen svänger mellan olika beteenden, från att lyssna uppmärksamt på henne till okoncentration, prat och kastande. Hon får kämpa för att upprätthålla deras fokus. Hon ler och talar vänligt och blir arg när orolighet uppstår. På något sätt speglar sig lärarens ambivalens, mellan ambitionen att få dem att arbeta och behovet att styra dem, även hos klassen. Lärarens lugn och oro, klassens lugn och oro. Läraren har ingen riktig "koll" på klassen, hon har inte gruppen i sin hand hela vägen. Vid ett tillfälle uppfattar jag (Ingela) hur hon "sänker" en elev inför hela klassen. Han har inte sitt papper med sig. Det som jag nu vill problematisera är inte vad som sägs, utan *hur* det sägs. Hon hade på ett vänligt sätt och med värme kunnat säga och lite utav glimten i ögat "men, har du redan börjat slarva bort ditt papper? och ingen sänkning hade skett. Istället säger hon detta på ett nedlåtande och med ett tonfall som inte lyfter eleven eller ger eleven ett hopp, att det här med papperet kommer att ordna sig. Troligen kände eleven skam genom på vilket sätt hon uttryckte sig. Det är detta sublimala som hela tiden sker inom det ämne vi studerar, interaktionen mellan lärare och elever. Och detta sublimala är just det, som vi vill fånga med vår titel till denna uppsats, vad är skillnaden som gör skillnaden? som Steinberg så träffande uttryckt. Han skriver också

att allt läraren gör, gester, intonation, vad läraren säger, kroppshållning, överensstämmelse mellan det sagda och det läraren gör, allt sammantaget bidrar till om eleverna uppfattar läraren som en trovärdig människa. Jag uppfattar henne som ömsom stressad och irriterad och ömsom vänlig och tillmötesgående. Eller för att uttrycka sig inom Van Manens begreppsvärld. Ibland håller hon ”takten” och ibland inte. Eleverna spelar ibland i annan takt än den läraren försöker spela. Lektionen pendlar mellan ”takt” och ”otakt”. Torulf uppfattade henne som att hon återkommande sökte bekräftelse från honom på vad hon gjorde i klassrummet och att hon kanske var den av de lärare vi observerade som var mest brydd av vårt deltagande.

### **6.1.3 Bildlektion ”positiv”**

Det är märkliga med den här lektionen är att det inte händer så mycket. Eleverna jobbar på och läraren håller på med sitt. Ibland går hon ut till eleverna, frågar hur det går, stöttar och hjälper en stund. Sedan återgår hon till sitt skrivbord och arbetar med sina saker. Det var till en början en frustration att inte få ”se något”, det hände ju inget. Men i själva verket var just det vi såg, så som sakerna visade sig för oss, som sedan blev själva essensen med den här lektionen. Det är lite pratigt i lektionens början, hon hyssjar, vill göra sig hörd. Hon säger till tjejerna som sitter vända från henne att hon vill se deras ansikten. Hon börjar inte genomgången förrän hon har alla elever med sig. När hon sedan släpper eleverna vet alla vad de ska göra. Alla hämtar sina mappar och börjar successivt att måla och rita. Eleverna småpratar med varandra under hela lektionen, de sitter gruppvis. Elevsamtalen blir aldrig så höga att det blir jobbigt högt. Elevernas samtal är avspända och lugna. Stämningen är god. Det tillåts av läraren att man lyssnar på musik medan eleverna målar. Läraren sitter ofta vid sitt skrivbord. Vid ett tillfälle bildas det kö där hon sitter. Eleverna står lugnt och väntar på sin tur. När hon går runt i klassrummet talar hon lugnt till eleverna, hon behöver aldrig höja rösten någon gång. Ibland lägger hon sin hand på elevens axel, är fokuserad på eleven och visar eleven hur hon eller han kan göra. Hennes utstrålning är lugn, stillhet och lågmäldhet. Vid ett tillfälle ser man tydligt hur hon bekräftar eleven, att eleven är på rätt väg. När en elev höjer musiken, och ännu en annan höjer ytterligare, går hon fram och sänker och säger lugnt ”det här är lagom nivå”. Hon är vänd mot klassen när hon säger det. Ingen elev ifrågasätter hennes beslut. När killarna i ett annat hörn sätter på musik går hon fram till dem, stänger av och säger lika lugnt ”en räcker”. Eleverna accepterar hennes beslut utan protester och de fortsätter snart med sitt arbete.

Den här läraren har alltså ett klart fungerande ledarskap. Hon behöver inte hota, eller höja rösten på något sätt. Genom sitt kroppsspråk visar hon lugn och trygghet, även i situationer när elever sätter på hög musik så är det självklart att hon är ledaren. Hon är vänlig mot eleverna, behandlar alla med lika självklara lugn. Eleverna är aktiva under hela lektionen och ritat och målar. Stämningen är avspänd och harmonisk. Läraren är alltså inte ”karismatisk”, eller skämtar och skojar. Hon är helt enkelt lugn och trygg i sin framtoning och hennes ledarskap är en självklarhet. Steinberg menar att ledarskap uppstår i fungerande relationer. Eleverna verkade hålla sig inom redan etablerade ramar. Förutom musikhöjningen, så skedde ingen annan incident som på något sätt verkade störande på lektionen. Relationerna fungerade väl under hela lektionen, ingen uppträdde illa mot läraren, ej heller elever mot varandra. Vi ser hur läraren, åtminstone vid ett tillfälle, bekräftar och uppmuntrar en elev. Hesslefors Arktoft har det som ett av sina kriterier på en bra lärare, att de är berömmade och därigenom får eleven att tro på sin egen förmåga. En bra lärare, enligt Laursen, har vidare förmågan att skapa en positiv stämning i klassrummet. Elever främjas i sitt lärande av ett sådant klassrumsklimat, vilket många undersökningar visar. Vi kände och såg denna positiva och harmoniska stämning. Läraren visade vänlighet mot eleverna, en av de faktorer Laursen

nämner i sin forskning. Han beskriver vidare hur en bra lärare förmår att skapa positiv energi. Något som vi också upplevde. Sedan ser vi också, med tanke på denna lärares personlighet, att det inte är en viss speciell personlighetstyp som är en bra lärare. Hon hade inga stora åthävor, skojade och skämtade, eller höll ett inspirerande tal till eleverna. Istället var det återhållsamhet i gester och framtoning. Han menar att tidigare studier där man försökte hitta ”rätt” personlighet för att hitta bra lärare inte gav önskat resultat. Det var omöjligt att säga hur en individs personlighet utvecklades och hur han eller hon skulle fungera som lärare. Istället är det lärarens personliga kvaliteter i undervisningssituationen som avgör. Steinberg säger också att lärare som är framgångsrika inte har några självklara gemensamma drag i personlighet och val av metod.

Vi känner inte till historien innan mellan läraren och denna klass. Vad som har hänt tidigare och hur positiva relationer etablerats. Vi kom in i ett sammanhang där allt bara fungerade. Vi tyckte att det inte ”hände” något. Men just detta ”det händer inget” var egentligen på något sätt själva händelsen. Här fungerade allt så bra. Alla verkade trivas. Ingen uppträdde illa. Stämningen var god och det var en positiv klassrumsatmosfär.

Tre lärare under våra observationer var närvarande och frånvarande på olika sätt. Vi vill här diskutera bildläraren, svenskläraren och den fysiskt frånvarande so-läraren (den lärlösa lektionen).

**1.** Bildläraren var förvisso fysiskt närvarande men ”frånvarande” själsligt i förhållande till klassen. Hon satt ofta med sitt eget arbete vid sitt skrivbord som var placerat långt från eleverna. Trots detta så arbetar eleverna under hela lektionen och stämningen i klassen var lugn och avspänd.

**2.** So-läraren var fysiskt frånvarande (tittade till dem en gång). Ändå arbetar klassen hela lektionen och är mycket aktiva och ingen lämnar klassrummet. Stämningen är lugn och avspänd.

**3.** Svenskläraren är fysiskt närvarande men lämnar klassrummet en kort stund. Då utbryter tumult, bland annat välts en bänk.

Kan det vara så att, den positiva relation som finns mellan lärare och elever, som finns där liksom ”osynligt”, denna relation består om läraren inte är med klassen? Vare sig läraren nu är frånvarande fysiskt eller själsligt? Är det så, om det fungerar riktigt bra mellan lärare och elever, så vill eleverna upprätthålla denna positiva relation. Eller med andra ord, om man tycker om någon, så vill man inte svika ett förtroende. Vi såg hur svenskläraren fick jobba med sin klass, ibland lyckades hon få deras uppmärksamhet, ibland inte. När hon lämnar rummet så uppstår störningar. Några av eleverna upprätthåller inte det läraren hela tiden eftersträvar under lektionen när hon är borta. Hur är då egentligen relationen dem emellan? Förvisso var So-lektionen inte full klass, det var 16 tjejer och en kille. Det är ändå en ganska stor grupp elever. Vi har också sett att några av dessa tjejer på tidigare lektioner uppträtt störande. På So-lektionen satt således alla och jobbade. Vi säger inte att det aldrig skulle kunna hända saker på en lärlös lektion om det finns positiva relationer mellan lärare och en klass. Vi säger inte heller att det är okej med lärlösa lektioner om det är positiva relationer mellan lärare och elever. Men kan det vara så, att den positiva relationen och förtroendet eleven och läraren har mellan varandra har en stark påverkan även om läraren är frånvarande, vare sig det är själsligt eller kroppsligt?

Vi har här lyft fram tre olika lektioner som vi observerat. De har indelats av oss i skalan negativ, fungerande och positiv. Vi har sett olika förhållningssätt hos lärarna och i detta olika

stämningar i klassrum tillika olika elevbeteenden. Vi har sammanfört det vi observerat och utifrån de tolkningar vi gjort, hänvisat till den forskning och litteratur vi tidigare redogjort för. I detta har vi sett intressanta kopplingar mellan litteratur och observation. Alla egenskaper och beteenden har vi inte sett, men väl några. Vi har åtminstone sett, att klassen beter sig annorlunda och olika i anslutning till vilken lärare de har. Självklart är det så att elevers beteende inte enbart kan härröras till vilken relation de har med läraren. Andra faktorer som föräldrapåverkan, elevens speciella omständigheter och livssituation etc. har inverkan på eleven på olika sätt. Men vårt fokus har varit lärarens förhållningssätt mot eleverna och hur det påverkar elevgruppen. Det är detta vi har försökt att redogöra för. Vi ställer också frågan hur de osynliga banden, relationen mellan läraren och eleverna kan påverka eleverna när läraren inte är närvarande. I lärarfrånvaro i både själslig och kroppslig aspekt, har vi i relation till läraren sett olika elevbeteenden: aktiva elever som jobbar eller elever som kraftigt börjar störa.

## 6.2 Diskussion kring litteratur

Som angetts tidigare är forskningen inom det ämnesområde vi valt begränsad. Under en lång epok var den forskning som var relaterad till undervisning av positivistisk natur. Senare forskning har till dels varit fokuserad på eleverna, t.ex. inriktad på hur elever tänker (Claesson, 2006). Att vissa personer börjat forska i vad som kännetecknar en bra lärare, visar eventuellt på att ämnet berör oss i vår samtid och att nya frågor börjar ställas. Kanske är det så, att en problematisering av dessa frågor ligger i tiden? Forskning om att finna bra lärare tog sitt avstamp i kvantitativa mätmetoder och resultaten visades i siffror i diagram och tabeller (Laursen 2004). Det avgörande brottet med den tekniska rationaliteten brukar hänföras till Donald A Shöns verk *The Reflective Practitioner* (Laursen). Det var således svårt att genom kvantitativ metod fragmentisera ett så komplext område som att fånga en människas helhet i en undervisningssituation. Denna helhetsbild av läraren är ett synsätt som alltmer har kommit att präglade den litteratur som tar upp en lärares förmåga att fungera. Vi kan se hur det hermeneutiska perspektivet genom olika begrepp söker fånga denna helhetsbild. Ingen av dessa enskilda delar eller begrepp kan ensam sägas utgöra "svaret" på vad en fungerande lärare är. Men tillsammans så tycks de ge oss den helhetsbild av vad det innebär att vara en bra och fungerande lärare.

När eleverna själva har fått säga sitt har de bland annat angett, human, förstående och rättvisa som viktiga läraregenskaper I en amerikansk undersökning där elever och lärare och skolledare deltog tyckte alla att personlighet var viktigast (Maltén 1978). OECD-rapportens sammanställning med den svenska undersökningen resulterade i lärarens förmåga att kunna hålla eleverna känslomässigt nära samtidigt som man är en vuxen och tydlig förebild. Lärarna själva fick också tala om sina ljusa och mörka stunder. De ljusa stunderna menade lärarna var när eleverna visade engagemang men också när läraren själv satsade känslomässigt och fick i detta elevernas respons. De mörka stunderna var att förlora kontrollen över gruppen (Lander, m.fl. 1995:13). En annan senare svensk rapport nämner bland annat läraregenskaper som rättvis, engagerad, hel och trovärdig som människa och humor. Vidare diskuteras i rapporten komplexiteten i läraryrket, att vara "både och", inte "antingen eller". En bra lärare är både snäll och sträng, visar respekt men ska också inge respekt.(Hesslefors Arktoft, 1998). I en svensk forskningsstudie problematiseras en annan aspekt. Forskaren vill bland annat söka vägar för att nå den dolda lärarkunskap som är outtalad och finns inom läraren. Det är inte bara outtalad eller tyst kunskap för forskaren, utan ofta också för läraren själv. Vad är det läraren vet och kan egentligen? Hans förslag är att genom att läraren "tvingas" sätta ord på sin kunskap, ett tolkningstvång, så skapas en formuleringsarena. Denna formuleringsarena kan bli ett möte mellan forskaren och läraren, där lärarens kunskap kan ställas i relation till

forskningen. Det forskningen måste skapa är de verktyg som gör formulering för lärares kunskap möjlig. Han nämner begreppet ”konst” och menar att detta begrepp genom sin djupförståelse och intuition kan fånga in lärarens bredd av kunskaper (Magnusson 58:1998). Samtidigt måste påpekas att konst är något annat än vetenskap. Är det då så att denna kunskap är oåtkomlig för vetenskapen?

Laursen (2004) skriver att det som verkligen påverkar eleverna på ett positivt sätt är själva kärnan i lärarkompetensen. Han talar om helhetsupplevelsen av läraren och nämner egenskaper som att bry sig om eleverna, vara trovärdig, helgjuten och närvarande. Allt det han beskriver samlar han under begreppet autentisk. Han talar också om förkroppsligande hos läraren av alla dessa egenskaper. Han betonar också förmågan att respektera eleverna och att skapa en positiv och vänlig atmosfär i klassrummet. När han sammanställde sina observationer såg han ett genomgående mönster, att samtliga visade vänlighet, glädje och entusiasm. Laursen hänvisar också till de många undersökningar som visar hur de känslomässiga relationerna påverkar elevernas lärande. Han skriver också, baserat på tidigare studier, att det inte är personligheten i sig som är avgörande om man blir en bra lärare eller inte, utan det är förmågan att använda de personliga kvaliteter man har i den specifika undervisningssituationen. De goda lärarna Laursen fann, var också tydliga i vad som gällde i klassrummet, de fungerade som ledare. Att tycka om barn och ungdomar är inte bara en nödvändighet, utan en avgörande sådan menade flera av de lärare som omfattade hans underökning.

Steinberg (2002) för in begreppet kongurens för en bra lärare, där ord och handling följs åt. Lyckat ledarskap är ofta en hemlighet för läraren själv eftersom mycket är grundat på känsla och intuition. Magnusson talar också om denna oartikulerade och tysta kunskap. Steinberg menar också att läraren i första hand ska se sig som ledare. Om läraren har den ingången i mötet med eleverna så är det lättare att etablera sin ledarroll i sitt läraryrke. Laursen skriver, liksom Steinberg, om ledarskapets betydelse. Han beskriver vidare egenskaper som medvetenhet och ansvar. Han ifrågasätter läraren som enbart är fokuserad på sitt ämne. Ämnet är ett verktyg, en metafor för att driva elevens utveckling framåt. Eleven lär sig bättre om han eller hon mår bra. Steinberg för in begreppet kärlek till barn och ungdomar. Man måste tycka om sina elever om man ska arbeta som en bra lärare. Gör man inte det har man inget i yrket att göra, menar han. Han skriver också att hur läraren upprätthåller sin relation med eleven och hur han eller hon förmår visa sin omsorg och kärlek är absolut grundläggande om man lyckas eller inte. När elever själva ska beskriva vilka de anser vara de bästa lärarna skriver han att det är en variant av snäll och sträng eller snäll och rättvis. Hesslefors Arktoft tar också upp denna dubbelhet. Förutom Steinberg så finns det en annan ledande pedagog och forskare som för in begreppet kärlek, det är Max van Manen (2002). Han beskriver den skickliga pedagogen genom lärarens förmåga att ”hålla takten”, detta är den helgjutna helhet som läraren besitter, en följsamhet och ömsesidighet med eleven. Alla pedagogiska frågor, menar han, måste utgå från barnet, hur han eller hon upplever situationen. Pedagogik, menar han vidare kan man bara uppleva i den konkreta upplevda situationen. Pedagogik är rotad i själva essensen av den relation som finns mellan barnet och den vuxne. Relationens betydelse mellan läraren och eleven kan vi också se hos Steinberg och Laursen.

Den forskning och den litteratur vi läst beskriver kvaliteter eller egenskaper som finns hos det man karakteriserar vara en bra lärare. Man måste tycka om barn och ungdomar. I detta måste det finnas fungerande och positiva relationer. Läraren måste också fungera i sin ledarroll, och vara både snäll men också rättvis och sträng när det behövs. Att vara trovärdig och helgjuten som människa, att stå för sin sak och att ord och handling stämmer överens. Vidare nämns

förmågan att skapa en positiv atmosfär eller stämning i klassrummet. Nyckelord för vad som kännetecknar en bra lärare är alltså bland annat, kärlek, tycka om eleverna, ledarskap, trovärdighet, engagemang, positiv stämningsskapare i klassrummet, glädje, relationer, humor, känsla, intuition, medvetenhet, ansvar, snäll och rättvis. Och allt detta skapar i sin tur, det flera forskare talar om, helhetsbilden, den totala upplevelsen av den gode läraren.

### 6.3 Metoddiskussion

Med avstamp i en pilotstudie, genom observationer, togs klivet att fortsätta med denna metod i vår fallstudie. Liksom i pilotstudien, fann vi att observationer är användbart. Det som för tillfället tycks "ovidkommande" kan sedan vid reflektion och bearbetning av observationerna visa sig vara mycket fruktbart. Ett sådant exempel var bildlektionen. "Här finns inte mycket att berätta", var den omedelbara känslan. Vad i hela fridens namn ska man skriva om här? Men det visade det sig sedan, att här var det ju faktiskt riktigt bra, eleverna arbetade och läraren kunde till och med sköta annat under tiden. Själva bearbetningen av observationerna är en spännande process. Nya tankar och idéer uppstår, nya frågor ställs.

Vårt fokus har legat på process. Fallstudien var en möjlighet för oss att skaffa mer djupgående insikter i en speciell situation, en process. Denna specifika situation var i sin rumsliga aspekt klassrummet och de människor som befann sig där. Fallstudiens styrka är att kunna använda olika empiriska material såsom bland annat observationer och intervjuer. I fallstudien ingår begrepp och generaliseringar utifrån den tillgängliga informationen man har. I vårt fall var dessa att försöka beskriva lärarens förhållningssätt och dess inverkan på elevgruppen. I detta har vi bland annat använt begrepp som: ledarskap, lugn, trygghet, ambivalens, oro, förmågan att "få gruppen i sin hand" då vi försökt att återge och beskriva det vi sett. Vår avsikt var att vara så passiva som möjligt för att i minsta möjliga mån störa det som pågick. Att vi fanns där kan naturligtvis påverka ändå. Kanske läraren förändrar sig på något sätt? Faktum var att flera lärare uttryckte förvåning när vi kom och de hade inte informerats av rektor att vi skulle delta på lektionerna. Om så var fallet fanns det ingen möjlighet för dem att "förbereda" sig. Frågan är också hur mycket läraren kan förändra redan etablerade relationer och i sitt förhållningssätt i ett ögonblick, och därmed förändra samspelet de har med eleverna. Vi är tveksamma till att en sådan snabb förändring är möjlig. Relationer tar tid att skapa, vare sig de har utvecklats till att vara positiva eller negativa. Vi tror oss därmed ha fått tagit del av en verklighet som har sin grund i tidigare händelser, situationer och erfarenheter som läraren och eleverna hade med varandra. Eftersom vi koncentrerat oss på en enda företeelse "fallet" så strävade vi efter att sätta fingret på viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen, hur läraren påverkar eleverna genom sitt förhållningssätt. Detta har vi kvalitativt försökt att beskriva. Istället för resultat i siffror har vi använt prosa och litterära "tekniker" för att på så sätt skapa olika associationer och därmed förståelse för de tolkningar vi gjort. Kvalitativ fallstudie är alltså deskriptiv i sin karaktär. Det är också så att det var en specifik situation vi studerade men ett generellt problem vi ville komma åt. Fallundersökningar är också verklighetsnära och holistiska dvs. de belyser olika innebörder och kan förmedla tyst kunskap. En tyst kunskap förstod vi att bildläraren ägde. Men vi vet inte vad. Hon bara visste hur hon skulle förhålla sig till den klass vi följde. Intervju med läraren och eleverna hade givit oss ytterligare förståelse för om sakernas tillstånd: den positiva och avspända stämning som rådde under lektionen. Då hade vi fått en triangulering och därmed kunnat vidga bilden och vår förståelse för varför sakerna visade sig för oss som de gjorde.

Forskaren i en kvalitativ fallstudie är helt hänvisad till sin egen förmåga och sensibilitet i tolkning och förståelse. Det har varit en styrka att vi tillsammans kunnat diskutera vad vi



upplevt och vi har haft samstämmighet med undantag för de svensklektioner som vi hänvisat till.

Vi utgick från observation som metod men hade i detta en öppenhet. Det krävs differentierade metoder för att fånga in den kvalitativa komplexiteten. Detta föranleder metodologisk kreativitet. Om man inom fenomenologisk forskning ska fokusera på sakerna som de visar sig för oss så måste man vara beredd på nya sociala situationer men inte räknat med. En lärlös lektion tedde sig till en början som en ”omöjlig” situation då jag var där för att studera samspelet mellan läraren och eleverna. Jag hade då ”bara” eleverna att vända mig till och i detta uppstod spontana samtal. Vi kom in på vilka lektioner de gillade. Från det uppstod det kommentar om de olika lektionerna men också lärarna. Helt plötsligt hade vi elevintervjuer som metod i vår forskning. Genom öppenhet i metod och genom hur sakerna visade sig (läraren borta) tog det hela en ny vändning. Elevsamtalen stärkte våra observationer och bekräftade det vi sett och tolkat.

Eftersom vi människor, utifrån en livsvärldsansats, är kroppsliga subjekt så kan inte andra livsvärldar vara främmande för oss. Den sociala världen är delad och kan därför inte bli privat. Vi som forskare träder in i deras livsvärld. Vi är precis som de, subjekt som bär med oss erfarenheter, förförståelse och känslor. Vi är inte ”neutrala”, utan är färgade av allt det vi är och det som omger oss. För oss gäller det således att genom våra tolkningar och beskrivandet av det vi se, vara så tydliga som möjligt i vad vi menar. Sedan är det upp till läsaren att avgöra om den tolkning vi gjort är relevant för den situation vi beskriver. Förutom de människor som är omkring oss står också tingen i relation till oss. Elevernas hemklassrum hade persiennerna neddragna, en persienn i ett fönster var trasigt, en gardin låg i en hög på fönsterbrädan. Färgerna var gråa och vita i rummet. Ingen av elevernas alster fanns på väggarna Allt detta talade till oss och gav oss en mening. Det tyckets tas för givet att det skulle se ut så här. Ingen verkade bry sig om miljön. Vi såg också tjejerna som genom sitt kroppsspråk låg över bänkarna på matten och inte gjorde någonting. Kroppsspråket säger oss någonting om deras subjekt. Varför känner de som de känner. Är det protest eller uppgivenhet eller en kombination av båda? Vi försökte att se hela människan i det som pågick utifrån Merleau- Pontys kroppsbegrepp där människan inte delas in i antingen subjekt eller objekt utan där hon är en odelbar helhet. Vad kroppen gjorde sade oss också någonting om subjektet. När matteläraren inte ingriper i skokastandet, sade det oss också något om subjektet, läraren. Det är det vi utgått ifrån när vi gjort våra tolkningar.

#### **6.4 Didaktiska implikationer**

Vi har kort redogjort för den forskning som på senare tid bedrivits och där konstruktivism, sociokulturell inriktning och fenomenografin i huvudsak varit inriktade på hur eleven tänker. Detta mottogs som en lättnad av många lärare för att de därigenom kunde utveckla och förbättra sin undervisning (Claesson, 2003). I denna kontext kan vi konstatera att det finns väldigt lite forskning om lärarens betydelse för elevernas lärande och utveckling. Eleverna kräver något helt annat idag av läraren än som var fallet tidigare. Läraren har inte längre auktoritet i kraft av sitt ämbete utan ledarskap i klassrummet är beroende av helt andra faktorer. Förmågan att skapa positiva relationer med eleverna är, som vi har visat, både med hänvisning till litteratur och genom vår fallstudie, en viktig faktor i sammanhanget. Men ledarskap räcker inte för att fungera väl, det är hela människans förmåga som skapar en bra och fungerande lärare. Vi har bland annat sett ord och meningar som, bry sig, tycka om eleverna, engagemang, glädje, trovärdighet, vänlighet, uppmuntran och positiv stämning i klassrummet. Det är ingen övermänniska vi beskriver. De finns därute. De ser och förstår, de

är medvetna om vad de gör och tar ansvar. Men det finns också de som inte förmår, och där följderna i vissa fall kan bli mycket svåra. Elever far illa och förlorar i kunskaper och lärare som förlorar sitt självförtroende, ibland med svåra livskriser som följd. Laursen skriver att vi *vet* att de känslomässiga relationerna mellan läraren och eleverna påverkar elevernas lärande. Många undersökningar visar att det har en stor betydelse om läraren förmår skapa en positiv atmosfär i klassrummet och att elevernas förmåga att lära främjas av ett sådant klassrumsklimat. Om det nu är som Laursen skriver, att undersökningar visar detta, hur mycket mer anledning finns det inte då att forska kring just dessa frågor? Grundinställningen i den litteratur vi tagit del av är att läraren är utbildningsbar. Det är inte medfödda egenskaper, det går att lära sig att bli bättre även i sin relation med eleverna. Detta ger oss hopp. Vi behöver prioritera forskning inom detta problemområde, eftersom lärarens förmåga att skapa relationer med eleverna och ett positivt klassrumsklimat är intimt sammankopplat med elevernas lärande. OECD-rapporten, som ändå får sägas vara omfattande då flera europeiska länder deltog, visar att lärarens mörkaste stunder var när de förlorade kontrollen över gruppen. Läraren må ha hur mycket ämneskunskaper som helst, men fungerar inte läraren i sin yrkesroll och inte förmår att få gruppen i sin hand och knyta an till eleverna så blir undervisningen och ämnet lidande. Ämnet hamnar i periferin eftersom lärarens energi går åt att hålla ordning på klassen och försöka få kontroll över situationen. Denna första viktiga förutsättning måste *först* fungera innan man överhuvudtaget kan tala om det ämnet man ämnar undervisa i. Vi behöver därför mer forskning som belyser lärarens förhållningssätt och hur det påverkar eleverna och undervisningssituationen i kontexten av hur läraryrkets roll ställer helt andra krav på oss än tidigare. Forskning, utbildning och praktik måste motsvara den praktiska verkligheten som pågår. Detta är en stor utmaning för oss.

## 6.5 Förslag till fortsatt forskning

Eftersom många undersökningar alltså visar att relationen mellan läraren och eleverna och förmågan att skapa ett positivt klassrumsklimat främjar elevers lärande, så behöver vi mycket mer forskning inom detta problemområde. Det finns fortfarande inte mycket material att tillgå, men vi ser en tendens till att ämnesområdet har fått större uppmärksamhet på senare tid. Genom att observera interagerandet mellan läraren och eleverna, i den levande situationen tror vi att man kan nå fördjupad förståelse för vad som faktiskt händer mellan de människor som vistas i klassrummet. Där har livsvärldsansatsen burit oss, att vi är verkande och levande subjekt och vi påverkar hela tiden varandra. Genom att forskaren finns direkt på plats och genom att observera skeendena, vad som pågår mellan läraren och eleverna, menar vi att vi kan få en fördjupad kunskap om vad läraren gör när det fungerar och vad läraren gör när det inte fungerar. Vi menar att vår fallstudie genom observationer gav oss ny förståelse för vad som faktiskt sker i klassrummet. Vi tror på idén att följa en och samma grupp över en längre tid och genom observationer samla information. Dessa data behöver sedan tolkas och förstås i syfte att få kunskap inom problemområdet. Vår fallstudie är begränsad och frågan är vad man skulle upptäcka om man följde en och samma grupp över en längre tid? Förslaget från vår sida, är alltså att göra som vi gjort, men att följa en och samma klass en mycket längre period där de möter olika lärare. Vi tror att detta är en framkomlig väg och vi tror att behovet är stort för dessa typer av kunskaper. Om vår strävan blir att, genom forskning, få kunskap om hur lärarens förhållningssätt påverkar elevgrupper, kan alltså detta på sikt bidra till ökad förståelse. I framtiden kan det innebära utbildning inom problemområdet samt stöd och praktisk hjälp för skolor och enskilda lärare ute i verksamheten. Lärare som fungerar väl är inte alltid medvetna om varför det fungerar just för dem. Att sätta ord på denna kunskap är också en utmaning för oss. Samhällsförändringen ställer helt nya krav på läraren idag. Gamla

spelregler gäller inte längre, utan nya har uppstått. Forskning måste svara mot det levda förhållande som läraren har idag ute på skolorna

## 6.6 Kär-lektion

Mot bakgrund av vårt metodval observation med många subtila frågeställningar valde jag (Torulf), utanför vår fallstudie, att göra en enkät bland gymnasister i årskurs ett på ett gymnasium i Göteborg. Vi bad dem erinra sig lärare som var riktigt bra och även de lärare som de inte hade varit lika nöjda med. Elevernas svar talar för sig själva. De beskriver tydliga och positiva särdrag och upplevelser av skillnaderna i olika lärares agerande.

Vår egen försiktiga analys av undersökningen får oss att dra slutsatsen att eleverna har de bästa förutsättningarna för att lära sig om läraren lyckas skapa en bra atmosfär och få dem att bli intresserade av lektionens innehåll. Vi tror därför att vi som lärare skall eftersträva goda relationer med, tycka om och bry oss om våra elever! Vi ska hålla "kär-lektioner". (Se bilaga 1).

## 6.7 Avslutande ord

Vi ville studera en process och syftet var att se hur läraren i sitt förhållningssätt och beteende påverkar elevgruppen. Vi ville därmed få en fördjupad förståelse för vad som sker mellan läraren och klassen med fokus på läraren. Vi sökte efter den goda läraren men ville också få en förståelse för när det inte fungerar mellan läraren och eleverna.

Vi har med uppsatsen uppmärksammat ett område där forskningen ännu är begränsad. Men frågan om lärarens betydelse för eleverna har på senare tid allt mer kommit att uppmärksammas. Kanske är det så att det ligger i tiden. Genom observationer har vi följt en årskurs åtta som hade olika lärare för att se om det fanns skillnader i förhållningssätt hos olika lärare och hur det i så fall påverkade samma elevgrupp. Vi har sett tydliga skillnader. Lärarna påverkade klassen på olika sätt. Eleverna kunde vara mycket aktiva och arbeta i en avspänd atmosfär för att sedan välta bänkar eller alternativt ligga och sova över bänkar. Detta har vi ställt i relation till lärarens förhållningssätt och vi menar att lärarens beteende har stor påverkan på elevgruppen. Vi tror på den metod vi använt men en fallstudie är självklart begränsad. Vi ser fram emot all forskning som på något bidrar till att öka våra kunskaper när det gäller lärarens förhållningssätt mot eleverna och hur det påverkar elevgruppen. För vi vill ännu mer förstå, *vad är skillnaden som gör skillnaden?*

## 7. LITTERATURFÖRTECKNING

- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig*. Stockholm: Ordfront.
- Bengtsson, J. (red) *Med livsvärlden som grund*. Lund. Studentlitteratur. 2005
- Björklund, M. Paulsson, U. *Seminarieboken*. Studentlitteratur. 2003.
- Claesson, S. *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Studentlitteratur. 2006
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. *Metodpraktikan*. Norstedts Juridik, 2004.
- Forssell, A. (red) *Boken om pedagogerna*. Liber. 2005.
- Gilje, N. Grimen, H. *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. Bokförlaget Daidalos. 1992.
- Hesslefors Arktoft, E m.fl., *Är det någon som minns en bra lärare?* Projekt ”Reflekterande lärare”. Stiftelsen Trygghetsfonden för kommuner och landsting. Stockholm 12:1998.
- Johansson, B. Svedner, PO. *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget i Uppsala. 2001.
- Kernell, L-Å. *Att finna balanser – en bok om undervisningsyrket*. Studentlitteratur. 2003.
- Kimber, B. *Lyckas som lärare – förhållningssätt och ledarskap i klassrummet*. Gleerups utbildning. 2005.
- Lander, R, Almius, T, Odhagen, T. *Vad dom kann dom bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om ”lärarkvalitet”*. Rapport 1995:13. Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet
- Landin, M. Hellström, C. *Lärlarledarskap*. Förlagshuset Gothia. 2001.
- Laursen, P. Bli en bra och effektiv undervisare – om Du vill. Den autentiske läraren*. Liber. 2004
- Magnusson, A. *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping. Linköping University, Department of Education and Psychology. 58:1998
- Maltén, A. *Mot en vidgad lärroll*. Malmö. Liber. 1978
- Merriam, S. *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur. 1998.
- Skagen, K. *Laereren som elsket å undervise*. Fagbokforlaget Vigmostadt & Björke. 2005.
- Steinberg, J. *Världens bästa fröken: När modern pedagogik fungerar*. Ekelunds förlag. 2002.
- Stukát, S. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. 2005

Svedberg, L. Grupp-psykologi: *Om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur. 2003.

Van Manen, M. *The Tact of teaching. The Meaningful of Pedagogical Thoughtfulness*.  
Director of Publications: Gutteridge, D. Faculty of Education. The University of Western  
Ontario. First published in Canada 1991. the Althouse Press 2002.

## **Bilaga 1. Enkät. Pilotstudie**

**30 elever i åk 1 på ett gymnasium i Göteborg besvarade en enkät, där vi bad dem att minnas en lärare de haft som de tyckte var riktigt bra och att tänka på en som de inte varit lika nöjda med. Vad hade dessa lärare gjort som var bra eller mindre bra? Slutligen fick de besvara vilket som var favoritämnet i åk 9 och motivera varför de tyckte så samt i vilken utsträckning läraren hade påverkat deras val. Vi fick följande svar:**

---

### **Lågstadiet. Positivt**

Läraren anpassade sig efter elevens styrka. Gav beröm – det sporrade. Läraren var gullig. Vi fick roliga böcker att jobba i, Vi fick leka lekar på lektionerna – roligt. Läraren fick mig intresserad genom att berätta historier, Lekfull inläring. En gammal och go lärare. Disciplin och uppfostran! Min lärare var så himla bra! Trevlig & duktig. Hon arbetade på ett sätt som gjorde att man ville lära sig. Hon var framförallt snäll – det är viktigt på lågstadiet. Läraren brydde sig och gav alla en möjlighet att lära sig så mycket de hade förutsättningar till. Engagerad lärare. Väldigt bra och snäll mot alla. Fick mig att känna mig speciell – det var viktigt i den åldern. Läraren var assnygg. Positiv och snäll också. Hon var yngsta läraren på skolan. Hon var het. Vi sjöng mycket. Vi hade kul. Fick en att känna sig speciell och stor. Lärare med stort hjärta. De ”bra” lärarna var inte så stränga eftersom det inte var så viktigt med resultaten. De var snälla. Hade en musiklärare som var en förebild – han var hjälplärare i olika ämnen och när han var med var allt roligare. Lärarna (4 st) skapade fin gemenskap i klassen. Lekfullt. Försökte att skapa en mysig stämning – men lyckades inte alltid. God kontakt med föräldrarna. Vi slutade tidigt på dagarna. Läraren var relativt ung och rolig. Man märkte att hon tyckte det var kul. Läraren lärde mig rätt & fel. Hon gjorde mig till ”hennes barn” på dessa tre åren.

### **Lågstadiet. Negativt**

För låga krav – vi kunde mer än vi fick göra. Läraren var lite tung av sig. Fruktansvärt tråkig lärare, hon satt i sin bänk och pratade. Man fick bara skriva och läsa på hennes lektioner. Läraren var för sträng. Jag hade 12 lärare på 3 år... Läraren var galen och gjorde skoltiden tråkig. En äldre dam som var gnällig och påträngande. Läraren var alldeles för sträng när man var 7 år. Läraren hade mycket aggressivitet i sig. Hon hade ingen kontroll över klassen och var tråkig. Hon lät en kille ha en koja under katedern. De var stränga och tvingade en att jobba. Läraren särbehandlade oss i ettan. Hon satte dom som var bättre i en grupp och dom som var sämre i en annan grupp. Vi hade tre grupper i klassen. Läraren var för snäll. Inte sträng nog. Läraren var alldeles för sträng. En gammal lärare som tröttnat på sitt yrke. En lärare som inte gillade barn. Hon arbetade med oss för att få sin lön.

### **Mellanstadiet. Positivt**

Hård lärare = ordning, Snälla, En lärare som förklarade hur viktigt det var att lära sig för att klara sig i livet, Läraren var jättesnäll, fast hon kanske inte var bäst på att lära ut. Läraren skojade ofta med oss. Rasterna var bäst. Läraren förberedde oss för högstadiet. De lärde ut på ett bra och roligt sätt. Läraren var positiv & glad – jag blev intresserad. Läraren lät mig vara mig själv till 100%. Det verkade som om hon tyckte om oss. Och lyssnade på oss. Bra läringssätt och bra på att förklara. Lärarna var engagerade och brydde sig. De ville att vi skulle lära oss mycket. Jätteduktig och engagerad klassföreståndare. Kunde se vilka som

behövde mer hjälp. Arbetade på olika sätt för att hjälpa olika individer. Brydde sig om hur det gick för alla. Inspirerande och annorlunda uppgifter. Gav direkta order vad vi skulle göra. De brydde sig. Läraren stöttade mig då mina föräldrar var nyskilda. Bra och engagerad lärare men hon blev utbränd tyvärr. Läraren fick mig att känna mig mer vuxen än jag var. Lärde ut på bra sätt. Satte höga krav men blev inte arg eller besviken om man inte nådde upp till dom. Det skulle märkas att man verkligen försökt i alla fall. En SO-lärare som kunde allt Lärare som var rolig och duktig. De var snälla och brydde sig om sina elever. Tog med eleverna på klassresor och liknande. En ny lärare som tog oss (klassen) genom en tragisk händelse då en kille i klassen dog. Han var verkligen en kille som man inte kunde ogilla. Vi fick göra vad vi ville. Vi älskade att reta läraren – så hon hatade oss. SO läraren brann för sitt ämne och det gjorde oss intresserade. Omtänksamma lärare. Hon hade sjuk humor men lyckades att pränta in några visdomsord i huvudet på eleverna. Läraren var glad och rolig – gjorde lektionerna intressanta på många sätt. Vi var hennes första klass – hon hade fullt av energi. En gammal, erfaren och go lärare – fick mig att lära känna mig själv och inte ge upp.

### **Mellanstadiet. Negativt**

Tråkig lärare, Lärarnas personlighet förändrades och dom blev dåliga. Vi gjorde inte så mycket. För stränga. Läraren skällde på oss hela tiden – alltid arg. Min balettlärare var för sträng. Ingen vågade säga något, det förstörde dansen när det egentligen var jättekul. Läraren satsade för mycket på enskilda elever. Inte lika engagerade lärare som på lågstadiet. Mycket vikarier – det var bara jobbigt. En lärare som var så dålig och lyssnade inte. Hon hatade mig och jag fick dras med henne ända till 9:an. Vi bytte lärare ofta. Min favoritlärare blev avskedad sista terminen för att han inte hade riktig utbildning. De dåliga lärarna var stränga och skrek på eleverna. Några lärare var konstiga. De delade ut gula och röda kort till oss. Vissa var bara där och gjorde inte så vi ville lära oss. Läraren var snål med roliga saker – tex Roliga timmen. Vi hade en mattelärare som inte kunde svenska. Vi förstod ingenting. Seg och tråkig lärare - ville inte göra något annorlunda. Lät oss inte vara med och påverka. Hade samma lärare i alla ämnen alla åren på mellanstadiet.

### **Högstadiet. Positivt**

Man märkte vilka lärare som verkligen ville att vi skulle lära oss något. En hård lärare – som ville väl. Bra för de motiverade eleverna. Läraren var grym. Rolig. Kom alltid med nya saker. Hon var hur rolig som helst och snäll. Även duktig på att lära ut. Hon kunde hur mycket som helst. Roliga och omväxlande lektioner. Läraren kunde sitt ämne utantill och brann för det. Min klassföreståndare var ung och därför förstod han oss så bra och var även rolig och duktig på att lära ut. Han gav bra förslag till vad vi skulle skriva ned och man märkte att han ville att det skulle gå bra för oss. Ny ung fantastisk lärare otroligt engagerad. Ville vi skulle lära oss och förstod om vi jade dåliga dagar. Accepterade oss som vi var. Lärde känna oss! Lärarna visste hur jag lärde mig bäst och hur jag fungerade. Mycket humor. Fixade studiebesök. En lärare med samma tekniska intresse som jag har, det var bra. Hade många störtsköna lärare, glada positiva och roliga. En lärare var jättebra. Läraren hade glimten i ögat. Läraren kunde allt som hade med ämnet att göra. Blev medveten om hur viktigt det var att man lärde sig saker. Läraren var rolig och skaffade sig en mer personlig relation till eleverna och på så sätt fick eleverna att lyssna. Lärarna var duktiga på sin sak och dom hjälpte oss. Min mentor som var positiv och personlig. Läraren hade kontakt med alla elever och lyckades fånga våran uppmärksamhet. Han hade ovanliga metoder och lärarna tyckte illa om honom. Han var inte utbildad lärare men han var den bästa läraren jag någonsin haft.

### **Högstadiet . Negativt**

Betygsnåla lärare. Struntade i elever som inte var målmedvetna. Han var sträng, allvarlig och tråkig. Många lektioner enformiga. Läraren fjäskade för föräldrarna och var en bitch då hon var ensam med eleverna. Förklarade för mycket runt ämnet – inte direkt. Gav oss högskoleuppgifter – tog förgivet att vi kunde allt. Den sämste kunde inte lära ut, allmänt äcklig och dålig (bli aldrig som honom)! En äldre fd alkoholist som inte hade koll på något! En lärare hade så dålig andedräkt att vi gav honom tuggummi i julklapp. Tråkig och gammal. Lät oss aldrig hitta på något roligt. Min klassföreståndare var 64 år och den värsta läraren som jag någonsin haft. Han var verkligen trött på att vara lärare. Om inte läraren trivs med sitt arbete kan han eller hon nästan inte vara bra. Betygssnålt. Vår musiklärare var sämst för att hon inte följde kursplanen, vi bara sjöng hela tiden. Manlig NO-lärare som diskriminerade och ignorerade. Vi fick inte plats i matsalen så vi fick äta i klassrummet. En sträng tant – hennes favorithobby var att ge oss otroligt mycket läxor! En ung lärare som inte kan hantera ungdomar.

### **Favoritämnet i 9:an**

- Matte - för att läraren förstod att folk var olika
- Svenska – hade en rolig lärare
- Gymnastik – läraren var helskön och förstod oss.
- Gympa och tyska – resten av lärarna var inte bra.
- Hemkunskap – älskade lärarna, alltid positiva och roliga
- Idrott – läraren var kunnig och lyssnade på vad eleverna ville
- Idrott – vi gjorde saker som jag gillade...
- SO – engagerad och målinriktad
- Idrott – läraren var alltid positiv.
- Syslöjd – sträng i 7-8:an men snäll mot mig då jag ansträngde mig i 9:an. Då blev ämnet kul.
- Syslöjd – engagerad, duktig och inspirerande lärare.
- Engelska – läraren gjorde ämnet kul. Utvecklades hela tiden.
- Syslöjd – en bra lärare. Med en annan lärare hade det inte varit lika kul.
- SO- tack vare ny vikarie som vi hade sista halvåret.
- SO – en bra lärare och det var roligt.
- Teknik – jag var intresserad och läraren var NO-lärare
- Bild – de bästa lektionerna och läraren var den skönaste killen.
- Musik – trots att läraren var sisådär. Jag gillade ämnet.
- SO – utan tvekan. Läraren visade kärlek och du fick dig en helt annan bild om SO innan du fick läraren. Alla i klassen gillade han.
- Gymnastik – läraren var rolig, medverkade ofta och gillade bollsporter.
- SO – mycket på grund av läraren
- Gymnastik – väldigt bra lärare
- Slöjd – läraren var för skön och vi kom överens helt och hållet och han besökte min familj med en segelbåt på sommaren.
- Hemkunskap – läraren var jättetrevlig.
- Samhällskunskap – för att de tog fram det roliga och det intressanta i det på ett bra sätt.



- Samhällskunskap och svenska – läraren (samma i båda ämnen) påverkade mitt intresse otroligt mycket.
- Idrott – för att det var en bra lärare med variation på övningarna.
- Samhällskunskap – för att läraren var jättebra och glad. Det gjorde allt roligare.
- Samhäll – läraren påverkade intresset otroligt mycket.
- Musikläraren!