



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PEDK01  
Kandidatuppsats, 15 ect.poäng  
75-90 poäng  
Datum: 2009-05-28

## Det pedagogiska förhållningssättet

- att skapa förutsättningar för pedagogisk verksamhet

Jonas Stjernqvist

Handledare:  
Tina Kindeberg

## ABSTRACT

Arbetets art:	Pedagogik
Sidantal:	39 s.
Titel:	Det pedagogiska förhållningssättet – att skapa förutsättningar för pedagogisk verksamhet.
Författare:	Jonas Stjernqvist
Handledare:	Tina Kindeberg
Datum:	2009-05-28
Sammanfattning:	<p>Uppsatsen behandlar det pedagogiska förhållningssättet och utgör en studie som grundar sig på åtta intervjuer med lärarstudenter kring föreställningar och erfarenheter av förhållningssätt kopplat till undervisning, samt en kortfattad dokumentstudie av tre scener ur dokumentären Klass 9A. Analysen bygger på tolkning och tematisering av kvalitativ data. Resultatet av intervjustudien har använts till stöd för analysen av dokumentstudien. Studien visar att det pedagogiska förhållningssättet är ett abstrakt fenomen, som dock låter sig skönjas genom praktik av tre dimensioner; <i>chefs- och ledarskapspräglade, trygghetsfrämjande- och sökande förhållningssätt</i>. Det pedagogiska förhållningssättet har dock en explicit och en implicit sida och gör sig främst gällande genom lärares didaktik och intentioner, vilket sammantaget visar sig tydligast genom lärarens sätt att handla i mötet med eleven. Det pedagogiska förhållningssättet tar sig i uttryck genom gester, varför implicita yttringar visat sig fylla en speciell funktion i interaktionen med eleverna. De implicita yttringarna kompletterar, förstärker eller tydliggör det som verbaliseras i undervisningen. Det gör förhållningssättet till en pedagogisk resurs som likt ett medierande verktyg syftar till att skapa goda förutsättningar för lärande och kunskapsbildning. Ett pedagogiskt förhållningssätt bedöms därför utgöra en betydande del av den kompetens som kallas för pedagogiska skicklighet, vilket förutsätter både ämneskunskap och en speciell inställning i den pedagogiska praktiken.</p>
Nyckelord:	Det pedagogiska förhållningssättet, mellanmännsliga möten, intentioner, didaktik, pedagogisk skicklighet, lärande, kunskapsbildning, retorik.

# Innehållsförteckning

Förord .....	i
Inledning.....	1
1. Syfte.....	3
1.1 Disposition.....	3
1.2 Avgränsningar .....	3
1.3 Definitioner av nyckelbegrepp .....	4
2. Teori .....	6
2.1 Om lärande och mellanmänniska möten .....	6
2.2 En pedagogisk intention och gester .....	8
Sammanfattning.....	10
3. Metod & data.....	11
3.1 Hermeneutik .....	11
3.2 Om intervjuer och kvalitativ data .....	12
3.3 Urval och tillvägagångssätt .....	13
4. Resultat.....	15
4.1 Intervjustudie .....	15
4.1.1 Trygghetsskapande förhållningssätt .....	15
4.1.2 Chefs- och ledarskapspräglat förhållningssätt .....	17
4.1.3 Sökande förhållningssätt .....	19
4.2 Dokumentstudie.....	21
4.2.1 Igors sökande .....	22
4.2.2 Gunillas trygghetsfrämjande .....	23
4.2.3 Stavros ordning.....	23
Sammanfattning.....	24
5. Resultatdiskussion .....	25
5.1 Metoddiskussion.....	27
6. Slutsats.....	28
Förslag på fortsatt forskning.....	30
Referenser.....	31
Figurförteckning .....	33
Bilagor .....	33
Intervjuguide.....	33
Observationsschema .....	34

# Förord

Jag ber inledningsvis att få tacka min vän och f.d studiekamrat, Nermin Besevic, som jag till stor del skrivit uppsatsen tillsammans med. Nermin har varit delaktig i större delen av processen men kom att tidsskäl att hoppa av studien. Nermin skall emellertid känna sig välkommen att använda sig av all empiri som vi samlat in tillsammans den dagen då denne bestämmer sig för att återuppta sina studier.

Slutligen vilja uttrycka min tacksamhet till min handledare Tina Kindeberg, lektor i pedagogik vid pedagogiska institutionen, Lunds universitet, för din förmåga att utmana mitt tänkande och vårt korta, men förträffliga samtal kring retorikens roll inom pedagogiken. Jag kommer att vara dig evigt tacksam.

Tänkvärt;

*Läraren strävar efter att träda in i det mellanmännsliga rummet tillsammans med sina elever. Ett övergripande mål med denna tredje väg är att det skapas balans mellan social kontroll och spontan aktivitet i skolklassens relationer, balans mellan ordning och dynamik, mellan sammankoppling och autonomi, mellan närhet och distans, mellan krav på effektiv inläring och behov av social gemenskap, mellan institutionella förväntningar och personliga relationer. Den tredje vägens lärare agerar med full koncentration och med en aldrig vikande ambition att göra sitt ämne intressant (Aspelin, 2005, s 20).*

*Förutsättningarna för att skapa tillitsfulla relationer ges därför främst i den muntliga relationen. Retoriken är den disciplin som utgår från just insikten om att all meningsfull kommunikativ relation förutsätter tilltro till den som talar [...] i den konkreta undervisningssituationen finns alltid ett beroendeförhållande mellan lärare och studenter. Läraren är avgörande för om detta beroende blir en tillgång för studenternas lärande eller inte. Retorikens kunskapsområde kan bidra till att urskilja karaktären på de muntliga aktiviteter som främjar eller hindrar lärarens möjligheter att skapa interaktion med de studerande. Den klassiska retorikens begrepp kan med andra ord hjälpa oss med att uppmärksamma den ouplösliga relationen mellan det som sägs, vem som säger det och till vem det sägs i den konkreta undervisningssituationen (Kindeberg, 2006, s 46).*

# Inledning

Uppsatsen behandlar det pedagogiska förhållningssättet, ett vedertaget begrepp som emellertid inte är helt enkelt att klargöra innebörden av. Så, vad är egentligen ett pedagogiskt förhållningssätt? Min förståelse var inledningsvis ganska så begränsad. Jag har dock viss erfarenhet av pedagogiskt arbete, vilket förklarar mitt intresse kring uppsatsområdet. Jag har tidigare arbetat som lärarvikarie, på kommunal grundskolenivå, samt varit programledare i olika brotts- och missbruksrelaterad programverksamhet för missbrukare. Jag har gjort erfarenheten att relationen mellan pedagog och elev inverkar på interaktionen. Formerna för hur relationen utvecklar sig är i mångt och mycket avhängigt respektive parts förhållande till mötet, vilket avspeglar sig i olika beteenden. Under studiens gång kom jag dock att fatta mer och mer intresse för hur olika förhållningssätt kan komma till bruks som en pedagogisk resurs. Jag var övertygad om att lärandemiljön var viktig för kunskapsutveckling. Jag var också säker på att läraren eller den som hade till uppgift att undervisa spelar en viktig roll i olika lärandesammanhang. Jag kom slutligen att fundera över huruvida det genom tillämpningen av olika förhållningssätt fanns ett pedagogiskt redskap som kunde vara till stöd för eleverna i deras läroprocess. Mina tankar förde mig mot skolans värld där lärarprofessionen kom att hamna i fokus. Lärare arbetar med barn och har det mellanmänniska mötet med eleverna som en vardaglig syssla. Med tanke på att jag ville genomföra forskning mot aktuella pedagogiska förhållanden fann jag det därför lämpligt att styra in studien mot lärarstudenter och deras föreställningar i fråga. Dessutom slumpade det sig inte bättre än att SVT började sända dokumentären; Klass 9A, vilken kom att bjuda exempel på hur duktiga pedagoger arbetar med undervisning och annan pedagogisk verksamhet.

Enligt vad jag har kunnat uttyda inrymmer det pedagogiska förhållningssättet en mängd olika dimensioner, varför det är problematiskt att göra tydliga gränsdragningar. För att överhuvudtaget kunna närma oss det essentiella i det pedagogiska förhållningssättet kommer vi i denna studie kretsas kring studiens grundstomme: *förhållningssätt och intentioner*. Det finns en utbredd uppfattning att en lärares primära uppgift är att ge elever möjlighet att lära och därigenom utvecklas till kompetenta individer med erforderlig kunskap. Lärare har att på olika sätt försöka vara hjälpa och stödja eleverna i deras utvecklingsprocess. Jag kom därför att ställa mig frågande till *vad det är som läraren levererar och hur det kommer till uttryck* i mötet med eleverna. Jag syftar då inte på ren och skär ämneskunskap utan snarare på den del av lärarens arbete som omfattar samspelet med eleverna i läroprocessen. I vilken skepnad kommer lärarens bidrag och del i interaktionen och hur kopplas dessa gester och uttryck till lärarrollen? Uppsatsen kommer sålunda att handla om det pedagogiska förhållningssättet och bygger på lärarstudenters föreställningar kring interaktion och samspel med eleverna i undervisningskontexten samt en dokumentstudie av dokumentärserien Klass 9A. Studien visar att lärares praktik och koppling till skolan förutsätter en pedagogisk föresats och intention, ur vilken förhållningssättet gestaltar sig genom de olika sätt lärare interagerar med eleverna. Med utgångspunkt i Uljens (1997) teori kring det pedagogiska mötet undersöker jag det pedagogiska förhållningssättet. Det centrala i Uljens teori är att *lärare och elev går in i mötet*. Läraren och eleven gör så att säga entré

från två olika håll och med skilda kontexter i förhållande till undervisningen ifråga. Ett pedagogiskt möte uppstår sålunda mot bakgrund av de *intentioner, handlingar* och *aktiviteter* som äger rum i samspelet mellan lärare och elev (Uljens, 1997). Jag utgår från att en lärares intentioner visar sig genom de handlingar hon företar sig i den pedagogiska situationen. Förhållningssätt kommuniceras och kommer till olika uttryck i samspelet med andra. Kommunikation kännetecknas sålunda av processen: "[V]em säger vad, på vilket sätt till vem och med vilken verkan?" (Stensaasen & Sletta, 2000, s 246).

Samspel har en central funktion i skolan då den är en given omständighet, men samtidigt också en viktig beståndsdel när det kommer till undervisning och annan pedagogisk verksamhet. Lärares förmåga att väcka uppmärksamhet, göra intryck, skapa motivation och grund för förståelse inverkar på elevens möjligheter till memorering och mottaglighet. Lärares sociala förmågor har med andra ord inflytande på de processer som styr lärande och kunskapsbildning. Lärares sätt att interagera blir sålunda avgörande för hur eleverna förstår läraren, vilket naturligtvis avspeglar sig i lärandet (jfr Stensaasen & Sletta, 2000; Dysthe 2003). Skolan är sålunda att betrakta som en mötesplats för sociala aktiviteter med fokus på lärande och kunskapsbildning – ledd av lärare. Lundell (1999) menar att lärarrollen bör ta avstamp i följande intentioner: "[E]tt led i att hjälpa eleverna till en stark självkänsla är att ge eleverna trygghet, att lyssna på dem och ta dem på allvar, uppmuntra dem till att gå vidare men också ställa rimliga krav" (Lundell, 1999, s, 44). Elevernas olika behov vittnar om hur komplext lärarens uppdrag ter sig, men kastar samtidigt sken över nödvändigheten av en bred kompetens som sträcker sig längre än till ämneskunskap. För att läraren skall kunna axla och leva upp till ovan nämnda ideal är det angeläget att situationsanpassa förhållningssättet under interaktionen med eleverna – att utöva ett pedagogiskt förhållningssätt.

Ett förhållningssätt gestaltar sig genom allehanda former av kommunikativa ansatser där motparten ibland ställs inför tvetydiga innebörder och budskap. Förhållningssätt är något som uttrycks och som syftar till att göra motparten uppmärksam på individens inställning. Med tanke på att förhållningssätt i flera avseenden är ett abstrakt och implicit fenomen finns det skäl att anta att det även inrymmer gester som är svåra att upptäcka och identifiera. Kanske är det så att vi automatiskt förnimmer eller uppfattar vissa gester utan att i egentlig mening kunna förklara dem i efterhand? Kopplat till en lärares arbete kan det ju mycket väl förekomma autodidakta yttringar, det vill säga handlingsdidaktiska praktiker som leder till lärande hos eleverna utan att det finns någon egentlig intention från lärarens sida. Uppsatsen begränsas sålunda i det avseendet att jag, i egenskap av forskare, endast kan studera det som går att utforska och tolka av det pedagogiska förhållningssättet. Jag utgår sålunda från den del av förhållningssättet som låter sig expliciteras, det vill säga den del som låter sig skönjas och kommer till uttryck i pedagogisk verksamhet. Den bild jag bjuder av det pedagogiska förhållningssättet skall av den orsaken ses som en uttolkad möjlighet ifråga - *en konstruktion med grund i teori och empiri*.

Uppsatsen riktar sig till den som arbetar med pedagogisk verksamhet och har intresse av att få ökad förståelse kring hur förhållningssätt kan användas som en resurs i samspelet med eleverna. Genom reflektion kring innebörden och betydelsen av hur det pedagogiska förhållningssättet kan stödja eleverna i läroprocessen, blottläggs ännu ett redskap som främjar lärande och kunskapsbildning. Förhoppningsvis kan uppsatsen även ge ett förändrat perspektiv på retorisk och didaktisk praktik, vilket ger grund för en självkritisk reflektion.

# 1. Syfte

Uppsatsen syftar till att ge ökad förståelse avseende det pedagogiska förhållningssättet som stöd till elevernas lärande och kunskapsbildning.

## 1.1 Disposition

Jag inledde uppsatsen med att introducera studiens inriktning, vilket har att bidra till förståelse kring grunderna för det pedagogiska förhållningssättet. Jag gjorde tydligt att den bild jag bjuder av det pedagogiska förhållningssättet skall ses som en uttolkad möjlighet ifråga - *en konstruktion med grund i teori och empiri*. Jag redogör därefter för studiens syfte. I avsnittet *1.2 Avgränsningar*, där jag klargör de reservationer som omgärdar studien samt lyfter fram sådant jag inte ämnar behandla. Avgränsningarna bidrar sålunda till att rama in arbetet ifråga. I underavsnittet; *1.3 Definitioner av nyckelbegrepp*, ägnar jag fokus åt de begrepp som är relevanta alltigenom studien. Vidare följer avsnitt; *2 Teori*, innefattande underavsnitten; *2.1 Om lärande och mellanmännsliga möten*, samt *2.2 En pedagogisk intention och gester*. Jag har valt att integrera tidigare forskning i teoriavsnittet då jag gjort avvägningen att det gagnar presentationen av studien ifråga. Jag avslutar teoriavsnittet med en kortare sammanfattning. Därefter kommer avsnitt: *3 Metod & data*. I underavsnitten redogör jag för min tolkande ansats med influens av *hermeneutiken*. Med tanke på att jag inledde uppsatsen med att beskriva min förförståelse, tillägnas resterande underavsnitt åt att behandla *intervjumetod, data, urval och tillvägagångssätt*. I avsnitt; *4 Resultat*, inleder jag med att presentera studiens empiri avseende intervjustudien med lärarstudenterna. Med resultatet av intervjustudien i minne följer underavsnittet; *4.2 Dokumentstudie*, vilket innefattar observationer av några sessioner ur dokumentären Klass 9A, vilket bland annat syftar till att pröva bärigheten av det tidigare resultatet. I avsnitt; *5 Resultatdiskussion* binder jag ihop trådarna genom att ställa resultaten av interju- och dokumentstudierna mot teoriavsnittet. I underavsnittet; *5.1 Metoddiskussion*, gör jag en kritisk bedömning kring metodens funktionalitet i aktuell studie. Till sist följer avsnitt: *6 Slutsats*, där jag sammanfattningsvis lägger fram kontentan av studien om det pedagogiska förhållningssättet

## 1.2 Avgränsningar

Vi tenderar att tala om förhållningssätt och skriver om det i litteraturen, utan att i egentlig mening gå in på innebörden. Omständigheterna är problematiska och gör att jag tar mig friheten att röra mig över vida fält inom till den pedagogiska traditionen. Avgränsningarna låter sig dock göras i den meningen att uppsatsen behandlar det pedagogiska förhållningssättet som ett stöd för elevernas lärande och kunskapsbildning, där Uljens skoldidaktiska teori om det pedagogiska mötet mellan lärare och elev utgör ett centralt inslag. I mötet sammanstrålar en profession med uppdrag att undervisa och elever som förväntas lära. I mötet har läraren att anta ett förhållningssätt gentemot eleven som bidrar till att stödja denne i lärprocessen och i övrigt ger goda förutsättningar till kunskapsbildning. Det är sålunda svårt att närma sig problemområdet utan att i viss mån ta hänsyn till attityder, roller, kompetens och det faktum att

förhållningssätt i mångt och mycket kommer till uttryck genom kroppsspråk. Jag väljer dock att försöka begränsa mig till att studera de gester som ger uttryck för det pedagogiska förhållningssättet. Med gester åsyftar jag företrädesvis de handlingar som följer av en pedagogisk intention.

Vetenskapens primära uppgift är att utveckla ny kunskap, varför det är angeläget att forskning, inom det pedagogiska kunskapsområdet, inte låter sig begränsas av de föreställningar och tankebanor som hålls för självklara avseende frågor kring uppfostran, utbildning och undervisning. Pedagogiska studier har därför att problematisera och ständigt ifrågasätta tidigare teorier, rön och modeller, genom vilken modifierad eller ny kunskap låter sig upptäckas. Pedagogikens dilemma är emellertid dess vida förgrening till livet som helhet, då all utveckling i reell mening anknyter till någon form av lärande. Jag sympatiserar dock med Svensson (2009) då denne hävdar att det pedagogiska kunskapsområdet bygger på *karaktärsdrag* i praktiken av pedagogiska göromål. Det är emellertid inte tillräckligt att endast väga in lärarens intentioner och praktik i fråga om pedagogisk skicklighet, då även utfallet eller resultatet i form av elevens lärande och kunskapsbildning, har stor betydelse i den definitions- och värdeskapande processen. Att vara pedagogisk (adj.) innebär, enligt min tolkning, att någon lägger ner omsorg i sina försök att påverka motparten (i en förutbestämmd riktning) och där aktiviteten i sig gör skillnad. Enligt mitt sätt att se på saken finns det tydliga skillnader mellan *försök att vara pedagogisk* och *att vara pedagogisk* i reell mening. Att vara pedagogisk handlar sålunda om att finna vägar som gynnar motparten i lärprocessen. De karaktärsdrag som kännetecknar pedagogisk verksamhet inriktas på så sätt mot förändringar i kunskapsbasen hos individer och grupper - genom uppfostran, undervisning och utbildning. Att vara pedagogiska är med andra ord synonymt med att vara medierande, dvs. vara till ett sådant stöd i lärprocessen att det rent konkret utmynnar i lärande.

Lärande och kunskapsbildning hör ihop och det är i reell mening svårt att skilja dem åt. I uppsatsen använder jag mig av båda begreppen, men vill med kunskapsbildning betona den något mera socialiserande eller uppfostrande sidan av pedagogiken, vilket i högre grad kopplas till sociala normer och värderingar.

Jag använder mig av begreppet *dimension* när det kommer till att utveckla det pedagogiska förhållningssättet. Ordet dimension belyser en mer eller mindre distinkt del/sida av ett fenomen som framträder likt ett autonomt fält eller perspektiv i sitt varande. Det hade säkert gått lika bra att använda ordet aspekt, vilket jag dock inte anser förmår rama in fenomenets extension i samma utsträckning.

### 1.3 Definitioner av nyckelbegrepp

Jag menar att lärandet är *situerat*, vilket innebär att lärandeprocessen sker i relation till de rådande omständigheter som omgärdar situationen – kontexten. Lärande skall av den orsaken ses som en följd av individens samverkan med omgivningen (jfr Dysthe, 2003). Den genuint *mellanmänniska interaktionen* inverkar sålunda på lärandeprocessen. Mötet individerna emellan blir därigenom grundläggande för all form av kunskapsutveckling (jfr Buber, 2006; Säljö, 2000). Det avspeglar sig inte minst när det kommer till det specifika mötet mellan lärare och elev, där lärarens primära funktion är att utgöra ett *medierande redskap* eller *verktyg* för kunskapsbildning (jfr Säljö, 2000).



När det kommer till utbildning har läraren att praktisera sin *pedagogiska skicklighet* i syfte att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar att lära.

[A]tt visa pedagogisk skicklighet innebär att på bästa sätt fullgöra det som är lärarens pedagogiska uppgift. Lärarens främsta uppgift är att stödja och underlätta studenternas lärande. Pedagogisk skicklighet kan beskrivas som förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det *förhållningssätt* (min kursivering), de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall ske i enlighet med de mål som gäller och inom de ramar som står till buds... (Giertz, 2005, s 94).

Med pedagogisk skicklighet åsyftas utöver ämneskunskap en kommunikativ och social förmåga, ledarskap och inte minst 'timing'. Enligt min tolkning av resonemanget utgör ett pedagogiskt förhållningssätt ett socialt och medierande verktyg som tillsammans med ämneskunskapen ger grund för det som benämns pedagogisk skicklighet. Det är med andra ord inte tillräckligt att läraren har vidsträckt ämneskunskap för att kunna bidra till lärande och kunskapsbildning. Läraren behöver som sagt vara i besittning av en social- och kommunikativ förmåga, ur vilket lärarens förhållningssätt och intentioner går att utläsa (jfr Giertz, 2005). Lärarens förhållningssätt går sålunda att skönja i den praktiska utövningen av yrket, vilket förväntas innefatta en pedagogisk dimension – *ett pedagogiskt förhållningssätt* (jfr Stensaasen & Sletta, 2000).

Ordet förhållningssätt nämns i mängder av litteratur och styrdokument, men det finns inte någon klarlagd definition av vad som åsyftas i realiteten kopplat till skolans värld. Enligt Nationalencyklopedin framgår att *pedagogisk* (adj.) har att göra med metoder för uppfostran och undervisning. Att vara pedagogisk kan närmast kopplas till en fallenhet när det gäller att förklara och lära ut fakta och sammanhang. I Nationalencyklopedin presenteras *förhållningssätt* som ett *uttryck för viss inställning*. En aggregation av de båda orden bygger ett *pedagogiskt förhållningssätt*, vilket torde ge innebörden: *uttryck för en viss inställning avseende sätt att förklara och lära ut fakta och sammanhang*. Den didaktiska dimensionen och den pedagogiska skickligheten blir områden som uppenbarar sig i tanken till följd av aggregationen, vilket bör beaktas när det kommer till att utveckla förståelse för det pedagogiska förhållningssättet ifråga. *Uttryck och sätt att förklara och lära ut* går att koppla till en didaktisk praktik medan ordet *fallenhet*, som härstammar ur ovanstående definition av *pedagogisk*, närmast för tanken mot skicklighet och duglighet.

Vad gäller *intentioner* åsyftas de föresatser som finns med undervisningen, samt det läraren önskar åstadkomma med utgångspunkt i ett förutbestämt mål. En intention kan sålunda framställas som en avsikt, det vill säga en tanke med ett syfte, vilket återföljs av en *handling*. När det kommer till handling avses företrädesvis den praktik läraren utövar i undervisningen. Handling inom pedagogisk verksamhet kopplas oftast till didaktik, det vill säga konsten att undervisa. De *aktiviteter* som anordnas inom skolan avser bidra till att lärande och kunskapsbildning, vilket huvudsakligen låter sig göras genom undervisning. Undervisningen kan också tolkas som ett *pedagogiskt möte* mellan lärare och elev, där de kontextuella förhållandena i klassrummet är att likna vid en *lärmiljö* (Uljens, 1997).

## 2. Teori

### 2.1 Om lärande och mellanmännsliga möten

Lärande är i mångt och mycket en social process ur vilken följderna och erfarenheterna i sig blir individuellt förskaffade på sikt: "[K]unskap lever först i samspel mellan andra människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande". Inom det pedagogiska kunskapsområdet kallas detta samspel mellan människor för *interaktion* (Säljö, 2000, s 9). För att människor skall kunna interagera med varandra krävs ett gemensamt språk, det vill säga någon form av *verktyg* eller *redskap*, som gör att båda parterna kan göra sig förstådda. Genom att samtala, lyssna, härma och på andra sätt samverka med omgivningen lär sig individen de sociala och kulturella villkoren för interaktion och lärande. Språk och andra sätt att kommunicera blir sålunda en grundförutsättning för att individen skall kunna tänka, interagera samt på sikt lära sig något nytt (Dysthe, 2003). Lärande uppstår ur sociala aktiviteter i den meningen att respektive part samordnar sina förfaranden i det interaktiva samspelet, samt drar lärdom av detsamma. Lärande blir därigenom en livslång process där erfarenhet och kunskap rekonstrueras efterhand som individer utvecklar en ny eller annorlunda förståelse. Lärandets interaktiva villkor skapar så att säga en relation mellan de parter som är engagerade i läroprocessen. Lärandet uppstår under bestämda omständigheter, vilket gör lärandet till ett kontextuellt och situerat fenomen (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Det är dock angeläget att poängtera att lärande och utveckling förekommer i såväl vardagliga aktiviteter som formell utbildning.

Inom pedagogisk verksamhet är det väsentligt att beakta lärandets sociala villkor då kunskapsbildning förutsätter förståelse kring innebörder och mening - vilket endast låter sig göras genom kommunikativa processer. Samspel utgör med andra ord mer än bara några stimuli till individuellt lärande. Den situerade interaktionen tenderar också inverka på vilken form av kunskap som utvecklas och hur den utvecklas. De parter som är involverade i interaktionen bidrar med kunskap, varvid möten människorna emellan oftast blir fruktsamma ur ett lärandeperspektiv (Säljö, 2005; Dysthe, 2003). Att tala i termer av kunskapsdelning ramar till viss del in begreppet ifråga. En annan aspekt vore att benämna processen likt en successiv integration av kunskaper, där partner tillgodogör sig av det lärande som uppstår genom mötet dem emellan. Lärande understryker primärt behovet av mellanmännsligt samspel och betonar vikten av samverkan (Säljö, 2000).

Buber (2004) menar dock att lärande är något som sker *i relation till omgivningen*, varigenom individen speglar sig själv under lärandeprocessen. Grunden för det mellanmännsliga lärandet utgår från att individen identifierar, söker kontakt samt bygger relationer med andra i omgivningen. Lärande kan sålunda sägas ske i relation till något. Individens utveckling och lärande kan på så sätt uppstå i relation till de händelser och skeenden som utspelar sig i den specifika stunden. Motparten i interaktionen kan därigenom tolkas som ett verktyg för kunskapsbildning och lärande (Buber, 2004). Den relation som finns mellan de individer som är införlivade i processen kan sålunda inverka på lärandet. I det mellanmännsliga mötet gör inblandade parter intryck på varandra. I den aktiva processen skapar parternas försök till ömsesidig påverkan något som närmast skulle kunna liknas vid en lärandesfär (jfr Buber, 2006). Genom

iakttagelser, betraktelser och en bilateral acceptans för den andre, blir individerna delaktiga i den dialog som föder samspel och lärande (Buber, 2005). Aspelin tolkningar av Bubers teori om mellanmänsklighet, gör pedagogiska möten till sessioner där något behandlas mellan individer i en aktiv process. Kopplat till skolans värld kommer därför lärarens relation och förhållande till eleverna att inverka på elevernas lärande. "[P]edagogens väg går via ett kontinuerligt alternerande mellan närhet och distans till eleverna, eller med andra ord via pendling mellan att vara omedelbart närvarande i relation till den andre" (Aspelin, 2005, s 97). I enighet med Bubers resonemang är samspelet och förutsättningarna för mellanmänskligheten beroende av delaktighet och ömsesidighet: "[J]ag menar emellertid med det mellanmänniska uteslutande sådant som sker mellan människor, antingen i full ömsesidighet, eller på sådant sätt att det utan vidare kan intensifieras och fullföljas till ömsesidighet; ty bägge parter delaktighet är ett principiellt oavvisligt krav" (Aspelin, 2005, s 63). Thuvesson (2004) spinner vidare på resonemanget och förklarar att kommunikation mellan lärare och elever kan ses som ett instrument i den praktiska undervisningen, vilket i sig är grundläggande för ett mellanmänniskt möte. Den kommunikation en lärare har att eftersträva behöver därför anpassas till eleven och dennes förutsättningar under interaktionen. Genom att utveckla förmåga att tolka olika kommunikativa signaler och budskap får läraren goda premisser att urskilja förhållandena på såväl individuellt som kollektivt plan i undervisningskontexten. Thuvesson (2004) poängterar betydelsen av att läraren förmår tolka/se eleverna, såväl enskilt som i grupp, för att kunna vara behjälplig i lärprocessen. Lärarens förmåga att leda och styra interaktionen inom ramen för en didaktisk praktik bedöms sålunda central i undervisningen, vilket i sin tur kräver att läraren 'når fram' till eleverna ifråga. Bengtsson & Lindmark (2006) anser att elevernas utveckling fordrar en tämligen stabil ordning i undervisningskontexten och att lärande förutsätter någon form av pedagogiskt ledarskap. Läraren ansvarar för att leda eleverna och förväntas samtidigt skapa goda förutsättningar för lärande och kunskapsbildning. Lärarens förhållningssätt är således ett betydelsefullt element under etableringen av en god lärmiljö. Lärarens förhållningssätt avspeglar sig särskilt i interaktionen med eleverna och bidrar således till uppkomsten av relationen dem emellan. Lärarens sätt att leda och undervisa klassen behöver vara väl avvägt elevernas behov, vilket i sig fordrar en intention från lärarens sida (jfr Bengtsson & Lindmark, 2006; Stensaasen & Sletta, 2000; Uljens, 1997). Jag antar att lärarens förmåga att anpassa sig efter klassens behov behöver ske i linje med de mål som finns med den pedagogiska verksamheten – utan att för den sakens skull göra avkall på ordningen i klassen. Läraren behöver återkommande göra erforderliga avvägningar av situationen i klassen som helhet för att kunna skapa balans i klassrummet. När det kommer till reell praktik behöver därför läraren ha en god kommunikativ förmåga, däri även förhållningssättet bör betraktas som ett medierande verktyg i kommunikationen (jfr Säljö 2000; Säljö 2005). När det kommer till den goda kommunikativa förmågan vore det i sammanhanget lämpligt att belysa retoriken, och inte minst den implicita delen av densamma. Aristoteles lär redan 400 f Kr talat om vikten av Etos, Logos och Patos. Omsatt till pedagogisk verksamhet handlar Etos om att skapa förtroende och baseras på hur läraren förmår framträda i samband med undervisningen. Logos kan närmast ses vid lärarens försök att vädja till förnuftet, vilket i sig kräver ett logiskt och förnuftigt innehåll i undervisningen. Patos handlar om lärarens förmåga att ge upplevelser, vilket lättast låter sig göras genom att läraren anspelar på känslomässiga områden (Nilsen & Törnblom, 2003; jfr Kindeberg, 2006). Av resonemanget att döma ter sig vikten av att göra intryck i samband med undervisningen väsentlig inom all pedagogisk verksamhet. Därmed går också att

konstatera att lärande är bundet motpartens förmåga att göra intryck, vilket understryker förhållningssättets betydelse i lärsammanhang.

## 2.2 En pedagogisk intention och gester

Uljens betonar att mötet mellan lärare och elev utgörs av de handlingar och aktiviteter som utspelar sig i praktiken, vilket i sig antas vara ett uttryck för respektive parts intentioner. Den dialektiska processen utgår från att läraren och eleven finner sätt att 'förhålla sig till varandra' i syfte att uppnå lärande. Ömsesidigheten är följaktligen central del i mötet dem emellan, då handlingar och aktiviteter behöver anpassas så att läraren inriktar sig mot att ge eleverna bästa tänkbara förutsättningar till lärande och utveckling, medan eleven behöver koncentrera sig på sökandet efter kunskap (Uljens, 1997). Det går sålunda inte att bortse från att intentionen är grundläggande för ett pedagogiskt förhållningssätt inom läraryrket, vilket inte minst visar sig i den handlingsdidaktiska praktiken i samspelet med eleverna. Autodidakta yttringar kan dock uppstå utan att det finns någon egentlig pedagogisk intention. Så länge interaktionen faller inom ramen för mötet mellan lärare och elev så är det dock att betrakta som ett undervisningsvidtagande, då relationen i reell mening bygger på en gemensam strävan mot lärande och kunskapsbildning: "[M]ed didaktisk intentionalitet menas att den som undervisar alltid har ett implicit, kroppsligt förhållande till fenomenet undervisning." (Kroksmark, 2000, s 73). Ett pedagogiskt möte uppstår sålunda mot bakgrund av de intentioner, handlingar och aktiviteter som äger rum i samspelet mellan lärare och elev. En lärares intentioner visar sig genom de handlingar hon företar sig i undervisningen. Det essentiella i Uljens (1997) teori är att *lärare och elev går in i mötet* – läraren utifrån sina erfarenheter, kunskap och den institutionella kultur som råder inom skolans värld och eleven med utgångspunkt i sin erfarenhet, förförståelse och kunskap. Det som är viktigt att tänka på är att läraren och eleven gör entré från två olika håll och med skilda kontexter i förhållande till undervisningen ifråga (Uljens, 1997).



Figur 1. Det pedagogiska mötet – med influenser från Uljens skoldidaktiska teori (1997, s 176).

Läraren och eleven kan liknas vid två entiteter som har att göra erforderliga anpassningar i förhållande till motparten, inom ramen för en speciell kontext, för att nå lärande i reell mening. För att kunna medverka i aktiviteter som syftar till lärande och kunskapsbildning behöver såväl lärare som elev vara förtrogen med interaktionens förutsättningar och bakomliggande förväntningar. Därför är det angeläget att lägga på minnet att alla former av interaktion i grunden är ett uttryck för *mediering*, vilket möjliggör lärande (Säljö, 2005; Dysthe, 2003). Samverkan och mediering kräver kommunikation. Språk har det gemensamt att det förutsätter att det som förmedlas

förstås och har en gemensam innebörd för inblandade parter. En gemensam innebörd innebär emellertid inte att innebörden är identisk utan snarare att det finns en funktionell och snarlik förståelse kring de ord, gester eller tecken som används under interaktionen (Säljö, 2005). Dysthe ser kommunikationen som en grundförutsättning för allt lärande: "[L]ärande i egentlig bemärkelse är inte lärande av saker utan av meningen med saker, och denna process inbegriper användning av tecken eller språk" (Dysthe, 2003, s 125-126). Ett pedagogiskt förhållningssätt kan sålunda tolkas som ett hjälpmedel i undervisningen avhängigt att motparten förmår tolka de gester som uttrycks i interaktionen.

[D]et som gör att tecken fungerar som meningsbärande enheter är att det ingår i koder för kommunikation. Koder innehåller regler som styr tillskrivningen av mening. En kod kan definieras som det meningssystem som tecknen är organiserade i. Detta system av mening bygger på konventioner; regler och överenskommelser [...] Det är dessa konventioner som gör att vi kan koppla ihop ett visst uttryck med ett visst innehåll. Koden är en del av den nödvändiga, men oftast omedvetna förhandskunskap som vi måste ha för att kunna förstå ett budskap [...] koderna har två huvudfunktioner. För det första hjälper de oss att förstå. Det gör det möjligt för oss att strukturera intryck och erfarenheter från omgivningen på sätt som är meningsfulla för oss. För det andra utnyttjar vi koder när vi utför kommunikativa handlingar (Fuglestad, 1999, s 24)

Dysthe (2003) menar att: "[K]ommunikation med hjälp av signifikanta symboler är en förutsättning för självmedvetande och utveckling av förmåga att se ur andras perspektiv [...] gester har i grunden samma funktion som de vokala när det gäller att se ur andras perspektiv" (2003, s 129). Kommunikation är sålunda att betrakta som en dialogisk process – där den som genom sitt förhållningssätt signalerar ett budskap har klart för sig vad innebörden och meningen med budskapet är, samt där den som skall tolka signalerna behöver vara införstådd med gesternas betydelse i sammanhanget: "[K]ommunikation i denna form blir ett slags gemensamt arbete där två parter strävar efter att koordinera sin förståelse av vad de i stunden är upptagna av" (Säljö, 2005, s 84-85). Kommunikationen är med andra ord grundläggande för hur människor gör sig förstådda. Genom en ökad förståelse kring gester och dess funktion kan individen bli mer skicklig i interaktionen med andra. Kunskapen kring hur olika förhållningssätt yttrar sig i praktiken kan göra pedagogen mer framgångsrik när det kommer till att tolka, samverka och leda andra människor (Bigelow, 2005). Jordan (2001) poängterar att alla former av kommunikativa ansatser kan användas som en pedagogisk resurs i undervisningssammanhang och menar att interaktionen mellan läraren och eleverna närmast förutsätter en mångfald av kommunikativa medel för att bli framgångsrik. Jordan hävdar att det som kommer till uttryck genom förhållningssätt är minst lika viktigt som det som verbaliseras i praktiken. *Tydlighet inom pedagogisk verksamhet är att både säga och 'visa' vad vi menar, vilket ger bättre förutsättningar för lärande.* Min främsta behållning av Jordan är hennes resonemang att det återfinns en pedagogisk resurs i alla former av handlingspedagogiska vidtaganden. Det är sålunda inte bara det läraren säger som ger uttryck för en *pedagogisk intention* – utan även det som läraren gör eller uppvisar i den reella undervisningen. Preston (2005) menar att det går att utveckla förmågan att tolka gester. Det handlar om att utveckla förståelse och medvetenhet om redan befintliga koder, som därefter kan tolkas mer nyanserat och framgångsrikt. Preston hävdar med bestämdhet att en människas förhållningssätt yttrar sig mer genom vad personen uppvisar än vad som sägs i reell mening (Preston, 2005). De gester som uttrycks i undervisningen är så att säga en *medveten eller omedveten reflektor* för individens förhållningssätt, vilket förmedlar individens inställning, tillstånd, status och intentioner. Lärarens känslöstämning, intentioner, inställning till undervisningen och eleverna tycks sålunda ligga inbäddad i de miner eller gester denne

uppvisar i samspelet med omgivningen (Crafoord, 1994). Förhållningssättet fungerar således som ett kommunikationsmedel, en form av *verktyg* eller *redskap* i interaktionen, vilken med framgång kan användas i undervisningssyfte om det brukas rätt. Dysthe förklarar att implicita yttringar utgörs av gester som syftar till att få motparten att agera: "[J]ag använder ordet "gest" om den del av en individs handling eller hållning i en social handling som tjänar som stimulus för en annan individ så att den andra individen utför sin del av hela handlingen" (Dysthe, 2003, s 48, 129). Den mellanmännsliga kommunikationen kan förenklat sammanfattas som ett kontinuerligt utbyte av signaler och budskap. I reella sammanhang är dock de sociala aktiviteter som fortgår inom ramen för en kommunikativ aspekt mer komplicerade än så. De parter som är involverade i interaktionen behöver ha en snarlik förståelse av de betydelser och innebörder som förmedlas genom språket för att motpartens intentioner och ställningstaganden skall låta sig uttolkas (jfr Dysthe, 2003). Tiller (1999) menar att mötet mellan lärare och elever i viss mån präglas av de ramar som omgärdar situationen och de roller som inblandade aktörer försöker leva upp till. Såväl lärare som elev spelar olika roller i interaktionen, vilket tillsammans med skolans regler och bestämmelser inverkar på hur samspelet förflyter dem emellan. Grundläggande för kunskapsutvecklingen är dock att det råder en ömsesidig förståelse för varandra: "[D]et didaktiska mötet kräver att deltagarna i läroprocessen förstår varandra" (Tiller, 1999, s 69). Stukat (1995) ställer sig dock frågande till vad det är som utvecklar lärarrollen och vad det är läraren har att leverera i mötet med eleverna som ger goda förutsättningar till lärande. Stukat har inget egentligt svar på problematiken men konstaterar dock att lärarrollen behöver utvecklas, vilket endast låter sig göras genom reell praktik. Läraren har att utveckla en form av "lärarbeteende", det vill säga ett mönster i interaktionen med eleverna (1995). Gustafsson & Marton talar om en form av *pedagogisk praxis*, vilket kan kopplas till samma resonemang (1986). Strandberg (2006) hävdar dock att det är den enskilde lärarens tolkning av sin lärarroll som inverkar på undervisningen. Lärare kan dessutom med fördel anamma olika roller i interaktionen med eleverna för att bli framgångsrik i undervisningen. "Mentorn" utgör ett exempel på roll, vilken beskrivs som ha en ledande men nära relation till eleverna. En annan lärarroll är "dramaturgen" - en lärare som ständigt tillser att scensätta eller skapa forum för lärande (Strandberg, 2006).

## Sammanfattning

Jag har nu behandlat teori kopplat till lärande, mellanmännsliga möten, pedagogiska intentioner och gester, där jag lagt vikt åt att framhålla interaktionen och den process som vanligtvis styr dess medierande funktion. Det mellanmännsliga mötet är basalt i lärandesammanhang. Lärandet är vidare en process som efterkommer individens förståelse av mening och innebörder – baserat på tolkningar av kontextuella och situerade förhållanden. Vi har också stiftat bekantskap med begreppet intention, vilket oftast utgör grund för allehanda former av handlingsdidaktiska praktiker inom pedagogisk verksamhet. Jag kom slutligen att redogöra för förhållningssätt. Gester och andra yttringar bär innebörder, vars funktion får en medierande verkan i pedagogisk verksamhet - under förutsättningar att berörda parter förmår förstå de gester som används under interaktionen. Handling och ageranden blir så att säga en reflektor för individens förhållningssätt och kan i flera avseenden kopplas till lärarrollen i undervisningskontexten. Ett förhållningssätt kommuniceras, vilket gör det till ett oundgängligt verktyg i undervisningssammanhang.

## 3. Metod & data

Jag har under genomförandet av studien låtit mig influeras av hermeneutiken, vilken fått en central roll i tolkningsprocessen. Studien bygger på kvalitativa data som följt av intervjuer. Då jag inledningsvis kommit att skriva uppsatsen tillsammans med en studiekamrat använde vi oss av halvstrukturerade intervjuer/samtal med de respondenter som medverkar i studien. Med tanke på att jag inspirerats av den hermeneutiska metoden har fokus kommit att skifta under studiernas gång och slutligen kommit att inriktas mot det pedagogiska förhållningssättet.

Efter hand har jag kommit att förstå att lärares kommunikation går att härleda till olika dimensioner av ett pedagogiskt förhållningssätt i undervisningskontexten. Analysen har möjliggjorts genom tematisering av de olika förhållningssätt som utkristalliserats ur undersökningsdata. Studien möjliggjordes genom ett tillvägagångssätt ur vilken teori växer fram ur den empiri som framkom genom intervjuerna med lärarstudenterna och som därefter beaktades i samband analysen av dokumentstudien (jfr Patel & Davidson, 1994). Jag understryker dock att dokumentstudien genomförts med ett öppet sinnelag för eventuella nyupptäckter av fler dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet. Empirin utgörs med andra ord av det som framkommit under intervjuerna med lärarstudenterna samt de iakttagelser som gjort under dokumentstudien av dokumentären Klass 9A.

Jag har för övrigt inte sett några etiska dilemman kopplat till studien varför jag inte tillägnar området något enskilt avsnitt. Jag har dock kommit att beakta lärarstudenternas eventuella behov av konfidentialitet och nämner därför inte någon vid namn (jfr Vetenskapsrådet; Alver & Øyen, 1998).

### 3.1 Hermeneutik

Insamlingen av empirisk data inleddes med kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med lärarstudenter som gick sista terminen på lärarutbildningen. Influensen av den hermeneutiska metoden har fallit på mitt behov av att undersöka och tolka intervjudeltagarnas föreställningar och erfarenheter avseende förhållningssätt i utbildningssammanhang. Hermeneutiken kan liknas vid en form av tolkningslära. Riktningen syftar till att skapa förståelse genom att sätta det som studeras i ett större livssammanhang. Subjektiva upplevelser och erfarenheter utgör båda utgångspunkter mot vilken tolkningen inriktas (jfr Maltén 1997). Lärarstudenternas föreställningar och upplevelser av förhållningssätt, samt de praktiker som visat sig i dokumentstudien av dokumentären Klass 9A, har tillsammans lagt grund för hur de olika dimensionerna av det pedagogiska förhållningssättet uttolkats. Genom tolkning ökar förståelsen för det fenomen eller område som studeras. I takt med att förståelsen ökar fortgår tolkningsprocessen i syfte att finna ännu mer förfinade nyanser och innebörder.

Den hermeneutiska metoden föreskriver att problemområdet studeras genom att delarna tolkas genom helheten och helheten genom delarna. Det har bland annat inneburit att jag lärt mig att tillvarata den nyförvunna kunskapen från ett intervjutillfälle och använt den kunskapen i ett efterföljande. [M]eningen med en del kan endast förstås om den sätts i samband med helheten. (Alvesson & Sköldberg, 1994, s 115). Genom att tolka och omtolka något utvecklas en ny förståelse. Förförståelse kommer därigenom att i viss utsträckning

inverka på förhållandet till det vi kännetecknar som kunskap (jfr Ödman, 2006). Hermeneutiken är central i all vetenskaplig forskning då de forskningsobjekt som skall studeras ofta är komplexa men meningsbärande. Innebörd och mening låter sig inte skönjas med enkelhet. Sådan forskning kräver som regel en tolkande metod då det rör sig om kvalitativ data (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003; Kvale, 1997).

Att förstå innebörder och mening i de fenomen och händelser som studeras fordrar att forskaren samlar in rikligt med data. Tolkningsprocesserna gör också anspråk på att forskaren har en förmåga att tyda de innebörder och den mening som återfinns i de data som samlats in. I denna studie har lärarstudenternas föreställningar och erfarenheter vid återkommande tillfällen varit svåra att förstå, men tolkningarna har emellertid möjliggjort blottläggande av viss mening och innebörd. Den kunskapsutveckling som sker genom den hermeneutiska tolkningsprocessen är dialektisk. Den befintliga kunskapens mening utmanas genom att ny kunskap ger förändrade tolkningsmöjligheter. De nya tolkningsmöjligheterna utgår från nya perspektiv, vilket i sin tur föder ny kunskap (jfr Egidius, 2003). Förförståelsen kan sålunda utgöra det verktyg mot vilken den nyförvunna kunskapen ställs och vice versa. Den enskilda individens erfarenheter utgör sålunda den mest grundläggande formen av förförståelse (Thurén, 1991; Patel & Davidson, 2003). [M]an kan inte förstå delarna, om man inte har en preliminär helhetssyn, förförståelse, att utgå ifrån. Å andra sidan kommer helhetsbilden att successivt modifieras efterhand som man får tillgång till nya delintryck (Maltén, 1997, s 18). Tolkningen syftar till att ge en samlad bild av innebörder, budskap och sammanhang kring forskningsobjektets beståndsdelar (Rienecker & Jørgensen, 2000; Bjurwill, 1998). Genom lärarstudenterna kom jag att successivt utveckla en ökad förståelse kring pedagogiska förhållningssätt. Var och en av lärarstudenterna kom att bidra något som sedermera givit en mer holistisk bild av fenomenet ifråga. Genom att kontinuerligt ställa min förförståelse mot den teori och de data som följt av resultaten av intervju- och dokumentstudien har ett pedagogiskt förhållningssätt sakta men säkert låtit sig urskönjas efter hand. Reflektionen lägger i viss mån grund för tolkningen.

## 3.2 Om intervjuer och kvalitativ data

Forskning baserad på kvalitativ data fordrar att studien bygger på tolkningar av den verklighet som omgärdar ett undersökningsområde. Forskningen har visat sig fungera särskilt bra inom humanvetenskapliga undersökningsområden (jfr Backman, 1998). Min studie bygger på kvalitativ data, vilket får till följd att val av annan metod inneburit att den djuplodade förståelsen, för det som uppkommer ur det personliga mötet med intervjudeltagarna, gått förlorat. Den stora skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa data är att de kvalitativa inriktas mot identifiering av innebörder och mening, medan de kvantitativa i större utsträckning bygger på kvantifiering. Att diskutera i termer av kvalitativ eller kvantitativ metod ter sig dock problematisk då studier istället bör inriktas mot de data en studie producerar. Data kan presenteras med hjälp av ord (kvalitativ) eller i siffror (kvantitativ) beroende av egenskaper hos det fenomen vi söker kunskap kring och hur vi önskar presentera studien. Om vi hårdrar resonemanget blir det svårt att bortse från att tolkning av data oftast inbegriper såväl kvantifiering som kvalitativa inslag (jfr Åsberg, 2001).

Svenson & Starrin (1996) menar att kvalitativ intervju syftar till att upptäcka eller identifiera icke kända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper eller



innebörder. Studier med kvalitativa data som grund närmast kräver uttolkande metoder (Rienecker & Jørgensen, 2000). Den kvalitativa intervjun kan med fördel användas då intervjudeltagarna behöver ges utrymme att reflektera under intervjutillfället. Den halvstrukturerade intervjun utgår från en så kallat intervjuguide, vilken innehåller olika frågeställningar som inriktas mot problemområdet (jfr Kvale, 1997). Fördelen med de öppna frågor som kännetecknar halvstrukturerade intervjuer är att intervjudeltagarna ges förutsättningar att ge djupgående svar, det vill säga baserade på mer eftertanke (Patel & Davidsson, 2003). Med tanke på mitt val av den kvalitativa intervjun har jag under samtalen med respondenterna utformat frågeställningarna så att de anpassats till individen. Det gör mig som forskare involverade i interaktionen med respondenterna. Jag har försökt skapa förutsättningar för ett välfungerande intervjutillfälle så att respondenterna vågar och vill dela med sig av sina personliga erfarenheter och föreställningar (jfr Svensson & Starrin, 1996; Kvale, 1997).

I kvalitativa intervjuer bidrar både den som intervjuar och den som intervjuas till att skapa ett samtal (Svensson & Starrin, 1996). Interaktionen mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad bör därför vara tämligen lik ett alldagligt samtal i syfte att få den intervjuade att känna sig bekväm i situationen (jfr Kvale, 1997). Kvalitativa intervjuer är resurskrävande, vilket är skälet till att antalet intervjuade endast uppgått till åtta personer. Ett lågt antal intervjudeltagare kan i vissa studier inverka på resultat. Jag gör dock bedömningen att studien trots ett lågt antal deltagare fått fram ett resultat som talar för det pedagogiska förhållningssättet. Ett större antal respondenter hade med hög sannolikhet styrkt studiens resultat och efterföljande slutsats (jfr Kvale, 1997).

### 3.3 Urval och tillvägagångssätt

Vi intervjuade åtta lärarstudenter som går lärarutbildningar på två olika svenska högskolor. Vi fann det relevant att göra vårt urval så att samtliga lärarstudenterna deltog i sista terminen av utbildningen, i syfte att säkerställa att de fått tid att få en god inblick i utbildningsinnehållet. En annan viktig aspekt kring valet av respondenter var att vi ville inrikta studien mot individer som hade en aktuell utbildning, som på så vis innebär att respondenterna fått ta del av nutida pedagogiska rön. Vi valde att utgå från en jämn könsfördelning bland intervjudeltagarna i syfte att undvika att empirin skulle präglas av en överrepresentation av något av könen. Bland respondenterna återfanns några som hade arbetslivserfarenhet, varav vissa med bakgrund i pedagogiskt arbete. Däribland fanns också de som helt saknade erfarenhet av arbetslivet. Vi inledde arbetet med att göra två testintervjuer.

Det visade sig dock föreligga behov av vissa justeringar/korrigeringar då det initiala undersökningsområdet, kroppsspråk, närmast kom att gestalta olika förhållningssätt. Vi kom att förnimma förhållningssätt som grund för de innebörder som lärare signalerar genom olika gester. I vår reviderade version valde vi därför att inrikta frågeställningarna mot föreställningar rörande mer konkreta praktiker. Vi bad lärarstudenterna att mer ingående och detaljerat dela med sig av sina föreställningar kring olika förhållningssätt i relation till *vad de lärt sig* under lärarutbildningen. Följdfrågorna kom därför att i allt högre utsträckning inledas med *hur* fenomenet yttrar sig i utbildningssammanhang. Uppsatsen, som inledningsvis var ämnad att bli en studie kring kroppsspråk och icke-verbal kommunikation inom skolans värld, kom att ge empiri som tydligare gick att koppla till olika förhållningssätt. Vi valde sålunda att ändra fokus men likväl

tillgodogöra oss av de data som vi erhållit under intervjuerna, varför studien slutligen kom att inriktas mot pedagogiska förhållningssätt. Beslutet att ändra fokus kan med andra ord tolkas som en form av fördjupning efter reflektion kring erhållen data. Intervjuerna har genomförts under ordnade former - i miljöer utan störande element (jfr Kvale, 1997). Med utgångspunkt i aktuell problemformulering ter det sig naturligt att det följer en mängd följdfrågor som inte framgår av intervjuguiden. Följdfrågorna är vanligen resultat av de spontana svar som följer av en intervju (jfr Svensson & Starrin, 1996). Därav kan vi inte tillförsäkra oss att intervjuerna genomförts på ett helt igenom identiskt sätt. Å andra sidan torde det kunna höja kvalitén i intervjun – i linje med den *hermeneutiska spiralen*. I takt med att forskarens insikt i problemområdet ökar - desto bättre precision i relation till studien (jfr Bjurwill, 1995).

[E]tt växelspel mellan förståelse och erfarenhet, mellan del och helhet, brukar kallas hermeneutisk spiral [...] det visar inte bara att erfarenhet och förståelse förutsätter varann i en ständig kretsång. Spiralliknelsen påminner också om att en större erfarenhet ger en bättre förståelse som i sin tur gör att man uppfattar finare nyanser (Thurén, 1991, s 60).

Intervjuerna har spelats in med hjälp av bandspelare. Intervjuerna kom att ta olika lång tid beroende på respondenternas skilda behov av tid när det kom till att precisera föreställningar och erfarenheter. Intervjuerna kom att vara mellan 30 minuter och 45 minuter. Under intervjuerna har vi också skrivit ner så kallat fältanteckningar för att dokumentera andra iakttagelser. Bjurwill (2001) understryker vikten av en noggrann presentation av hur data insamlats och hur den med hänsyn därtill bearbetats. Intervjuerna har därefter transkriberats för att underlätta inför den hermeneutiska tolkningen. Vi fann det rimligt att redigera svar i dess skriftliga form, men har alltigenom varit noggranna med att bevara källans ursprungs-karaktär och innehållsmässiga innebörd (jfr Bjurwill, 2001).

Tematiseringen har ordnats genom att innebörder med gemensam koppling bildar teman. De teman, som växt fram ur kvalitativa data, har bidragit till konstruktionen av olika dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet. Under tematiseringen har jag varit noga med att bibehålla fokus med grund i problemformuleringen kopplat till problemområdet. Processen låter sig göras genom tolkning av kvalitativ data där den hermeneutiska influensen gör sig gällande. För att ge ett exempel vill jag presentera dimensionen: *Sökande förhållningssätt*. Tematiseringsprocessen innebar bland annat identifiering av olika gester och en närvaro till eleverna. Kvalitativ data sorterades in under olika teman som i det aktuella fallet utgjordes av *minspel*, *blickar*, *kontakt*, *personliga band* och *fysisk närvaro i nära anslutning till eleven*, vilket i sin tur kunde härledas till en kontaktsökande aspekt. Kvalitativa data har tematiserats inom ramen för problemområdet och slutligen kommit att bidra till konstruktionen av det sökande förhållningssättet – en dimension av det pedagogiskt förhållningssätt. För att bibehålla fokus och i övrigt hålla mig inom ramarna för problemområdets sfär och begränsningar har teorin och min egna förståelse sannolikt inverkat på processen ifråga. Utifrån min förståelse kopplat till den sökande dimensionen, har jag förstått vikten av en nära relation till eleverna, varför det är angeläget att söka och etablera en personlig kontakt i ett tidigt skede. Utifrån teorin har jag till exempel sett nödvändigheten av mellanmänskliga möten för att möjliggöra interaktioner. Intentionen med att söka och etablera kontakt och hur det låter sig göras är andra områden som jag haft för ögonen under tolkningsprocessen.

Sammantaget utgör studien sålunda en bearbetning av kvalitativa data där tolkningen utgjort verktyg för vidare kunskapsutveckling och slutsats. *Tillförlitligheten* i studien bygger bland annat på de data som framkommit under intervjuerna efter den analys och tolkning som föregått det slutliga resultatet. Intervjuerna har föregåtts av testintervjuer i syfte att finna en väl anpassad intervjuguide som sedermera ligger till grund för studiens resultat. Frågeställningarna får i flera avseenden sägas vara avstämnda det område som undersöks trots att vi inledningsvis hade ett annat om än närliggande fokus. Härtill skall beaktas att vi, i egenskap av forskare, kommit att få en ökad förståelse kring det pedagogiska förhållningssättet ifråga, allt efter som vi genomförde intervjuerna. Det medförde att vi successivt blev bättre på att intervjua och få fram de relevanta data som underbygger uppsatsen. Vad gäller dokumentstudien föll valet på scener ur dokumentären Klass 9A, avsnitt 11. Avsnitt 11 visade sig innehålla scenarion som i flera avseenden gestaltade just lärares olika praktiker och förhållningssätt. Fokuseringen riktades mot lärarnas sätt att agera utifrån de förhållningssätt som identifierats genom intervjustudie – med reservation för eventuella nyupptäckter. Dokumentstudier bygger på ögats direkta iakttagelser av olika händelser, vilka sedan har att uttolkas (Denscombe, 2000). En dokumentstudie bygger sålunda på observationer där forskaren har att försöka uttolka vad som faktiskt sker (Svenning, 2003). Forskaren har att studera handlanden och skeenden i ett naturligt sammanhang (Patel & Davidson, 2003). I samband med observationer är ett observationsschema till hjälp under forskningen (Svenning, 2003). Till skillnad från deltagande observation har dokumentstudien inte bidragit till någon etisk problemsituation (Fangen, 2005). Det som utspelar sig i dokumentären är inget som jag i egenskap av forskare kan påverka. Vad studien beträffar har jag studerat tre scener ur ett avsnitt av dokumentären Klass 9A och sålunda haft möjlighet att observera de handlingssätt, händelser och skeenden som utspelar sig i dokumentären under flera tillfällen. Jag inledde med att göra ett observationsschema över hela avsnittet och följde därefter upp med en noggrann studie av de specifika sessionerna som ligger till grund för studiens resultat.

## 4. Resultat

Genom tillämpning av tematisering och tolkning av kvalitativ data har tre olika teman identifieras. De tre teman som utgör grunden för studien knyter an till aspekterna: *Sökande, Chefs- och ledarskap* och *Trygghet*, vilka var och ett tolkas som olika dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet. I den meningen det finns gemensamma nämnare mellan de teman som bidragit till konstruktionen av de olika dimensionerna, handlar skillnaderna främst om tillämpningen i undervisningskontexten.

### 4.1 Intervjustudie

#### 4.1.1 Trygghetsskapande förhållningssätt

*Trygghet* är ett tema som växte fram utifrån det som flera av lärarstudenterna delade med sig av och som speglade omvårdande attityder, stabilitet, tillit, förtroende samt en medvetenhet om undervisningskontexten utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Det fanns en förställning bland somliga där läraren ansågs behöva vara tämligen trygg och balanserad i sig själv för att kunna skapa en trygg och god miljö för lärande i

klassrummet. Ett tryggt och balanserat förhållningssätt förväntas skapa trygghet i klassrummet. Några av lärarstudenterna talade om *ögonkontakt, röst och utstrålning i relation till sin egen känsla av trygghet* under det aktuella temat. Begreppen uppfattas ha betydelse för hur eleverna förmodas uppfatta trygghet i klassrummet. Förhållandet understryker vikten av att ha en balanserad framtoning som i övrigt syftar till att främja bevarandet av stabila relationer. Det visar hur betydelsefullt det är att det finns en etablerad relation mellan eleverna och läraren. En lärare som karaktäriseras av lugn och kontroll samt har en avslappnad hållning förväntas kunna skapa trygghet i klassrummet. Det fanns emellertid också de bland lärarstudenterna som var av uppfattningen att en professionell distans var att eftersträva. En professionell distans behöver dock inte vara uteslutande för att det skapas trygga relationer mellan lärare och elev.

Jag tycker att en lärare bör vara observant på att inte vara för extrem på något sätt [...] genom att vara avslappnad och cool överför man en känsla av trygghet [...] Oavsett vad läraren lär ut så bör man göra det på ett sätt som ger trygghet i klassen [...] Självt brukar jag försöka ägna extra mycket tid åt de som har svårt för det. Det är oerhört viktigt att man *ser* alla elever i klassen [...] Jag tror att de uppskattar den gesten. (Informant B)

Någon av lärarstudenterna ansåg att en lärare bör försöka vara tämligen neutral i sitt framträdande. Genom att vara avslappnad i kroppen, samt genom att ge ett lugnt och harmoniskt intryck, förväntas läraren kunna bidra till en trygg atmosfär i klassrummet. Lugn och harmoni bör känneteckna varje enskild handling läraren utför. Det finns också de bland lärarstudenterna som ansåg att uppmärksamheten bör fördelas utefter elevernas behov. Genom att avsätta mycket tid och energi åt "de som har svårt för det" uppfattas läraren skapa trygghet i klassen. Lärares förhållningssätt, vilket gestaltar sig genom allehanda former av gester, skänker inte bara trygghet i klassrummet, utan förstärker tillika lärarens roll under interaktionen med eleverna. Lärarstudenterna menar att gesternas kompletterande och understödjande funktion i många avseenden gör dem till bättre kommunikatörer. En god kommunikativ förmåga förväntas även skänka trygghet åt läraren i lärandekontexten.

Jag gestikulerar väldigt mycket med mina händer. Jag tycker att det känns bra att göra det under ett samtal. Gesterna kompletterar det jag försöker säga och förmedla. (Informant G)

Det fanns de bland lärarstudenterna som återkommande nämnde blickens betydelse under intervjuerna. En lärare förväntas kunna möta eleverna med blicken. Ögonen får därmed en framträdande roll i interaktionen och ter sig vara till hjälp när det kommer till att bekräfta den relation som finns mellan lärare och elev. Den lärare som inte behärskar konsten att använda blicken som ett verktyg i det pedagogiska arbetet riskerar att bli feltolkad och i vissa fall även missförstådd. Lärarstudenterna tenderar överlag att vara av uppfattningen att barn skall ha rätt att känna sig trygga i skolan.

Jag tycker det är viktigt att läraren verkligen möter sina elever med blicken. Om en lärare inte kan möta sina elever med blicken så tror jag att det kan tolkas som ett tecken på avståndstagande, eller kanske till och med rädsla [...] man måste kunna titta djupt in i ögonen [...] barn måste få känna sig trygga i skolan. (Informant C)

Lärarstudenterna är rörande överens om att det är angeläget att förmedla ett lugn till eleverna genom att själv försöka utstråla ett lugn. Andemeningen är att om inte läraren själv är lugn så kan man heller inte få eleverna att hålla sig lugna. De är nämligen "världsmästare på att läsa av lärare", vilket innebär att lärarens eget "humör" kan komma att avspeglas i elevernas "beteende". Här visar sig också rösten och blicken vara värdefulla redskap för att skapa den stabila och trygga miljö som eftersträvas. En

annan viktig aspekt i sammanhanget är förmågan att initialt kunna dra till sig elevernas uppmärksamhet och därefter förmedla lugn och trygghet.

Jag tycker det är viktigt med ögonkontakt. I ögonen ser man allt. Dessutom tycker jag att det är viktigt att man kan dra åt sig uppmärksamhet [...] Om jag ser lugn ut så tror jag det kan påverka eleverna [...] Dom blir lugna om jag ser lugn ut [...] Rösten avslöjar många gånger hur man mår och vilket humör man är på [...] Dom verkar vara världsmästare på att läsa av lärare. (Informant E)

För att lyckas skapa en god miljö för lärande uppfattas lärarens humör eller status ha betydelse för stämningen i klassrummet. I interaktionen mellan lärare och elev förväntas förmågan att kunna bedöma motpartens mående viktig för hur samspelet artar sig. Flera av lärarstudenterna uppger att förhållandet mellan lärare och elever kan ses likt en form av relation. En relation mellan lärare och elev ter sig nödvändig för att eleven skall kunna lära och sedermera utvecklas. Barn har enligt lärarstudenterna ett särskilt stort behov av tillit och förtroende i relation för att kunna komma framåt i sitt lärande. Det fanns de bland lärarstudenterna som menade att det går att koppla barnets behov av relationer till ett underliggande trygghetsbehov. Läraren anses därför behöva kunna anpassa sin kommunikation efter barnets förväntade behov. Att vara "på samma våglängd" eller att mötas på samma nivå är sålunda viktigt när det kommer till att skapa relationer. Relationen inverkar i sin tur på känslan av trygghet i lärandekontexten. Leendet har i det avseendet en avväpnande funktion och ger signal om avspända och fredliga förhållanden. I det aktuella fallet har mimiken dessutom kommit att tolkas likt ett verktyg för motivation och engagemang.

Jag menar att det måste nästan finnas någon sorts relation mellan läraren och eleven för att eleven skall kunna lära sig något. Jag tror att det är särskilt viktigt när man arbetar med barn. De är så beroende av relationer för att känna sig trygga [...] Ett uppmuntrande leende kan vara precis det barnet är i behov av. (Informant A)

Lärarstudenterna var rörande överens om att barn går i skolan för att lära sig olika saker och ting samt utvecklas som individer genom både enskilda studier och grupparbeten. Ett av de mer basala behoven för utveckling uppfattas utgå från känslan av trygghet. Genom att läraren gör sig själv till en modell eller ett exempel att ta efter, dvs. en förebild, får eleverna något att utgå ifrån alternativt sträva efter. Lärarens förhållningssätt inverkar sålunda på hur förhållandet mellan lärare och elev utvecklar sig. Det finns de bland lärarstudenterna som säger sig vara övertygade om närhetens positiva verkningar, men som av rädsla för missuppfattningar låter bli att beröra eleverna.

Barn i låg ålder behöver formas. För att de ska kunna lära sig något behöver de känna sig trygga. Barn gör som regel så som vuxna gör [...] Jag försöker vara en förebild- så gott det går [...] Jag vet hur viktigt det är med närhet. Samtidigt är jag lite rädd för det där med att röra vid eleverna med tanke på att det kan missuppfattas... (Informant C)

#### 4.1.2 Chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt

Genom tolkning av de data som framkommit under intervjuerna med lärarstudenterna går att förnimma en *chefs- och ledarskapsaspekt*. Läraren är inom ramen för sin profession en auktoritet och ledare, vilket för tanken åt att läraren ifråga är tillsatt i formell mening. Ledarskap och det förhållningssätt som följer av dess praktik kan i samband med undervisning ses som ett ansvar och en uppgift att föra elevernas utveckling framåt. Det finns sålunda en viss diskurs mellan begreppen chef och ledare,

vilket jag önskar belysa i sammanhanget. En formell tillsättning antyder ett chefskap, medan ett ledarskap främst handlar om förmågan att leda. De subteman som går att uttyda utifrån chefs- och ledarskapsaspekten har visat sig bygga på *kontroll*, *auktoritet*, *uppfostran* och *makt*. En läraren är vanligtvis en ledare personifierad. Genom sin kroppshållning och sättet att röra sig kan läraren bekräfta sin roll och funktion genom sitt förhållningssätt - vilket kan förväntas ha en viss inverkan när det kommer till interaktion med eleverna. En av lärarstudenterna hävdade att det var viktigt att visa vem som bestämmer:

Som läraren måste man visa vem det är som bestämmer [...] genom att sträcka upp sig litegrann tror jag att eleverna blir ganska så medvetna om vad det är som gäller. (Informant B)

Lärare verkar sålunda kunna använda sig av gester som ett medel för att skapa ordning och struktur i olika lärandekontexter och därigenom understryka sin roll och funktion i klassrummet. Auktoritära ansatser bekräftar sålunda lärarens roll, position och mandat att styra eller leda verksamheten i klassrummet. Makt bygger på kontroll, vilket både framhäver lärarens funktion och förhållningssätt. Läraren förväntas i flera avseenden stå för uppfostran som en del i undervisningen. En av lärarstudenterna sade sig kunna använda blicken för att bringa ordning i klassen, vilket tyder på att ögonen kan användas i flera olika sammanhang kopplat till undervisning.

Oftast räcker det att använda blicken för att eleverna ska lugna ner sig [...] Jag tycker att ögonkontakten är det viktigaste... (Informant C)

En av lärarstudenterna menar att läraren genom sin närvaro och kontrollansats tydliggör eller befäster sin roll i klassrummet. Lärares förhållningssätt fungerar sålunda likt ett interaktivt verktyg. Läraren interagerar med eleverna genom mimik, kroppshållning och gester, vilket visar att det finns ett flertal olika kommunikationsvägar att välja bland kopplat till situationens speciella krav. Distinkta gester kan komma till användning när läraren vill lägga eftertryck på något som diskuteras. Läraren möjliggör sålunda en klassrumshierarki genom att på olika sätt demonstrera sitt förhållningssätt. Läraren förväntas tydliggöra vad det är som gäller i klassrummet genom att göra eleverna införstådda med sin syn på saken, vilket i förlängningen kan tolkas som ett uttryck för ett förhållningssätt. Lärare kommunicerar genom såväl gester som genom verbala instruktioner i samspelet med eleverna. Gester och andra implicita uttrycksformer är med andra ord medel för att tydliggöra men även komplettera det som sägs på det verbala planet. Gesterna får sålunda funktionen att förbättra kommunikationen och därmed också sannolikheten att bli förstådd. Genom gesterna har läraren möjlighet att dels understryka eller förstärka budskap i syfte att förbättra sitt pedagogiska framträdande, dels att styra eller dirigera verksamheten. En av lärarstudenterna poängterar dock vikten av att läraren inte missbrukar användandet av sin auktoritet och position i klassrummet.

Man behöver vara observant så att man inte 'trycker ner' eleverna. Jag tror inte att man som lärare tänker på att eleverna kan känna sig skrämde över att ha en lärare hängande över sig [...] Lärandet kan nog aldrig bli bra om eleven känner sig rädd för läraren. (Informant E)

Förhållningssätten kan även komma till uttryck utan att läraren har någon intention att tydliggöra sin position eller på annat sätt verka auktoritär. En lärare behöver således vara uppmärksam på att det auktoritära förhållningssättet kan komma att inverkar menligt på eleverna. Den kommunikation som avspeglar sig genom lärarens förhållningssätt blir därigenom ett verktyg som understryker lärarens maktresurser i

lärandesituationer. En av lärarstudenterna menade att eleverna gärna fick diskutera saker och ting under lektionen men att det var hon som sätter gränserna. Lärarstudenten åsyftade undervisningssituation är eleverna hade svårigheter hålla ner volymen i klassrummet och där en elev gick över gränsen för det acceptabla i en diskussion:

Visst ska det få vara högt i tak, men det är i slutänden ändå jag som bestämmer...  
(Informant A)

Läraren har genom sin roll mandat att bestämma och styra i lärandekontexten. Det finns så att säga en uttalad befälsrätt. I egenskap av lärare handlar chefs- och ledarskapsaspekten om att främja en fördelaktig lärandemiljö genom vissa regleringar. Inom det pedagogiska kunskapsområdet används begreppet uppfostran. Det innebär att läraren förväntas utöva viss kontroll, det vill säga sätta ramarna för hur det sociala samspelet skall fungera i klassrummet. Maktutövning, auktoritet och kontroll behöver emellertid ställas i paritet till behovet då eleverna annars riskerar att bli allt för kuvade. Rädsla förväntas hämma möjligheten till lärande, vilket framhäver trygghetsaspektens motsatta verkan. Den del av lärarrollen som innebär auktoritära vidtaganden har inte fått någon direkt uttalad del i lärarutbildningen, men anses likväl vara ett ständigt återkommande samtalsämne. Trots att ledarskapets olika dimensioner i lärande miljön inte tydliggjorts i egentlig mening, bedöms lärarutbildningen likväl ha varit mycket givande. Utbildningen har med andra ord väckt eftertanke kring förhållningssätt och hur det på olika sätt kan gestaltas i lärandekontexten.

...jag har framförallt fått lära mig att tänka efter på vad det är för signaler som jag sänder ut till eleverna. Jag tror det är viktigt att vara medveten om att eleverna tolkar allt man säger och allt man gör [...] Tydligheten är nog det viktigaste man bör tänka på. (Informant E)

### 4.1.3 Sökande förhållningssätt

Genom tolkning av data som framkommit under intervjuerna går att förnimma *sökandet* som essentiell del i lärarens verksamhet. Läraren har med andra ord att finna vägar att nå fram till eleven. För att överhuvudtaget kunna utöva ett ledarskap eller för att skapa en trygg miljö för lärande förutsätts att läraren etablerar en relation med eleven, vilket kräver att läraren inledningsvis *söker* kontakt. Ett sökande förhållningssätt understryker grunden för samspel och samverkan mellan lärare och elev. De lärarstuderande talar mycket om *minspel*, *blickar*, *kontakt*, *personliga band* och *fysisk närvaro i nära anslutning till eleven*, vilket går att knyta an till lärarens sökande efter kontakt. Läraren och eleven behöver kunna *nå fram* till varandra för att interaktionen skall fungera tillfredställande. Det sökande förhållningssättet har närhet till trygghetsaspekten, men särpräglas av den kontaktsökande och relationsskapande funktionen i dess inledande fas. Lärarens har så att säga att försöka etablera kontakt med eleverna för att kunna bygga relationer. Det fanns de bland lärarstudenterna som ofta återkom till praktiker innefattande gester, mimik, blickar och kroppshållning under intervjuernas gång. Det finns föreställningar om att gesterna är ett kommunikativt verktyg vars centrala funktion är att skapa och upprätthålla kontakt med eleverna. Gester blir därigenom till ett kommunikationsmedel där lärare och elever lär sig att förstå motparten parallellt med att de lär sig att göra sig förstådda. En av lärarstudenterna menar att barn är särskilt duktiga på att tolka lärarens signaler. Relationen mellan lärare och elev blir avhängigt det band som uppstår eller skapas under interaktionen.

Vi använder oss av gester, minspel, blickar och kroppshållning för att kunna göra oss förstådda. Jag tror att merparten av kroppsspråket utgår från vårt sätt att använda blicken

och barn läser av den känslan man själv har i situationen [...] Det måste finnas ett slags band mellan läraren och eleven [...] man behöver veta att man når fram. (Informant F)

En av de lärarstuderande underströk betydelsen av de visuella intrycken och hävdade att mötet mellan lärare och elev blev mer personligt på så vis. Kommunikationen antogs helt enkelt bli bättre av att mötas ansikte mot ansikte, varför det även blev möjligt att lägga in ett emotionellt inslag i kontakten mellan lärare och elev. Merparten av lärarstudenter uppfattar förhållningssättet som ett verktyg där gester kan ses som ett pedagogiskt instrument eller hjälpmedel. Gesterna bör emellertid vara anpassat situationen – vilket tyder på att omfattningen och sättet att interagera med hjälp av gester skiljer sig åt. Av lärarstudenternas föreställningar att döma kan gester användas i syfte att visualisera det som sägs verbalt. Engagemang från lärarens sida sålunda syftar till att ha en motiverande effekt, vilket också skapar goda förutsättningar för en god kontakt mellan lärare och elev.

Jag tror att gester fyller en speciell funktion. När man vill förmedla något så känns det bra att använda sig av händerna för att 'måla upp' en bild av det man menar, man får se upp så att det inte blir för mycket viftande med händerna men att det samtidigt finns ett engagemang [...] När jag praktiserade såg jag hur viktigt det var att kunna engagera eleverna. En engagerad lärare känns nog mer motiverat att lyssna på. (Informant F)

Enligt somliga lärarstudenter har läraren att försöka skapa engagemang och intresse hos eleverna i syfte att underlätta för lärandet. Av intervjuerna med lärarstudenterna framgår att förhållningssättet många gånger avspeglar sig genom gester och att det i stor utsträckning fyller en kompletterande funktion samt att kommunikationsmedlet ofta bär en personlig prägel. Parallellt med verbala budskap verkar det finnas en föreställning om att gesterna företrädesvis förstärker innebörden i det som sägs muntligen. Någon av lärarstudenterna belyser för övrigt vikten av att läraren kan visa känslor, vilket förväntas väcka intresse och engagemang hos eleverna. Interaktionen blir därigenom avhängig den kontakt och den relation som skapas mellan lärare och elev. Lärarens förhållningssätt ömsom bjuder in eleverna och ömsom distanserar dem från varandra. Läraren har sålunda att gestalta sitt förhållningssätt utefter den roll läraren väljer att spela.

Jag tycker att samtalet blir mer levande och personligt om man använder sig av mycket kroppsspråk. En stel typ som inte visar minsta lilla tecken på känslor eller rör sig är jättetråkig tycker jag. Man måste engagera omgivningen [...] Jag är inte rädd för att bjuda på mig själv [...] Det blir nästan som ett rollspel... (Informant D)

En lärarstudent menar att såväl lärare och elev behöver kunna läsa av sin motpart för att därigenom anpassa kommunikationen så att den ligger i paritet med behovet. De gester, mimik, kroppshållning som läraren förmedlar i den sociala interaktionen bör sålunda ha en viss inverkan vad gäller kontakten med eleverna. Lärarens tolkning av eleverna och deras förhållande till undervisning inverkar också på lärarens uppfattning om eleven. Några av lärarstudenterna framhåller kontakten som ett möte där parterna når fram till varandra på olika plan. Ur lärarens synvinkel handlar det främst om att skapa goda förutsättningar för lärande och utveckling. Den kontakt som uppstår i undervisningskontexten gagnar inte bara lärandet av sådant som finns i läroplanen utan bidrar tillika till att utveckla elevens sociala färdigheter och mognad. En lärarstudent ansåg det viktigt att nå fram till eleverna i den pedagogiska verksamheten.

Man behöver lägga sig på en nivå där man får kontakt med eleven. Det kan vara att man är i rätt höjdnivå med eleven. Det kan också vara att ha en god kontakt på ett mer mentalt och socialt plan. (Informant B)



En av de lärarstuderande påpekade att kombinationen av verbala budskap och gester ofta är gynnsamt ur ett pedagogiskt perspektiv, vilket inte minst visar sig när det kommer till försök att nå fram till eleverna. Kontakten mellan lärare och elev är väsentlig för att läraren över huvudtaget skall kunna bidra till lärande och utveckling. Där det verbala budskapet verkar förklarande kring innebörder och mening ter sig gester vara funktionellt när det kommer till att skapa en kontaktpunkt i mötet mellan lärare och elev.

Jag tror att man lättare får fram vad man verkligen menar om man använder kroppsspråket samtidigt. Det blir lättare att förklara vad man vill [...] Man kanske inte kan få fram riktigt lika mycket genom kroppsspråket som genom språket men det är i alla fall en viktig del när man kommunicerar med någon. Kroppsspråket signalerar medan ord ger en verklig innebörd eller är beskrivande. (Informant H)

## 4.2 Dokumentstudie

Målsättningen med dokumentären ifråga var att följa lärarnas arbete med göra klass 9A till en av Sveriges bästa genom att lyfta svaga elever, samt i övrigt visa upp den svenska skolan. Dokumentären bygger på att ett antal väldigt kompetenta lärare får i uppdrag att ta sig an en högstadielklass på en skola i Skåne under några månaders tid. Eleverna i Klass 9A får därigenom tillgång till några av landets främsta pedagoger. Lärarnas uppgift är att ge eleverna förutsättningar att lära sig att lära och att successivt skapa en föredömlig klass med starka individer. Genom lärarna med deras pedagogiska skicklighet får vi följa eleverna i klass 9A under deras utveckling och resa mot uppställda mål. Studien visar att lärares pedagogiska skicklighet gör skillnad, då eleverna i klass 9A gått från att vara lågpresterande till att i flera avseende bli en av landets bästa klasser. Avsnitt 11 av dokumentärserien, Klass 9 A, är en närmare 30 minuter lång skildring av lärares och elevers vardag i den svenska skolan. Det som skiljer klass 9A från andra klasser är måhända tillgången till de framstående pedagoger och den uppmärksamhet som följer av filmatiseringen. Mitt val av aktuellt avsnitt och givna sekvenser faller på att jag funnit dem målande för de olika förhållningssätten jag tidigare lyckats identifiera genom intervjustudien med lärarstudenterna. Sekvenserna har sålunda valts ut för att bekräfta och illustrera det jag kommit att förstå genom intervjustudien. Valda sekvenser visar prov på praktiker av de olika förhållningssätten i skilda sammanhang, dock inom ramen för interaktionen mellan lärare och elev. Jag understryker dock att jag förhållit mig öppen för eventuella nyupptäckter under dokumentarstudien. Jag har därför försökt tolka data som tyder på förekomsten av fler teman avseende pedagogiska förhållningssätt. Intentionen kan uppfattas motsägelsefull med tanke på att jag försöker bekräfta och illustrera det som framgått ur intervjustudien, men förklaras med att jag inte velat bortse från eventuella förekomster av ytterligare dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet. I dokumentären får vi följa eleverna och lärarna under såväl lektioner som raster. I blandade sektioner intervjuas både lärare och elever i syfte att tydliggöra de förhållanden som råder inom klassen. Var och en av lärarna ges utrymme att presentera sin syn på pedagogik och förklarar sina olika ställningstaganden i förhållande till eleverna. Jag presenterar en översiktsplan för hela avsnitt 11 av dokumentärserien i form av bilaga i slutet av studien. De sekvenser som jag valt att studera närmare presenteras som: *objekt för observationsstudie*.

## 4.2.1 Igors sökande

I avsnitt 11, tidsnummer 0:06:19, får vi följa gymnastikläraren Igor i dennes försök att förmå eleven Ala att börja medverka i gymnastiklektionerna. Ala visar tydligt sitt avståndstagande till gymnastiklektionerna och hänvisar till allehanda skäl då denne försöker förklara varför han inte vill delta. Ala har inte deltagit i några gymnastiklektioner på 7 år. Igor försöker närma sig eleven genom förtroliga samtal, vilket sedermera leder till att Ala tar med sig gymnastikkläder till lektionerna samt sitter ner på en bänk och därigenom deltar i lektionerna. Igor skapar ett personligt möte genom sin närhet till eleven i den specifika situationen[sökande förhållningssätt]. I dokumentären får vi följa de successiva framgångarna, vilket slutligen leder till att Ala medverkar i gymnastiken och till och med ger sken av att trivas med det. Igor förklarar hur han sökt kontakt med Ala och sakta men säkert fått denne att bli delaktig och engagerad i gymnastiken. Igor förklarar att det är viktigt att stå vid sitt ord så att den enskilde eleven inte känner sig lurad. Han menar att det går att göra överenskommelser med elever och att det då är viktigt att båda parterna uppfyller sina löften. Det som slutligen fick Ala att aktivt medverka i lektionen var en enkel och öppen fråga om det fanns något i gymnastiklektionen som denne skulle kunna tänka sig att prova på[sökande förhållningssätt]. Igor menar att han fått Ala att medverka under lektionerna genom att sitta bredvid. Igor tror sig ha lyckats skapa en förståelse för att gymnastiklektioner inte är något att vara rädd för.

Det var helt enkelt en överenskommelse mellan oss. Efter ett tag när jag märkte och upplevde att det inte längre var jobbigt för honom så var det en öppen enkel fråga om det bland det han sett och varit närvarande på fanns något som han inte trodde sig kunna klara av eller om det fanns något som han trodde att han skulle kunna klara av – rent hypotetiskt.

Igor börjar med att söka kontakt på ett personligt plan där det genuina mötet mellan lärare och elev står i centrum för interaktioner [sökande förhållningssätt]. De båda promenerar tillsammans över skolgården och samtalar om gymnastiken. Han gör vad han kan för att nå fram till Ala utan att för den sakens skull göra avkall på sin auktoritet eller sina förväntningar. Igor har en påtaglig närhet till eleven och det är tydligt att det försiggår någon form av personligt samtal. Igor har dessförinnan gjort sig bekant med elevens förflutna i syfte att få vetskap om det förelåg några godtagbara skäl till varför eleven inte medverkar i lektionerna på sju år. Igor poängterar dock att det förflutna inte spelar någon roll då det är här och nu som gäller framöver. I det personliga samtalet försöker Igor och Ala att komma på ett sätt att få Ala att delta under gymnastiklektionerna som de kan samsas kring. Kommunikationen är tydlig och det går att förnimma underliggande förväntningar. Igor ter sig avslappnad i sin kroppshållning men är samtidigt väldigt fokuserad på samtalet [chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt]. Igor visar att han är en auktoritet men försöker ändå förmå eleven att känna sig trygg i situationen. De kommer slutligen överens om att Ala fortsättningsvis skall ta med sig sina gymnastikkläder och inledningsvis sitta bredvid. Då Ala medverkat ett par gånger får han plötsligt frågan om han skulle kunna tänka sig att prova på något, vilket också sker [sökande förhållningssätt]. Igor menar att Ala genom sitt deltagande skapat sig en bild av gymnastiken och därigenom blivit tillräckligt trygg för att prova. Igor är inte sen med att förklara hur stolt han är över Alas positiva utveckling [Trygghetsfrämjande förhållningssätt].

## 4.2.2 Gunillas trygghetsfrämjande

I avsnitt 11, tidsnummer 0:10:31, blir det slutligen dags för eleverna i klass 9A att skriva de nationella proven. Inför provet går en kvinnlig lärare, Gunilla, omkring och peppar eleverna i en korridor utanför lektionssalen. Några av eleverna får kramar [Trygghetsfrämjande förhållningssätt/sökande förhållningssätt]. Läraren betonar i nästa sekund situationens allvar och låter blicken vandra över gruppen av elever. Ibland stannar hon till och möter några av eleverna med blicken [chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt/sökande förhållningssätt]. Då Gunilla går fram till en av eleverna, söker ögonkontakt och sjunker ner sig till en nivå där hon står i jämnhöjd med eleven och frågar om denne vill ha en kram [Trygghetsfrämjande förhållningssätt/sökande förhållningssätt]. Eleven tackar nej till det. Gunilla tar det hela med ro och lägger istället sina händer på elevens överarmar och önskar lycka till. Av Gunillas minspel att döma respekterar hon elevens önskemål utan att visa något som helst tecken på att bli förnärad. Gunilla har ögonkontakt med eleverna och är engagerad och ger verkligen sken av att vara full av förhoppning [Trygghetsfrämjande förhållningssätt]. Gunilla tar sig tid och går runt till samtliga elever och kan för övrigt uppfattas som en entusiastisk individ som verkligen anstränger sig för att motivera eleverna. Gunilla visar genom sin närvaro och sitt sätt att interagera med eleverna att provet verkligen betyder något. Hon kommunicerar på ett personligt plan och inbjuder till interaktionen med eleverna. Dessutom är Gunilla inte rädd för att fysiskt vidröra eleverna, men är samtidigt observant för elevernas önskemål [sökande förhållningssätt].

## 4.2.3 Stavros ordning

I en scen i avsnitt 11, tidsnummer 0:17:30, får vi se Stavros, matematik- och fysiklärare, som förbereder lektionerna genom att lägga ut stenciler och miniräknare på respektive elevs plats. Stavros lägger ner stor omsorg med att lägga ut respektive artefakt på skolbänkarna. Läraren upplyser om att det är viktigt med ordning och förklarar att det inverkar på det psykologiska planet. Därefter går han och öppnar dörren in till klassrummet. En av eleverna verkar ha väldigt bråttom in i klassrummet. Stavros sträcker ut sin hand och sänker elevens tempo samtidigt som han säger ber eleven att ta det lite långsammare. Av Stavros röstläge att döma är instruktionen en direkt anvisningar [chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt]. När lektionen börjar använder sig Stavros av en fast röst och gestikulerar mycket med sin händer samtidigt som han låter blicken vandra från sida till sida av klassrummet. Han använder sig av en mimik som tyder på engagemang och vilket samtidigt kräver en delaktighet från åhörarnas sida. Stavros är tydlig i sin kommunikation [chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt]. Stavros talar om vikten av att ha ett gott självförtroende och förklarar för eleverna att det är viktigt att de inledningsvis skall börja med sådant som de klarar av. Om de kastar sig över allt för komplicerade saker så finns risk för att de tappar självförtroende. Stavros lägger tyngd i vissa ord under uttalandet samt möter eleverna med blicken, vilket understryker ämnets allvar. Han förefaller vara väldigt tydlig i sitt budskap. Under lektionen uppmärksammar Stavros att en elev har hörlurar på sig och ber denne vänligen men bestämt att stänga av och medverka i lektionen istället [chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt]. Han fokuserar på eleven genom att möta denne med blicken. Eleven gör omedelbart som Stavros säger åt honom. Kort därefter upptäcker Stavros att det saknas en elev och frågar klassen om det är någon som sett till

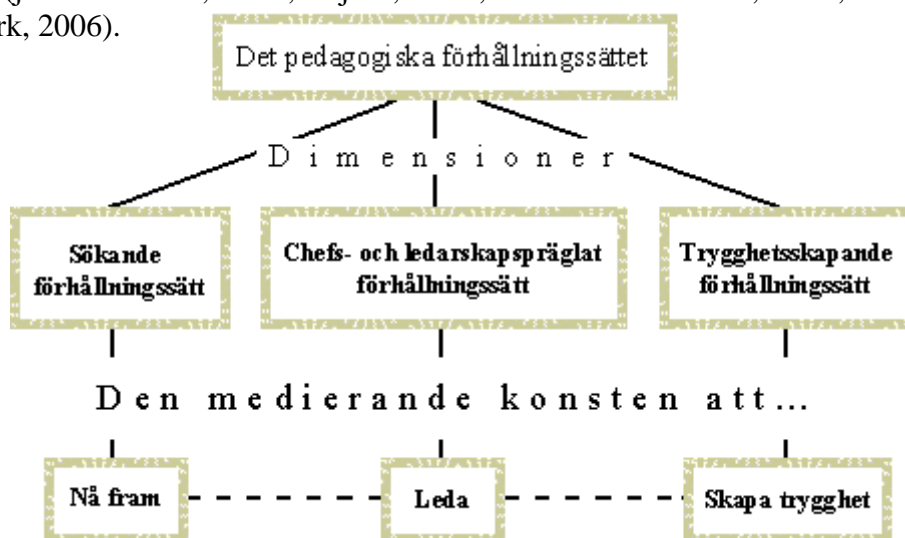
eleven. Han frågar också om det är någon i klassen som har den saknade elevens telefonnummer och tittar frågande ut över eleverna i klasrummet. Stavros ser att det ligger en mobiltelefon på en elevs bänk som han därefter använder för att ringa upp den saknade eleven mitt under lektionen. Stavros förklarar att det är viktigt att hon kommer och är med på lektionen [Sökande förhållningssätt]. Han lämnar tillbaka telefonen till den eleven som varit jangtil och lånat ut den och tackar så mycket för lånet. Stavros fortsätter sin lektion och försöker förmå eleverna att vara koncentrerade inför det stundande provet som skall påbörjas. Han rör sig självsäkert och obehindrat i klassrummet samt använder sig mycket av gester. Det går inte att ta miste på att Stavros står i centrum för alla elevernas uppmärksamhet. Stavros tar plats, vilket möjligen förklarar varför han lyckas få allas uppmärksamhet [chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt]. Stavros skänker lugn, ordning och trygghet i klassen [Trygghetsfrämjande förhållningssätt].

## Sammanfattning

Jag har nu presenterat resultaten av intervjuerna med lärarstudenterna och den dokumentstudie som inriktats mot dokumentären: Klass 9A. Jag har upptäckt tre olika dimensioner av pedagogiska förhållningssätt genom intervjustudierna som i flera avseenden visat sig överensstämma, eller i vart fall vara väldigt snarlika de praktiserade förhållningssätten och handlingsdidaktiska yttringar som utspelar sig i dokumentären. Utöver de tre förhållningssätt som identifierats genom intervjuerna med lärarstudenterna, vilka tillika går att uttyda i dokumentären, förnimmar jag något som skulle kunna tyda på ett fjärde förhållningssätt. Lärarna ger sken av att kommunicera genom 'sitt sätt att vara'. Lärarna interagerar med eleverna 'genom sin roll', vilket möjligen understryker en kommunikativ och motiverande aspekt, det vill säga ett kommunikativt förhållningssätt. Läraren undervisar som bekant inte i egenskap av privatperson utan företräder skolan och lärarprofessionen i varje praktik. Läraren har sålunda att finna en balans mellan de personliga, elevernas och professionens förväntningar på lärarrollen. Lärarrollen är med andra ord representativ och sänder ut signaler som vittnar om både professionens funktion och den enskilde lärarens intentioner i undervisningen. Jag tolkar det som om lärarna ger uttryck för en önskan att eleverna skall lära sig något. Parallellt med den förhoppningen bygger läraren upp en bild av professionens funktion. Lärarrollen blir med andra ord "talande" i mötet med eleverna och kan i sin förlängning härledas till intentionen att göra bestående intryck. Läraren försöker så att säga göra intryck på eleverna som gagnar lärande och utveckling, varför förhållningssättet kan tolkas som ett kommunikativt redskap. Det går med andra ord att göra kopplingar till en form av institutionalisering av den kommunikativa och sociala ordningen med anknytning till yrkesrollen. Å andra sidan bär ju samtliga dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet en kommunikativ prägel då de används såsom ett kommunikationsmedel, vilket tillika syftar till att skapa en god och motiverande lärmiljö. Mot bakgrund av sistnämnda förhållande väljer jag att inte utveckla den fjärde dimensionen vidare, utan fokuserar på de tre dimensionerna av det pedagogiska förhållningssättet jag initialt funnit genom intervjustudien: *chefs- och ledarskapspräglad förhållningssätt, trygghetsfrämjande förhållningssätt, sökande förhållningssätt.*

## 5. Resultatdiskussion

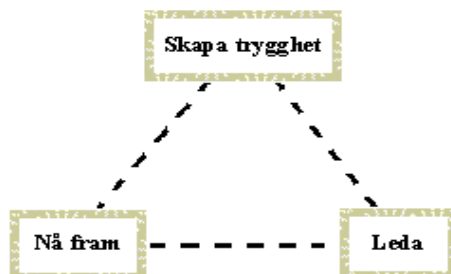
I empirin går att utläsa hur lärarstudenterna delar med sig av sina upplevelser och föreställningar kring hur gester kan komma till användning i undervisningen. De gester som exemplifieras föregås av en intention som sedermera praktiseras med ett syfte. Det verkar alltså finnas en bakomliggande tanke med att lärare handlar på ett speciellt sätt i undervisningen (jfr Uljens, 1997). De ger med andra ord sken av att vilja åstadkomma något i den aktiviteten de är delaktiga i. Det faller på lärarens lott att leda eleverna i deras lärande, varför läraren behöver anpassa sin ”pedagogik” för att kunna ge goda förutsättningar därtill (jfr Uljens, 1997; Stenaasen & Sletta, 2000). Lärarens sätt att vara kommer till uttryck i ett pedagogiskt förhållningssätt – ett sätt genom vilket läraren ger en personlig bild åt sin inställning, intention och roll i undervisningen (jfr Tiller, 1999; Strandberg 2006; Giertz, 2005; Stenaasen & Sletta, 2000). I dokumentstudien av Klass 9A får vi se exempel på lärares praktik och höra många av deras tankar om undervisning och förhållande till eleverna. I de båda empiriska källorna går att skönja hur såväl lärarna i dokumentstudien som lärarstudenterna i intervjustudien lägger olika tyngd åt ordningsfrågor i undervisningen. Somliga spelar på sin auktoritet medan andra lägger vikt åt att söka och utveckla en bra kontakt med eleverna eller på annat sätt vara verksam med att lägga grund för en trygg interaktion i klassrummet. Det finns sålunda fog att anta att lärares handling föregås av en intention. Huruvida det finns en klar intention bakom varje praktik av förhållningssätt är dock inte klarlagt (jfr Uljens, 1997). Det finns dock skäl att anta att läraren tolkar situationen i klassrummet och anpassar sitt förhållningssätt därefter (jfr Bigelow, 2005; Preston, 2005). Då studien å andra sidan visar skillnader i praktiken är det tecken som tyder på att pedagogiska förhållningssätt innefattar olika dimensioner. Lärare har visat sig behöva verktyg för att *bringa ordning i klassen*. Läraren behöver tillika verktyg för att kunna *söka och utveckla en god kontakt och relation* med eleverna. Läraren behöver slutligen verktyg för att *skapa trygghet i klassen* (jfr Kroksmark, 2000; Uljens, 1997; Stenaasen & Sletta, 2000; Bengtsson & Lindmark, 2006).



Figur 2. Det pedagogiska förhållningssättet (J. Stjernqvist, 2009).

Lärarens förmåga att skapa förutsättningar för lärande handlar därför i flera avseende om hur läraren praktiserar sitt pedagogiska förhållningssätt. Genom en väl avstämd praktik av de olika dimensionerna: sökande förhållningssätt, chefs- och

ledarskapspräglar förhållningssätt och trygghetskapande förhållningssätt, skapas grogrunden för den medierande konsten att *nå fram*, *leda* och *skapa trygghet*. Genom att *nå fram* till eleverna har läraren goda förutsättningar att *leda* dem, samt förmå dem att känna *trygghet* i lärmiljön. Genom att *skapa en trygg lärmiljö* ökar lärarens förutsättningar att *nå fram* till eleverna och i övrigt *leda* verksamheten. Genom att *leda* får läraren förutsättningar *nå fram* till eleverna samt *skapa en trygg lärmiljö*.



Figur 3. Det pedagogiska förhållningssättet - att skapa förutsättningar för pedagogisk verksamhet (J. Stjernqvist, 2009)

Det går också att dra slutsatser av att lärarrollen inte blir övertygande såvida inte förhållningssättet underbygger den roll läraren försöker spela. Handling inom ramen för en lärares praktik är sålunda något mer än ren och skär ämneskunskap. Lärares förhållningssätt lyser igenom i den didaktiska praktiken (jfr Giertz, 2005). Därför är det angeläget att både ha förmåga att kunna säga och 'visa' vad vi menar, i undervisningen (jfr Jordan, 2001). Parallellt med undervisningen, där läraren behandlar ett ämne, praktiserar denne samtidigt sitt förhållningssätt. Läraren behöver sålunda vara väl införstådd med hur denne balanserar sitt förhållningssätt för att bli trovärdig i sin praktik. Läraren nödgas så att säga reglera och organisera sitt framträdande i relation till undervisningen och de behov som finns hos eleverna (jfr Bengtsson & Lindmark, 2006; Stenaasen & Sletta, 2000). Det talar möjligen för en retorisk medvetenhet hos läraren ifråga. Den interaktion som utspelar sig i klassrummet i samband med undervisningen handlar sålunda om: "[d]ialogiska relationer mellan individer och grupper, mellan olika röster, olika symbolsystem [...] och olika praxis" (Dysthe, 2003, s 103; jfr Fuglestad, 1999). I tal om karaktärsdrag och mot bakgrund av givna omständigheter ter sig lärares förhållningssätt vara en del av den praxis som inkluderas i pedagogisk skicklighet (Svensson, 2009; Dysthe, 2003; Gustafsson & Marton, 1986; Giertz, 2005). Men hur kan då förståelsen kring innebörden och betydelsen av det pedagogiska förhållningssättet som stöd till elevernas lärande bidra till en ökad pedagogisk skicklighet? Genom att balansera de dimensioner som tillsammans konstruerar det pedagogiska förhållningssättet kan pedagogen skapa goda förutsättningar för lärande och kunskapsbildning.

I dokumentstudien samt under intervjuerna med lärarstudenterna framgick ett tydligt engagemang med grund i emotionell koppling till eleverna och den pedagogiska verksamheten. Den emotionella sidan av den pedagogiska verksamheten är enligt min uppfattning ett område som behöver behandlas ytterligare i litteraturen. Jag talar om det känslomässiga bandet till eleverna och lärarens kall till yrket och undervisningen ifråga. Kindeberg (1997) belyser det faktum att känslomässiga och meningsfulla mönster antas inverka på elevers lärande, vilket om något bekräftar behovet av ett band mellan lärare och elev. Lärarens relation till eleverna är i mångt och mycket avhängigt det förhållningssätt denne praktiserar i undervisningen. Lärarens förmåga att nå fram och

beröra eleven visar i slutänden huruvida undervisningen gjort någon skillnad i reell mening. Lärande och kunskapsbildning bygger på delaktighet och samspel, varför inblandade parter har att bidra med något i lärprocessen. Lärarens insats är av social karaktär, varför denne har att försöka spela på såväl intellektuella som känslomässiga premisser för att nå framgång i undervisningen (jfr Buber, 1993; Kindeberg, 1997; Säljö 2000; Dysthe, 2003; Thuvesson, 2004). Kopplat till retorikens Patos handlar det bland annat om lärarens förmåga att ge upplevelser, vilket låter sig göras genom anspelningar riktat mot den känslomässiga sfären (jfr Nilsen & Törnblom, 2003). Därmed går att konstatera att lärande är bundet lärarens förmåga att göra intryck, vilket understryker förhållningssättets betydelse som stöd i lärsammanhang.

## 5.1 Metoddiskussion

Den hermeneutiska metoden har varit till stor hjälp under studien. Genom att inspireras av den hermeneutiska spiralen har jag successivt kommit att nå en ökad förståelse kring olika förhållningssätt inom pedagogisk verksamhet. Utifrån den förståelsen har jag kommit att få viss insikt om innebörden av vad som åsyftas när det kommer till begreppsanvändningen av det pedagogiska förhållningssättet. Att tolka de enskilda delarna genom helheten och tvärtom har sålunda bidragit till att fördolda nyanser och innebörder uppmärksammas. Jag finner emellertid det faktum att tolknings- och förståelseprocessen inte har någon början eller slut smått frustrerande. Jag är övertygad om att jag hade kunnat fortsätta min forskning och med stor sannolikhet gjort fortsatta iakttagelser och upptäckter. En hermeneutisk tolkningsprocess kan närmast komma att bli oändlig men jag böjer mig inför det faktum att rimlighet torde vara att eftersträva vad gäller sökande efter kunskap (jfr Kvale, 1997). Ursprungligen var intresset att undersöka kroppsspråkets betydelse i undervisningskontexten. Allteftersom intervjuerna avlöpte visade det sig emellertid att de lärarstuderande självmant talade om kroppsspråk i förhållande till olika förhållningssätt. Därför, i enighet med den hermeneutiska spiralen, kom fokus att skifta. Syftet blev istället något vidare och kom därigenom att behandla det pedagogiska förhållningssättet. Den hermeneutiska metoden möjliggör ett skiftande av fokus om det som framkommer ur empirin ger anledning därtill.

Hermeneutisk metod bygger tolkningar varur forskarens subjektivitet skall ses som en styrka i studien. Metodens svaghet är så som jag ser det en fråga om forskarens förmåga att göra tolkningar, men naturligtvis också förmågan att samla in relevant data. Vad gäller dokumentstudien har jag haft möjlighet att studera dokumentären under upprepade tillfällen. Jag har tagit i beaktelse hur situationen under en TV-inspelning skapar en konstlad situation, men har likväl uttolkat praktiker som tyder på olika dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet. Jag menar att det finns fog att anta att såväl lärare som elever anstränger sig till det yttersta för att framställa sig från sin bästa sida då mötet dem emellan filmatiseras. Det hade därför varit intressant att göra en reell observationsstudie med detta arbete som grund. Att kategorisera lärares pedagogiska framträdanden utifrån definierade dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet, under interaktion med eleverna i undervisningskontexten, hade förmodligen bidragit till en fördjupad förståelse kring fenomenet ifråga.

Dokumentstudier av en dokumentär begränsas mot bakgrund av klippningar och det faktum att det antagligen hade funnits mycket mer att notera om jag varit på plats. Det skall dock ställas mot det faktum att en inspelad dokumentär ger möjligheter att studera händelserna och skeendena hur många gånger som helst, till skillnad från en observationsstudie i ett klassrum vid ett enstaka tillfälle. Jag har gjort bedömningen att kvalitativa data lämpat sig bäst i den form av studie som gjorts med anledning av behovet av tolkning och förståelse. Kvantitativa data bedöms inte ha kunnat generera det underlag som jag erhållit i denna studie. Tillämpningen av en metod som frambringt kvantitativ data hade blivit allt för statistisk och begränsande, varvid viktiga nyanser och innebörder förmodligen gått förlorade under forskningsprocessen. Mötet med respondenterna i den kvalitativa intervjun har sålunda fyllt sin funktion. Den kvalitativa intervjun syftar företrädesvis till att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheter utifrån informantens livsvärld eller föreställningar om ett speciellt fenomen.

Det bedöms vara positivt att könsfördelningen varit jämn under intervjustudien. Det finns dock inget ur empirin som antyder någon reell skillnad mellan manliga och kvinnliga lärares förhållningssätt. Möjligen fäster manliga lärare något ökat fokus åt ordningsfrågan, medan kvinnliga lärare framhåller vikten av relationer och kontakt. Jag vill dock inte styrka det antagandet mot risken att framstå som generaliserande.

En annan viktig aspekt kopplat till metoddiskussionen är att lärarstudenterna föreställningar kanske inte är helt överensstämmande med vad man kommer att prestera i det framtida yrket, men utgör likväl en grund för hur de *önskar* utöva sitt lärarskap. De frågeställningar som ligger till grund för intervjuerna bedöms ha gett en förhållandevis god inblick i lärarstudenternas föreställningar kring förhållningssätt. Frågeställningarna i intervjuguiden utgör i egentlig mening enbart grunden för intervjuerna men dess syfte är att rikta in samtalen mot ämnesområdet. Det bedöms i efterhand vara positivt att den initiala intervjuguiden reviderats då det medförde att vi därefter erhöll mer relevant data anpassat till studien.

## 6. Slutsats

Uppsatsen syftade till att ge ökad förståelse om det pedagogiska som ett stöd till elevernas lärande. I linje med Uljens skoldidaktiska teori ter sig det pedagogiska mötet avspegla intentioner, handlingar och aktiviteter, vari studien visar att förhållningssättet har en central funktion under samspelet mellan lärare och elev (jfr Uljens, 1997; Buber). Det har emellertid visat sig svårt att klarlägga vad som utgör ett pedagogiskt förhållningssätt i reell mening, då det i stor utsträckning rör sig om implicita yttringar och gester kopplat till undervisning. Resultatet visar dock att lärarstudenternas olika föreställningar om förhållningssätt och hur de gestaltar sig i praktiken kan kopplas till de *chefs- och ledarskapspräglade-, trygghetsfrämjande- och sökande* dimensionerna av det pedagogiska förhållningssättet. Läraren behöver med andra ord ha *förmåga att söka och etablera kontakt med eleverna, skapa trygghet i interaktionen och klassrummet*, vilket i sig förutsätter någon form av *ledarskapsintention*. I dokumentstudien utspelar



sig praktiker som i flera fall styrker eller i vart fall ger viss bärighet åt olika de olika dimensionerna av det pedagogiska förhållningssättet som följt av intervjustudien. *Den chefs- och ledarskapspräglade dimensionen* belyser lärarens auktoritära och uppfostrande sida, vilket grundar sig på maktförhållandet mellan lärare och elev. Intervjustudien visade att dimensionen bygger på kontroll, auktoritet och makt, vilket kan tolkas som en följd av en pedagogisk ledarskapsansats i mötet med eleverna (jfr Uljens, 1997; Buber, 1996; Bengtsson & Lindmark, 2006; Stensaasen & Sletta, 2000; Säljö, 2005). Jag fann flera exempel på detta i dokumentstudien, vilket särskilt kan noteras i sessionen med matematik- och fysikläraren Stavros. *Den trygghetsfrämjande dimensionen* kastar ljus över elevernas behov av trygghet i undervisningen. Lärarens intentioner med ett trygghetsskapande förhållningssätt är att införliva trygghet hos eleverna samt att skapa ett klimat i undervisningskontexten som ger ramarna för en trygg interaktion (jfr Stensaasen & Sletta, 2000; Kroksmark, 1999; Uljens 1997). Jag fann exempel under dokumentstudien, vilket särskilt kan noteras i sessionen med svenska- och SO-läraren Gunilla. *Den sökande dimensionen* understryker de förväntningar som åligger läraren när det kommer till att söka kontakt och bygga relationer med eleverna. Elevernas behov av att bli sedda och bekräftade samt utvecklingen av en relation med läraren är en nödvändighet för att lärande- och kunskapsbildning skall följa av undervisningen (jfr Stensaasen & Sletta, 2000; Giertz, 2005; Kroksmark 1999). Ett tydligt exempel på det sökande förhållningssättet i dokumentstudien illustreras i sessionen där gymnastikläraren Igor förmår att få eleven Ala att medverka i gymnastiken trots att denne inte deltagit under de senaste sju åren.

En annan viktig upptäckt som gjorts under studien är att de olika dimensionerna av det pedagogiska förhållningssättet i flera avseenden skapar förutsättningar för varandra. En auktoritativ hållning kan, förutom att skapa ordning i klassen, bidra till att skapa trygghet och en speciell relation mellan lärare och elev. Kontakten och relationen mellan lärare och elev kan också ha effekt när det kommer till skötsamhet och ordningen i undervisningskontexten. Tryggheten inverkar på hur eleverna vågar och har mod att interagera, vilket sedermera avspeglar sig i klimatet och ordningen i undervisningskontexten. Med tanke på omständigheterna verkar det som att lärares förhållningssätt behöver vara situationsanpassat, vilket vittnar om behovet av de olika dimensionerna av ett pedagogiskt förhållningssätt (jfr Dysthe, 2003; Thuvesson, 2004). Genom att lägga tyngd vid något av de tre dimensionerna av det pedagogiska förhållningssättet kan läraren tillfälligt inverka på ordningen, tryggheten eller kontakten – utefter uppfattade behov i klassen. Läraren har sålunda att göra noggranna avvägningar beträffande betoningen av de olika dimensionerna under de personliga mötena med respektive elev. De olika dimensionerna behöver i förlängningen vara i balans för att i reell mening utgöra ett pedagogiskt förhållningssätt på sikt. Handlingsdidaktiska praktiker bygger till stor del på lärares intentioner, varvid undervisningen och interaktionen blir en fråga om att göra olika val (jfr Uljens, 1997; Tiller, 1999). Både intervju- och dokumentstudien visar hur olika gester kan komma till användning i undervisningen. Förhållningssättet visar sig vara en medveten eller omedveten reflektor för lärarens intentioner (jfr Crafoord, 1994; Uljens 1997; Bigelow, 2005; Preston, 2005). Då lärande är en följd av interaktioner går det att dra slutsatsen att lärares förhållningssätt till stor del inverkar på lärandeprocessen hos eleverna. Gesternas funktion i sammanhanget blir i mångt och mycket att *komplettera, förstärka* eller *tydliggöra* det verbala budskapet, varvid uttrycksformen kan ses likt ett pedagogiskt redskap i interaktionen (jfr Jordan, 2001; Dysthe, 2003; Prestons, 2005). Man kan tolka

lärarstudenternas strävan som ett försök att utveckla en pedagogisk skicklighet och praxis. Det vill säga att de strävar längre än att enbart att nå upp till de ideal som lärare representerar kopplat till ämneskunskap (jfr Tiller, 1999; Strandberg, 2006; Gustafsson & Marton, 1986). Trots avsaknaden av en vedertagen eller fastställd pedagogik och didaktik uttrycker lärarstudenterna att de vill utveckla något som jag närmast kan koppla till pedagogisk skicklighet, vilket förväntas ha sin grund ur en kombination av lärarens förhållningssätt samt ämneskunskap (jfr Giertz, 2005; Dysthe, 2003). Som lärare med en hög grad av skicklighet räcker det dock inte att ha vetskap om ett pedagogiskt och prosocialt förhållande till eleverna. Läraren behöver kunna veta *vad*, *när* och *hur* ett sådant pedagogiskt anförande lämpar sig bäst kopplat till situationen (Stensaasen & Sletta, 2000; Giertz, 2005). Med tanke på de dynamiska och många gånger komplexa sammanhangen som särpräglar undervisning, visar studien att läraren behöver ha förmåga att situationsanpassa sitt förhållningssätt för att nå framgång i lärprocessen – att beakta de tre dimensionerna (*sökande*-, *chefs*- och *ledarskapspräglade*- samt *trygghetsfrämjande förhållningssätt*) och därigenom utöva ett pedagogiskt förhållningssätt.

## Förslag på fortsatt forskning

Med tanke på problemområdets komplexitet föreslår jag att fortsatt forskning tillåter sig ha ett mer vidgat perspektiv. Jag befarar dock att det endast låter sig göras inom ramen för en större studie eller avhandling. Jag har under studien ställts inför problemområdets kopplingar till lärares attityd, roll, stil och värderingar, samt gjort iakttagelser av en emotionell sida av läraryrket som dessvärre behandlas sparsamt i litteraturen. Samtliga områden är enligt min uppfattning förtjänt av vidare forskning i relation till det pedagogiska förhållningssättet. Det gick att förnimma förekomsten av olika lärarstilar i såväl intervjustudien som dokumentstudien. Förhållningssätten går i viss utsträckning att koppla till lärarrollen, men är samtidigt del av en personlig stil, vilket möjligen innebär att lärare handlar i överensstämmelse med sina ideal, övertygelser och intentioner utefter individuell förmåga. Att agera i linje med sin lärarroll har sin grund i en intention, varför förhållningssättet behöver anpassas därefter. Den som utövar ett pedagogiskt förhållningssätt utanför skolans domäner får säkert omgivningen att göra associationer till just lärarrollen. Området är intressant och behöver enligt min uppfattning utforskas ytterligare. I det empiriska materialet förnam jag något som skulle kunna tyda på förekomsten av ett fjärde förhållningssätt – ett kommunikativt förhållningssätt. Data lät skönja något som skulle kunna tyda på ett motiverande element i lärarpraktiken kopplat till rollfunktionen. Vid närmare eftertanke kom jag emellertid att släppa den funderingen mot bakgrund av att de kommunikativa och motiverande aspekterna även återfinns i vart och ett av de dimensioner jag redan tidigare identifierat. Lärarens intentioner avspeglar sig likt en reflektor genom det pedagogiska förhållningssättet - vilket om något särpräglas av en pedagogisk karaktär och därför kan tolkas som ett motiverande kommunikationsmedel. Sistnämnda gick inte minst att studera i dokumentären Klass 9A, där lärarna ger sken av att lägga stor omsorg vid att motivera eleverna. Möjligen går det alltså att uttolka fler dimensioner av det pedagogiska förhållningssättet än vad jag lyckats tyda genom aktuell studie.

En annan intressant aspekt vore att ställa förhållningssätt i relation till utbildningssystem, för att därigenom undersöka om/hur pedagogiska modeller inverkar på lärarens förhållningssätt.

## Referenser

- Alver Bente Gullveig & Ørjar Øyen, (1998), *Etik och praktik i forskarens vardag*. Studentlitteratur. Lund.
- Alvesson Mats & Sköldberg Kaj, (1994), *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Lund.
- Aspelin Jonas, (2005), *Den mellanmännsliga vägen – Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Symposion. Stockholm.
- Aspelin Jonas, (1999), *Banden mellan oss – ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elev relationen*. Brutus Östlings bokförlag Symposium. Stockholm
- Backman Jarl, (1998), *Rapporter och uppsatser*, Studentlitteratur. Lund.
- Bengtsson Madelene & Lindmark Maria, (2006), *Tyst i klassen – en studie om ordning i skolan*. Luleå tekniska Universitet/ institutionen för Utbildningsvetenskap.
- Bigelow Deborah, (2005), *Body Language: Learning to read and use the body's secret signals*, Library Journal; 2/15/2005, Vol. 130 Issue 3, p143-143, 1/9p. Database Business Source premier.
- Bjurwill Christer (2001), *A,B,C och D – Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*, Studentlitteratur, Lund. ISBN: 91-44-01574-7.
- Bjurwill Christer, (1998), *Reflektionens praktik – ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll*. Studentlitteratur. Lund.
- Buber Martin, (1997), *Distans och relation*. Dualis Förlag AB. Ludvika.
- Buber Martin, (2004), *Det mellanmännsliga*. Dualis Förlag AB. Ludvika.
- Buber Martin, (2006), *Jag och Du*. Dualis Förlag AB. Ludvika.
- Crafoord Clarence, (1994), *Människan är en berättelse*, Bokförlaget Natur & Kultur. Köping.
- Danermark Berth, Ekström Mats, Jakobsen Liselotte & Karlsson Jan Ch, (2003), *Att förklara samhället*. 2:a uppl. Studentlitteratur. Lund.
- Denscombe Martyn, (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur. Lund.
- Dysthe Olga red., (2003), *Dialog, samspel och lärande*, Studentlitteratur, Lund.
- Egidius Henry (2003), *Pedagogik för 2000-talet*, Natur och Kultur, Stockholm.
- Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation*. Liber. Stockholm
- Fuglestad, Otto Laurits, (1999), *Pedagogiska processer – Empiri, teori och metod*. Studentlitteratur. Lund

- Giertz Birgitta, (2005), *Sammanställning av erfarenheter från försöksverksamhet med bedömning av pedagogiska meritportföljer våren/sommaren 2004*. Rådet för högre utbildning.
- Hellspong, Lennart & Brusmark, Åsa (2003) *Lärarrollen i deliberative samtal – en skiss till en retorisk didaktik*. Ur; Fransson, Göran m.fl red. (2003) *Didaktikens mångfald*. Lärarutbildningens skriftserie nr 1. Högskolan i Gävle.
- Jordan Simon, (2001), *Embodied pedagogy: The body and teaching theology*, Teaching theology and religion, vol 4 no. 2, pp 98-101. University of St. Thomas.
- Kindeberg, Tina (1997) *Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex*. Lund studies in education 2. Lund University Press. Studentlitteratur. Lund.
- Kindeberg, Tina (2006), *Pedagogisk retorik – en skiss till den muntliga relationens vetenskap. Exemplet högskolelärares*. ss. 45-61. Nr 38. Rhetorica Scandinavica
- Kroksmark Tomas, *Didaktik och lärares yrkeskunskap*. Ur Alerby Eva, Kansanen Pertti & Kroksmark Tomas, red., (2000), *Lära om lärande*, Studentlitteratur. Lund.
- Kvale Steinar, (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund.
- Lundell, Katarina (1999) *Hur ska skolan vara? En studie kring elevers syn på hur skolan ska vara*. Ur; Kroksmark, Tomas (1999) *Didaktikens carpe diem*. Studentlitteratur. Lund.
- Maltén Arne, (1997), *Pedagogiska frågeställningar*, Studentlitteratur. Lund.
- Nationalencyklopedin, (1995), Band 1: A-HZ, Språkdata, Göteborg och bokförlaget bra Böcker AB. Höganäs.
- Nationalencyklopedin, (1995), Band 2: HÅ-REKO, Språkdata, Göteborg och bokförlaget bra Böcker AB. Höganäs.
- Nilsen, Kristina & Törnblom, Jenny (2003) *Att få en bra start! – skapa goda lärare-elevrelationer i klasrummet*. Examensarbete, pedagogutbildningarna. 2003:018 PED. Luleå tekniska universitet
- Patel Runa & Davidsson Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, 3:e uppl. Studentlitteratur, Lund.
- Preston Paul, (2005), *Nonverbal Communication: Do You Really Say What You Mean?*, Journal of Healthcare Management; Mar/Apr 2005; 50, 2; ABI/INFORM Global pg. 83
- Rienecker Lotte & Jørgensen Peter Stray (2000), *Att skriva en bra uppsats*, Liber AB, Lund.
- Stensaasen Svein & Sletta Olav, (2000), *Grupprocesser – om inläring och samarbete i grupper*, Natur och kultur. Stockholm
- Strandberg Leif (2006), *Vygotskij i praktiken – bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts, Stockholm.
- Svenning Conny(2003), *Metodboken – Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling. Klassiska och nya metoder i informationssamhället*. 5:e uppl. Lorentz Förlag. Lund.

- Svensson Lennart(2009), *Introduktion till pedagogiken*. Natur & Kultur. Stockholm.
- Svensson Per-Gunnar & Starrin Bengt (1996), *Kvalitativa studier i teori och praktik*, Studentlitteratur, Lund.
- SVT, (2008), Klass 9A. Tillgänglig: <<http://www.svt.se>> [2008-05-18]
- Säljö Roger, (2000), *Lärande i praktiken – ett socokulturellt perspektiv*, Nordstedts Akademiska förlag, Bokförlaget Prisma. Stockholm.
- Säljö Roger, (2005), *Lärande och kulturella redskap – om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag. Stockholm.
- Thurén Torsten, (1991), *Vetenskapsteori för nybörjare*, Tigerförlag, Malmö.
- Thuvesson, Ingrid, (2004), *Icke-verbal kommunikation mellan pedagog och barn i förskolan – Pedagogers uppfattningar och erfarenheter av "kroppsspråk" i konfliktsituationer mellan vuxen och barn*. Högskolan Kristianstad/Enheten för lärarutbildning.
- Uljens Michael (1997) *Didaktik*, Studentlitteratur. Lund.
- Uljens Michael (1998), *Allmän pedagogik*. Studentlitteratur, Lund.
- Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer – inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*, Elanders Gotab. ISBN: 91-7307-008-4).
- Åsberg, Rodney (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. Pedagogisk forskning i Sverige*, 2001:4 årg 6,

## Figurförteckning

Figur 1. Det pedagogiska mötet – med influenser från Uljens skoldidaktiska teori (1997, s 176).

Figur 2. Det pedagogiska förhållningssättet (Stjernqvist, 2009).

Figur 3. Det pedagogiska förhållningssättet - att skapa förutsättningar för pedagogisk verksamhet (Stjernqvist, 2009).

## Bilagor

### Intervjuguide

Vad tänker du på när du hör begreppen kroppsspråk? (Kan du komma på något mer? Kan du ge exempel på när du har upplevt detta?)

Tycker du att det finns något som är särskilt viktigt för läraren att tänka på i klassrummet när det gäller hans eller hennes kroppsspråk? (Kan du komma på något mer? Varför är just dessa aspekter viktiga? Har du varit med om detta själv – berätta.)

Finns det något som en lärare INTE ska göra i klassrummet när det gäller hans eller hennes kroppsspråk? (Kan du komma på något mer? Varför ska man inte göra så? Har du varit med om detta själv – berätta.)

Vad tycker du att du har lärt dig om kroppsspråk under lärarutbildningen?

Finns det någonting av denna kunskap om kroppsspråk som du tror att du särskilt vill använda dig utav när du ska börja undervisa? (Finns det något mer? Varför vill du använda dig av just de här aspekterna när det gäller kroppsspråk?)

## Observationsschema

- 0:00:00 Session 11 inleder med att gymnastikläraren Igor försöker övertyga eleven Ala att börja delta i gymnastiken. Ala visar inget intresse och låter sig inte övertalas.
- 0:00:39 Dokumentärens speaker berättar kring problematiken kring Alas bristande intresse kring gymnastik.
- 0:01:01 De lärarna som ansvarar för klassen, de så kallade "superpedagogerna", diskuterar elevernas prestationer och betygsättning.
- 0:01:17 Speakern berättar målsättningen med klass 9A. Dokumentären skildrar lärarna i en mängd olika situationer där de interagerar med eleverna.
- 0:01:45 Vinjetten KLASS 9A uppenbarar sig. Tidigare delar har utgjort introduktion till dokumentärserien.
- 0:01:47 Lektion med matematik- och fysikläraren Stavros. Stavros berättar i förtroende att han känner sig nedstämd på grund av ett dödsfall i bekantskapskretsen. Stavros understryker att han endast är i skolan för eleverna skull.
- 0:03:19 Stavros intervjuas av speakern kring dennes syn på de nationella proven och klassens förväntade resultat.
- 0:03:55 Speakern informerar om de nationella proven och förklarar att klass 9A skall skriva samtliga prov under tre dagar istället för utspritt över terminen. Skolans rektor berättar om hur klass 9A förbereds inför proven.
- 0:04:56 Svensk- och engelskaläraren Gunilla informerar om den kommande avslutningsfesten. Upplägget liknas vid en form av nobelmiddag då priser skall delas ut för goda prestationer i de olika ämnena.
- 0:05:47 Eleven Ala har musiklektion och sjunger tillsammans med musikläraren som ackompanjerar på piano. Speakern berättar om den förändring som skett med Ala den senaste tiden.
- 0:06:19 **OBJEKT FÖR OBSERVATIONSSTUDIE.** Eleven Alas problematik avseende gymnastiken.
- 0:10:31 **OBJEKT FÖR OBSERVATIONSSTUDIE.** Lärare Gunilla visar sina sympatier för eleverna inför de nationella proven. Speakern berättar att det slutligen är dags för de nationella proven i svenska, engelska och matematik. Informationen berättas samtidigt som mängder av bilder elever visas upp då de väntar på att gå in i klassrummen.
- 0:12:43 Speakern intervjuar rektorn Eva-Marie kring dennes förhoppningar avseende elevernas förväntade resultat i de nationella proven.
- 0:13:07 Bilder på eleverna under de nationella proven.
- 0:13:40 Läraren Gunilla samtalar med eleverna kring böcker de läst.

- 0:14:01 Gunilla berättar om sina förväntningar avseende de nationella proven och elevernas förväntade resultat.
- 0:14:51 Speakern berättar att eleven Ala måste åka till sitt hemland. Ala får läxor att göra inför resan. Ala får också information om att han var nominerad för pris avseende sin utveckling i gymnastiken.
- 0:17:30 **OBJEKT FÖR OBSERVATIONSSTUDIE.** Matematiklärare Stavros om förväntningar avseende de nationella proven.
- 0:21:50 Speakern intervjuar eleverna kring hur det gått i de nationella proven.
- 0:22:20 Speakern berättar att delar av det nationella provet i matematik genomförs muntligen i mindre grupper.
- 0:22:57 Speakern intervjuar eleverna kring hur det gått i de nationella proven.
- 0:23:40 Speakern talar om elevernas tuffa termin då de ställts inför åtskilliga prov i olika ämnen.
- 0:24:01 Avslutningsfesten, den så kallade nobelmiddagen. Prisutdelning av lärare till eleverna. Många av eleverna håller tacktal.
- 0:27:10 Ala tilldelas nobelpriset för sina prestationer i gymnastiken.
- 0:27:30 Session 11, Klass 9A, tar slut.