

Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan

Annika Lilja

Skolans uppgift är att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande och deras livslånga lust att lära. Skolans uppgift är också att låta varje enskild elev finna sin unika egenart för att kunna delta i samhällslivet på ett sätt som är bra både för den enskilda individen och för samhället (Skolverket, 2011). De som förverkligar läroplanens intentioner och genomför arbetet med eleverna är lärarna. För att undervisningen ska fungera krävs att den vilar på goda relationer mellan lärare och elev. I takt med att läraryrkets status minskat har relationens betydelse för undervisningen ökat (Wedin, 2007). Det här kapitlet bygger på en studie av hur lärare skapar relationer med elever, relationer som påverkar elevernas möjligheter att lära.

I studien har fem lärare på olika skolor observerats, var och en av dem under en period på mellan tre och fyra månader. Det är Karin, som arbetar på Almskolan, hon är klasslärare i årskurs fyra. Peter, på Björkskolan, undervisar elever i årskurs åtta och nio i matematik och de naturvetenskapliga ämnena. Susanna är klasslärare för en åldersintegrerad grupp ettor och tvåor på Ekskolan. Nils undervisar elever i årskurs sex till nio i svenska och engelska. Han jobbar på Furuskolan. Den femte läraren som deltar i studien är Sofia som arbetar på Granskolan, hon är klasslärare i en sexa. Lärarna har följts i sitt arbete i klassrummet, men också under raster och i skolornas matsalar. Under observationsperiodens gång har även en rad informella samtal med både läraren och eleverna förekommit. Observationsperioden har avslutats med ett strukturerat samtal med läraren.

Skolan är obligatorisk för barn och ungdomar och eleverna ska lära sig viss kunskap och vissa färdigheter. Detta trots att många av eleverna ibland är helt ointresserade av undervisningens innehåll. Lärarens uppdrag är att ge *alla* elever möjligheter att utveckla de kunskaper och färdigheter som anges i styrdokumentet. Lärande och undervisning är två begrepp som i bästa fall hör ihop.

Undervisning behöver däremot inte vara en förutsättning för att lärande ska ske. Det är inte heller självklart att lärande sker trots undervisning.

I den regionala värld som skolan utgör har lärarna, som observerats för den här studien, ambitionen att på olika sätt skapa förutsättningar för eleverna att lära sig det avsedda innehållet. De traditionella kognitiva teorier om lärande som forskning om skolan i stor utsträckning byggt på under de senaste hundra åren tycks bortse från att elever är barn och ungdomar med individuella erfarenheter, mål och behov. Detta faktum är däremot omöjligt att blunda för när man kommer in i ett klassrum där mellan 20 och 30 elever samlats för lektion. Ett exempel på detta är från Ekskolan där Susanna är lärare för en grupp ettor och tvåor.

När eleverna droppar in efter lunchrasten är de pigga och en del ganska blöta av snöslask och regn. Susanna står i hallen och har sagt till de elever som kommit in att de ska sätta sig i samlingsringen i klassrummet. Själv är hon i kapprummet och hjälper till med att hänga upp elevernas ytterkläder i torkskåpen. Flera av eleverna som är i klassrummet börjar jaga varandra. En av pojkarna skuttar över ett av borden från en plats till den mitt emot. Efter denna händelse kommer någon på att de ska leka ”inte nudda golvet”. Alla vill vara med, även de flickor som stått och pratat med varandra medan övriga elever rört sig i bortre delen av klassrummet. Flera elever hjälps åt att ställa ut några stolar och en bok som de lägger på golvet för att ha något att hoppa på där det är långt mellan möblerna. Susanna är fortfarande kvar i kapprummet och det ansluter fler och fler elever till leken som organiseras i klassrummet. Tre, fyra elever startar banan på det lilla bordet vid altandörren, resten ställer sig snabbt i en kö efter.

Knappt har de hunnit påbörja leken förrän Susanna kommer in i rummet och säger att de ska samlas i ringen. Några av dem som inte hunnit starta ser besvikna ut, men leken avbryts och de flesta drar sig direkt till den öppna platsen där samlingsringen ska vara.

När alla satt sig konstaterar Susanna att det ligger elevarbeten på golvet och hon undrar hur de hamnade där, nyss låg de på ett bord vid dörren ut i korridoren. Ingen vet.

- Men jag såg hur flera hoppade runt, säger Susanna.
- Vi lekte ”inte nudda golvet”, svarar Björn.
- Brukar vi hoppa på möblerna? frågar Susanna då.

Ingen svarar. Susanna släpper ämnet och sätter igång med det som är lektionens innehåll. Hon ska läsa en deckargåta för eleverna som de sedan ska lösa gemensamt. Susanna börja läsa med engagemang. Hon avbryter sig dock ganska snart för Sven och Björn pratar med varandra i stället för att lyssna. Susanna säger till dem att vara tysta. Hon fortsätter sedan sin läsning. En kort stund senare tar Sven en av träkulorna som Alexander har framför sig. Alexander protesterar och återigen avbryter Susanna sin läsning. När det är lugnt fortsätter hon. Trots att hon nyss lät arg läser hon texten om mysteriet med de obetalda pizzorna med inlevelse. Hon läser inte länge för nu har Saga och Magnus börjat prata med varandra.

2. HUR LÄRANDE KAN MÖJLIGGÖRAS OCH HINDRAS I SKOLAN

Efter att ha sagt till på skarpen blir det tyst och lugnt och Susanna kan läsa färdigt berättelsen utan att avbryta sig fler gånger. Alla elever ser nu ut att lyssna uppmärksamt och i diskussionen efteråt är många av dem aktiva och har förslag på lösningar av mysteriet.

Läraren har här en tanke om vad eleverna ska lära sig och vad hon vill att de ska göra för att lära sig. Det dröjer dock en bra stund in på lektionen innan hon och eleverna kommit så långt att det är lektionens planerade innehåll som är huvudsaken. Här räcker det inte att läraren vet vad hon ska undervisa om och hur, för att kunna ge eleverna förutsättningar att lära sig det avsedda innehållet. Hon måste förhålla sig till en rad andra omständigheter först, innan det finns förutsättningar för lärande av det hon tänkt sig.

Eleverna kommer in med blöta ytterkläder och det är det första läraren har att hantera. Ska hon låta dem hänga upp de blöta kläderna på sina krokar, och veta att efter lektionen, när fritids börjar, får eleverna ta på sig fuktiga ytterkläder? Eller ska hon hjälpa dem att hänga in kläderna i torkskåpen som finns i hallen trots att det tar tid? Hon väljer att ta tid till att hänga in kläderna. Medan läraren gör detta tar eleverna initiativ, de hittar på en lek som alla vill vara med i. När Susanna är klar i hallen sitter inte eleverna i samlingsringen som hon bett dem göra. Hon måste avbryta deras aktivitet. Trots att elevernas besvikelse syns i deras ansikten och på deras kroppshållning där axlar sjunker ner och energiska rörelser blir långsamma och dröjande, så hör de vad läraren säger och lyder hennes uppmaning.

När de väl satt sig i ringen är ändå inte alla intresserade trots att Susanna läser en spännande text skriven för barn i deras ålder med engagemang och inlevelse. Några är mer intresserade av att prata med varandra. Susanna får gå in och förmana och tillrättvisa. Till sist når läraren dit hon vill, hon får till stånd en lektion där eleverna har förutsättningar att lära sig. Om de verkligen lär sig det hon avsett kan inte avgöras utifrån den här situationen, men hon fick till stånd en stund där alla tycks vara närvarande i undervisningen.

I det här kapitlet kommer exempel från några olika klassrum att visa hur elever och lärare möts i förtroendefulla relationer där syftet är elevernas lärande. Ibland uteblir mötet och ibland räcker mötet inte till för att eleven ska få möjligheter att lära sig det avsedda innehållet. Relationerna mellan läraren och eleverna bygger ofta på ett ömsesidigt förtroende som möjliggör att respektfulla möten sker och studiens observationer visar att detta ofta bidrar till att förutsättningar för lärande kan skapas i klassrummet.

Livsvärldsfenomenologi

Livsvärlden innebär att liv och värld är förenat, själva ordet uttrycker att det finns en grundläggande relation mellan det levda livet och världen (Berndtsson, 2001). Eftersom den här undersökningen inte handlar om allt i livet har en avgränsning gjorts. En regional ontologi gäller för arbetet. Den regionala ontologin är en avgränsad del av verkligheten. Det är ett sätt att anpassa de filosofiska teorierna till empirisk forskning och den regionala världen hjälper till att begränsa ontologin till den specifika verklighet som ska studeras i ett forskningsprojekt (Bengtsson, 2005). Skolan är en regional värld med sina egna villkor.

För att beskriva hur lärande kan möjliggöras och hindras används olika fenomenologiska begrepp som passar för just den här undersökningen. Sammanflätningar är ett sådant. Insikten om sakernas sammanflätningar tog sin början med den tyske filosofen Edmund Husserl för att sedan få ett större djup och en större bredd hos den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (Bengtsson, 2001). Begreppet innebär att livsvärlden, som utgör vårt varande i världen, och som trots att den är en objektivt delad värld på samma gång är sammanflätad med ett subjekt. Det är en dubbeltydighet, livsvärlden finns både potentiellt tillgänglig för oss samtidigt som den ges mening i vårt erfärande av den. I den värld vi lever tillsammans med människor och ting flätas våra liv samman i erfarenhet och handling (Berndtsson, 2001).

Verksamheten i klassrummet syftar ur lärarens perspektiv oftast till att möjliggöra för eleverna att lära sig. Det är emellertid inte alltid alla elevers mål med en lektion. För att nå en situation där eleverna får förutsättningar att lära krävs att olika aspekter av tillvaron flätas samman. Exempel på sådana aspekter är de *erfarenheter* som eleverna har från sin familj och fritid, respektive de erfarenheter som görs under skolgången. Det kan handla om vad den enskilda eleven uppfattar som viktigt och vad som uppfattas som viktigt av skolan. Det kan också handla om de fysiska behov som finns och den struktur under vilken skolan är organiserad med bland annat lektioner och raster.

Ett annat begrepp som är relevant för den här studien är intersubjektivitet. Merleau-Ponty (2008) menar att det handlar om en interaktion mellan levda kroppar, där han ser medvetandet som kropp och kroppen som medvetande. Människor och världen är sociala och intersubjektiva eftersom vi lever våra liv tillsammans med andra människor i en gemensam värld. I klassrummets regionala värld agerar och reagerar lärare och elever tillsammans. För läraren utgör gruppen och enskilda elever en fortsättning av hans eller hennes perspektiv. Samma förhållande gäller mellan eleverna. Lärarens och elevernas olika perspektiv glider in i varandra och i många fall kan de förenas i en gemensam fokusering mot det som är lektionens mål.

För att förstå hur lärande kan möjliggöras och varför det avsedda lärandet ibland inte sker kan Merleau-Pontys begrepp om den levda kroppen vara till hjälp. Med begreppet levd kropp avses kroppen som subjekt. Det innebär att den egna kroppen är något man aldrig kan undfly. Det är en kropp där medvetandet är inkarnerat i den kroppsliga existensen. Den levda kroppen existerar i världen, i tiden och med andra människor och det sätt man är på bestäms av det som gjorts och erfärts tillsammans med andra människor i sin omvärld (Bengtsson, 1998). Merleau-Ponty (2008) talar också om det levda rummet. Det innebär att platsen där man befinner sig, i skolan ofta ett klassrum, upplevs på skilda sätt av skilda människor. Rummet relateras till människan som finns i det, rummet har dessutom skapats av någon för ett särskilt syfte (Berndtsson, 2001). Längre fram i kapitlet kommer det ges exempel på vad den levda kroppen och det levda rummet kan innebära och hur den kan förstås i en undervisnings-situation i skolan.

Förtroendefulla relationer

De observationer som gjorts i den studie kapitlet bygger på visar att lärarna som observerats ofta strävar efter att skapa och upprätthålla relationer med var och en av eleverna som bygger på förtroende. Förtroende är ömsesidigt och det förutsätter att vi litar på varandra. Att någon litar på mig ställer i sin tur krav på mig att ta emot förtroendet så som den andra förväntar sig. I skolan har lärare och elever olika uppgifter och olika ansvar.

Knud E. Lögstrup som var professor i religionsfilosofi och etik har bland annat skrivit boken *Det etiska kravet* där han framlägger en fenomenologisk analys av hur vi möter den andra. Lärarens och elevens ansvar samspelar enligt Lögstrup (1982) med varandra. Elevens ansvar i det ömsesidiga förtroendet är att respektera den olikhet som finns mellan dem själva och lärarna. Läraren har i sin tur ett ansvar att inte underbygga sin överordnade position genom exempelvis maktmissbruk eller sarkasmer för att hålla nere eleverna (Lögstrup, 1992). Ett kännetecken för det etiska krav som Lögstrup formulerat är inte ett krav på balans av makten, inte heller ett krav på likhet eller jämbördig fördelning av den makt som finns. Det innebär i stället att det finns en gemensam förståelse av värden, av vad det vill säga att vara utlämnade till varandra (Kristiansen, 2005).

Om de olika ansvar som lärare och elev har skulle upphöra, om till exempel en elev eller en grupp av elever skulle överta lärarens roll som ledare i gruppen, skulle det troligtvis innebära att en känsla av oro och otrygghet skulle spridas i klassen och elevernas mottaglighet för undervisning skulle ersättas av misstänksamhet. Förtroendet för läraren och för lärarens förmåga att undervisa och leda skulle försvinna.

Lärarens ansvar att möjliggöra lärande i klassrummet innebär att han eller hon ofta måste möta och hantera olika behov hos eleverna som inte har med undervisningens innehåll att göra innan det är möjligt för både lärare och elever att koncentrera sig på ämnet för den aktuella lektionen. När relationerna bygger på ett ömsesidigt förtroende så håller de också för utmaningar. Hela skoldagen är full av utmaningar, särskilt tydligt blir det när det krävs att läraren sätter gränser för eleverna och när de behöver möta elevers aktiva motstånd. En annan typ av utmaningar är att ta sig tid att möta eleverna på ett respektfullt sätt både genom att bry sig om och visa omsorg, men också genom att lyssna på eleverna när de under skoldagen vänder sig till sin lärare för att berätta något som är viktigt för dem. Studiens observationer visar att det eleverna berättar både kan handla om lektionens innehåll, men också känslor och händelser som relaterar till exempelvis hemmet eller fritiden.

Lärande i skolan

Hur lärande går till och vad lärande innebär finns det många som intresserat sig för och många har utvecklat teorier om lärande. Kända exempel på detta är den amerikanska psykologen Skinner (2008) som intresserade sig för relationen mellan motivation, belöning och inläring. Piaget (2003) var en schweizisk pedagog och utvecklingspsykolog vars teorier om tänkandet och tänkandets utvecklingsstadier fått stor betydelse för hur vi i västvärlden tänker om lärande. Även den ryska psykologen och pedagogen Vygotskij (2005), vars teorier om hur utveckling och lärande sker i samverkan med omgivningen, har fått stort inflytande när det gäller skolan. Bruner (1977) är en amerikansk psykolog och hans kognitiva utvecklingsteori har påverkat pedagogikens utveckling. Dessa fyra exempel på forskare som intresserat sig för lärande på olika sätt har alla en psykologisk ingång till hur lärande kan förstås.

Även Knud Illeris (2006), som är en dansk forskare med särskilt intresse för livslångt lärande, har utvecklat teorier för lärandet. Han ser två processer: en samspelsprocess mellan individen och omvärlden och en process som är individuell och handlar om människans tillägnelse av kunskap. Dessa båda processer samspelar och innebär att tre olika dimensioner av lärande kan beskrivas. Innehållsdimensionen, vars signalord Illeris anser vara kunskap, förståelse och färdigheter. Drivkraftsdimensionen handlar om motivation, känslor och vilja. Den tredje dimensionen, som Illeris kallar samspelsdimensionen, handlar om handling, kommunikation och samarbete.

Innehållsdimensionen beskriver det man lär sig, både ett särskilt innehåll och det som är en del av de kulturella och samhälleliga sammanhang vi är en del av. Illeris lyfter också fram något som blir alltmer angeläget för lärandet, nämligen lärandet om oss själva. Drivkraftsdimensionen rör de förhållanden

2. HUR LÄRANDE KAN MÖJLIGGÖRAS OCH HINDRAS I SKOLAN

som leder till att mental energi läggs på lärandet. Drivkraftsdimensionen är ett integrerat moment i allt lärande och Illeris menar att det är en lika avgörande dimension som innehållsdimensionen när det gäller att fungera i samhället. Avgörande för drivkraftsdimensionen tycks vara att de utmaningar individen ställs inför är av intresse för den lärande. Samspelsdimensionen slutligen innebär att lärande äger rum i ett visst socialt och samhälleligt sammanhang och lärandet sker genom ett samspel mellan individen och omgivningen. Detta innebär att det är viktigt med aktiv medverkan och medbestämmande för den lärande och att det finns utrymme för engagemang, kritisk reflektion och ansvar (a.a.).

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv ses lärande som en sammanflätning av liv och värld. Det innebär här att lärande och hur lärande kan möjliggöras i klassrummet beskrivs ur ett perspektiv där elever, lärare, tid och rum samspekar och är beroende av varandra. Merleau-Ponty (2008) beskriver detta som ”vara-till-världen”, genom vår närvaro i ett klassrum påverkar vi de andra som är där. Å andra sidan blir vi också påverkade av dem som finns i rummet. Det innebär att förutsättningarna för lärande i ett klassrum är beroende av vilka som är där just då. Olika elever har olika förutsättningar för att vilja och kunna lära sig. Lärarna är också olika personer och har olika sätt att nå målen med en lektion. De möten som blir mellan eleverna och läraren har betydelse för hur lärande möjliggörs eller hindras i klassrummet.

Illeris (2006) tre dimensioner beskriver hur individen tar sig an sitt lärande i förhållande till vad som lärs, varför det lärs och i vilket sammanhang det lärs. Lärandet utgår från individen där omvärlden är en motpol som har betydelse för lärandet. I ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är relationen emellertid något som finns mellan eleven och världen, inte i de båda parterna som motpolar. De levda aspekterna, som Merleau-Ponty (2008) lyfter fram, det vill säga kroppen, tiden och rummet får inte heller någon betydelse i Illeris teori om lärande. Det faktum att vi är levda kroppar och inte enbart kognitiva varelser, att vi finns i ett rum, i en miljö som påverkar oss beroende på dess utformning och som vi också påverkar genom vår närvaro påverkar vilka möjligheter vi har att lära oss. Också den upplevda tiden som inte alltid överensstämmer med den tid schemat eller klockan visar påverkar vilka möjligheter vi har att lära oss. Trots att Illeris tar upp en samspelsdimension så tycks teorin anta att det finns ett enkelt och direkt samband mellan eleven och det sociala sammanhang eleven befinner sig i. Den livsvärldsfenomenologiska teorin ser individen som ”till världen” där elever och värld är sammanflätade.

Lärande i klassrummet

Skolans undervisning sker ofta i ett klassrum, det vill säga ett rum som rymmer hela den grupp eleverna tillhör. Det kan vara ett rum där eleverna vistas hela dagen, det kan också vara rum dit man kommer och sedan lämnar för att ha en annan lektion i ett annat klassrum. Detta avsnitt handlar om möjligheter och hinder för lärande i just dessa rum där både elever och deras lärare närvarar.

Undervisningen syftar mot bestämda mål och ramarna för verksamheten är till stor del givna. Inom dessa möter en grupp elever varandra och de möter också en lärare för att göra ett arbete som syftar till ett formellt lärande. Förväntningarna inför varje lektion varierar. Alla, både eleverna och läraren, har sina, mer eller mindre medvetna mål med lektionen. Läraren är dock den som förväntas undervisa, styra och ta ansvar för att lektionens innehåll leder mot ett ökat lärande för var och en av eleverna.

Jarvis (2005) diskuterar skillnaden mellan att ”undervisa i filosofi” och att ”undervisa studenter i filosofi”. Det första uttalandet menar han sätter ämnet i centrum och visar att syftet med utbildningen primärt är att lära sig akademiska kunskaper. Det signalerar att eleven är en passiv mottagare av ett objektivet fenomen. Det är som om kunskapen är objektiv, en avslutad produkt som kan förvärfvas och överföras. Det andra uttalandet sätter eleven i centrum. Det är de elever som läraren möter, som utifrån just sina förutsättningar ska få möjligheter att lära sig filosofi. Eleven är alltså ett subjekt och vad ämnet filosofi blir för de här eleverna sker i samverkan mellan dem och läraren. Dessa resonemang kan liknas vid skillnaden mellan traditionella psykologiska teorier om lärande (t.ex. Skinner, 2008) och att se på lärande ur ett livsvärldsperspektiv. Trots att det inte finns någon gemensam definition av lärande utan det skiljer sig åt mellan de olika teoretiska perspektiven (Säljö, 2011), så har lärande i skolan ofta bara handlat om hur eleverna ska införliva ett särskilt innehåll på mest effektiva sätt.

Inom den livsvärldsfenomenologiska teorin är synen på just livsvärlden avgörande. Merleau-Ponty (2008) menar att inom objektivistisk vetenskap är världen en abstraktion som förutsätter en annan värld än den som den talar om. Där är människor reducerade till fysiska kroppar och bruksföremål, till rena fysikaliteter. Till skillnad från detta är livsvärlden en värld där ett cirkulärt förhållande råder mellan värld och subjekt. Subjektet präglas av världen och världen av subjektet (Bengtsson, 2001). Det går alltså inte att beskriva den lärande och lärandet som något enbart kognitivt, eller enbart fysiskt som sker i ett objektivet rum. Den lärande är inte enbart en fysisk kropp utan en levd kropp. En levd kropp innebär att kroppen inte är något man har, utan något man är. Både kropp och själ är en helhet. Kroppen är inte ett ting som kan flyttas runt på samma sätt som ett föremål kan flyttas. Kroppen är i stället det subjekt som flyttar sakerna

(Bengtsson, 2001). Eftersom eleverna och läraren är subjekt i en värld där subjekten präglas av världen och världen präglas av subjekten är lärande i skolan, där många människor möts i olika rum, mycket mer komplext än vad som ofta antas både i diskussionen om skolans utveckling och i diskussionen om skolans problem. Inom livsvärlds fenomenologin går det inte att se på lärande som ett innehåll som flyttas över från ett objekt till ett annat.

Att lära i den regionala värld som skolan är innebär att eleverna förväntas lära sig i en normativ kontext. Samhället har bestämt vad som ska läras och hur det ska läras. Även om eleverna i den svenska skolan har visst inflytande över sitt skolarbete så måste en grundskoleelev gå till skolan och försöka lära sig det som andra bestämt vara viktigt. Winch (1998) menar att för att lärande ska bli möjligt måste eleven svara på undervisningen, till exempel lärarens godkännande och underkännande, korrigeringar, förklaringar och definitioner. Engagemang i någon form från eleven är en förutsättning för att lärande ska ske så som skolan är organiserad (a.a.). Studien som ligger till grund för detta kapitel (Lilja, 2013) visar att ett sätt som detta engagemang visar sig är i förtroende-fulla relationer mellan lärare och elev.

Livsvärlds fenomenologin bidrar i detta sammanhang med att se hela eleven, det kognitiva men också kropp och känslor. Teorin bidrar dessutom till att se eleven i ett sammanhang, i ett rum och i en tid. Det är just detta lärare möter i klassrummen, elever fulla av liv, med olika upplevelser, erfarenheter, förmågor och mål. Innan alla i gruppen är inriktade på att lära sig det avsedda innehållet behöver läraren möta eleverna så som de är med sina levda kroppar, men också se dem så som eleverna har möjlighet att bli (Bollnow, 1989).

Elevens liv och värld

I detta avsnitt kommer sammanflätningen av elevens liv och värld att fokuseras. Som tidigare påpekats är skolan en regional värld, det vill säga en del av hela vår livsvärld. Till skolan kommer elever, lärare och annan personal, var och en med sina erfarenheter, förutsättningar och förhoppningar. Dessa personer förutsätts samarbeta mot ett gemensamt mål, det som är skolans formella mål, att var och en av eleverna uppnår det som anges i läroplanen och i kursplanernas kunskapskrav. En utmaning är att få skolans värld, det arbete lärare gör och individernas liv, där varje elev har unika erfarenheter, att sammanflätas på ett sätt som gynnar alla elevers lärande.

I den undervisningssituation som följer här tar Karin, som är lärare i en fyra på Almskolan, hänsyn till de tankar och känslor som eleverna ger uttryck för mitt under en lektion. Att hon gör det, ger utrymme för elevernas liv i skolans värld, ger eleverna förutsättningar att gå vidare och koncentrera sig på lektionens ämnesinnehåll.

Efter lunchrasten läser Karin högt för klassen. Därefter är det dags för SO-lektion, men innan de ska börja berättar Karin att hon anmält klassen till Kängurutävlingen i matematik. De ska få göra uppgifterna på torsdag.

När Karin tagit sats för att introducera innehållet i dagens SO-lektion räcker en av eleverna upp handen. Hennes fråga har inget med de redovisningar i SO som eleverna förbereder att göra, i stället frågar hon varför de tre fyrororna som går på skolan ska slås ihop till två klasser nästa läsår. Frågan väcker många av de andra elevernas engagemang och det blir prat om detta. Daniel berättar att kommunen ska bygga en idrottshall för 50 miljoner kronor.

– Hur kan de göra det när skolan inte har råd att behålla de tre klasserna? undrar han.

Karin förklarar att skatter kommer in till kommunen och sedan fördelas på olika förvaltningar och skolan och idrottsanläggningar styrs inte av samma förvaltning. Ytterligare några elever vill säga vad de tycker om den planerade organisationen och alla som räcker upp handen får komma till tals. Därefter tar arbetet med SO vid.

Att liv och värld påverkar varandra när människor möts är oftast inget man reflekterar över. Situationen ovan är ett synligt exempel på att denna sammanflätning sker och har betydelse för hur en del av den här lektionen blir. Här tar mötet mellan liv och värld sig uttryck på ett sätt som bryter mot det som läraren planerat. Mitt i pratet om matematiktävlingar och kommande SO-redovisningar kommer en av eleverna att tänka på något som oroar henne. Hon lyfter frågan om klassens förändrade sammansättning inför nästa läsår och många av eleverna visar att de känner oro och ilska inför detta. Karin som hade tänkt ett helt annat innehåll för den här stunden ger eleverna tid och utrymme att uttrycka sina känslor och hon försöker svara på deras frågor så gott hon kan. Det planerade innehållet får vänta. Samtalet mellan eleverna och läraren pågår under drygt fem minuter. När alla som visat att de vill säga något fått göra det kommer eleverna snabbt igång med sitt arbete.

I den här situationen visar sig den förtroendefulla relationen mellan Karin och hennes elever genom att Karin är lyhörd för det som just då upptog eleverna och när de väl fått säga vad de tyckte verkade de flesta elever komma igång med lektionens planerade innehåll. Genom att låta eleverna prata färdigt om det som oroade och upprörde gav läraren dem möjligheter att lämna det bakom sig för att sedan gå vidare med det planerade skolarbetet.

Ett annat exempel på när liv och värld flätas samman är när Nils, som är lärare i svenska och engelska på Furuskolan, har svenska med en av sina åttor. Den här lektionen var Nils missnöjd med. Han misslyckades med att nå många av eleverna på så sätt att han inte fick dem att förmå sig att komma igång med uppgiften de skulle göra.

2. HUR LÄRANDE KAN MÖJLIGGÖRAS OCH HINDRAS I SKOLAN

En stund in på lektionen är Nils klar med sin genomgång och eleverna får en argumenterande text som handlar om skoluniformer som de ska läsa. I texten ska de identifiera rubrik, tes, olika argument, eventuellt motargument och slutsats. Det blir helt tyst ett tag och de flesta ser ut att försöka lösa uppgiften. En kille som sitter ensam vid ett ”fyra-bord” tittar inte ens på texten, men alla andra ser ut att göra det. Efter en stund går Nils och klassen igenom uppgiften. Eleverna ska nu börja skriva en egen argumenterande text, de som inte behöver hjälp kan gå ut och skriva i studiehallen. Fyra elever väljer att gå ut. Det är till att börja med tyst i klassrummet. Vad jag ser så skriver endast några få, det verkar vara svårt att komma på vad texten ska handla om. Successivt stiger sorlet och flera av eleverna sitter och pratar med varandra om annat än argumenterande texter. Mellan några av pojkarna är jargongen tuff, de är kaxiga mot varandra:

- Vem är zigenare här? säger en kille.
- Det är Simon, svarar en annan.
- Ja, och du är en djävla polack, fräser Simon argt till svar.

Nils går runt mellan eleverna, han försöker ömsom hjälpa dem att komma igång med uppgiften och ömsom förmanar han dem.

Situationen ovan beskriver en liten del av svensklektionen, en lektion som i vissa delar lyckas såtillvida att läraren kan genomföra det mesta av den undervisning han planerat. De allra flesta elever tar dock inte emot undervisningen på ett sätt som på bästa vis möjliggör lärande. Det är en orolig lektion där läraren får lägga mycket energi på att förmana eleverna. Det jag som observatör kan uppfatta är att det är flera olika frågor som eleverna prioriterar högre än lektionens innehåll, trots lärarens olika försök att nå dem och få dem intresserade av det han planerat för lektionen. Det handlar bland annat om motsättningar mellan några av pojkarna där de kallar varandra för öknamn som hänger samman med deras etniska ursprung. En flicka oroar sig för sin mamma som måste avbryta sina studier i svenska för att söka jobb och alla vid hennes bord engagerar sig i hennes problem. Ytterligare några elever sitter och pratar om amerikanska sångare och skådespelare och om hur mycket pengar de själva skulle kunna tjäna om de lyckas bli lika kända.

Elevernas liv innehåller mycket mer än bara skolan och dessa erfarenheter har de med sig in i skolans verksamhet. Den här lektionen lyckas läraren inte fullt ut att få dem att lägga dessa för eleverna intressanta frågor åt sidan för att i stället lära sig hur en argumenterande text är uppbyggd och skrivs. I stället blir lektionen ett tillfälle där eleverna pratar med sina kompisar om det som är viktigast för dem just nu. Till skillnad från situationen från Almskolan är det här på Furuskolan inte en gemensam fråga som upptar eleverna, något som läraren skulle kunna lyfta och samla klassen runt. I denna situation prövas de individuella förtroendefulla relationer Nils har med var och en av de inblandade eleverna. Nils får ägna sig åt att sätta gränser för att försöka få igång elevernas arbete, men den här gången når han inte alla. Flera av ungdomarna

tar inte det ansvar elever förväntas ta för att lära sig. En händelse som denna innebär att den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev prövas och för att klara prövningen krävs att det redan finns ett upparbetat förtroendekapital som innebär att både lärare och elev vet att även om det inte blev bra den här gången så betyder det inte nödvändigtvis att det blir så nästa gång också.

Känsla och förnuft

De situationer som beskrivs i det här avsnittet visar hur känsla och förnuft flätas samman. De flesta elever har en önskan om att passa in i det sammanhang han eller hon finns i och väljer därför att anpassa sig efter de ramar som ges (Winch, 1998). Många elever lär sig saker och gör ett arbete som de inte alltid är intresserade av eller förstår meningen med för att de vill passa in och vara duktiga. Eleverna kan alltså ha en känsla av att egentligen inte vilja eller kunna, men det förnuftiga är att försöka ändå. Här följer två exempel på hur känsla och förnuft flätas samman. I den ena situationen från Furuskolan leder det till att eleven får och ger sig själv möjligheter att lära. I den andra situationen från Björkskolan väljer eleven sin känsla för det han tycker är roligt i stället för det som är förnuftigt och därmed missar han ett tillfälle att lära det som läraren planerat för lektionen.

Eleverna på Furuskolan är engagerade i ett ämnesövergripande arbete som pågår i stort sett hela skoldagen i två veckor. Elevernas klassammansättningar har brutits under den här perioden och de är indelade i mindre grupper med elever från olika klasser i åttan och nian. Arbetet har pågått i drygt en vecka nu och Nils har ansvar för två av grupperna som sitter i samma klassrum och jobbar.

Sara, som varit en av de mest drivande eleverna i klassrummet, sitter precis som de andra dagarna jag varit på skolan i det hörn hon brukar. I dag har jag inte sett henne jobba på hela tiden och hon har sett sur eller arg ut. Hon sitter på detta sätt tills skoldagen är slut. Efter lektionen frågar jag Nils vad som hänt och han berättar att hon gett upp. Efter att ha drivit arbetet utan att få särskilt mycket stöd av de andra tror han att hon tröttnat nu, hon har inte gjort något på hela dagen. Nils har pratat med henne och bekräftat att han förstår hennes känsla av besvikelse över de andras engagemang i deras gemensamma uppgifter och han låter henne vara ifred.

Dagen efter fortsätter arbetet i grupperna. Eleverna droppar in och Nils skriver upp dagens schema på tavlan. När han är färdig med det berättar han hur de kommer att bedömas för sina insatser under projektet. Förutom att lära sig ett innehåll ska man visa att man kan ta initiativ och ansvar för arbetet.

– Eftersom ni är åttor och nior så är det betyg inblandat. Har ni några frågor?
Ingen svarar.

– Okej, då kör vi. Shoot! säger Nils.

Eleverna sprider ut sig i rummet, men fyra av flickorna sitter kvar i sitt hörn,

2. HUR LÄRANDE KAN MÖJLIGGÖRAS OCH HINDRAS I SKOLAN

en av dem är Sara. De ska bestämma vilka som ska gå till textilslöjden och sy på gruppens flagga. Sara leder resonemanget. Hon frågar om det är någon som har individuella uppgifter kvar att göra för i så fall är det väl bäst att de stannar kvar i klassrummet och gör färdigt dem. Det är det ingen som protesterar mot. Därefter fördelar Sara arbetet mellan de fyra.

Sara är tillbaka i sin roll som drivande i gruppen. Efter att ha jobbat på och drivit gruppens arbete sedan projektet började känner hon sig så trött och besviken på de andra att hon helt slutar jobba en dag. Läraren bekräftar hennes känsla och att han sett vilket jobb hon lagt ner. Därefter låter han henne vara ifred. Dagen efter är hon tillbaka igen, glad och energisk. Hon har i samtal med Nils visat att hon är medveten om att hennes insats är viktig inte bara för henne själv utan också för de andra i gruppen och efter att ha genomfört en tyst protest en dag, är hon tillbaka och driver både sitt eget och gruppens arbete. Förtroendet mellan Nils och Sara visar sig här genom att Sara är uppriktig och berättar hur hon upplever det och Nils lyssnar och visar förståelse för hennes känslor.

I nästa situation ska Peter, som är lärare på Björkskolan, ha en matematiklektion med sina nior.

Eleverna står i korridoren utanför salen och väntar på Peter. Han är några minuter sen och när han kommer berättar han att de ska ha biologi i stället för matte. På onsdag har klassen prov i genetik och Peter vill ha en sista genomgång innan provet. Eleverna får gå till sina skåp och byta böcker. Eftersom han vill att hela klassen ska vara med går han bort till specialläraren och säger att de elever som egentligen skulle varit där och räknat, också ska komma till klassrummet.

Tio minuter in på lektionen, 12.05, är det nio elever i klassrummet, ytterligare några droppar in men Angelica, Cecilia, Joel, Olle och Yosef saknas. Peter startar nu sin genomgång.

Jag vet att Yosef är hemma. När jag kom till skolan strax innan lektionen började mötte jag honom utanför. Han kom gående från skolan och hälsade glatt på mig.

– Jag ska hem och hämta mina fotbollsskor för skolan har uttagning till DM-laget klockan två i dag. Kan du inte hälsa Peter det, säger Yosef till mig.

– Men är fotbollen viktigare än mattelektionen? undrar jag.

– Ja, det är den svarar Yosef bestämt och går vidare mot busshållplatsen.

Här väljer Yosef skolans uttagning till DM-laget framför matematiklektionen. Uttagningen ligger efter Peters lektion men Yosef har inga fotbollsskor med sig och därför åker han hem och hämtar dem i stället för att gå på sin lektion. Han vet att det han väljer inte är okej. Peter accepterar inte hans val, inte heller idrottsläraren och kanske inte heller hans föräldrar. Det har liten betydelse för honom. Han vill vara med i laget och det är det viktigaste av allt.

Yosef vet inte att Peter ändrat planeringen och att de ska ha en sista genomgång inför provet senare i veckan. Han missar alltså något annat än det han tror och eventuellt hade hans provresultat kunnat påverkas av Peters genomgång. Så som jag lärt känna Yosef under de månader jag gjort mina observationer är det tveksamt om vetskapen om detta fått Yosef att strunta i uttagningen. Yosef gör sitt val utan att diskutera det med någon. Han meddelar inte Peter att han inte kommer. Hade han gjort det hade Peter troligen ansträngt sig för att få honom att inte skolka, nu slipper Yosef ta den diskussionen med sin lärare.

Yosef väljer alltså själv vad han ska göra den här eftermiddagen utifrån det han känner är viktigast och roligast och kanske också det som han har störst möjligheter att lyckas med. Han gör sitt val trots att han vet att han skolkar och det han väljer är inte det som anses vara förnuftigt. Som en konsekvens av sitt val är hans möjlighet att lära sig det Peter planerat för lektionen obefintlig. Yosefs möjligheter att lära sig mer i fotboll ökar i och för sig i och med hans val. I den här situationen möts inte Yosef och Peter alls och därför går det inte att tala om en förtroendefull relation vid just det här tillfället. Observationerna från andra lektioner visar dock att Peter och Yosef har en relation som bygger på förtroende även om förtroendet troligen inte bekräftades vid just denna händelse.

Elevernas känsla inför olika moment i skolan varierar, vissa saker upplevs som roliga och intressanta, andra upplevs som nödvändigt ont. Ofta väljer eleverna det de och andra anser vara förnuftigt. Lärare arbetar också med detta, att få eleverna att känna för det som är förnuftigt. Det gör de bland annat genom att bekräfta och uppmuntra eleven. Känsla och förnuft framträder inte som isolerade från varandra. Det är inte heller något eleverna reflekterar över. De handlar intuitivt. Med hjälp av livsvärldsfenomenologin kan de ovan beskrivna situationerna tolkas på ett mer mångfasetterat sätt än att bara konstatera att de båda eleverna gör fel som vägrar att arbeta en dag och som skolkar.

Den levda kroppen

I traditionella teorier om lärande, till exempel behaviorism och kognitivism, ser man inte kroppen som levd, det vill säga man ser inte hela individen. Inom behaviorismen är intresset inriktat på förstärkningsprincipen. Teorins kunskapssyn är atomistisk, då komplexa beteenden kan brytas ner i mer elementära komponenter. Lärande sker genom att eleven ger respons på en uppgift och om svaret är rätt ges bekräftelse och eleven kan gå vidare. Är svaret fel förväntas eleven repetera och försöka igen (Säljö, 2011). Att eleven är en människa med erfarenheter, känslor och egna behov är inget som uppmärksammas. Om känslor och tänkande var ointressanta för behaviorister, blir de åter centrala inom kognitivismen där minnesforskning är ett viktigt innehåll (a.a.). Inte

2. HUR LÄRANDE KAN MÖJLIGGÖRAS OCH HINDRAS I SKOLAN

heller här tas hänsyn till att tänkandet sker hos en människa som lever ett liv i en omgivning bland andra människor.

I klassrummet kan man dock se att såväl känslor som omgivning har betydelse. Den levda kroppen, det vill säga den helhet av kropp, själ, känslor och erfarenheter som alla människor är, är definitivt viktiga för människan när det gäller lärande. Vi återvänder till Susanna och hennes elever på Ekskolan.

Susannas elever som går i ettan ska förbereda sig för utvecklingssamtal. De ska svara på frågor och fylla i glada och sura gubbar. Susanna går igenom hur de ska göra, en fråga i taget tillsammans. När hon är färdig med genomgången frågar hon om de är med.

– Ja, svarar flera av eleverna och Susanna delar ut blanketten de ska fylla i.

Susanna läser första påståendet och eleverna ska kryssa för den ”gubbe” de tycker passar in bäst. Det finns fyra att välja på, från en jätteglad till en som ser riktigt sur ut. Hon ber dem titta upp när de är klara så hon ser att de kan gå vidare.

Susanna läser vidare, förklarar svåra ord och går runt till eleverna och hjälper dem. Hon visar konkret vad ”att uppträda väl” kan betyda, först genom att gå förbi Kristina och putta till henne, sedan genom att gå fram till henne och säga:

– Vad kul att se dig.

Eleverna tittar uppmärksamt på henne och svarar att de förstår vad ”uppträda väl” betyder.

Efter att ha svarat på frågor på två av häftets sidor då alla elever varit koncentrerade ber Susanna dem att ställa sig upp. Susanna säger några ljud, bland annat ooo-rrr-mmm. Eleverna hör vilket ord ljuden bildar och börjar röra sig som ormar. Hon tar några ord till och eleverna får sätta ihop ljuden till ord och röra sig en stund. Sista ordet är S-T-O-L.

– Nu ska du gå mot din s-t-o-l.

Efter pausen är det dags att fortsätta med nästa sida i enkäten. Susanna läser frågorna och eleverna kryssar över sina ”gubbar”. De fortsätter med resten av frågorna och Susanna berömmar dem för att de är duktiga som orkar fylla i så många sidor. Efter ett tag får de som vill sträcka på sig innan de fortsätter med de allra sista frågorna. Nu börjar några av eleverna få svårt att sitta still och ålar lite på sina stolar.

Den här gruppen elever som är sju år gamla arbetar koncentrerat under 40 minuter med att fylla i en enkät inför de kommande utvecklingssamtalen. Lektionens mål är dels att förbereda eleverna för samtalen, dels att de ska lära sig tänka om sig själva när det gäller lärande. Susannas planering fungerar, eleverna fyller i alla sidor i enkäten och till synes med engagemang. För att de ska klara arbetet lägger Susanna in moment under lektionen där eleverna får tillfälle att koncentrera sig på annat än enkäten och där de också får möjlighet att röra sig, prata med varandra och skratta. Kroppens behov av rörelse kan ofta vara ett hinder för lärande när situationen är sådan att det inte är tillåtet eller

möjligt att röra sig. Elevens energi kan då komma att läggas på att försöka sitta still i stället för på lektionens innehåll. Här är läraren medveten om detta och hon har planerat olika inslag som bidrar till att hela eleven stimuleras. Den förtroendefulla relationen mellan Susanna och hennes elever visar sig genom att eleverna bemöts utifrån de behov av rörelse som de har och därigenom ges möjligheter att lära sig det läraren planerat.

Att elevernas koncentrationsförmåga sviktar är en vanlig företeelse under en lektion. Observationerna visar att det ofta beror på kroppens behov. Det kan vara ett behov av rörelse, det kan vara hunger eller trötthet. Vid de tillfällen då eleven uttrycker att trötthet och hunger gör det svårt att arbeta påminns läraren om att vi är levda kroppar. Vid andra tillfällen förstås troligen eleverna kognitivt. Att koncentrationen tryter händer alla då och då, ibland lyckas eleven själv och ibland med lärarens hjälp hitta motivation på något sätt så det blir möjligt att fortsätta med lektionens innehåll. Ibland lyckas det inte. Här kommer ett exempel på ett sådant tillfälle. Sofia är lärare på Granskolan och hon har svenska med en sjätteklass.

Det är tisdag eftermiddag och före lunchrasten var hela skolan ute i skogen och joggade i det som kallas ”Skoljoggen”. Sexorna går, joggar eller springer åtta kilometer. Efter lunchrasten har Sofia och klass 6:2 en lektion i svenska tillsammans. De börjar med gemensamt arbete i övningsboken. De tränar på vad det innebär att något är underförstått. När de är färdiga med de två sidorna är det tjugo minuter kvar av lektionen och då får eleverna välja om de vill läsa tyst eller jobba med eget arbete. Många sjunker ner i de orange plaststolarna med sin bok och läser och några tar fram annat arbete. Madeleine gör inget, hon låtsas inte ens, hennes bänk är tom och hon hänger framåt över bänken. Sofia ser det och går fram till henne och frågar om hon inte har något att göra. Madeleine förklarar att hon är jättetrött, det är därför hon inte har tagit fram något arbete.

– Men vi öppnar bänken och ser om det inte finns något du kan göra, säger Sofia.

De öppnar bänklacket och där ligger en engelskastencil som Sofia vill att Madeleine ska fylla i.

– Jag förstår inte hur man ska göra, svarar Madeleine.

Sofia lägger stencilen på Madeleines bänk och förklarar att eleverna ska få välja vad de vill göra en engelslektion i veckan och den här stencilen är en planering för de tillfällena. Sofia frågar Madeleine vad hon vill göra, vad det är hon vill bli bättre på och vad hon tycker är roligt. Madeleine svarar något och nu föreslår Sofia att hon fyller i det på stencilen. Sofia reser sig upp och går vidare. Madeleine lägger ner stencilen i bänken igen utan att skriva något, men hon tar upp ett skrivhäfte. Resten av lektionen vilar Madeleine sitt huvud i en av sina händer och ritar hjärtan och andra figurer längst upp på en av sidorna i häftet.

Mötet mellan läraren och eleven ledde vid det här tillfället inte till att eleven får möjligheter att lära sig. Både tröttheten och viljan är kroppsliga och vid det här tillfället är Madeleines trötthet större än viljan att läsa eller göra uppgiften i engelska som läraren föreslår. Trots att läraren tar fram en uppgift till eleven, förklarar hur uppgiften ska göras och också gör i stort sett hela uppgiften muntligt med eleven så räcker det inte. Madeleine är trött och hon förmår inte att göra något mer än att klottra lite förstrött på ett papper. Till att börja med är hon helt öppen med att hon inte orkar jobba. När Sofia varit hos henne tar hon fram en skrivbok och genom att klottra i den ser det vid en hastig anblick ut som att hon jobbar med något precis som alla andra i klassrummet.

Vad anledningen än är till att hon är så trött att hon inte orkar arbeta den här dagen så är det inte Madeleines vanliga sätt att agera och kanske låter Sofia henne vara ifred resten av lektionen för att hon vet det. Att Sofia och Madeleine känner förtroende för varandra visar sig dels genom att Madeleine försöker tillfredsställa Sofias önskan till en viss gräns. Hon låtsas arbeta. Sofia å sin sida låter Madeleine vara i fred resten av lektionen.

Elevernas behov är en konkret förutsättning som både eleverna själva och läraren måste försöka ta hänsyn till och ha förståelse för i undervisningssituationen för att få bästa möjliga förutsättningar för eleverna att lära. Många gånger fungerar det genom att eleverna lärt sig kontrollera sina behov och skjuta undan till exempel hunger och trötthet för en stund. Även läraren kan ge utrymme för olika inslag under lektionen som bidrar till att koncentrationen på lektionsinnehållet kan upprätthållas den stund som krävs för att möjligheterna till lärande ska bli så bra som möjligt. Vid vissa tillfällen fungerar det inte trots att både lärare och elev försöker. Det som krävs i dessa fall kan kanske inte erbjudas inom skolans ramar, till exempel mellanmål eller en tupplur.

Avslutning

Skolan är en plats avsedd för lärande, framför allt formellt lärande, men också det informella lärandet har sin plats. För att lärande över huvud taget ska vara möjligt är det mycket som måste samspela och fungera. Vad som ska läras är formulerat i de statliga styrdokumenterna och detta har läraren ansvar för att förverkliga på ett sådant sätt att alla elever får förutsättningar att visa att de klarar mål och kunskapskrav. Hur dessa mål uppnås är, till största delen, lärarens och elevernas ansvar. Läraren ska planera undervisningen så att alla elever får möjligheter till lärande och eleverna har ett ansvar att, med lärarens hjälp, göra det som krävs.

Sambandet mellan undervisning och lärande är inte alltid självklart eller enkelt. Viktigt är att konstatera att våra elever inte är tomma kärl eller isolerade hjärnor som sitter i sina bänkar och väntar på att bli fyllda med den rätta kun-

skapen. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv handlar det i stället om att se hela människan och också det rum hon befinner sig i. Liv och värld hänger ihop. Olika dimensioner är sammanflätade med varandra och påverkar om lärande i en viss situation möjliggörs eller förhindras.

I klassrummet finns oftast en lärare och en grupp elever. Beroende på vilka personer det är som möts i undervisningssituationen påverkas lektionens utformning. Var och en av personerna i klassrummet påverkar och påverkas av varandra. Lärare och elever lär känna varandra och det gör att båda parter oftast vet ungefär vad som kommer att hända under en lektion, parterna har lärt sig hur de andra reagerar och agerar. Detta har läraren att utgå från när lektionerna planeras; eleverna är kända och utifrån den kunskapen kan läraren skapa möjligheter för eleverna att lära sig det planerade innehållet. Genom att i så stor utsträckning som möjligt ta hänsyn till hela eleverna skapas goda förutsättningar för lärande. Ibland räcker det dock inte, elevernas liv utanför skolan, deras känslor eller behov blir viktigare än att lära sig det som är syftet med just den lektionen.

De relationer som lärare och elever skapar och bekräftar i skolan bygger ofta på ett ömsesidigt förtroende. Förtroendet är en grund som bidrar till att relationerna håller för de utmaningar de ställs inför, exempelvis när läraren försöker pressa en elev till att arbeta med skolarbete trots att eleven av någon anledning inte vill eller kan göra det, eller när eleven utmanar läraren och de regler som gäller för undervisningen. Möten och relationer är av stor betydelse för om lärande ska möjliggöras eller hindras.

Med hjälp av den livsvärldsfenomenologiska teorin kan möjligheter och hinder för lärande beskrivas genom att förstå vad sammanflätningen av liv och värld samt känsla och förnuft kan innebära i skolan. Mötet mellan elever och lärare ses som en interaktion mellan levda kroppar. Det innebär bland annat att elever förstås som individer där både kroppsliga, känslomässiga och kognitiva erfarenheter har betydelse för elevens möjligheter att lära. Att se och bemöta eleverna och de situationer som uppstår när lärare och elever möter varandra i skolan på detta sätt bidrar till att förtroendefulla relationer kan etableras och fördjupas, vilket i sin tur bidrar till att eleverna får förutsättningar att lära sig lektionens avsedda innehåll.

Referenser

- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

2. HUR LÄRANDE KAN MÖJLIGGÖRAS OCH HINDRAS I SKOLAN

- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5–63. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/issue/view/1059> [2014-03-03]
- Bruner, J. (1977). *The Process of Learning*. London: Harvard University Press.
- Illeris, K. (2006). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, P. (2005). Towards a philosophy of human learning – An existentialist perspective. I P. Jarvis & S. Parker (red.), *Human Learning – An holistic approach*. London: Routledge.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Science, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lögstrup, K. E. (1982). *System og symbol*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Lögstrup, K. E. (1992). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2008). *Phenomenology of Perception*. London & New York: Routledge.
- Piaget, J. (2003). Cognitive development in children: Piaget – Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(S1), S8–S18.
- Skinner, B. F. (2008). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Säljö, R. (2011). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in pedagogic practices, 2, Linköping Studies in Education and Psychology, 113). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Winch, C. (1998). *The Philosophy of Human Learning*. London: Routledge.
- Vygotskij, L. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.