



STEINERHØYSKOLEN
Rudolf Steiner University College

Master Thesis

Relationens betydelse

Eurytmilärare reflekterar över sin undervisning i klass 7-9

Maria Linden

November 2018

Master Programme in Waldorf Education
Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

Abstract

Title: The significance of relation; eurythmy teachers reflect on their teaching in grade 7-9.

This thesis explores eurythmy teachers' experiences and reflections on the significance of relation in teaching eurythmy in lower secondary school. The study also aims at answering the question of how these insights may contribute to improve pedagogical praxis. For this exploration a pragmatic qualitative research was performed. The empirical material was collected from four eurythmy teachers with the use of qualitative research interviews and focus group. The analysis of empirical data was based upon thematic analysis. Research findings and analysis indicates that relational aspects of teaching play a significant role in the everyday work of eurythmy teachers. The pedagogical relation plays a role both as a precondition for teaching eurythmy and as being meaningful in itself, carrying within it the possibility for existential experiences. To build, to deepen, and to uphold relation with their pupils the eurythmy teachers use a palette of strategies. The findings of the study also shed light on the importance of teachers' relational competence, both as an innate capacity and as a developable competence. With the aim of improving pedagogical praxis the study suggests an introduction of education in relational competence, both in teacher training and as further education at the schools. The focus of the thesis has been eurythmy teachers' experiences and reflections. My suggestion for further research in the field is to shift the perspective from teachers to pupils in lower secondary school, on the same research question.

Keywords: pedagogical relation, pedagogical eurythmy, relational competence, authenticity, to bond.

Tack:

Först och främst vill jag tacka de fyra eurytmilärare som ställde upp såväl med sin tid som med värdefulla och välformulerade reflektioner kring studiens frågeställning. Jag vill även tacka min handledare Morten Stene för goda råd och synpunkter. Tack också till NORENSE, Waldorfskolefederationen med Pestalozzistiftelsen, Vidarstiftelsen och Pedagogiska sektionen för ekonomiskt bidrag, och till Örjanskolan som stöttat min vidareutbildning. Slutligen tackar jag min familj och huskatten för uppmuntran och tålamod under arbetets gång.

Innehåll

Prolog:	1
1. Introduktion	2
1.1. Presentation	2
1.2 Syfte och bakgrund.....	3
1.2.1 Studiens syfte	3
1.2.2 Studiens bakgrund och sammanhang	3
1.3 Forskningsfrågan och studiens centrala begrepp.....	7
1.3.1 Avgränsning av forskningsområdet	7
1.4 Uppsatsens metod och struktur	8
1.5 Sammanfattning av kapitlet.....	9
2. Litteraturoversikt.....	9
2.1 Eurytmi.....	10
2.1.1 Eurytmens ursprung	10
2.1.2 Pedagogisk eurytmi	11
2.2.3 Utmaningar i eurytmiundervisningen.....	14
2.3 Den pedagogiska relationen	16
2.3.1 Det gemensamma utrymmet.....	17
2.3.2 Relationens betydelse i praktiken.....	20
2.4 Relationsarbetet	21
2.4.1 Att skapa relation	21
2.4.3 Att fördjupa och upprätthålla relation	23
2.5 Relationskompetens	25
2.5.1 Relationskompetens som social konst.....	26
2.5.2 Positivitet och humor	28
2.5.3 Balans mellan närhet och distans	30
2.5.4 Autenticitet	32
2.6 Den (relations)kompetente läraren	33
2.6.1 Relationskompetens som medfödd eller utvecklingsbar förmåga.....	33
2.6.2 Professionellt – personligt -privat	34
2.6.3 Den triadiska balanskonstnären.....	35
2.7 Kort sammanfattning av litteraturoversikten.....	38
3. Metod	39
3.1 Val av ansats.....	39
3.2 Datainsamling.....	40
3.2.1 Urval.....	41
3.2.3 Genomförande av intervjuer och fokusgrupp.....	42

3.3 Bearbetning och analys	46
3.3 Etiska aspekter och validitet.....	49
3.3.1 Studiens etiska aspekter	49
3.3.2 Studiens validitet.....	50
3.3.3 Min roll som forskare, lärare och kollega.	51
3.4 Sammanfattning av kapitlet.....	52
4. Forskningsresultat	52
4.1 Relationens betydelse i eurytmiundervisningen.....	53
4.1.1 Eurytmiämnet är kopplat till läraren	53
4.1.2 Ämnet är utmanande för eleverna	57
4.1.3 Relationens betydelse för eurytmiundervisningen: sammanfattning	59
4.2. Lärarens relationsarbete	59
4.2.1 Intresset för eleverna	60
4.2.2 Ämnet skapar relation	63
4.2.3 Bemötandet av eleverna	65
4.2.4 Lärarens relationsarbete: sammanfattning	70
4.3 Elevens väg till ämnet	70
4.3.1 Delaktighet	71
4.3.2 Ledarskap	73
4.3.3 Elevens väg till ämnet: sammanfattning	76
4.4 Läraren	76
4.4.1 Lärarpersonligheten.....	76
4.4.2 Eurytmirelationen med eleverna: skimret	80
4.4.3 Läraren: sammanfattning.....	82
4.5 Sammanfattning av forskningsresultat	82
5. Diskussion	84
5.1 Relationens betydelse	84
5.1.1 Relationen som förutsättning för undervisningens sam- verkan.....	85
5.1.2 Relationens betydelse i eurytmiundervisningen.....	94
5.2 Relationsarbetet	97
5.2.1 Att skapa relation genom att bonda.....	98
5.2.2 Intresset som ett fördjupande av relationen.....	101
5.2.3 Inlyssnande och improvisation.....	104
5.3 Läraren	106
5.3.1 Balansera mellan närhet och distans	106
5.3.2 Personlighet och relationskompetens	108
6. Konklusion	111
6.1 Besvarandet av forskningsfrågan	111
6.1.1 Relationens betydelse.....	112
6.1.2 Relationsarbetet.....	113

6.1.3. Läraren	114
6.2 Studiens begränsningar	115
6.3 Förslag till vidare forskning	116
6.4 Avslutande personlig reflektion	117
Litteraturlista	119
Bilaga 1.	124
Bilaga 2.	125
Bilaga 3.	127
Bilaga 4.	128

Prolog:

Jag upplever de tysta mötena mellan mig och mina elever som en genväg till att lära känna dem. Genom beröring, närvaro och ögonkontakt upplever jag att jag kommer nära deras vara i världen. Inte fullständigt nära på en gång men närmare och närmare med tiden. Det känns som om jag andas in dem och placerar dem i mitt hjärta för närmare betraktelse. Möten sker en och en eller i grupp. Ytligt sett kan man kalla dessa möten för att skapa kontakt eller att fånga elevernas intresse. Jag anser dock att en del av dessa möten även har andra kvalitéer.

I ett slags tyst mellansfär bekräftar jag mina elever, delar en hemlighet med en speciell blick eller visar mitt stöd och uppmuntran. Det är där det händer, ofta utan ord. Att vara lärare är som att leda en orkester. Man har kontakt med alla orkestermedlemmar, styr och bekräftar dem med små tecken eller blickar. Musiken hörs, men den osynliga symfonin kan bara anas.

(Pirjo Repo, 2009)

1. Introduktion

1.1. Presentation

Efter avslutad utbildning var det äntligen dags för mig att möta verkligheten som eurytmilärare på en Waldorfskola. Min första lektion var med en åttondeklass och jag steg in i eurytmisalen förväntansfull och med mitt papper i handen där jag prydligt hade skrivit upp ordningen på övningarna jag hade tänkt mig för lektionen. Jag hade däremot inte reflekterat över hur jag skulle få upp alla tonåringar som satt lutade mot väggen och inte automatiskt reste sig upp och ställde sig i cirkel, och jag hade inte tänkt över hur jag skulle göra när eleverna efter stavövningarna började rusa runt i rummet och fäktas med stavarna och jag hade inte funderat kring hur jag skulle gå till väga för att få dem att överhuvudtaget vilja lyssna på mig och intressera sig för vad jag hade att komma med. Jag hade inte tänkt på eleverna särskilt mycket överhuvudtaget. Efter några veckor hade vi fått till ett något så när fungerande arbetsklimat, även om det verkligen inte var särskilt roliga lektioner vare sig för eleverna eller för mig. Vi stod ut. Det fanns ganska många storväxta och tuffa killar i klassen, och mitt under en stökig lektion förkunnade en av dessa för mig att eurytmiläraren de hade haft innan mig (och som de verkade ha varma känslor för) hade talat om för dom att dom var som oslipade diamanter. Nu långt efteråt förstår jag att det nog var en ledtråd till mig att jag skulle se bakom allt det där stökiga beteendet, och intressera mig för vad som fanns bortom det.

Långsamt har jag insett betydelsen av hur jag förhåller mig framförallt till enskilda elever, men också till gruppen som helhet. Jag har lärt mig några ”relationella knep”, men huvudsakligen är det ett pågående prövande av olika sätt att skapa relationer och förhålla sig i mötena med elever i olika åldersgrupper. Jag har också fått öva mig i att reflektera och fundera över resultaten av detta prövande, och långsamt förkovra mig i den relationella, sociala konst som jag upplever att undervisandet är.

När jag inledde mina masterstudier för drygt tre år sedan var det inte självklart vad mitt masterprojekt skulle handla om. Jag var ganska säker på att jag ville bidra till den akademiska forskningen kring eurytmiämnet, men inte vilken ingång jag skulle välja. Långsamt men säkert växte så småningom, ur min arbetsvardags grogrund, en förvisning fram om att jag ville fokusera på en tematik som hade med det mellanmännliga i undervisningen att göra. Jag

bestämde mig för att genomföra en studie kring relationens betydelse i eurytmiundervisningen.

1.2 Syfte och bakgrund

1.2.1 Studiens syfte

Det finns ingen tidigare studie som specifikt tar upp relationens betydelse i eurytmiundervisningen, även om vikten av relationen mellan lärare och elever berörs i andra studier kring eurytmiämnet (Bårdseth, 2016; Rousu, 2010; Tvedt, 2007). En inspiration för mitt arbete var att Anne Marit Bårdseth i sin masteruppsats lyfter fram den pedagogiska relationen mellan lärare och elever som ett aktuellt tema för vidare forskning:

”Eurytmipedagogens samspill med elevene, i spenningsfeltet mellom tillit og risiko, kunne frembringe ny kunnskap og innsikt i den komplekse praksisen det innebærer å være lærer i vår tid” (s. 110).

Genom att fördjupa kunskapen om relationens betydelse i eurytmiundervisningen vill jag bidra till förbättrad undervisningspraktik i eurytmiämnet, och även inspirera eurytmilärare och andra pedagoger till yrkesmässig reflektion. Min förhoppning är att studien ska vara av intresse för varje pedagog som intresserar sig för läraryrkets relationella aspekter. Att all undervisning omfattar relationella aspekter är självklart, även om denna studie fokuserar på eurytmiundervisning- där det relationella förhållandet mellan lärare och elever kanske framträder med särskild skärpa då lärare och elever också konkret rör sig tillsammans i gemensamma koreografier. Pröckl (2014) menar till och med att dansundervisning till sin natur *är* relation.

1.2.2 Studiens bakgrund och sammanhang

I mitt forskningsprojekt intresserar jag mig alltså för mellanmännsliga och kvalitativa aspekter av eurytmiundervisning, och vill därmed placera studien i den del av utbildningsdiskursen som anknyter till den kontinentala traditionen av utbildningsvetenskap. Innan jag presenterar forskningsfrågan vill jag ge en kort överblick över denna tradition; en överblick som också tjänar som bakgrund till litteraturöversikten i kapitel två.

Den kontinentala traditionen utvecklades under första hälften av förra seklet och fick två huvudsakliga riktningar; *Gesisteswissenschaftliche Pädagogik* i Tyskland (huvudsakligen

hermeneutiskt orienterad) och fenomenologiske pedagogiek (huvudsakligen fenomenologiskt orienterad) i Nederländerna. Genom sin filosofiska ansats skiljer sig dessa kontinentala riktningar från den mer analytiskt orienterade nordamerikanska forskningsansatsen (van Manen, 2015). Danner beskriver hur den tyska utbildningstraditionen lyfter fram frågor av filosofisk karaktär som inte går att besvara genom att mäta eller räkna:

German educational science is traditionally rooted in a *philosophical approach*; it raises questions like: What does it mean to be a child? What is the difference between a child and a grown-up? What *is* the relationship between child and educator? (Danner, 1994, s. 3)

Ett centralt begrepp i den tyska traditionen av utbildningsfilosofi och forskning är *Bildung*. I dagens utbildningsdiskurs kännetecknas Bildungs- tanken av i huvudsak existentiella och normativa frågeställningar om hur utbildning, sedd som Bildungs- process, kan hjälpa barnet till att bli en självständig, fri och demokratisk människa (Aspelin, 2013; Sævi, 2012).

Begreppet Bildung är svåröversatt och har ingen egentlig motsvarighet i det svenska språket. Ibland används dock begreppet bildning, och då ofta i förhållande till begreppet utbildning. Om Bildung huvudsakligen karaktäriseras som en process, låter sig utbildning främst förstås som målinriktat och mätbart. I dagens skolpolitik är det framförallt en sådan effektiv och mätbar utbildning som eftersträvas, med syfte att uppfylla fastställda kriterier och kunskapsmål. Förebilden till detta synsätt, vilket i globaliseringens tid blivit det alltmer förhärskande, står att finna i den nordamerikanska utbildningstraditionen. Kunskapskontroll, internationell jämförelse och konkurrenskraft är ledord för utbildningspolitiken i länder världen över och syftet med utbildning blir då att maximera den enskilde elevens studieprestationer (Aspelin, 2013; Sævi, 2012). Denna diskurs kan kallas för *den kunskapseffektiva skolan* och lärarens roll är, sedd ur ett sådant perspektiv, att styra undervisningen mot så god måluppfyllelse som möjligt (Aspelin, 2013).

En annan diskurs utgörs av *den socialt orienterade skolan*, där det är utbildningens sociala uppdrag som betonas och där omständigheter som påverkar elevens lärande står i centrum. Lärarens roll består här i stor utsträckning av att på bästa sätt möjliggöra elevens lärandeprocess (Aspelin, 2013). Aspelin vill genom ett tredje förhållningssätt; *relationell pedagogik* bidra till ett alternativ eller komplement till de två dominerande diskurserna, där i stället relationen står i centrum.

Den holländske utbildningsfilosofen Gert Biesta (2006) utmanar den rådande synen på utbildningens syfte när han beskriver hur utbildning syftar till flera saker samtidigt. Han benämner utbildningens tre huvudsakliga (och överlappande) områden som: *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering*. Kvalificering ger kunskaper och förmågor; socialisation för oss in i de existerande sociala, kulturella och politiska traditionerna och praktikerna; subjektifiering har med mänsklig frihet att göra – hur vi kan existera *utanför* den rådande ordningen. Subjektifieringens process leder mot ökad självständighet och oberoende i tanke och handling och Biesta betonar vikten av denna process: ”Utbildning bör med andra ord alltid även ha människans frihet i fokus, och det är därför jag vill understryka hur viktig utbildningens subjektifieringsaspekt är” (Biesta, 2011, s. 80).

Gert Biesta och Jonas Aspelin är båda två representanter för ett, av den kontinentala traditionen inspirerat, ontologiskt och existentiellt tänkande kring utbildningsfrågor och de utforskar ur olika infallsvinklar relationens betydelse i pedagogiska sammanhang. Tone Sævi (2013) knyter också an till de europeiska tankeströmningarna och till ett fenomenologiskt förhållningssätt när hon i sin forskning intresserar sig för den pedagogiska relationen som utgångspunkt för pedagogisk verksamhet. Hon beskriver hur den pedagogiska forskningen utifrån en sådan hållning ”er basert på en verdiladet interesse for hva som er intensjonen med og innholdet i pedagogikken, og for hvordan intensjon og indhold kommer till uttrykk i relasjonen mellom voksen og barn” (s. 241). Hon påpekar att denna viktläggning vid relationens betydelse inte innebär att den kontinentala forskningstraditionen inte också tar kunskapsuppdraget på allvar, men samtidigt är hon tydlig med att frågan om mänsklighet går före: ”The effects and outcomes of education were and still are significant, but in situations when the child’s humanity is at stake, it is still an issue that humanity should be given priority over educational outcomes” (Sævi, 2012, s. 182).

En annan forskare i det relationella fältet är Rita Nordström- Lytz (2013) som undersöker det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi; där människans dubbla hållning till världen står i fokus: Jag till Det och Jag med Du. Hon beskriver med egna termer denna hållning som ”att leva bredvid den andra” och att ”leva med den andra”. Hon finner att denna dialogfilosofins dubbla hållning också kännetecknar det pedagogiska uppdraget, som inrymmer dels ett kunskapsuppdrag och dels ett existentiellt mellanmänskligt uppdrag. Nordström-Lytz konstaterar att den mänskliga och relationella aspekten av det pedagogiska uppdraget hamnat i skymundan av kunskapsuppdraget. Med sitt *Manifesto of Relational*

Pedagogy beskriver författarna till boken *No Education without Relation* denna situation som en dimma som sänkt sig över det pedagogiska landskapet:

A fog of forgetfulness is looming over education. Forgotten in the fog is that education is about human beings. And as schools are places where human beings get together, we have also forgotten that education is primarily about human beings who are in relations with one another.

(Bingham & Sidorkin, et al., 2010, s. 5)

Enligt manifestet har i undervisningspraktiken människan- och människan i relation- försvunnit in i en glömskans dimma.

De senaste åren har emellertid relationens betydelse för skolans kunskapsuppdrag uppmärksammas i olika studier, bl.a. den omfattande Hattiestudien som ville belysa påverkan på elevers studieprestationer. I ett referat av studien (Sveriges Kommuner och Landsting, 2011) hänvisas till att lärarens förmåga att skapa goda relationer till sina elever var en av de faktorer som tydligt påverkade elevernas studieresultat positivt. Även en rapport från norska Utdanningsdirektoriet (2010) placerar goda relationer mellan lärare och elever bland de fyra faktorer som har störst påverkan på elevers lärande. Dessa studier värdesätter emellertid relationen enbart som ett instrumentellt medel till att höja elevers studieprestationer och lägger ingen vikt vid betydelsen av relationen per se.

Den andra delen av mitt forskningsprojekts bakgrund och sammanhang utgörs av den (mängdmässigt begränsade) forskning som hittills gjorts kring pedagogisk eurytmi. Marianne Tvedt (2013) utgår i sin studie från ett lärarperspektiv: *Teaching eurythmy in the Norwegian Waldorf Steiner School: Challenges and opportunities*, medan Anne -Marit Bårdseth (2016) utforskar högstadielevs perspektiv på eurytmiämnet i sitt master projekt: *Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?* Även Ouiti Maria Rousu (2010) riktar blicken mot elevers upplevelser av och inställning till eurytmiämnet i sin studie *Factors affecting Waldorf school students' attitudes towards eurythmy*. Göran Krantz (2014) utforskar i sin avhandling *Students' experiences of dance: a hermeneutic phenomenological study* gymnasieelevs upplevelser av dans och eurytmi och Katarina Kaila de Voto (2017) undersöker i sin fallstudie: *Att skapa en eurytmiföreställning med gymnasie- elever på en Waldorfskola* eurytmiundervisningens kreativa processer.

Jag vill genom min studie bidra till den akademiska forskningen kring pedagogisk eurytmi genom att belysa relationella aspekter av eurytmiundervisningen i högstadiet. Jag intresserar

mig för den pedagogiska relationen både ur ett kunskapsperspektiv och ur ett mellanmänskligt, existentiellt perspektiv. Studiens litteratur liksom referenser till tidigare forskning är till stor del hämtad ur strömmar med ursprung i den kontinentala Bildungstraditionens källa och ur ett fenomenologiskt förhållningssätt.

1.3 Forskningsfrågan och studiens centrala begrepp

I studien kommer jag att undersöka och försöka besvara följande problemställning:

Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio? Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?

Studien kretsar kring begreppet *pedagogisk relation* och jag använder mig i uppsatsen av Gieseckes (1997) breda definition när jag tillämpar begreppet: ”som pedagogisk relation betecknas varje mänsklig relation som finns (eller bör finnas) mellan pedagoger och barn eller unga” (Giesecke, 1997, citerad av Nordström- Lytz, 2013, s. 31). I uppsatsen använder jag begreppet relation som synonymt med pedagogisk relation om ingen annan definition ges.

Forskningsprojektets övriga centrala begrepp utgörs av begrepp hämtade ur litteraturen och även begrepp sprungna ur empirin. Med centrala begrepp förstår jag begrepp som hjälper både mig själv och läsaren att strukturera och förstå studiens innehåll. Centrala begrepp hämtade ur litteraturen är: *pedagogisk eurytmi; sam- verkan och sam-varo; relationskompetens; samt autenticitet*. Centrala begrepp hämtade ur empirin är: *Att bonda* samt *Jag- varseblivandet i ett du*.

1.3.1 Avgränsning av forskningsområdet

När jag i studien har intresserat mig för relationens betydelse i eurytmiundervisningen har mitt fokus varit relationen mellan lärare och elev/ elever. Naturligtvis finns det andra relationer som också spelar in och som har betydelse för hur undervisningen gestaltar sig; i första hand relationen mellan eleverna men även relationen mellan eurytmiläraren och andra medarbetare på skolan. För att kunna gå på djupet med min frågeställning har jag valt att inte belysa dessa aspekter av relationens betydelse i eurytmiundervisningen. Jag anser emellertid att dessa aspekter utgör en god grund för vidare forskning kring tematiken i framtiden.

Eftersom jag har märkt att relationssträngarna som spelas på skiljer sig mellan de olika stadierna har jag i det här projektet velat fokusera på en specifik åldersgrupp och valt högstadiet; klass sju till nio, det vill säga elever i pubertetsåldern. I praktiken handlar studien övervägande om elever i klass sju och åtta eftersom eleverna i klass 9 oftast har kommit ur pubertetskrisen, och in i ett annat förhållande till vuxenvärlden och sina lärare. Det är just i pubertetsåldern som jag har märkt att relationen till eleverna oftast prövas, och därför fann jag denna åldersgrupp extra intressant att ha som fokus för studien.

1.4 Uppsatsens metod och struktur

Då min studie handlar om eurytmilärares *erfarenheter* och *reflektioner* har jag valt att använda mig av en kvalitativ forskningsmetod, nämligen den pragmatiska kvalitativa ansatsen (Savin-Baden & Howell Major, 2013). För insamling av data valde jag en semistrukturerad kvalitativ livsvärldsintervju (Kvale & Brinkman, 2014) samt fokusgrupp (Guest, Namey & Mitchell, 2013). För analys av den insamlade datan valde jag tematisk analys (Savin-Baden & Howell Major, 2013). Min dubbla roll som forskare och lärare kommer att belysas i metodkapitlet.

Uppsatsen består av sex kapitel, uppdelade i ett varierande antal delkapitel.

Introduktionskapitlet innehåller en kort personlig bakgrund till motivet för det valda forskningsfältet, placerar studien i den kontinentala bildningstraditionen samt presenterar forskningsfrågan och studiens centrala begrepp. Vidare redogörs för avgränsningen av forskningsområdet. I kapitel två följer en litteraturöversikt där jag presenterar för forskningsområdet relevant teoretisk litteratur och tidigare forskning. I kapitel tre redovisas mina val av metod, det vill säga hur jag har gått tillväga för att få svar på studiens frågeställning. I det fjärde kapitlet presenterar jag forskningsresultatet, vilket grundar sig på tolkning och analys av intervjuer och fokusgrupp. Kapitel fem diskuterar forskningsresultatet i förhållande till den tidigare forskning och litteratur som presenterades i litteraturöversikten och i bakgrundsavsnittet. I kapitel sex kommer forskningsfrågan att besvaras, varefter följer förslag till vidare forskning samt en avslutande personlig reflektion.

För att underlätta läsandet använder jag genomgående hon/ henne när jag refererar till elever i allmänhet.

1.5 Sammanfattning av kapitlet

Jag har i detta introducerande kapitel gett en beskrivning av mitt personliga och yrkesmässiga intresse för studiens frågeställning och redogjort för syftet med studien. Jag har tecknat en skiss av den kontinentala tradition som undersökningen vill anknyta till, samt av den existerande forskningen kring pedagogisk eurytmi. Jag har därefter formulerat forskningsproblematiken och studiens centrala begrepp, samt redogjort för avgränsningen av studiens forskningsområde. Slutligen har jag redovisat uppsatsens valda metod och struktur. Innehållet i kapitlet som följer utgörs av studiens litteraturöversikt.

2. Litteraturöversikt

I detta kapitel redovisas teoretisk litteratur och tidigare forskning som är av relevans för att belysa sammanhanget som forskningsfrågan avtecknar sig mot. Den teoretiska litteraturen är utvald med syfte att ge en översikt och en fördjupning i framförallt relationens betydelse för undervisning och hur man kan förstå begreppen pedagogisk relation och relationskompetens. En del av litteraturen behandlar Waldorfpedagogiska perspektiv på undervisning och relation och ytterligare litteratur ger en bakgrund till och beskrivning av eurytmin, framförallt ur en pedagogisk synvinkel.

Den tidigare forskningen representeras av studier som berör olika aspekter av relationens betydelse i undervisningen, samt av studier relaterade till eurytmi och dans. De olika nedslagen i litteraturen och i forskningen får i kapitlet diskutera med varandra, för att sedan i kapitel fem föras samman med resultatet från empirin till en utvidgad diskussion.

Kapitlet inleds med en exposé över eurytmin: först en kortfattad historisk bakgrund och beskrivning, och sedan en belysning av den pedagogiska eurytmin, med tonvikt på eurytmin i högstadiet. Därefter följer ett delkapitel som vill åskådliggöra olika aspekter av den pedagogiska relationen, såväl teoretiska som praktiska. Det tredje delkapitlet ägnar sig åt hur den pedagogiska relationen skapas, fördjupas och upprätthålls, och i delkapitlet som sedan tar vid riktas ljuset mot den komplexitet som ryms i begreppet relationskompetens. Kapitlet avslutas till sist med att lyfta fram den (relations)kompetente läraren.

Kapitlet som helhet är ämnat att underbygga och kvalificera frågeställningen:

Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio? Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?

2.1 Eurytmi

Ordet eurytmi är en sammansättning av det grekiska ordet eu, som kan översättas med god, riktig och rythmos som betyder rytm (Schjøsby, 2012, s. 21). Alltså kan man ut ur språket förstå eurytmi som en harmonisk rytmisk rörelse.

2.1.1 Eurytmins ursprung

Eurytmi är en dans/ rörelsekonst som utvecklades av Rudolf Steiner (1861- 1925) med början år 1912. Vid denna tid upplevde många konstnärer att de stod inför en ny och omvälvande epok, som skulle ersätta den tidigare mer materialistiskt orienterade eran. Konstnärer sökte ut ur en sådan stämning finna nya uttrycksformer och vägar som kunde svara mot denna gryende och mer andligt orienterade tidsanda. I danskonsten framträdde bl. a Isadora Duncan och Rudolf von Laban, som båda två försökte hitta fram till hur man kunde förmedla en inre upplevelse och rörelse genom ett yttre rörelseuttryck (Klingborg & Krantz i Steiner, 1985). I denna tidsanda arbetade Rudolf Steiner, i samarbete med sin hustru Marie Steiner von Sivers, ut ur den antroposofiska jordmånen fram den nya konstformen eurytmi (Schjøsby, 2012).

Eurytmin är tätt sammanlänkad med språket och med musiken och kan beskrivas som en scenkonst där recitation, musik och rörelse samspelar i ett sceniskt uttryck och där själen och människans inre är källan till detta uttryck (Schjøsby, 2012, s. 122). Rudolf Steiner beskriver själv eurytmin som ett uttryck för den mänskliga själen och han definierar ljudeurytmin som ”synligt språk” (Steiner, 1985) och toneurytmin som ”synlig sång” (Steiner, 1984). Språkets och musikens inneboende krafter kommer genom människans gester och rörelser till ett besjälade yttre uttryck.

Rudolf Steiner (1985) beskriver också att precis som en målare eller en skulptör måste tränga in i sin konststarts väsen, så måste en eurytmist tränga in i eurytmins väsen, vilket enligt Steiner är detsamma som att tränga in i det rent mänskliga:

När vi vill tränga in i eurytmins väsen är det samtidigt en fråga om att tränga in i det mänskliga överhuvudet. För det finns ingen konststart som i så hög grad betjänar sig av det mänskliga självt som eurytmin. Se på alla de andra konstarterna, konstarter som har instrument, konstarter som behöver någon slags

verktyg. Deras uttrycksmedel och verktyg kommer inte människan lika nära som eurytmin. (s. 43)

Eurytmin använder sig (liksom sång och annan rörelsekonst) enbart av människan som instrument.

2.1.2 Pedagogisk eurytmi

Redan vid grundandet av den första Waldorfskolan i Stuttgart år 1919 fanns eurytmin med som ett obligatoriskt ämne i alla klasser och har sedan dess varit ett centralt ämne i Waldorfskolor över hela världen (*En väg till frihet*, 2016).

Den pedagogiska eurytmin står i direkt förbindelse med den konstnärliga eurytmin, men med ett ämnesinnehåll som svarar mot elevernas åldersmässiga utveckling och mot Waldorfskolans övriga läroplan. I Sverige är ämnet unikt för Waldorfskolans grundskola, men återfinns sedan 2011 i den svenska gymnasieskolan som nationellt ämne, vars syfte på Skolverkets hemsida beskrivs som bl. a. ”att eleverna utvecklar estetisk sensibilitet för den egna kropps rörelsen” (GY11). Detta syfte kan även sägas gälla för ämnet på grundskolenivå, och i Waldorfskolans egen kursplan *En väg till frihet* (2016) beskrivs hur eurytmin betonar sammanhanget mellan kropp, språk och rörelse och hur ämnet syftar till att ”eleverna ska lära känna sin kropp som språkligt och musikaliskt uttrycksmedel” (s.67).

Ritter (1997) lyfter fram hur den pedagogiska eurytmin har möjlighet att hjälpa eleverna både att öva upp sin fysiska rörlighet och skicklighet, och att bringa sin inre känsla i rörelse:

Genom koordination av armarnas och benens rörelser tränar man på ett mycket effektivt sätt upp den fysiska grov- och finmotoriska skickligheten, liksom koordinationsförmågan Genom armarnas rörelser till tonerna i musiken eller ljuden i en dikt, aktiveras och stimuleras känslolivet och inlevelseförmågan. (s.164-165)

Genom armarnas och benens rörelser övas skicklighet och koncentration men också förmågan till inlevelse i musikens och språkets konstnärliga uttryck.

Arve Mathisen (2000) beskriver hur det eurytmiska rörelseuttrycket bygger på ett aktivt lyssnande och ett inre engagemang i det som skapas och hur en rörelse blir till eurytmi bara när den kommer ur en sanningsenlig inre upplevelse. På så sätt, menar Mathisen, blir eurytmin till en bild av livet: ”ett aktivt lyssnande deltagande som förvandlas till rörelse, handling” (s. 1). Rudolf Steiner (1985) talar om hur ”det eurytmiska griper barnet i själens innersta djup” (s. 39) och hur det understödjer ett samverkande av kropp, själ och ande.

Steiner beskriver hur man genom den pedagogiska eurytmin utvecklar själen såväl kunskapsmässigt som moraliskt och känslomässigt och hur särskilt viljekraften stärks: ”De viljeinitiativ som dagens människa så väl behöver, kultiveras i speciell mån genom eurytmin som pedagogiskt- didaktiskt medel i skolan” (s.39). Även Helga Daniel (2008) ser den pedagogiska eurytmin som en möjlighet att understödja utvecklandet av initiativkraft:

Om vi ska vara i stånd att förverkliga våra impulser i detta livet, beror på vilken förbindelse vi kan skapa mellan vår kroppslighet och vår själslig – andlighet. Den första förbindelsen äger rum i barndomen och det är av största betydelse att den äger rum på ett harmoniskt sätt. Eurytmilektionerna i skolan har som uppgift att understödja denna process. (s. 9; min översättning)

Eurytmiundervisningen ses som en hjälp till att med sitt hela väsen ta den egna kroppsligheten i besittning; en grund till att senare kunna realisera sina livsmål.

I Göran Krantz (2014) avhandling om gymnasieelevers upplevelser av dans [begreppet dans omfattar här även eurytmi; min anm.] i skolan beskriver eleverna hur de upplever dans som en möjlighet att förstå och utveckla sig själv och Krantz drar i studien slutsatsen att: ”students in dance mainly explore self, and experience personal transformation” (s. 256). Detta gäller emellertid gymnasieelever och är kanske inte representativt för de många högstadieelever som fortfarande brottas med pubertetens olika utmaningar.

I Bårdseths (2016) studie om högstadieelevers erfarenheter av eurytmi, har eleverna dock huvudsakligen positiva erfarenheter av ämnet. Även hos gymnasieeleverna i Rousus (2010) undersökning om faktorer som påverkar Waldorfelevers upplevelser av eurytmi, dominerar en uppskattande attityd i tillbakablicken över skoleurytmin. De artonåriga elever som i Rousus (2010) studie tittar tillbaks på skoltidens eurytmi ger uttryck för hur inställningen till eurytmilektionerna förändrats över tid; från en positiv upplevelse av eurytmin i lågstadiet, över en mer kritisk inställning i pubertetsårens klass sju och åtta, till att i de högre klasserna åter landa i en huvudsakligen positiv attityd till ämnet. I pubertetsåren var det framförallt känslan av genans inför ämnet, att ingen utanför skolan kände till eurytmi och grupptricket till att inte tycka om eurytmiämnet som bidrog till en negativ inställning. Marianne Tvedt (2013) refererar till Barz & Panyr (2007) som i en tysk studie beskriver före detta Waldorfelevers erfarenheter av eurytmiämnet som huvudsakligen negativa. I studien omnämns som särskilt problematiskt: känsliga eurytmilärare med brist på didaktisk kompetens, kaotiska lektioner och att eurytmi är ett okänt ämne som inte återfinns i övriga

samhället. Elevers erfarenheter av eurytmiämnet är alltså inte samstämmiga och hänger också delvis ihop med åldern.

Eurytmiämnet framstår som ett ämne vilket bär inom sig många möjligheter, men också många utmaningar, särskilt för elever i pubertetsåldern och för lärarna som undervisar denna åldersgrupp.

Eurytmin i pubertetsåren

I klass sju till nio genomgår skolungdomarna puberteten, vilket betyder en intensiv förvandlingsprocess såväl i det inre som i det yttre. Pedagogen och naturvetaren Ernst-Michael Kranich (2002) målar ur ett Waldorfpedagogiskt perspektiv upp en bild av hur den unga människan i sitt känsloliv upplever ett dittills okänt djup och intensitet:

Hon gläder sig inte bara åt tingen som under tidigare år. Hon upplever samtidigt sin själs fullhet och djup i den glädje hon känner. Upplevelserna får därigenom intensitet och personlig intimitet, med den dubbla aspekten av att stå i personlig relation till det som sker och vara personligt träffad av det. (s. 66)

Den unga människan börjar uppleva sig som en egen självständig personlighet med ett intensivt och personligt förhållande till omvärlden och allt som sker i denna omvärld.

Eurytmiundervisningen riktar i denna åldersgrupp särskilt in sig på känslornas utvecklingsprocess till exempel genom att arbeta med olika uttrycksfulla gester; de så kallade själsgesterna (Daniel, 2000, s.13).

I den kroppsliga förändringen märks en ökande tillväxt av extremiteterna vilket för med sig att barndomens lätthet och rörelseflöde får ge vika för en ökad tyngd och tröghet – särskilt i ben och fötter. All rörelse kräver nu en ny viljeinsats och Kranich (2002) beskriver denna viljeintensitet och ”uppgörelse med tyngdkraften” som källan till pubertetens intensiva självständighetsupplevelse: ”Genom den pubertala tillväxtaccelerationen blir människan självständig i sitt viljeliv” (s. 66). Men tyngden och trögheten kan också leda till ett motstånd och en känsla av genans att uttrycka sig genom rörelse och i eurytmiundervisningen kommer därför också ett mer sakligt övande in i form av till exempel stavövningar (Mathisen, 2000, s. 6) och olika geometriska formförvandlingar (Molly von Heider, 1984, s. 157).

Anne- Marit Bårdseth (2016) sammanfattar i sin studie högstadieelevers egna upplevelser av eurytmiämnet med att ”selvstendighet og samarbeid, følelsens medvirkning i handlinger og kroppsholdning er viktige kunnskaper og ferdigheter de kan ta med seg videre i livet” (s. iii).

Bårdseth lägger också vikt vid elevers utsagor om att man inte kan ljuga i eurytmi och tolkar det som en existentiell och moralisk upplevelse av sanning. Hon sätter detta i förbindelse med Rudolf Steiners (1980) angivelse att eurytmiämnet uppfostrar barnen till sanning:

När barnet blir återfört till det ursprungliga, grundläggande uttrycket av den själsliga upplevelsen i sina egna lemmars rörelser, kan det inte ljuga och falla in i floskler. Därför är denna eurytmiska undervisningskonst något som på samma gång uppfostrar barnen till sanning. På så sätt har man i eurytmin ett viktig undervisningsmedel. (s. 207; min översättning)

Eurytmirörelserna hämtas ur den egna inre upplevelsen och känslan och går inte att förstå, och ger därmed barnen en slags etisk – moralisk erfarenhet av det sanna. Bårdseth menar att eurytmiämnet möjliggör för eleverna att utveckla sin självständighet och sin subjektiva identitet, tillsammans med en emotionell och social kompetens (s.106).

2.2.3 Utmaningar i eurytmiundervisningen

Kranich (2002) skildrar hur den unga människan genom puberteten får ett nytt förhållande till både sig själv och till omvärlden och hur pedagogiken behöver möta detta nya förhållande: ”I denna fas får pedagogiken nya uppgifter. Det blir uppenbart genom alla tillkortakommanden och visar sig genom skolans svårigheter med ungdomarna och genom de minst lika stora problem som ungdomarna har med skolan” (s. 65). En betydelsefull förändring gäller förhållandet till auktoriteter. Auktoritetens ord gäller inte längre som orsak till att göra det ena eller det andra; utan eleverna kräver nu att få veta grunderna och skälen till att handla (Steiner, 1994). Kranich (2002) beskriver hur dessa skäl och grunder också måste framstå som personligt meningsfulla för eleven:

Skall skolan nu vara viktig för henne, måste hon hitta ett personligt förhållande till innehållet i studierna och till undervisningsmetoderna. Hon måste kunna uppleva att det är meningsfullt för henne att dag efter dag gå i skolan, att det bidrar till att utveckla hennes personlighet. (s. 175)

Motivationen till studierna måste komma ur människan själv; ur känslan att undervisningen är betydelsefull och har med henne själv att göra. Michaela Glöckler (1993) beskriver hur ungdomarna till och med inte gör det som de har lust med om de inte ser någon mening med det. Rousu (2010) finner i sin studie att det hos många elever fanns en önskan att särskilt i högstadielklasserna ha fått en tydligare förklaring av eurytmin och ämnets bakgrund, såväl för den egna förståelsen som för att kunna förklara för utomstående. Även Bårdseth (2016) lyfter fram en sådan elevönskan: ”Eleverna har krav på å vite den teoretiske bakgrunnen for faget,

fagplanen på det enkelte trin nog vurderingskriteriene, på linje med alle andre fag i skolen” (s. 91).

För lärare som undervisar i ett ämne som inte finns i andra grundskolor, som markant skiljer sig från övriga ämnen och som dessutom inte återfinns i ett socio-kulturellt sammanhang kan ifrågasättandet av ämnet och varför man måste ha det upplevas som särskilt utmanande.

Daniel (2000) beskriver hur många eurytmilärare upplever obehag inför elevernas frågor om varför man har eurytmi, och hur de känner sig belastade av att behöva rättfärdiga det egna ämnet. Eurytmilärare i Tvedts (2013) studie berättar om verbala strider med tonåringar som ifrågasätter ämnets legitimitet. Hon noterar i sin undersökning hur eurytmilärarna ändå tar denna fråga från eleverna på stort allvar och på olika sätt strävar efter att formulera åldersadekvata svar.

Tvedt (2013) beskriver själv ur sin egen erfarenhet hur eleverna ibland såg på ämnet som någonting obekvämt och konstigt:

Students did things in eurythmy that they had never done before and which no, or very few, schools other than Steiner Schools taught as a subject. The teachers in such subjects were then also likely to be seen as a bit 'strange'. (s. 13)

Eftersom eleverna kopplar samman läraren med ämnet riskerar även denne att ses som udda och främmande. Men denna sammankoppling kan också ha en omvänd verkan då lärarens personliga stil och undervisningsätt får betydelse för hur ämnet uppfattas. Eleverna i Rousus (2010) studie viktliggör eurytmilärarens förmåga att bemöta ungdomar, vara tydlig i sin undervisning och ge eleverna motivation för ämnet. De understryker också hur det särskilt i pubertetsåren kan vara ett problematiskt ämne också för att man har förväntningar på sig att tycka illa om eurytmiämnet: ”It wasn't in fashion to like eurythmy in the 7th grade” (s. 46).

Tvedt sammanfattar i sin studie hur de huvudsakliga utmaningarna i eurytmiundervisningen i denna åldersgrupp är att ämnet av eleverna upplevs som annorlunda, att det saknar legitimitet i det offentliga kulturlivet, men även att det i eurytmilärarkåren råder brist på ämnesdidaktik.

Hos tonårseleverna innebär dessutom den kraftiga tillväxten av extremiteterna att kroppen kan kännas både trög, tung och obekvämt. En känsla av genans och som följd därav att olika uttryck för både tuffhet och känslighet kan infinna sig, vilket också innebär en utmaning för läraren att hantera (Kranich, 2002). Jürgen Frank (2014) understryker i detta sammanhang vikten av att eurytmiläraren etablerar en personlig relation till var och en av sina elever. Han

menar att det överhuvudtaget är oundgängligt för en god eurytmiundervisning att det finns en förtroendefull relation mellan läraren och eleverna:

Denna förtroendebildandets process är en av de svåraste vägskalet där en oerfaren kollega kan misslyckas, eftersom en sådan process inte kan övas inom ramen för utbildning eller studier som en teknik, utan huvudsakligen beror av lärarens personlighet och hennes sociala kompetens. (s. 150; min översättning)

Förmågan att bygga upp en god relation med sina elever beror enligt Frank i större utsträckning på lärarpersonligheten och dennes erfarenhet och sociala kompetens än på utbildning och metoder. Även i Marianne Tvedts (2013) studie understryker flera eurytmilärare vikten av att etablera en tillitsfull relation till varje elev. I delkapitlet som följer kommer olika aspekter av den pedagogiska relationen att utforskas.

2.3 Den pedagogiska relationen

Den pedagogiska relationen fick som begrepp genomslag framförallt i tiden efter andra världskriget, men utvecklades i den tyska pedagogiska traditionen redan under mellankrigstiden. Begreppet betonar den mellanmänskliga aspekten av pedagogik: ”som pedagogisk relation betecknas varje mänsklig relation som finns (eller bör finnas) mellan pedagoger och barn eller unga” (Giesecke, 1997, citerad av Nordström- Lytz, 2013, s. 31). Sævi beskriver den pedagogiska relationen som ”konkret, moralsk, selvregulerende og meningsfull i seg selv, og har å gjøre med både den voksne og barnets eksistens og sameksistens. Den er personlig og situert, og konstituerer rammen for at pedagogisk virksomhet kan ha pedagogiska kvaliteter” (Sævi, 2013, s. 239). Den pedagogiska relationen beskrivs som både meningsfull i sig själv och som en förutsättning för att kunna bedriva pedagogisk verksamhet. Den kan också betraktas som en egen skapande kraft (Aspelin & Persson, 2011). Max van Manen (2015) understryker den pedagogiska relationens informella karaktär och pekar på såväl bristen på, som vikten av ett språk som specifikt adresserar denna för undervisningspraktiken centrala aspekt. Gert Biesta (2013) för fram det problematiska och begränsande med den nuvarande dominerande vokabulären inom det pedagogiska landskapet: ”... it is a language that makes it more difficult to ask questions about the specific role and responsibility of the teacher in the educational relationship” (s. 127). Såväl van Manen som Biesta vill - tillsammans med ytterligare andra forskare och utbildningsfilosofer - bidra till

utvecklandet av ett språk och en vokabulär som på ett adekvat och autentiskt sätt förmår beskriva och formulera de olika aspekter som tillsammans utgör den pedagogiska relationen.

2.3.1 Det gemensamma utrymmet

Jonas Aspelin (2013) för fram vikten av att inom den pedagogiska forskningen ställa frågan var utbildningens brännpunkt är belägen, det vill säga var dess mest betydelsefulla aktivitet utspelas. Han vill själv definiera utbildningens brännpunkt i termer av relationsprocesser; av skeenden mellan lärare och elev. Aspelin och Persson (2011) beskriver hur den pedagogiska relationen i sig själv har en kreativ skapande agens:

... att det gemensamma utrymmet har en skapande kraft; att det verkligt avgörande i utbildningsprocessen inte är vad jag som lärare gör med dig eller vad du som elev gör med dig själv, utan vad som 'görs med oss', i relationen mellan oss. (s. 83)

Relationen mellan lärare och elev förs fram som den huvudsakliga källan till elevens förståelse av världen och till elevens utveckling. De beskriver alltså själva relationen som utbildningens brännpunkt och det gemensamma utrymmet betecknas som ett "mellanmänskligt kraftfält" (s. 82).

Mellanrummet

Gert Biesta (2010) intresserar sig också för utrymmet mellan lärare och elev när han beskriver hur utbildning i grund och botten är en relationell samverkan. Han ser utbildning som en interaktion mellan aktiviteten hos den som utbildar och aktiviteten hos den som utbildas och att den följaktligen äger rum i mellanrummet mellan lärare och elev. Relationen mellan lärare och elev kan förstås som den kommunikationsprocess som sker i detta mellanrum. Biesta ser mellanrummet som en förutsättning för att kommunikation och därmed också utbildning ska kunna äga rum. Han menar att en teori om utbildning borde vara en teori om interaktionen mellan lärare och elev, det vill säga en teori om den utbildande relationen. Med sin artikel *Mind the Gap!* vill han utveckla en sådan teori men kommer till den paradoxala slutsatsen att en teori om utbildning inte är möjlig eftersom ett mellanrum till sin natur inte går att fånga i begrepp. Denna slutsats är visserligen motsägelsefull, men sätter ljuset på utbildningens performativa och relationella natur: "The unrepresentability of what makes education possible, rather, highlights the performative nature of the process of education, that is, the fact that education exists only in and through the communicative interaction between the teacher

and the learner” (s. 21). Utbildning äger rum i det skapande relationella ögonblicket och låter sig i alla fall inte lättvindigt fångas av begrepp och teoretiserande.

Mellanrummets risker och möjligheter

Men det relationella utrymmet framställs inte bara som svårfångat, utan också som en plats förenad med risker och möjligheter. Aspelin (2017a) beskriver mellanrummet som oförutsägbart och okontrollerbart och därmed även riskabelt. Å andra sidan är det just denna labilitet och oförutsägbarhet som gör mellanrummet till en möjligheternas plats, för såväl elever som lärare. Moira von Wright (2013) pekar på att det är just i detta relationella område som *novelty* (hon menar med detta begrepp något som inte tillförs från det yttre av läraren, utan som växer fram ur själva den pedagogiska situationen) har möjlighet att inträffa och hur viktigt det är att läraren vågar ta risken att släppa sin dominans och hålla situationen öppen och kreativ för att sådana händelser ska kunna inträffa. Genom det som sker i det relationella utrymmet mellan lärare och elev blir den pedagogiska situationen till mer än vad som förs in i den. Biesta (2013) beskriver en sådan pedagogisk situation som att den bär med sig ”a notion of transcendence” (s. 52). Detta nya som kommer utifrån kan inte förutses och är beroende av det som uppstår i mellanrummet mellan läraren och eleverna, vilka ses som unika subjekt med egen agens.

Sharon Todd (2008) sätter även ljuset på elevens risktagande när denne, genom sin öppenhet i den pedagogiska situationen, utsätter sig för ny kunskap som kan rubba uppfattningen om den egna identiteten: ”När man vinner högre insikt riskerar man att förändra själva parametrarna för självförståelsen och sin plats i världen, och man riskerar därmed att förlora sina riktmärken och konventioner” (s. 27). Att värja sig emot hotet om en sådan desorientering kan manifesteras i försvar och motstånd mot det nya som tillförs och mot den som bringar in det till situationen, nämligen läraren.

Sam-verkan och sam-varo i mellanrummet

Aspelin och Persson (2011) skiljer på *sam-verkan* och *sam-varo* när de betecknar sam-verkan som ”en social process där individer i större eller mindre utsträckning samordnar sina handlingar” och sam-varo som ”ett genuint dynamiskt möte mellan två personer” (s. 90). De menar att utbildning består av en oändlig mängd sam-verkansmoment som då och då förvandlas till sam-varo, ett sorts tillstånd där ”deltagarna existerar i en gemensam dimension” (s. 91). I denna sam-varons dimension får relationen mellan lärare och elev en

mångfacetterad och existentiell karaktär och sådana ögonblick beskrivs av Aspelin och Persson som ”magiska och undflyende” (s. 97). Ljungblad (2016) lokaliserar i sin studie, där hon undersöker relationella aspekter av kommunikation mellan lärare och elev, sådana korta undflyende ögonblick och beskriver dem som just existentiella upplevelser:

Vidare framträder i mikroanalys små unika stunder mellan lärare och elev under ett par sekunder av förtätad närvaro som en mellanmänsklig sam-varo. Ett existentiellt ögonblick där lärare och elev är omedelbart närvarande för varandra Dessa existentiella skeenden mellan lärare och elever som framträder i avhandlingens resultat ger insikt om att utbildning inte bara kan beskrivas som vad människor gör tillsammans – utan även vad vi är tillsammans. (s. 230)

Sam- varon är till skillnad från sam- verkan ingenting som kan planeras, utan framställs som någonting som spontant uppstår i mötet mellan lärare och elever. En fruktbar sam- verkan bygger i större eller mindre utsträckning på relation, medan sam- varo *är* relation.

Nordström-Lytz (2013) beskriver med hjälp av Bubers dialogfilosofi någonting liknande när vad hon betecknar som Jag- Du- mötena tränger igenom Det- världens struktur, som spontana ögonblick här och nu, oberoende av erfarenheter, kunskaper och vetande. Sådana existentiella möten mellan lärare och elev äger rum inom den strukturerade undervisningen och beskrivs av Nordström- Lytz som ögonblick av ömsesidighet och symmetri.

Liknande ögonblick kan uppstå inte bara spontant, utan som direkt resultat av undervisningen. Hartmut Rosa (2016) kallar sådana ögonblick för: ”wenn es in Klassenzimmer knistert” (s. 16), det vill säga när läraren har lyckats fånga elevernas uppmärksamhet på ett sådant sätt att det uppstår en sådan innerligt förtätad stämning att det ”knastrar” i rummet. Det existentiella elementet i en sådan händelse beskriver han som ett ömsesidigt andligt berörande och att bli berörd.

Det pedagogiska mötet

För Nordström-Lytz är mötet kärnan i den pedagogiska verksamheten: det är genom mötet som det mellanmännliga har möjlighet att dela plats med kunskapandet (2013). Sharon Todd (2003) beskriver såväl skörheten som kraften i mötet mellan lärare och elev:

Som lärare och elever kommer vi trevande samman i förväntan om ett möte vars utgång vi inte kan förutsäga. De utväxlade blickarna, tonen i rösten, läroplanens artefakter, lidelsen i en åsikt, likgiltigheten i en fråga, tiden och rummet som ska samordnas, längtan efter kärlek och erkännande, allt detta och mer därtill utgör de små men ändå kolossala detaljer som formar och skakar den grund på vilken utbildningens byggnader uppförs. (s.62)

Mötet beskrivs som fundamentet för att utbildning ska kunna äga rum och hur varje möte ser ut är beroende av en mängd olika förutsättningar och detaljer. Grete Marie Skau (2017) beskriver att inne i mötets process ryms ögonblickets oanade möjligheter: ”Innenfor denne prosessen finnes øyeblikkene som kan åpne seg opp og bære kimen i seg til endring, noe som sender processen i en ny retning” (s. 35). Hon skildrar mötet som en process som går igenom olika faser och där professionsutövaren bär ansvar för att bemöta dessa faser. Sævi (2013) menar att sådana oanade möjligheter är beroende av att läraren till en viss grad håller mötet öppet och inte förutbestämt, så att den pedagogiska verksamheten kan: ”åpne opp livets og fagets muligheter for barnet, og holde mulighetene åpne for nye muligheter” (s. 238).

2.3.2 Relationens betydelse i praktiken

Relationen som fundament och förutsättning

Vad det relationella utrymmet och relationsprocessen har för betydelse för undervisningssituationer i praktiken har undersökts och belysts i olika studier. Wedin (2007) drar i sin studie, som behandlar relationsarbetet i den dagliga lärarpraktiken, slutsatsen att relationsarbetet är ett fundament för att undervisning ska kunna bedrivas och att detta relationsarbete är något som pågår hela tiden. Hon understryker den centrala roll som relationsskapandet spelar i läraryrket: ”Med stöd i mina forskningsresultat går jag ännu längre och påstår att det är relationerna som i mångt och mycket *är* verksamheten i klassrummet och yrket i synnerhet” (s. 227). Hon karaktäriserar lärararbetet som ett konstant och oupphörligt arbete med att skapa och upprätthålla relationerna till eleverna. Bredmar (2014) beskriver i sin studie om emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet det hon kallar för samspelet och samklngen med eleverna, och hur detta för lärarna i studien utgör den främsta källan till glädje eller brist på glädje i deras yrkesliv.

Även Frelins (2010) studie kring lärares relationella professionalitet, pekar på den avgörande betydelse som relationsarbetet har för undervisningen. Frelin hävdar på basis av sina forskningsresultat att en stor del av lärarprofessionaliteten handlar om att skapa de relationella förutsättningar som krävs för att kunna bedriva undervisning och menar att en sådan relationell professionalitet är såväl nödvändig som underskattad. I Selsfors (2017) studie där *den betydelsefulla läraren* beskrivs ur ett elevperspektiv, framställer eleverna relationen mellan lärare och elev som väsentlig för att undervisningssituationen ska fungera. Eleverna i

studien uppfattar den pedagogiska relationen som en speciell slags relation, unik för skolvärlden.

Relationens betydelse i konstpedagogiken

Jochen Krautz (2013) stödjer sig på studier av Dreyer (2005) och Peez (2009) när han menar att konstpedagogiken, när det kommer till den konkreta undervisningssituationen, inte utmärker sig från andra ämnen vad gäller betydelsen av relationen mellan lärare och elever. Krautz lyfter emellertid fram hur konstundervisningen, genom sin öppna undervisningssituation och sin personliga tematik erbjuder särskilda möjligheter att bygga upp mer intensiva relationer mellan lärare och elever (s.164).

Möjligen särskiljer sig dans- och eurytmiundervisning, som ju använder sig av den egna kroppen som instrument, men det är svårt att hitta studier som tagit upp denna aspekt. Det råder överhuvudtaget en iögonfallande brist på forskning om dans i skolan (Krantz, 2014, s. 66-67). Som tidigare nämnts understryker dock Jürgen Frank (2014) relationens absoluta nödvändighet för eurytmiundervisning och Pröckl (2014) menar att dansundervisning är relation: ”Att danspedagogernas yrke är en praktisk och mellanmänsklig, alltså relationsbaserad, syssla är ett faktum” (s. 253).

Förtroendeskapande relationsarbete beskrivs i dessa studier som en stor och betydelsefull del av lärares skolvardag. I följande delkapitel ges en närmare inblick i vad som utmärker ett sådan relationsarbete.

2.4 Relationsarbetet

Relationsarbetet handlar både om att skapa relation till eleven, och om att upprätthålla och fördjupa denna relation.

2.4.1 Att skapa relation

Vem är eleven?

I Wedins (2007) studie framträder tydligt vikten av att kunna elevernas namn och hur lärarna ser detta som ett första steg mot att lära känna sina elever som egna subjekt och personligheter. De beskriver hur processen att lära känna elevernas namn och även få en första inblick i deras privata intressen, bildar en grund som det egentliga relationsarbetet sedan kan bygga vidare på (s. 135). För eleven är det viktigt att läraren som undervisar henne

är intresserad av henne som människa (Schieren, s. 202). Även van Manen (2015) understryker betydelsen av att läraren konkret känner till och använder elevens namn och beskriver det existentiella i att kalla någon vid namn: "After all, when a teacher calls a student by name, then something is called into being: the student as a unique person" (s. 162).

Moira von Wright (2002) fördjupar sig i betydelsen av frågan *vad* eller *vem*? Hon menar att *vem* eleven är bara kan framträda i konkreta mellanmännsliga möten, där eleven förstås i relation till det aktuella sammanhanget:

Då blir det unika individuella, det som gör dig till dig och mig till mig, ett föränderligt fenomen som framträder i möten mellan oss. Vem vi är blir ett fenomen som vi inte kan mäta, slå fast eller slutgiltigt bestämma. I genuina mellanmännsliga möten framträder vi för varandra som Någon, och endast då blir det uppenbart vem vi är. (s.13)

Vem eleven är blir tydligt först i själva mötet. Detta relationella perspektiv på elevens individualitet står i motsatsförhållande till det perspektiv som von Wright (2002) benämner *det punktuella perspektivet*, där eleven definieras efter mätbara kunskaper, egenskaper och förmågor. Ett sådant punktuellt perspektiv svarar snarare på frågan om *vad* en elev är än på frågan om *vem*. Ann-Louise Ljungblad (2016) belyser problematiken i att vårt språk saknar ord för att skildra det unika *Vemet*: "Vi är vana att beskriva gemensamma drag som vi delar med andra människor i termer av *Vad*, men har inte samma erfarenhet av att beskriva den unika individualiteten" (s. 250). Ett viktigt steg i skapande av relation är att lära känna eleverna så att de blir just till unika subjekt: "Först när eleven erkänns som en självständigt tänkande, kännande och handlande varelse av läraren, öppnas möjligheten för en undervisningssituation" (Frelin, 2010, s. 211). I en studie av Strikwerda-Brown et al (2008), kring högstadielevens syn på hur lärare påverkar upplevelsen av skolan, poängterade högstadieleverna själva vikten av att lärarna visade sina elever respekt genom att behandla dem som unika individer och inte som ett "big pack" (s. 35). Eleverna i Selsfors (2017) studie bekräftar vikten av att läraren lyckas med att etablera en sådan autentisk kontakt:

När läraren får till möten med sina elever och bekräftar såväl på grupp- som individnivå upplever man som elev att man spelar roll, man är inte anonym. Denna bekräftelse kan vara avgörande för hur man tar till sig undervisningen och också ha betydelse för andra delar av livet. (s. 71)

Att av läraren bemötas med intresse och respekt och inte ses som ett anonymt objekt upplevs som betydelsefullt för skolprestationen, men även på ett mer personligt plan.

Vem kan eleven bli?

Aspelin (2013) understryker dock vikten av att läraren i det pedagogiska mötet inte bara bekräftar eleven sådan som eleven *är* i detta ögonblick, men också sådan eleven *kan bli*. Just denna dubbla riktning särskiljer den pedagogiska relationen från andra relationer, genom att den vuxnes avsikt också sträcker sig mot framtiden och barnets mogna vuxenskap. Ett fördjupat perspektiv på denna dubbla riktning och på frågan vem eleven är ger Jost Schieren (2013) genom sin beskrivning av Waldorfpedagogikens syn på människans individuella kärna:

Waldorfpedagogikens syn på människans personlighet utgår från att varje människa inom sig bär en autonom personlig kärna. Denna kärna är för barnets och den unga människans medvetande ännu inte är gripbar, men träder under utvecklingens gång alltmer i dagen, och genom ett adekvat pedagogiskt tilltal kan förmågan till en självständig förståelse av det egna jaget stärkas. (s. 207; min översättning)

I detta sammanhang blir pedagogikens uppgift att, allteftersom den individuella kärnan träder i dagen, stärka den växande människans utvecklande av och förståelse för sin egen individualitet. Något som rimmar väl med Biestas (2013) syn på subjektifiering som en betydelsefull del av utbildningens syfte.

Marianne Tvedt (2013) uppmärksammar i sin studie den vikt som många av lärarna i undersökningen lade vid denna pedagogikens dubbla riktning:

The eurythmy teachers' constant endeavouring activity to raise awareness of an inner space in the students was salient. To understand the students, be part of their ongoing developmental process and bring out the individual potential within each of them was emphasized. (s. 55)

Att känna sig delaktiga i elevernas utveckling och med hjälp av eurytmiämnet försöka hjälpa den enskilde eleven att finna och ge uttryck för sin egenart uppfattades som en betydelsefull del av arbetet.

2.4.3 Att fördjupa och upprätthålla relation

Genom att läraren på olika sätt intresserar sig för sina elever får relationen möjlighet att fördjupas och upprätthållas. Att på ett djupare plan ställa sig frågor om vem eleven är, men också att bemöta eleven med ett vardagligt småprat är vägar som beskrivs som fruktbara.

Att läsa eleven

Rudolf Steiner (1975) påtalade redan år 1920 inför lärarna på den första Waldorfskolan betydelsen av att lära känna sina elever på ett mer ingående vis:

När man vänjer sig och bemödar sig att lära känna barnen på ett psykologiskt sätt, då får man så småningom ett annat förhållande till dem, helt enkelt genom själva saken. Detta att lära känna barnen innebär inte bara att känna igen dem, det blir till ett annat förhållande till barnen, när man anstränger sig att lära känna dem. (s. 155-156; min översättning)

En väg till att lära känna eleven på ett sådant djupare sätt, beskriver Steiner som att se barnet som en fråga (Steiner, 1989) och att lära sig läsa barnet (Steiner, 1982). Han sammanliknar processen att lära känna barnet på detta sätt, med övergången från att man lärt känna bokstävernans sammanhang till förmågan att kunna läsa. När det gäller barnet ”måste läraren övergå från ett mer allmänt läsande i människonaturen till att kunna läsa i den enskilda människan” (s.50). Ett sådant läsande kräver förmåga att göra sinnesiakttagelser, och Heinz Zimmerman (2000) beskriver hur till exempel rösten, gången, gesten, mimiken och handslaget kan utgöra ”portar för att varsebli den andra människans jag” (s. 33). Zimmerman lyfter fram lärarens förmåga till osjälviskhet som en förutsättning för att på ett sådant sätt kunna läsa eleverna.

Att se eleven

Juul och Jensen (2009) beskriver på ett liknande sätt hur det för pedagogen gäller att verkligen *se* eleven, och understryker med detta nödvändigheten i att kunna *se bakom* barnets beteende och att kunna samla ihop dessa iakttagelser till en allt mer nyanserad bild av barnet (s. 126). Viktigt är att inte stanna vid barnens yttre beteenden och ageranden utan att med sitt intresse söka sig bortom dessa. Pirjo Repo (2009) lyfter också fram vikten av att upparbeta ett intresse för sina elever: ”Alla [elever] har man inte lika lätt att tycka om, men man kan bestämma sig för att intressera sig för dem” (s. 295). Att sätta sina egna sympatier och antipatier åt sidan och utgå från ett genuint intresse menar hon är betydelsefullt när det gäller att fördjupa relationen till sina elever. Även van Manen (2015) framhåller nödvändigheten av att som lärare noggrant betrakta sina elever:

A teacher must observe a child not as a passerby, a policeman, or a friend might; a teacher must observe a child pedagogically. This means being a childwatcher who guards and keeps in view the total existence of the developing child. (s. 63)

Lärarens sätt att betrakta sin elev måste ta sin utgångspunkt i ett pedagogiskt förhållningssätt, vilket håller i fokus barnets utveckling som människa.

Det personliga småpratet

Wedin (2007) finner i sin studie att lärarnas personliga ansträngning framträder allt tydligare i arbetet med att fördjupa och upprätthålla relationerna: ”Det hela framstår som ett ’never-ending project’. Relationerna måste etableras och återetableras, dvs. ständigt underhållas för att inte lösas upp” (s. 150). Hon beskriver hur småpratet är ett viktigt led i detta vårdande av relationerna och hur lärarna använder det som en medveten strategi för att fördjupa sin kontakt med eleverna. Småpratet får också funktionen av att läraren bjuder på sin egen personlighet och visar vem han eller hon är bakom lärarrollen. Wedins studie visar att mötet med eleven försvåras om läraren styrs för mycket av sin roll och att ett personligt förhållningssätt utgör en av de viktigare byggstenarna i relationsskapandet. Något som bekräftas av Skau (2017) som menar att förmågan att vara personlig är av stor vikt i yrken där man arbetar med människor: ”I sosiale yrker innebærer god profesjonalitet at yrkesutøveren også er i stand til å være personlig” (s. 45). I Selsfors (2017) studie visar även elevperspektivet på vikten av att läraren intresserar sig för sina elever och även själv visar sig som människa på ett personligt, men inte för privat sätt. Det kan innebära att läraren i samtal och småprat hittar beröringspunkter på ett rent mänskligt plan som inte behöver vara relaterat till undervisningen och skolan (s.72). Samspelet mellan den professionella och den personliga aspekten av läraryrket behandlas mer utförligt i delkapitel 2.5 samt 2.6.

I delkapitlet som följer kommer ytterligare aspekter av den pedagogiska relationen att utforskas och fördjupas genom begreppet relationskompetens.

2.5 Relationskompetens

Begreppet *relationskompetens* syftar på professionella relationer, det vill säga relationer där den ena parten är professionell och den andra inte (Juul & Jensen 2009). Relationskompetens beskrivs av Ljungblad (2016) som ett paraplybegrepp för relationsprocesser mellan lärare och elever och som en kompetens som i allt högre utsträckning förstås som en nödvändig förutsättning för lärarens didaktiska kompetens (s. 52). Juul och Jensen definierar pedagogers relationskompetens som deras förmåga att se det enskilda barnet och anpassa sitt eget beteende efter barnets individuella premisser, utan att därmed frånsäga sig ledarskapet. De

understryker också vikten av att läraren är autentisk i kontakten med sina elever samt att läraren påtar sig fullt ansvar för relationens kvalitet (s.124).

Aspelin (2017b) lyfter fram hur lärarna i sitt yrkesutövande verkar inom två områden samtidigt. I det konventionella området fungerar de som utbildare i ett konventionellt system och i det mellanmänniska området handlar de som medmänniskor. Aspelin menar att den relationellt kompetenta pedagogen har förmåga att synkronisera dessa båda typer av relationer: "Relationally competent teachers are both effective and decent. They take responsibility for their own actions as educators in a conventional system, and as fellow beings in an interpersonal system" (s. 14).

Begreppet är mångfacetterat och i kapitlet kommer framförallt följande aspekter av relationskompetensen att belysas:

- relationskompetens som social konst
- positivitet och humor
- förmåga att balansera mellan närhet och distans
- autenticitet och närvaro

2.5.1 Relationskompetens som social konst

Själens genialitet

Wiechert (2013) menar att arten av den pedagogiska relationen, det vill säga det sätt på vilket man bemöter eleven i ett pedagogiskt syfte, är beroende av elevernas ålder och att den särskilt i grundskolan bygger på ett konstnärligt förhållningssätt hos läraren. Han beskriver att medan det i gymnasieklasserna är den ämneskompetente läraren som vinner elevernas förtroende, så fordrar eleverna i grundskoleåldrarna lärare med ett kreativt, överraskande och flexibelt förhållningssätt: "Av lärarna i dessa årskurser förväntas det att de kan göra något konstnärligt och lekfullt av varje situation. Det är den förnimmade människan, som skapar ut ur situationen själv" och "I dessa årskurser verkar den konstnärliga effekten, överraskningen" (s. 214). Wiechert lyfter fram att det för eleverna i dessa åldrar handlar om ett huvudsakligen själsligt förhållande till läraren och att denne därmed måste utveckla en "själens genialitet" (s. 218). Steiner (1989) ger en fördjupad bild av detta resonemang när han beskriver hur ett konstnärligt själsligt förhållningssätt behövs för att det nödvändiga individuella förhållandet mellan lärare och elev ska kunna uppstå:

Grundskoleundervisningen måste i framtiden utgå ifrån att eleverna på omvägar över det konstnärliga ... förvärvar förmågan att genom det yttre skalet uppleva hela det själsliga hos en annan människa. Om ni ger undervisningen ett abstrakt vetenskapligt innehåll, så upplever den unga människan ingenting av er själ. Av er själ upplever hon bara någonting när ni kommer henne till mötes på ett konstnärligt sätt, ty i det konstnärliga elementet måste varje människa vara individuell, i det konstnärliga är var och en en enskild individ. (s. 173)

Genom ett konstnärligt förhållningssätt möjliggörs enligt Steiner, det eftersträvade autentiska mötet mellan lärare och elev.

Lyhördhet och pedagogisk takt

Möjligheten att uppnå en förtroendefull pedagogisk relation med såväl enskilda elever som med elevgrupper beror till stor del av lärarens förmåga att bemöta sina elever i de vardagliga skolsituationerna, framförallt under lektionerna. Frelin (2010) skiljer här mellan att känna *till* och att känna *in* eleverna: ”Det läraren känner till om eleven, menar jag, är det som läraren kan ta med sig till situationen, medan det som läraren känner in är en öppenhet för vad som händer mellan läraren och eleven i situationen” (s. 207).

Wedin (2007) för ett liknande resonemang när hon beskriver hur lärarna i studien dels anpassar lektionens utformning efter vetenskapen om vad som kommer att fungera i den specifika gruppen, dels under lektionens gång gör Anpassningar som beror av elevernas skiftningar i intresse och humör. Förmågan att fånga upp sådana skiftningar menar hon är beroende av lärarens lyhördhet för eleverna, vilket i sin tur är avhängigt en djupare kännedom om dem (s. 229).

Pröckl (2014) beskriver hur danspedagogerna i hennes studie medvetet anpassade undervisningen i förhållande till elevernas dagsform, och hon beskriver tillvägagångssättet:

Avvägningar i hur de bäst ska lägga upp det ena eller andra sker i förhållande till vad eleverna utstrålar. Hur de rör sig, vilken energi de förmedlar. Läraren tolkar och gör i tysthet smidiga Anpassningar av upplägg och material under tiden lektionen pågår. (s. 257-258)

Att kunna tolka hur eleverna mår i stunden är en viktig förmåga som ligger till grund för lektionens faktiska utformning. Aspelin (2017a) beskriver med en musikalisk liknelse hur detta av läraren kräver lyhördhet, tajming och fingertoppskänsla (s. 5). Även Ljungblad (2016) använder sig av musikaliska begrepp när hon beskriver hur ett sådant inlyssnande och avpassande förhållningssätt också bildar grund för att upprätthålla själva relationen till eleverna: ”I nuet framträder en kreativ sinnlig improvisation som kan liknas vid en följsam

musikalisk improvisation, som skapar och upprätthåller kontakt mellan lärare och elev” (s. 249). Ljungblad pekar i detta sammanhang på lärarnas dubbla ansvar; ansvaret för undervisningen och ansvaret för relationen till eleverna. Improvisationens uppgift är att möta båda dessa ansvarsområden. Hon beskriver hur lärarna hanterar detta ansvar genom ”situerade överväganden som läraren improviserar i nuet, något som sker så frekvent att det inte fullt ut går att fånga” (s.249). Även Biesta (2012) understryker hur sådana överväganden görs om och om igen och de facto utgör själva kärnan i det som pågår i våra klassrum.

Määttä och Uusiautti (2012) beskriver denna intuitiva och lyhörda förmåga som *pedagogisk takt* och citerar Haavios (1948) definition: ”Pedagogical tact is the ability to find quickly and confidently an appropriate course in every education and teaching situation” (s. 30-31). Van Manen (2015) karaktäriserar pedagogisk takt som ”the sensitive application of thoughtfulness in action” (s.100) och beskriver hur den utövas i ögonblicket och är beroende av en intuitiv sensibilitet och lyhördhet för det unika hos eleven och även för det unika i situationen. Pedagogisk takt beskrivs av van Manen mindre som en uppsättning definierbara sätt att uppträda, och mer som ett sätt att förhålla sig autentiskt och närvarande i relationen.

Men detta improvisativa samspelande med eleverna i nuet kräver flexibilitet och Wedin (2007) poängterar att risken för misslyckande är stor om läraren inte har förmåga att lämna sin i förväg uppgjorda lektionsplanering (s. 149). De omedelbara övervägandena och improvisationerna rymmer också ett intuitivt element och Lilja (2013) lyfter fram hur lärarnas vardagliga relationsarbete i undervisningssituationerna i huvudsak sker spontant och intuitivt (s. 193). Zimmerman (2000) menar liksom Wedin att denna intuitiva lyhördhet för eleverna är beroende av att det redan finns en relation utarbetad. Zimmerman är också enig med Wedin vad gäller vikten av att vara flexibel. Han understryker hur läraren inte får fastna i begränsande föreställningar utan måste kunna ”nä fram till rörlighetens rike, där det bildas och löses upp, där den begeistrande entusiasmen finns och där den skapande fantasin råder” (s. 30).

2.5.2 Positivitet och humor

Schieren (2013) understryker *positivitetens* och *humorns* betydelse i lärarens dagliga umgänge med eleverna. Han menar att en positiv utstrålning borde ingå i lärarens yrkesetos eftersom det utgör en grund för ”ett trivsamt och enkelt kommunikativt möte mellan läraren och

eleverna” (s. 203; min översättning). Steiner (1987) lägger också emfas vid en sådan positiv utstrålning:

Och ytterligare något som är lättare sagt än gjort men som ändå är en gyllene regel för läraryrket: Läraren får inte bli förtorkad och sur! En sprudlande frisk själsstämning! Inte förtorkad och sur! Det är vad läraren skall sträva efter.
(s. 193-194)

För att kunna bemöta eleverna på ett positivt sätt är det för läraren eftersträvansvärt att hitta in i och behålla en frisk och levande själsstämning. Över hundra år senare pekar Skolverket i en rapport från 2006 på den betydelsefulla påverkan som lärares lust och engagemang har för klassrumsklimatet och för elevernas lärande.

Michael Felten (2013) knyter an till positivitetens betydelse när han beskriver uppmuntrandets konst som det pedagogiska livets vitamin E; ett vitamin som Felten menar att skolvardagen lider brist på. Han förespråkar därför ett professionellt uppmuntrande i skolan och beskriver detta uppmuntrande som omfattande såväl förtroende, omsorg och bekräftande som utmaningar och konstruktiv kritik (s. 225). I Selsfors (2017) studie bekräftar eleverna betydelsen av ett positivt bemötande, när de beskriver detta som en av de viktigaste förutsättningarna för att lärare ska lyckas med sitt relationsbyggande och Selsfors noterar: ”En så enkel sak som att titta elever i ögonen och visa uppskattning kan vara det som får en elev att känna sig värdefull” (s. 72). Även högstadieläroverna i Strikwerda-Brown et al -studien (2008) värdesatte lärare som bekräftade deras ansträngningar, gav korrektur på ett finkänsligt sätt och överhuvudtaget bemötte dem på ett positivt sätt (s.40). Eleverna uppskattade särskilt lärare som hade sinne för humor och kunde bete sig på ett roligt sätt eller berätta roliga historier, och som man kunde skämta tillsammans med: ”Participants particularly welcomed teachers who could have a joke and also take a joke” (s. 34).

Keller (2007) beskriver den särskilda betydelsen av humor vad gäller bemötandet av elever i pubertetsåldern: ”Humor har i sig precis det som behövs i denna ’övergångsålder’. Den förbinder och skapar avstånd, den förstår och är överbryggande, den ser det tunga och skapar det lätta. Och mest av allt: den värmer allt det kalla i och mellan oss” (s. 86). Rosa (2016) beskriver hur ”humor och skratt löser förhårdningar” och hur humorn skapar ett positivt arbetsklimat där det också är tillåtet att göra fel (s. 108). Winkel (2013) fogar till bristen på uppmuntran i skolan, även en brist på humor och menar att en sådan humurlöshet ofta får andra åtgärder och ”beundransvärda bemödanden” att misslyckas. Han betonar hur humorn

måste växa fram ur kärleken till eleverna och ur en vilja att hjälpa dem vidare: ”Humor kommer ur kärleken till de oss anförtrödda unga människorna vars okunskap och fel, inte bara kommenteras med kritik, utan också med förståelse och kärlek” (s. 258).

Frelin (2010) finner i sin studie att lärare ofta använder sig av humor när de behöver tillrättavisa eller korrigera sina elever. Lärarna uttrycker hur upprepad kritik bidrar till att minska förtroendet i relationen, men då kritik eller tillrättavisande ändå är nödvändigt bidrar ett humoristiskt anslag till att eleven inte förlorar sin värdighet (s. 206). Wedins (2007) studie pekar också på hur lärare medvetet använder sig av ett humoristiskt bemötande i stället för att reagera med irritation och ilska när elever trilskas. Ett sådant mer avspänt och välvilligt förhållningssätt upplevs som mer konstruktivt i svåra situationer (s. 141). Bredmar (2014) finner i sin studie att humor kan skapa pauser i tillspetsade situationer och öppna upp för ”spontanitet, lekfullhet och ny energi” (s. 271). Också Steiner (1987) för fram humorns välgörande verkan vid sådana tillfällen och han pekar överhuvudtaget på vikten av att inte kritisera i onödan: ”Det är också mycket viktigt att man just som lärare vänjer sig av vid att kritisera i onödan. Som lärare måste man utveckla en stark känsla, så att man blir medveten om att det inte är så viktigt att ständigt förbättra det som utförs” (s. 38).

2.5.3 Balans mellan närhet och distans

Bredmar (2014) riktar ljuset mot den dubbelhet som karaktäriserar lärarens möte med eleverna. Samtidigt som det är ett professionellt möte mellan lärare och elev är det ett personligt möte mellan två människor (s. 244). Hon refererar till Frelin (2008) som lyfter fram hur tidigare forskning om lärares professionalitet underförstått har utgått från att det råder en dikotomi mellan *professionell distans* och *professionell närhet*. Till följd av denna utgångspunkt kom professionell distans att ses som det naturliga förhållningssättet, medan professionell närhet blev osynliggjord (s. 31). Denna inställning är under förändringsprocess och Bredmars egen studie pekar på vikten av att lärare i sitt yrke är såväl professionella som personliga och att de förmår balansera mellan graden av närhet och distans. Van Manen (1991) beskriver hur lärarens relation till eleven visserligen är personlig, men samtidigt bör vara präglad av en viss distans som ger läraren möjlighet att inta hållningen av en *pedagogisk observatör*, dvs. betrakta barnet ur ett pedagogiskt perspektiv (s. 64). Denna distans menar van Manen är något som skiljer den pedagogiska relationen från till exempel relationen mellan förälder och barn.

Kärlek och auktoritet

Liljas (2013) studie visar att elever får förtroende för lärare som på olika sätt ger uttryck för att de lyssnar till och bryr sig om dem, men som samtidigt sätter tydliga gränser. I samma linje framhåller Määttä och Uusiautti (2012) hur *pedagogisk kärlek* och *pedagogisk auktoritet* hänger tätt samman med varandra och spelar en framträdande roll i lärarprofessionen. De beskriver den pedagogiska kärleken som central i lärarens yrkesutövande såväl som princip och som metod:

Thus, pedagogical love is not irrational sentimentalizing or weak-willed following. It is a working method that involves persistent interest and perseverance to support pupils' development for the sake of themselves and the whole society. Pedagogical love is the fundamental principle and method for good teacherhood. (Määttä & Uusiautti, 2011, s. 35)

Kärlekens syfte i undervisningen är att stödja elevernas utveckling mot att bli autonoma och ansvarsfulla vuxna. Ulrich (2013) konstaterar att en sådan känslomässig närhet är mycket lättare att uppnå med barn i de lägre årskurserna än med de alltmer självständiga högstadieläverna. Han beskriver hur gestaltandet av den pedagogiska relationen därmed förändras sig över tid mot mer distans och saklighet och att det därför även ur en tidsaspekt är en kontinuerlig utmaning för läraren att upprätthålla balans mellan närhet och distans.

När det gäller auktoritet skiljer Määttä och Uusiautti (2012) på lärarens formella auktoritet som grundar sig i bland annat utbildning, skollagar och skolpolicy, och hans eller hennes informella auktoritet – en auktoritet som inte kommer utan vidare utan som måste förtjänas. Hur en sådan informell auktoritet byggs upp beror av flera olika faktorer, som till exempel lärarens förmåga att vara ledare, hans eller hennes personlighet och uppträdande samt förmåga att interagera med eleverna (s. 28). Sedd ur ett relationellt perspektiv är auktoritet inte något som man kan äga eller vara, utan den uppstår i och genom relationen (Frelin, 2010). Määttä och Uusiautti refererar till Gordon (1977) som betecknar en lärares auktoritet som genuin när den är fri från tvång, och som falsk när den bygger på ett utövande av makt (s. 28). Frelin (2010) anknyter till detta när han beskriver hur auktoritet i ett relationellt perspektiv innebär att en person frivilligt lyder en annan, beroende på erkännandet av den andras legitimitet. Frelin tänker att en lärares auktoritet legitimeras av dennes ansvar för undervisningssituationen.

2.5.4 Autenticitet

Yrkespersonlig närvaro

Juul och Jensen (2009) beskriver *autenticitet* som ”den vuxnes förmåga att vara yrkespersonligt närvarande i relationen” (s. 127) och Steiner för ett liknande resonemang när han påtalar det betydelsefulla i lärarens kapacitet att förhålla sig till sina elever med en medveten närvaro: ”Läraren skall aldrig slappna av. Han skall ständigt vara helt och fullt närvarande i det han gör i skolan och i sitt sätt att uppträda gentemot eleverna” (Steiner, 1987, s. 193). I Ljungblads (2016) studie blir det tydligt att förmågan att vara fullt närvarande i nuet har betydelse för kvaliteten på samspelet med eleverna, och Lilja (2013) pekar på Rodger och Raider-Roths (2006) forskning som lyfter fram närvaro i stunden som avgörande för såväl undervisningens kvalitet som kvaliteten på elevernas lärande (s. 28). Skau (2017) ser förmågan till närvaro som en oundgänglig lärarkompetens och som en förutsättning för att kunna kommunicera på ett äkta och entydigt sätt.

Att visa sin mänsklighet

Fibæk Laursen (2004) talar om autenticitet som någonting direkt iakttagbart och som eleverna tydligt upplever hos sina lärare. En autentisk lärare beskrivs som en lärare som ”förmår bedriva undervisning av hög kvalitet och som gör det med ett personligt engagemang och äkthet” (s. 20). Fibæk Laursen refererar till Moustaka (1966) som beskriver autentiska lärare som människor eleverna upplever att de kan lita på och som inte gömmer sig bakom en lärarroll utan som visar vilka dom är som människor (s. 146). Fibæk Laursen betonar att detta inte innebär att en autentisk lärare ska ge uttryck åt allehanda känslor och sinnesstämningar som han eller hon bär inom sig, utan att ett professionellt autentiskt förhållningssätt innebär att ”handla i enlighet med sina livsvärden snarare än med sina känslor” (s. 74). Fibæk Laursen ser med detta inte autenticitet och professionalism som ett motsatspar utan ”tvärtom så är autenticitet professionalism på högsta nivå, där det inte råder något avstånd mellan person och professionalism (s. 161).

Bredmar (2014) reflekterar över den dubbla betydelsen i uttrycket ”att visa sig mänsklig”. Dels hur det innebär att visa sina egna fel och brister och sin ofullkomlighet som människa, och dels att visa förståelse för andra människors otillräcklighet och sårbarhet (s. 245). Frelin (2010) beskriver hur det hos deltagarna i hennes studie fanns en vilja och önskan att ha en medmänsklig relation till sina elever, vilket för dem innebar att kunna visa att de hade ett liv

också utanför skolan, men även att kunna visa sina mänskliga ofullkomligheter och brister (s. 206).

Moustaka (citerad av Fibæk Laursen, 2004, s. 146) ser autenticitet som en utvecklingsbar förmåga. Han understryker dock att det är ett krävande utvecklingsarbete eftersom det i grunden handlar om att genomgå personlig utveckling i stort. Ytterligare aspekter på personlig och professionell utveckling kommer att belysas i det avslutande delkapitlet som riktar fokus på den (relations)kompetente läraren.

2.6 Den (relations)kompetente läraren

Relationskompetens framstår som ett mångfacetterat och komplext begrepp. Att vara kompetent vad gäller de relationella aspekterna av läraryrket förfaller som en förutsättning för att kunna bedriva kvalitativ undervisning. I detta sista delkapitel kommer den (relations)kompetente läraren att belysas, med ljuskägla riktad mot följande teman:

- relationskompetens som medfödd eller utvecklingsbar förmåga
- privat-personligt-professionellt
- relationskompetens i samverkan med andra kompetenser

2.6.1 Relationskompetens som medfödd eller utvecklingsbar förmåga

Resultaten från både Wedins (2007) och Frelins (2010) studier pekar på att relationskompetens är något som lärare tillägnar sig med tiden, framförallt ur erfarenheterna från det dagliga samspelet med eleverna. Frelin vänder sig emot synsättet att den relationella kompetensen är avhängig personliga egenskaper som utstrålning eller intuition och ser därför uttrycket ”att vara född till lärare” som missvisande. Wedin beskriver hur lärare lär sig ett fungerande samspel med eleverna genom att pröva, omvärdera och förfina olika strategier alltefter hur dessa fungerar i undervisningssituationerna: ”Lärares lärande kan då ses som ett slags funktion av försök och misstag, med dragna erfarenheter som fundament” (s. 149).

Määttä och Uusiautti (2011) tillmäter dock lärarpersonligheten stor betydelse för relationskompetensen: ”A teacher’s work is interpersonal and relational, with a teacher’s own personality fundamental to building relationships with students” (s. 36). Fibæk Laursen (2004) menar i sin tur att även om det otvivelaktigt är så att vissa lärare genom sin medfödda personlighet har mer fallenhet än andra för de relationella aspekterna av yrket, är det ändå

kvaliteter och metoder som alla med större eller mindre ansträngning har förmåga att lära sig (s.15).

Selsfors (2017) drar slutsatsen att det är mer konstruktivt att fokusera på utvecklingsbara metoder och strategier än på personliga egenskaper när det gäller synen på lärares möjligheter att utvecklas i sitt yrke (s. 86). Att yrkesutövande lärare tar ansvar för en sådan vidareutveckling ser Skau (2017) som nödvändigt: ”Lærere og veiledere er ikke bare ansvarlige for å holde seg faglig og pedagogisk oppdatert. De har også ansvaret for kvaliteten på sin personlige kompetanse slik den kommer til uttrykk i det daglige samspillet med studentene” (s. 158). Wedin (2007) framhåller ändå, i linje med Määttä och Uusiauti (2011) lärarpersonlighetens betydelse i den mening att den sätter en stämning på relationen mellan lärare och elev och därför påverkar kvaliteten i denna relation. Hon menar emellertid att även den egna personligheten har möjlighet att utvecklas och förfinas. Detta kräver dock en insikt om den egna personlighetens betydelse, och en vilja till att investera i ett sådant personligt arbete (s. 150).

2.6.2 Professionellt – personligt -privat

”Läraren har betydelse såväl som yrkesutövare som människa. Det går inte att frikoppla det ena från det andra, att vara lärare innebär att utöva och hantera flera olika kompetenser på en och samma gång” (Selsfors, 2017, s. 87).

I linje med Selsfors slutsats beskriver Aspelin (2017a) hur den relationellt medvetne läraren parallellt med sitt yrkes- jag också har sitt personliga jag närvarande i mötet med eleverna:

Även om läraren har sitt pedagogiska uppdrag som primär utgångspunkt i alla samtal med elever har lärare som intar ett relationellt förhållningssätt också en subjektiv utgångspunkt, och utvecklar ett tydligt personligt språk i samtalet med eleverna. Det finns parallellt med yrkes-jaget ett personligt ”jag” som är medvetandegjort, närvarande och betraktat som betydelsefullt i relation till varje elev. (s. 8-9)

Detta personliga jag påverkar det pedagogiska uppdraget i lärarens interaktion med eleverna när det samverkar med det professionella jaget. Bredmar (2014) refererar till Hargreaves (1998a) och Nias (1996) som menar att lärarens arbete är så starkt förenat med lärarens person att personligt och professionellt ofta upplöses i varandra. Genom att lärare på så sätt investerar av sig själva och involverar hela sin person blir de sårbara, eftersom såväl framgång som misslyckande upplevs som någonting personligt: ”I relation till professionell förmåga

känner de tillfredsställelse när de upplever att de räcker till, men också motsvarande frustration och besvikelse när de inte räcker till” (s. 39).

Frelin (2010) refererar till Granström (2006) som menar att strategin att hålla sig till en uteslutande professionell roll kan hjälpa lärare att handskas med angrepp från elever. Lärarna får då möjlighet att se dessa angrepp som riktade mot rollen, snarare än mot sin privatperson (s. 136). Irisdotter Aldenmyr fann dock att ett sådant förhållningssätt där lärarna, för att klara av situationen, satte gränser för det egna engagemanget och skilde på det personliga och professionella livet riskerade att bli till: ”en pragmatisk, auktoritär, effektivitetsinriktad strategi där läraren slutar att engagera sig i sitt etiska ansvar liksom för lyhördheten för enskilda elever och reflektion över sin inställning” (Irisdotter Aldenmyr, 2007, citerad av Frelin, 2010, s. 55).

Fibæk Laursen (2004) betonar också vikten av att integrera det personliga i den professionella rollen, men gör en klar distinktion mellan det personliga och det privata. Eftersom läraren bär det professionella ansvaret för den gemensamma pedagogiska relationen, får relationen till eleven inte glida in i det privata. Det innebär inte att det är förbjudet för läraren eller eleverna att berätta om sitt privatliv, men det är lärarens ansvar att upprätthålla en tydlig gräns mellan det professionella och det privata. Även Bredmar (2014) understryker att relationen till eleverna inte får vara av privat karaktär, men att däremot ”personliga, känslomässiga och positiva relationer bör understödjas” (s. 34). Hon menar också att detta personliga investering av sig själv är en förutsättning för att uppleva glädje i sin lärargärning:

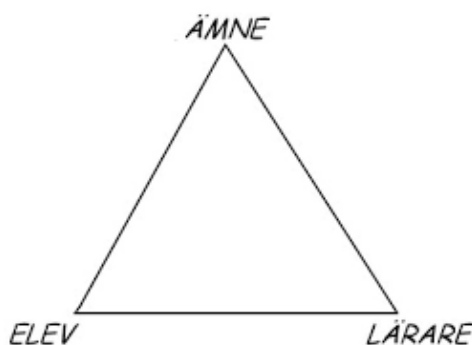
Att som lärare sträcka ut sig själv i mötet med eleverna och därmed involvera sig som person för att de ska kunna utvecklas och lära är arbetsglädje. Denna glädje är bara möjlig om det råder en ömsesidighet mellan lärares personliga och professionella hållning till arbetet. (s. 219-220)

Det är läraren som människa som upplever glädjen i mötet med eleverna och blir glad över elevernas framsteg, men glädjen uppstår genom lärarens professionella roll.

2.6.3 Den triadiska balanskonstnären

Liksom van Manen (1991) understryker Barbara S. Stengel (2010) hur den pedagogiska relationen särskiljer sig från andra relationer bl.a. genom att den är triadisk; läraren och eleven är gemensamt riktade mot en tredje part. Denna tredje part utgörs av ett ämne eller en aktuell idé. Lärarens uppgift i den pedagogiska relationen är att möjliggöra för eleven att finna ett

eget förhållande till ämnet ifråga: ”In any educative relation, the teacher’s simultaneous interaction with the subject matter and the student open spaces for the student’s interaction with and connection to that subject matter (s. 146). Denna triadiska relation brukar illustreras i form av en triangel; den så kallade *didaktiska triangeln*. Triangelns hörn åskådliggör undervisningens tre centrala element: ämnet, läraren och eleven, och triangelns sidor visar på relationerna mellan dessa element; nämligen relationen mellan lärare och ämne, mellan lärare och elev samt mellan elev och ämne (Skolverket, 2016).



Jost Schieren (2013) refererar till Roth (1971) som beskriver läraryrkets kärnkompetenser som *ämneskompetens*, *metodkompetens* och *social kompetens* (s. 196). Schieren delar upp ämneskompetensen i två delar: den objektiva delen som omfattar att vara kompetent inom sitt ämne samt den subjektiva delen som innebär att personligen identifiera sig med ämnet, men även att kunna intressera och entusiasmera eleven för ämnet. Ämneskompetensen handlar dock i första hand om relationen mellan lärare och ämne (triangelns högra sida, om man överför detta till den didaktiska triangeln). Metodkompetensen beskriver Schieren som förmågan att förmedla ett ämnesinnehåll så att det blir tillgängligt för eleven (den didaktiska triangelns vänstra sida), och den sociala kompetensen (den didaktiska triangelns bas) som förmågan att möta såväl elevgruppen som den enskilda eleven, och skapa ett förtroendefullt undervisningsklimat.

Ämneskompetens och social kompetens

Schieren (2013) konstaterar att det är självklart för en lärare att hon ska vara kompetent i de ämnen som hon undervisar i, men att denna kompetens ofta utsträcks till en identifikation med sitt ämne. Määttä och Uusiautti (2012) menar att det sätt på vilket läraren förkroppsligar sitt ämne i stor utsträckning påverkar elevens förhållande till ämnet:

Teachers represent what they teach. For example, a crafts teacher is not just someone who happens to teach crafts, a real crafts teacher lives craft. In addition, a crafts teacher not only has a deep mastery of the subjects of crafts, but he/ she also transmits crafts in his/ hers personal way. (s. 28)

Lärarens presentation och representation av ämnet är betydelsefullt för hur elevens relation till ämnet kommer att gestalta sig. Wedin (2007) pekar i sin studie på hur elevens intresse för ämnet hänger ihop med relationen till läraren (s. 229) och Stengel (2010) beskriver ämneskompetensen och den sociala kompetensen som sammanflätade i undervisningssituationen: "Every experience that purports to be educational has some notion of knowledge and some quality of relation intertwined at its core" (s. 151).

Ämneskompetens och metodkompetens

Van Manen (2015) tillägger att det också finns "komplexa och subtila sammanhang" mellan vad en lärare undervisar i och på vilket *sätt* han eller hon undervisar (s. 134). Han sammanfattar vad det i denna kontext innebär att vara en bra lärare: "A good teacher does not just happen to teach math or poetry; a good teacher embodies math or poetry. The pedagogy of being a teacher is that good teachers are what and how they teach" (s. 136). Van Manen ser förkroppsligandet av såväl ämnet som metodiken som en förutsättning för ett kvalitativt lärarskap.

Fibæk Laursen (2004) lyfter fram hur lärarens ämnes- och metodkompetens har betydelse för trovärdigheten i eleverna ögon: "En nödvändig förutsättning för att man ska verka äkta och övertygande är att man har kunskaper i det ämne man undervisar i och att man behärskar de praktiska och metodiska aspekterna av att undervisa" (s. 15). Men Määttä och Uusiautti (2012) pekar också på det omvända; att själva arten av ämne har betydelse för vilken trovärdighet och pedagogisk auktoritet eleverna tillskriver läraren. Tvedt (2013) fann i sin studie att många eurytmilärare upplevde sårbarhet och negativa känslor i samband med att undervisa i ett ämne som på skolorna inte ansågs som lika viktigt som andra ämnen, och som inte heller kan stödja sig på en status i det offentliga kulturlivet. Tvedt refererar till Skaalvik och Skaalvik (2012): "Teaching a subject who is not well recognized or mentioned in negative terms will need teachers which possesses a high degree of resilience in order to cope" (Tvedt, 2013, s. 65). Att undervisa i ett ämne med lägre status ställer högre krav på lärarens uthållighet och ihärdighet.

Metodkompetens och social kompetens

Till metodkompetens räknar Schieren (2013) förmågan att på ett tydligt och transparent sätt kunna strukturera och formulera såväl lektionsinnehållet och lektionens uppbyggnad som arbets- och övningsuppgifterna till eleverna. En annan viktig förmåga inom metodkompetensen beskriver han som skickligheten i att kunna locka fram elevernas delaktighet och egenaktivitet under lektionerna. Han betonar betydelsen av att läraren i detta sammanhang är i besittning av en *didaktisk fantasi* och på ett kreativt sätt kan gripa sig an de olika ämnesinnehållen så att de framstår som relevanta och meningsfulla för eleverna. Här spelar också den sociala kompetensen en viktig roll. I Selsfors (2017) studie bekräftar eleverna betydelsen av såväl lärarens förmåga till struktur och tydlighet som förmågan att få sina elever delaktiga i undervisningssituationen. Eleverna betonar även den sociala kompetensens roll, genom att koppla lärarens förmåga att göra eleverna delaktiga till dennes förmåga att skapa relationer. Selsfors sammanfattar i sin studie hur de lärare som eleverna minns som betydelsefulla pedagoger har haft förmåga att balansera mellan sina olika kompetenser:

De har pendlat mellan att vara fokuserade på engagemang i sitt ämne, engagemang för sina elever och framstått som goda ledare med förmåga att såväl vara i fokus som att skapa trygghet. De har fått sina elever att lyssna men också att aktivt själva söka kunskap. (s. 112)

Selsfors beskriver dessa lärare som spindlar i ett komplicerat nät av förmågor.

Sammanfattningsvis framträder i delkapitlet bilden av den (relations)kompetente läraren som en människa som har att balansera mellan såväl det medfödda och det utvecklingsbara; mellan personligt och professionellt och mellan ämnes-, metod- och social kompetens/relationskompetens.

2.7 Kort sammanfattning av litteraturöversikten

I litteraturöversikten gavs inledningsvis en bild av eurytmin, med fokus på den pedagogiska eurytmin i högstadiet. Vad det kan innebära att undervisa pubertetselever i eurytmi, såväl möjligheter som utmaningar, blev belyst genom litteratur och tidigare forskning. Särskilt framträdande teman var det problematiska i att undervisa ett ämne som är okänt och som riskerar att av eleverna bli betraktat som konstigt, samt vikten av att kunna erbjuda eurytmin till pubertetseleverna på ett sådant sätt att den framstår som meningsfull för dem att engagera sig i.

I kapitlet har den pedagogiska relationen utforskats såväl ur ett teoretiskt perspektiv som genom olika studier från praktiken. Den pedagogiska relationens betydelse för en kvalitativ undervisning har illustrerats, samt lärares strategier för att kunna skapa, upprätthålla och fördjupa en sådan relation.

Relationskompetens som social konst har belysts, och även humorns och positivitetens betydelse för denna kompetens. Olika aspekter av vad det kan innebära att i sitt bemötande av eleverna balansera mellan auktoritet och ett kärleksfullt bemötande har visats på, liksom olika perspektiv på begreppet autenticitet.

I det avslutande delkapitlet åskådliggjordes olika aspekter av den (relations)kompetente läraren, med fokus på dennes förmåga att balansera mellan olika aspekter av och kompetenser i sitt yrke, såväl personliga som professionella. Litteraturoversikten följs nu av ett kapitel i vilket redogörs för studiens metod.

3. Metod

I metodkapitlet kommer jag att redogöra för hur jag har gått tillväga för att försöka få svar på studiens frågeställning:

Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio? Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?

Jag kommer att förklara på vilka sätt jag har samlat in och analyserat data, och motiven till mina val av metod. Jag kommer även att redogöra för mitt urval av intervjupersoner, och för studiens praktiska utförande. Jag tar till sist upp studiens etiska aspekter och dess validitet- och kvalitetsaspekter, samt min roll som forskare, lärare och kollega.

3.1 Val av ansats

Då mitt intresse riktade sig emot lärares *erfarenheter av och reflektioner kring sin undervisning* valde jag att genomföra en kvalitativt orienterad studie med fokus på beskrivningar, reflektioner och meningsskapande: "Qualitative research is a form of social inquiry that focuses on the way people interpret and make sense of their experiences and the

world in which they live” (Holloway, citerad av Savin-Baden & Howell Major, 2013, s.11). Jag bestämde mig för att använda mig av en *pragmatisk kvalitativ ansats*, en ansats som av Savin-Baden och Howell Major lyfts fram som särskilt lämplig för studier som har ett pragmatiskt syfte att vilja berika en praktik; i denna studies fall eurytmiundervisning i högstadielklasser. De beskriver den pragmatiska kvalitativa ansatsen som: ”an approach that draws upon the most sensible and practical methods available in order to answer a given research question” (s. 171) vilket lämnade mig fri att använda mig av de metoder för datainsamling och analys som jag fann vara mest lämpade för att försöka besvara projektets frågeställning.

På det generella sätt som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver ett fenomenologiskt förhållningssätt i kvalitativa studier, vill jag även kalla min ansats för fenomenologiskt orienterad: ”Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (s. 44). Savin Baden och Howell Major (2013, s. 174) beskriver hur det i den pragmatiska kvalitativa ansatsen inte är ovanligt med en så kallad *overtone* av en annan metod, och jag fann det lämpligt för min studie att den pragmatiska kvalitativa ansatsen färgades med en *overtone* av ett sådant fenomenologiskt förhållningssätt.

3.2 Datainsamling

Jag valde att använda mig av två metoder för datainsamling; *kvalitativ livsvärldsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2014) även benämnd djupintervju (Seidman, 2006) och *fokusgrupp* (Guest, Namey & Mitchell, 2013).

Min målsättning var att få tillgång till eurytmilärares upplevelser av och reflektioner kring relationella aspekter i den vardagliga undervisningen. Genom att välja den kvalitativa forskningsintervjun som metod ville jag möjliggöra nyanserade beskrivningar av detta specifika utsnitt av lärarnas livsvärld. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en social produktion av kunskap och ser intervjukunskapen som ”kontextuell, språklig, narrativ och pragmatisk” (s. 34). En forskningsintervju är i grund och botten ett professionellt samtal där kunskapen konstrueras i interaktionen mellan intervjuaren och den som intervjuas. Detta samtal är emellertid inte jämbördigt utan det är intervjuaren

som bär ansvar för och kontrollerar situationen och som förser samtalet med syfte och struktur.

Mitt syfte med intervjuerna var att få reda på lärarnas upplevelser och reflektioner ur deras eget perspektiv; med deras egna ord och formuleringar. Jag valde därför att planera för en halvstrukturerad livsvärldsintervju, där gott om utrymme skulle finnas för intervjupersonernas reflektioner och för att följa de sidospår kring temat som förmodligen skulle dyka upp. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur den halvstrukturerade livsvärldsintervjun varken är ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär utan utförs enligt en intervjuguide, som fokuserar på vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor. Frågorna i halvstrukturerade intervjuer är vanligtvis öppett formulerade: "The questions tend to be open-ended enough to allow interviewees to express their perspectives on a topic or issue" (Savin- Baden & Howell Major, 2013, s. 359). När det gällde de enskilda intervjuerna ville jag alltså använda mig av en kvalitativ, halvstrukturerad livsvärldsintervju med öppet formulerade frågor.

Som komplement till och efter de enskilda intervjuerna ville jag genomföra fokusgrupp med samtliga deltagare i studien, för att få ytterligare perspektiv på de resultat som framkommit ur de separata intervjuerna. Fokusgrupp beskrivs av Guest, Namey och Mitchell (2013) som "a carefully planned discussion with a small group of people on a focused topic" (s. 172). Diskussionen leds av en moderator med uppgift att fokusera deltagarnas samtal på de specifika teman som är relevanta för studien samt att skapa en atmosfär där deltagarna tillåts att ge uttryck för sina personliga åsikter (Kvale & Brinkmann, 2014). Fokusgruppen är, liksom livsvärldsintervjun eller djupintervjun, halvstrukturerad med en intervjuguide som stöd. Den beskrivs av Guest, Namey och Mitchell som ett sätt att utnyttja kraften från flera intellekt, olika synpunkter och den mänskliga erfarenhetens variation (s. 209). Min förhoppning var att fokusgruppen skulle ge mig fördjupade perspektiv på datan från de enskilda intervjuerna.

3.2.1 Urval

I mitt val av intervjupersoner gjorde jag ett *strategiskt urval*, eller på engelska *a purposeful sampling*. Detta urval beskrivs av Guest, Namey och Mitchell (2013) som att helt enkelt hitta de deltagare som är mest lämpliga för studiens syfte: "you decide the purpose you want your informants (or communities) to serve, and you go out and find some" (Bernard, citerad av

Guest, Namey & Mitchell, 2013, s. 48). Det strategiska urvalet ska på bästa sätt bidra till att besvara studiens forskningsproblematik: ”... purposeful sampling that seeks to maximise the depth and richness of the data to address the research question” (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, s. 314). Jag ville intervjua eurytmilärare med olika lång erfarenhet av yrket, som var verksamma på olika Waldorfskolor och som undervisade i klasserna sju till nio. Eftersom lärarna även skulle träffas för den gemensamma fokusgruppen var det också ett kriterium att de bodde inom ett rimligt avstånd från varandra.

När det gällde antalet intervjupersoner bestämde jag mig för ett relativt litet urval; tre personer, samt ytterligare en person för en pilotintervju. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur fördelen med ett mindre antal intervjupersoner är att det ger mer tid till förberedelser och analyser av intervjuerna och möjliggör mer noggranna tolkningar av enskildheter (s. 157). Nackdelen är att ett litet antal informanter gör det svårt att generalisera (Kvale & Brinkmann) och att studien genom det begränsade datamaterialet kan förlora i trovärdighet (Guest, Namey & Mitchell, 2013). Eftersom mina intervjudeltagare alla kom från liknande miljöer (eurytmilärare på Waldorfskola) kunde jag ändå stödja mitt val av ett begränsat antal informanter på Seidman: ”The method of in- depth, phenomenological interviewing applied to a sample of participants who all experience similar structural and social conditions gives enormous power to the stories of a relatively few participants” (Seidman, 2006, s. 55). Mitt val av antal deltagare grundade sig också på min bedömning om vad som skulle vara praktiskt hanterbart inom ramen för mitt projekt.

När det gäller antal deltagare i fokusgrupp menar Guest, Namey och Mitchell att en grupp om cirka fyra personer är tillräcklig för en så kallad minifokusgrupp, vilken lämpar sig bäst när gruppdeltagare kan mycket om och är starkt involverade i ämnet och där forskaren är ute efter ett detaljerat narrativ (s. 177). Min intention var också att inkludera personen från pilotintervjun i studien och i fokusgruppen om datan från denna intervju visade sig värdefull. Syftet med att genomföra en pilotintervju var att testa och efter behov modifiera intervjuguiden, samt att få en erfarenhet av själva intervjusituationen och av ljudinspelningen.

3.2.3 Genomförande av intervjuer och fokusgrupp

Förberedelser

Jag började med att, genom mitt yrkesmässiga kontaktnät, via mail kontakta de fyra utvalda eurytmilärarna med en kort beskrivning av projektet och med frågan om de var villiga att

delta i en individuell intervju samt ett tillfälle med fokusgrupp. Deltagaren som tillfrågades för pilotintervjun fick samtidigt frågan om att eventuellt delta fullt ut i studien efter att pilotintervjun genomförts. Samtliga tillfrågade gav ett positivt svar och ville gärna delta i projektet. Eftersom gruppen av praktiserande eurytmilärare i Sverige är liten var jag bekant med samtliga tillfrågade, vilket enligt Seidman (2006) kan vara till nackdel för intervjuprocessen: "My experience is that the easier the access, the more complicated the interviews" (s. 40). Genom att intervjua en person som man känner kanske känsliga aspekter som kommer fram undviks och inte följs upp, och ytterligare en risk är enligt Seidman att intervjuare och deltagare utgår från att man förstår varandra, och att intervjuaren därmed inte tillräckligt försöker klargöra innebörden i utsagorna. Med denna risk i medvetande gick jag vidare i processen.

Mitt nästa steg var att så noggrant som möjligt planera och göra de praktiska förberedelserna för intervjuerna. Eftersom jag valt den halvstrukturerade intervjumetoden med öppna frågor skulle det krävas av mig att vara både väl förberedd och lyhörd för att på ett bra sätt kunna leda intervjun i de olika riktningar som kunde uppstå under samtals gång och kunna värdera vilken riktning som skulle ge det mest intressanta materialet (Seidman, 2006).

Jag började med att utforma en intervjuguide där jag försökte förhålla mig till och balansera mellan de två elementen spontanitet och struktur: "Ju spontanare intervjuproceduren, desto större blir sannolikheten för att man erhåller livliga och oväntade svar från intervjupersonens sida. Och vice versa: ju mer strukturerad intervjusituation, desto lättare blir det senare att strukturera intervjun teoretiskt under analysen" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 173).

Tidsstrukturen jag hade att förhålla mig till var att intervjun skulle hålla sig kring 60 minuter: "Most interviews that are truly in-depth require from 45 to 90 minutes" (Guest, Namy & Mitchell, 2014, s. 125). Seidman (2006) understryker vikten av att i förväg ha bestämt längden på intervjuerna: "Doing so gives unity to each interview; the interview has at least a chronological beginning, middle, and end" (s. 20). Han poängterar också att det är nödvändigt för intervjudeltagarna att i förväg få veta hur mycket tid de ska planera in i sitt livsschema. Jag behövde nu se över vilka teman jag ville att intervjun skulle täcka, och därefter utforma lämpliga frågor.

När jag förberedde intervjuerna gjorde jag med inspiration från Kvale och Brinkmann (2014) två guider (bilaga 1 och bilaga 2); den ena med projektets tematiska forskningsfrågor och den

andra med formulerade intervjufrågor som jag hoppades skulle ge svar som belyste de tematiska forskningsfrågorna. Jag följde Kvale och Brinkmanns råd att inleda intervjun med att fråga om en beskrivning av en konkret situation: ”*Kan du berätta om en ’feel-good’-upplevelse du haft i din undervisning i klass sju till nio som hade att göra med relationen till en elev eller till en grupp elever?*” Och därefter: ”*Kan du berätta om en motsvarande ’feel-bad’ – upplevelse ?*” Frågorna som sedan följde försökte jag formulera så kort och så enkelt som möjligt, och på ett så öppet sätt att det skulle inbjuda deltagarna till att komma fram med egna personliga perspektiv på temana. Min tanke var också att de två första frågorna som handlade om konkreta situationer på ett naturligt sätt skulle leda vidare in i ett samtal som tog upp de aspekter som jag ville undersöka utan att jag skulle behöva ställa de i förväg formulerade frågorna. På så vis skulle intervju-guiden mer fungera som ett stöd och inte vara till hinder för samtalets naturliga förlopp och sidospår (Seidman, 2006).

När intervjuguiderna var färdiga kontaktade jag intervjupersonerna och bokade tid och plats för intervjuerna. Deltagarna fick själva föreslå tid för intervjun och en plats som var lämplig och som de skulle känna sig bekväma i: ”The place of the interview should be convenient to the participant, private, yet if at all possible familiar to him or her. It should be one in which the participant feel comfortable and secure” (Seidman, 2006, s. 49). Två av deltagarna valde att bli intervjuade i sin egen bostad och två valde att genomföra intervjun i ett enskilt rum på respektive skola. Jag skickade intervjuguiden ett par dagar i förväg inför varje intervju så att den som ville kunde förbereda sig genom att läsa frågorna. Självt förberedde jag mig för intervjuerna genom att studera intervjuteknik, framförallt enligt Kvale och Brinkmann (2014).

De enskilda intervjuerna

Innan jag genomförde min första intervju (pilotintervjun) formulerade jag ett informerat samtyckande- dokument (bilaga 4) med titeln: *Tillstånd till intervju och användande av inspelat material*. Där redogjorde jag framförallt för studiens bakgrund och syfte, vad det skulle innebära att delta i studien och vad som sedan skulle ske med informationen. Samtliga intervjutillfällen inleddes med att intervjupersonen läste igenom dokumentet och signerade två exemplar, det ena till deltagaren och det andra till mig.

Intervjuerna blev inspelade med hjälp av två ljudbandspelare – en digital och en analog. Efter att ha genomfört pilotintervjun kunde jag förbättra en del praktiska moment av inspelningen och kände mig mer trygg med såväl inspelningsutrustningen som med min intervjuguide. Jag

upplevde att guiden hade fungerat bra och gjorde inga förändringar inför de kommande intervjuerna. Samtliga intervjuer höll sig inom den planerade tidsramen och gav material som jag direkt efter intervjutillfällena kände mig nöjd med. I omedelbar anslutning till varje intervjutillfälle gjorde jag anteckningar om intervjun; hur stämningen hade varit, och andra iakttagelser som jag tänkte kunde vara av vikt vid den senare dataanalysen. Strax efter intervjutillfället mailade jag också ett tack till deltagaren och en uppmaning att kontakta mig om det var något de ville tillägga till intervjun i efterhand. Två av deltagarna skickade mail med ett par korta reflektioner i tillägg.

Samma dag, alternativt dagen därpå, transkriberade jag intervjuerna. I första versionen transkriberade jag ordagrant, inklusive upprepningar som ”hmm” och liknande och angav också skratt, suckar, pauser och eventuella störningar från omgivningen. I en andra version tog jag bort det mesta av suckar och upprepningar etc. för att få en tydligare bild av vad som egentligen sades. Transkription innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014) att transformera från en form till en annan; vilket betyder en översättning från det muntliga språket till skriftspråk. Jag lyssnade också igenom intervjumaterialet vid upprepade tillfällen. När jag transkriberat samtliga intervjuer och läst igenom transkriptionerna ett flertal gånger bestämde jag mig för ett antal teman som jag ville ta upp för diskussion i fokusgrupp. Eftersom pilotintervjun visade sig ha gett värdefulla reflektioner bestämde jag mig också för att inkludera denna deltagare i studien, vilket hon samtyckte till. Jag kontaktade samtliga deltagare och vi kom överens om en tid och plats som var möjlig för alla. Jag formulerade en intervjuguide för fokusgruppen (Bilaga 3) enligt samma princip som guiden till de enskilda intervjuerna och räknade med en tidsrymd på ca 90 minuter, vilket rekommenderas av Guest, Namey och Mitchell (2014).

Fokusgruppen

Eftersom det varit svårt att hitta en tid när alla hade möjlighet att komma blev tidpunkten för vårt möte förlagd senare på dagen än jag hade önskat och jag kunde bara uppfylla den första hälften av regeln som Guest, Namey och Mitchell (2014) rekommenderar: ”The obvious and first rule of when to schedule your focus groups is to do them at times that make it easy for your desired participants to show up and when they will be reasonable alert and energetic” (s. 182). Klockan 18.30 en fredagskväll var den tid som bestämdes och för att ge lite extra energi till gruppen bjöd jag på en enklare kvällsmat innan själva fokusgruppen satte igång. Liksom

under de enskilda intervjuerna använde jag mig av två ljudbandspelare för att spela in samtalen. Enligt Guest, Namey och Mitchell är det av stor vikt att moderatoren kan intervjuguiden utantill: ”The sometimes free- wheeling nature of the discussion means the moderator must know, at all times, what material has been covered and what still needs to be pursued” (s. 188). Jag försökte memorera guiden, men hade ändå ett papper på bordet som stöd om minnet skulle svika. För att underlätta den efterföljande transkriberingen uppmanade jag deltagarna att försöka komma ihåg att tänka på att undvika att prata i munnen på varandra. Den gemensamma kvällsmaten skapade en god och förtrolig stämning och jag upplevde att deltagarna kände sig bekväma med varandra och kunde yttra sig på ett fritt sätt, när fokusgruppen väl var i gång. Jag märkte dessvärre också av en viss trötthet, både hos deltagarna och hos mig själv. Fokusgruppsamtalet varade ganska exakt 90 minuter och jag transkriberade det inspelade materialet under följande dagar enligt samma förfarande som de enskilda intervjuerna. I jämförelse med materialet från de enskilda intervjuerna fann jag innehållet i transkriptionerna från fokusgruppen mer spretigt och inte lika djupgående, även om det fanns vissa passager som gav mig sådana fördjupande perspektiv som jag hade hoppats på. Min egen oerfarenhet som moderator och den sena tidpunkten ser jag som de huvudsakliga anledningarna till att fokusgruppen inte helt uppfyllde mina förväntningar.

3.3 Bearbetning och analys

Som analysmetod valde jag *tematisk analys* eftersom jag var intresserad av att få fram de teman som än så länge låg fördolda i textmassorna och som skulle vara viktiga för att belysa studiens frågeställning. Tematisk analys beskrivs av Savin-Baden och Howell Major (2013) som en bred analysmetod som inte begränsar sig till någon speciell inriktning: ”Thematic analysis is not necessarily wedded to any pre- existing philosophical stance or theoretical framework and can be used across many of them” (s. 440). De beskriver hur metoden ger en översiktlig känsla för materialet genom att man grundligt och vid upprepade tillfällen befattar sig med texterna och även hur den egna intuitionen tillåts spela en roll vid analysen:

The idea is to get a feel for the whole text by living with it prior to any cutting or coding. It is not the most scientific sounding method but we believe it to be one of the best. The researcher can rely on intuition and sensing, rather than being bound by hard and fast rules of analysis. (Savin-Baden & Howell Major, 2013, s. 440)

Som ytterligare hjälp lät jag mig vägledas av Rennstam och Wästerfors (2015) råd kring analysarbete i kvalitativ forskning.

Jag hade redan, genom transkriptionerna och genomläsningarna av materialet inför fokusgruppen, fått en första översikt över mitt material. Nu läste jag på nytt igenom samtliga transkriptioner och strök under passager som verkade särskilt intressanta, samt antecknade spontana reflektioner i högermarginalen. När jag i ett senare skede skulle vara djupare inne i den analytiska processen, kunde dessa anteckningar från min första upplevelse av datan kanske visa sig intressanta att återvända till (Bloomberg & Volpe, 2008, s. 21).

Vänstermarginalen sparade jag till kod-ord inför senare genomläsningar.

Jag följde Savin- Baden och Howell Majors (2013) råd om att leva med texten en längre period för att få en känsla för den, innan jag på allvar satte i gång med kodning och sortering av materialet. Jag fick ganska tidigt i processen en intuitiv förnimmelse av intervjuernas olika kvaliteter, vilka i sin tur hängde ihop med intervjupersonernas olika förhållningssätt till de teman som de reflekterade kring. Eftersom jag sedan länge har intresserat mig för och studerat de olika planetkvaliteterna hos våra sju synliga planeter (Paul & Powell, 2007) låg det nära till hands för mig att förbinda de enskilda intervjuerna med en eller flera olika planeter. Den första intervjun (pilotintervjun) kallade jag ”Glädjen i att göra tillsammans” och förband den med Solen och med Månen som speglar solen. Den andra intervjun gav jag namnet ”Rörlighet, ärlighet och ansträngning” och förband med planeten Mars som manar till rörelse och dynamik. Den tredje intervjun kallade jag ”Den kärleksfulla blicken”, med inspiration från planeten Venus. Den sista intervjun fick namnet ”Lekfullhet och fantasi men trogen lektionens idé”, anknytande till den Saturniska maningen att följa den i förväg utstakade vägen.

I en annan inspiration som anknöt till planet- temat fick jag idén till intervjupersonernas anonymiserade namn. Denna idé kom ur ett citat från en av deltagarna:

Man har en liten ljuslåga tänd. Man har en helig Gral som man kan känna igen hos varandra. [...] Och om vi har det som Waldorflärare så är det ju något som gör oss igenkännbara för eleverna. Vi har den här heliga Gralen som man inte pratar om, men man vet att man bär som en fråga. (Rebecka)

Citatet kom mig att tänka på Wolfram von Eschenbachs (1999) medeltidsepos om Parzival. Gralsridaren Parzival möter, under sin livsresa mot att komma till Gralsborgen för att genom sin fråga förlösa Amfortas, olika kvinnogestalter - vilka också kan ses som förbundna med de olika planetkvaliteterna. På så vis hittade jag Herzloyde (Månen), som fick bli Henrike. Liaze (Mars) blev Lovisa. Sigune (Venus) blev till Sigrid och Repanse de Schoye (Saturnus)

till Rebecka. Precis som Herzloyde, Liaze, Sigune och Repanse de Schoye genom sina olika kvaliteter och själshållningar hjälpte Parzival att komma vidare mot sitt mål, och mot att *ställa frågan* till Amfortas - var det nu Henrike, Lovisa, Sigrid och Rebecka som genom sina olika reflektioner skulle bistå mig i att kunna *närma mig ett svar* på frågeställningen i min studie. Att ha ett motiv för valet av namn i anonymiseringen av deltagarna kändes viktigt för den helhetliga aspekten av studien och jag var också mån om att hitta namn som gav rättvisa åt varje deltagares personlighet, något som Seidman (2006) också betonar vikten av.

Så småningom inledde jag det tidskrävande praktiska arbetet med att sortera och koda texten:

Sortering av kvalitativt material är en konkret sysselsättning. Det går sällan att enbart tänka fram en sortering, den bör snarare göras. Analytikern kan markera med bokstäver, siffror eller streck i marginalerna, han eller hon kan använda färger, symboler, förkortningar eller mappar. Analytikern läser och läser om, bläddrar och jämför, går tillbaka och läser en gång till, ändrar kanske namnet på koder och kategorier, fortsätter att läsa... (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 81)

Koderna skrev jag ner i den utsparade vänstermarginalen, och samlade dem därefter i olika grupper. De olika grupperna bildade övergripande teman. Till slut hade jag ett stort pappersark med flera olika teman och underkategorier skrivna på mindre papperslappar uppklistrade på arket, vilket skulle ge mig möjlighet att arbeta fram en tänkbar struktur för presentationskapitlet. De teman och kategorier som jag använde för att förstå och tolka materialet kom såväl ur studiens litteratur som ur begrepp sprungna ur empirin, så kallade *in vivo- termer* (Bloomberg & Volpe, 2008, s. 22). Jag använde mig alltså av en kombination av deduktiv ansats där jag tillämpade begrepp ur litteraturen, och induktiv ansats där jag försökte förhålla mig öppen för att nya begrepp skulle framträda.

Nu började en period av fortsatt sortering och omsortering, av kontempleration över materialet och av vanda och tvivel. Den positiva sidan av denna fas beskrivs av Rennstam & Wästerfors: ”I stället för att föreslå tvärsäkra lösningar vill vi understryka vikten av *ödmjukhet*. Analytikern bör i grunden vara lite osäker eller tvivlande över sitt arbete” (s. 98). Efter att ha arbetat mig igenom denna, såväl tankemässigt som känslomässigt mödosamma fas, landade jag i en analys och struktur som jag trodde skulle få presentationen av materialet att framträda på ett rättvisande och överskådligt sätt. Därefter klippte jag ut belysande citat ur transkriptionerna och samlade dessa runt passande teman och underkategorier på arket. Med grundlag i de övergripande teman som framträtt genom analysprocessen bestämde jag mig för att dela upp presentationskapitlet i fyra delkapitel med rubrikerna:

- relationens betydelse i eurytmiundervisningen
- lärarens relationsarbete
- elevens väg till ämnet
- läraren

Så började presentationskapitlet så småningom hitta sin form.

3.3 Etiska aspekter och validitet

I följande delkapitel vill jag kort redogöra för de etiska aspekterna i studien och därefter för validitets- och kvalitetsaspekter på såväl studiens process som slutprodukt. Slutligen tar jag upp min roll som forskare och lärare.

3.3.1 Studiens etiska aspekter

Guest, Namey och Mitchell (2013) understryker vikten av att kvalitativ forskning precis som kvantitativ och biomedicinsk forskning designas och genomförs enligt etiska riktlinjer som betonar: "... the principles of *respect for persons*, *beneficence* and *justice*" (s. 317). Dessa tre principer utgör grundstenarna för etisk forskning.

Den första principen (*respect for persons*) handlar huvudsakligen om att kommunicera att deltagandet i studien är frivilligt och att se till att de utvalda deltagarna har rätt kompetens för att kunna delta, samt om att säkerställa deltagarnas konfidentialitet. Dessutom omfattar den första principen att tillhandahålla ett informerat samtyckande- dokument. Samtliga av dessa nämnda aspekter hade jag möjlighet att uppfylla i mitt samarbete med deltagarna i studien, även om jag bedömer att konfidentialitets- aspekten inte är helt "vattentät" då gruppen eurytmilärare i Sverige inte är särskilt omfattande. För att minska risken att deltagarna i sina citat ska kännas igen genom sitt sätt att tala och uttrycka sig har jag därför i ett par särskilt tydliga fall gjort justeringar i ordval. Jag var dessutom noga med att, i samband med att deltagarna tillfrågades för medverkan, noggrant förklara vad forskningsprojektet handlade om vad gäller frågeställningar och syfte.

Den andra principen (*beneficence*) handlar om att riskerna med forskningen ska vara rimliga i ljuset av den förväntade behållningen. Jag bedömde att risken för att deltagarna skulle lida skada genom att ingå i min studie var minimal och därför rimlig i förhållande till den nytta jag förväntade mig i form av berikande av undervisningspraxis.

Den tredje principen (*justice*) hänvisar till skyldigheten att behandla varje deltagare på ett moraliskt riktigt sätt, vilket till exempel kan innebära att alla deltagare i projektet får samma belastning eller samma fördelar genom sitt deltagande och att ingen åtskillnad görs.

Intervjupersonerna i min studie deltog alla i samma omfattning, med liknande belastningar och fördelar och deltagaren som i inledningen av projektet deltog i pilotintervjun fick tydlig information om vad detta innebar.

Brinkmann och Kvale (2014) poängterar också vikten av forskarens roll som person:

”Moraliskt ansvarsfullt beteende är mer än abstrakt etisk kunskap och kognitiva val; det handlar om forskarens moraliska integritet, hennes empati, känslighet för och engagemang i etiska frågor” (s. 111). Min intention under projektet har varit att försöka vara lyhörd för deltagarnas integritet, såväl i intervjusituationerna som under tolknings- och analysprocessen.

Sammanfattningsvis anser jag att genomförandet av studien uppfyller de grundläggande etiska riktlinjerna. Min intention som forskare och intervjuare har varit att agera på ett medvetet moraliskt ansvarsfullt sätt.

3.3.2 Studiens validitet

Inom den kvantitativa forskningen innebär validitet att forskaren ska kunna hävda forskningsrönens giltighet. Huruvida termen validitet är tillämpbar även vad gäller kvalitativ forskning råder det delade meningar om i forskarsamhället, men i grund och botten handlar det om att studiens kvalitet ska kunna beläggas.

Savin-Baden och Howell Major (2013) föreslår olika strategier för att säkerställa och påvisa rimlighet och trovärdighet i studien, såväl under processen som i slutprodukten. En strategi handlar om metodologisk koherens, det vill säga att överensstämmelse råder mellan studiens frågeställning, metoder, data och analysprocess. En ytterligare aspekt av metodologisk koherens är att de empiriska observationerna är kopplade till studiens teoretiska begrepp på ett trovärdigt och överskådligt sätt.

När det gäller slutprodukten lyfter Savin- Baden och Howell Major fram att överensstämmelse mellan form, innehåll och mening bör framträda i studiens manuskript, även på en estetisk nivå:

As we see it, researchers need to present a plausible case of research contexts, participants' stories or participants' experiences of phenomena. Plausibility

involves creating meaning with a reader by appearing worthy of belief in terms of philosophical framing, traditions, methods, analysis and interpretation. Thus form, content and meaning become one and criteria become largely aesthetic. (Savin-Baden & Howell Major, 2013, s. 479)

Jag har i mitt forskningsprojekt strävat efter såväl metodologisk koherens som efter att slutprodukten ska vara kvalitativ i ett estetiskt hänseende vad gäller form, innehåll och mening. Min intention har varit att koppla samman studiens empiri med dess teoretiska begrepp på ett tydligt och sammanhängande sätt.

3.3.3 Min roll som forskare, lärare och kollega.

Genom mitt yrke har jag en mångårig erfarenhet av den tematik som jag utforskar i detta projekt. Jag undervisar högstadielärover i eurytmi och står varje dag inne i ett relationellt samspel med dessa elever. Jag är dessutom bekant med eurytmilärarna som deltar i studien. Ett tänkbart problemscenario skulle kunna vara att lärarna utgår från min förförståelse och därför underlåter att nämna information, som kanske mot deras förmodan är okänd för mig och vore av intresse för studien. Dessutom skulle min förförståelse kunna leda till att jag omedvetet missar eller väljer bort aspekter som inte ”passar in” i min erfarenhet av och tolkning av tematiken.

Jag menar att fördelen består i att jag på grund av min förkunskap i och förtrogenhet med ämnet på ett kunnigare och mer direkt sätt kunnat hittat in i fördjupade aspekter av studiens tematik. Van Manen (2016) beskriver en sådan positiv aspekt av forskarens förförståelse som: ”To be aware of the structure of one’s own experience of a phenomenon may provide the researcher with clues for orienting oneself to the phenomenon” (s. 57). Jag tänker också att min bekantskap med deltagarna utgjort en grund för tillit och därmed möjliggjort delgivande av reflektioner ur mer personliga skikt.

För att minimera studiens påverkan från ovan nämnda tillkortakommanden har jag medvetet strävat efter att förhålla mig så öppen och fri från förutfattade meningar som möjligt – både i intervjuprocessen och under analysen och tolkningen av data. Men jag har också accepterat att min ingång i viss mån är subjektiv och påverkad av mina erfarenheter, och försökt att återkommande fundera över denna subjektivitet. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver ett sådant förhållningssätt, där forskaren reflekterar över sina egna bidrag till produktionen av kunskap, som *reflexiv objektivitet*: ”Att sträva efter känslighet i fråga om sina fördomar, sin subjektivitet, är detsamma som reflexiv objektivitet” (s. 292).

Jag har också försökt ge processen nog med tid för att kunna öva mig i att tolka och analysera min data på ett alltmer reflekterande och självreflekterande sätt:

Verklig reflektion går inte att pressa fram, det blir tröttande och olustigt. Reflektionen är alltför betydelsefull för att hanteras ovarsamt. Samtidigt måste man öva sig på att reflektera. Att vara i dialog med andra och sig själv. Att byta perspektiv. Att lämna det givna för att tänka, sedan återvända för att se kräver övning och tålamod. (Pröckl, 2014, s. 261)

Personligen tänker jag att just tiden har varit en viktig faktor för att möjliggöra och understödja såväl reflektion som reflexiv objektivitet, genom att jag under processen vid åtskilliga tillfällen återkommit till såväl transkriptionerna som till uppsatsens olika delkapitel och till litteraturen och även tillåtit tider av paus från det yttre arbetet med projektet.

3.4 Sammanfattning av kapitlet

Jag har i kapitlet försökt att, på ett så tydligt och transparent sätt som möjligt, redogöra för hur jag har gått tillväga för att insamla, tolka och analysera det material som ligger till grund för studien. Jag har redogjort för studiens etiska aspekter samt för hur jag eftersträvat validitet och kvalitet genom metodologisk koherens och estetisk kongruens vad gäller form, innehåll och mening. Slutligen har jag reflekterat över min roll som forskare, lärare och kollega. I kapitlet som följer kommer jag att redogöra för studiens forskningsresultat.

4. Forskningsresultat

Jag kommer nu att presentera resultatet från min analys av den insamlade empirin från djupintervjuerna och från fokusgruppen. Syftet med intervjuerna och samtalen har varit att få svar på studiens frågeställning:

Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio? Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?

Forskningsresultaten kommer att redogöras för i fyra delkapitel med tillhörande underkategorier. Jag kommer att presentera deltagarnas reflektioner genom utvalda citat och genom att sammanfatta, tolka och analysera deras tankar och funderingar. Det första delkapitlet handlar om varför relationen mellan lärare och elev är viktig i

eurytmiundervisningen. Det andra delkapitlet tar upp på vilka sätt lärarna skapar, fördjupar och underhåller relationerna med sina elever. Sedan följer ett delkapitel som handlar om hur lärarna genom olika aspekter av relationen stödjer och uppmuntrar sina elever att tillägna sig eurytmiämnet. Avslutningsvis fokuserar fjärde delkapitlet på lärarpersonlighetens betydelse och på vad relationen med eleverna betyder för läraren på ett mer personligt plan. Varje delkapitel avslutas med en kort sammanfattning. Även underkategorierna sammanfattas för att tydliggöra det essentiella i utsagorna. I kapitel fem kommer sedan forskningsresultaten att diskuteras i relation till den tidigare forskning och litteratur som, genom litteraturöversikten, belyser och ger bakgrund till projektets frågeställning.

4.1 Relationens betydelse i eurytmiundervisningen

Under intervjuerna beskriver lärarna vid ett flertal tillfällen eurytmiämnet som ett svårt och krävande ämne att undervisa i och att lärarens förmåga att skapa relation är avgörande för en lyckad eurytmiundervisning. I samtalen med deltagarna framträder också att de tänker att relationen spelar en särskilt stor roll för just eurytmiämnet. En anledning till detta är att eurytmiläraren oftast är den enda representant för ämnet som eleverna kommer i kontakt med och därför blir avgörande för hur ämnet uppfattas. Deltagarna beskriver också hur eleverna i högstadiets eurytmiundervisning övar sig i såväl kroppsliga rörelser som i själsliga uttryck, och att sådana situationer kan upplevas som både utmanande och känsliga. Att vilja och att våga stiga in i ett sådant övande bygger i stor utsträckning på att det finns en förtroendefull relation etablerad mellan lärare och elev.

4.1.1 Eurytmiämnet är kopplat till läraren

Att som lärare kopplas samman och i viss mån identifieras med sitt ämne är nog ganska självklart, men sammankopplingen mellan lärare och ämne beskrivs av deltagarna som särskilt stark när det gäller eurytmiämnet. Lovisa tar upp begränsningen i att eurytmin är unik för Waldorfskolor och i princip okänd i övriga samhället. Den här begränsningen medför att eleverna kopplar erfarenheten av ämnet direkt till den undervisande eurytmiläraren och till hur hon eller han lyckas med att etablera relation. Lovisa beskriver hur hennes lektioner lyckas *bara* för att hon har en bra relation till eleverna och sätter det i samband med ämnets särställning i skolan:

Ja, dom vet ju inte riktigt vad eurytmi är egentligen och samhället känner inte till eurytmi, så det är ju direkt kopplat till mig. Det är ju bara jag som är eurytmi och

då är det också kopplat till vår relation. Så om jag har nu till exempel i den här sjuan elever som ifrågasätter, som inte fattar varför man ska ha eurytmi; då är vår relation det allra viktigaste för att dom ska tro på mig.

Den ifrågasättande attityd mot ämnet som ibland kommer fram hos elever i högstadielklasserna tror hon till viss del beror på att eleverna inte kan hitta information om eurytmi på nätet eller i böcker. Deras acceptans av ämnet blir därför beroende av hur den enskilda läraren förmår bemöta eleverna och på vilket sätt han eller hon representerar ämnet.

Lärarpersonlighetens betydelse

Lovisa reflekterar också över hur eurytmiämnet ibland kan misslyckas beroende på att läraren som typ ”inte riktigt är rätt personlighet, som eleverna kan ta”. Hon ser också ett problem när lärare saknar förmåga att möta eleverna där dom är, utan kommer till undervisningen med en fast föreställning om hur arbetet ska se ut och vad som ska utföras: ”Och såna personer som kanske har en dålig relation till sina elever men kommer med en massa förväntningar på vad eurytmi är; alltså kräver en yttre form som man skulle kunna kräva i matte, då funkar inte det”. Eleverna kan inte relatera till eurytmiämnet på samma sätt som till matematiken, ett ämne med tydliga regler och ett uppenbart syfte. Eurytmiämnets yttre form, eurytmiövningarna, har inte samma självklara berättigande utan måste presenteras så att de av eleverna uppfattas som meningsfulla och värda att investera i. Att läraren förmår anpassa övningarna och förmedla dem till eleverna så att de framstår som just meningsfulla beror till stor del av hur hon eller han lyckats med att uppbygga en fungerande relation till elevgruppen.

Även Sigrid jämför eurytmilärares utmaning med en matematiklärares, som undervisar i ett ämne som uppfattas som väletablerat, som åtnjuter hög status i både skolan och omvärlden och som därför inte i samma utsträckning är beroende av lärarpersonligheten för att fungera: ”Du kan vara mattelärare utan utstrålning men du har ändå alltid den här matten.” Att undervisa i ett ämne som matematik upplevs som mindre krävande vad gäller det personliga engagemanget, eftersom ämnet har en egen inneboende bärkraft inför eleverna och inte är lika beroende av den enskilda lärarens personlighet: ”Om du i eurytmin inte lyckas med din utstrålning och din empati och vad man nu ska ha...det är så sårbart i det här ämnet hur det hänger på att lärarpersonligheten kan skapa relationer”. Att investera av sin personlighet och utstrålning upplevs som nödvändigt för att ge eleverna en positiv uppfattning av ämnet. En närmare belysning av personlighet och egenskaper som deltagarna framhåller som viktiga för relationsskapandet ges i det avslutande delkapitlet.

Kopplingen upplevs såväl positivt som negativt

Att vara tätt sammankopplad med sitt ämne kan också vara känsligt när det kommer till ett ifrågasättande av ämnet från eleverna. Sigrid tänker att det kanske är en nödvändighet att det är ömtåligt och att det särskilt är så i början av lärarkarriären ”innan man har en viss rutin och man har emanciperat sig lite från den här eurytmistidentiteten”. Rebecka som är den enda eurytmiläraren på sin skola tror också att hon identifieras med sitt ämne eftersom hon är själv, men verkar inte uppleva det som problematiskt. Hon beskriver också hur hon medvetet arbetar med att själv inte identifiera sig för starkt med sin lärarroll:

Jag ska aldrig mer göra så att jobbet är mitt liv. Mitt människovärde hänger inte på hur jag blir behandlad av eleverna. Det ska inte vara för viktigt. Det är klart att det är viktigt, men jag får liksom hålla mig till den här pedagogiska personen, det är den som är på jobbet, inte mitt privata jag.

Genom att tydligt skilja på sin lärarroll och sin privata person blir hon inte lika sårbar för en eventuellt negativ sammankoppling med ämnet hon undervisar i. Både Rebecka och Lovisa är ensamma eurytmilärare på sina respektive skolor och kanske är det därför mer självklart för eleverna att koppla samman ämnet med deras personer och hur de är som lärare, än om det hade funnits fler lärare i ämnet.

Henriette arbetar på en större skola där flera eurytmilärare representerar ämnet och där eurytmin därför kanske inte är lika fast sammankopplad med hur just hon är som människa och lärare. Hon upplever att eleverna när de lärt känna henne oftast förmår skilja på henne och ämnet och att de förstår att det inte är hon som privatperson som står för eurytmiundervisningen. Hon berättar hur hon inför eleverna också försöker sätta in eurytmiämnet i ett större sammanhang: ”Det är inte *jag* som kommer och nu måste ni göra det här utan det här är på vår skola och det är likadant i alla såna skolor i hela världen och nu är det vi”. Hon breddar perspektivet och förankrar ämnet genom att sätta in det i ett internationellt Waldorfskole-sammanhang skilt från hennes egen person. Också genom att i undervisningen berätta om eurytmin ur ett danshistoriskt perspektiv upplever hon att eleverna får ökad förståelse och acceptans för ämnet.

Lärarna beskriver hur eleverna i den här åldersgruppen vill veta varför man har eurytmi; och hur de hittar olika sätt att svara på frågan. Henriette knyter eurytmin till danshistoria, och Sigrid understryker hur hon när hon berättar varför man gör en övning och vad den är bra för, också alltid frågar eleverna vad de själva har för tankar och upplevelser: ”Vad har du för

upplevelser när du går sådär? Vad händer i dig? Så att jag besvarar. Men jag kräver att dom också har sitt svar”. Hon vill genom motfrågan aktivera eleven till ett eget tänkande kring vad eurytmi är bra för. Eleverna får svar på sina frågor - men ibland kan ett uppriktigt frågande gå över i ett ifrågasättande av ämnet och då innebär den nära kopplingen till ämnet att ifrågasättandet riskerar att kännas personligt. Lovisa beskriver en sådan erfarenhet med en klass där hon hade svårt att få till en välfungerande relation med eleverna: ”Då när dom var i sjuan, då ville dom veta varför vi har eurytmi och det blev ganska vassa otrevliga kommentarer när dom egentligen inte ens var ute efter ett svar; dom ville hela tiden ifrågasätta”. Att kopplas ihop med ämnet upplevdes i en sådan situation som negativt.

Även om Henriette inte har erfarenheten av att vara skolans enda representant för eurytmiämnet är hon ändå i egenskap av eurytmilärare förknippad med sitt ämne. Hon berättar om en positiv upplevelse hon nyligen hade av en sådan sammankoppling när hon stötte på några elever utanför lektionstid:

Jag var med om en rolig grej idag, för på fredagarna spelar dom musik i stora huset på rasten, det är nåt som elevrådet har fått in. Så det var väldigt glatt humör idag.... Så stod det några av mina åttor som jag just hade haft och så säger jag: 'men nu ska vi väl dansa!' Och så dansade vi lite till den här musiken. Så var det liksom sju, åtta elever som kom och dansade dom också: 'Är Henriette här, då får man dansa!' Då tänkte jag: 'Aahh! Dom kopplar mig till...' Det var en sån här behaglig...den där känslan som jag försöker eftersträva att man känner att man gör det *tillsammans* med barnen eller ungdomarna, när man gör eurytmi.

Hon uttrycker glädje över att hennes elever kopplade samman hennes närvaro med ett lustfyllt dansande i samvaro, något som hon strävar efter i sin eurytmiundervisning.

Essensen: Att kopplas ihop i med sitt ämne kan upplevas som positivt men innebär också en risk att känna sig personligen kritiserad när ämnet ifrågasätts av elever. Att skilja på den personliga och den professionella identiteten kan vara ett skydd mot en sådan sårbarhet. Samtidigt uttrycker lärarna att eurytmiämnets trovärdighet och meningsfullhet inför eleverna till stor del är beroende av till vilken grad lärarpersonligheten med ”sin utstrålning och sin empati” förmår skapa relation till eleverna. Här framträder en paradox: det personliga engagemanget upplevs som nödvändigt för att ämnet ska accepteras av eleverna, samtidigt som just detta personliga engagemang tillsammans med den täta sammankopplingen med ämnet ökar lärarens sårbarhet. Om det finns fler eurytmilärare på skolan blir sammankopplingen med ämnet inte lika påtaglig.

4.1.2 Ämnet är utmanande för eleverna

Lärarna upplever att eurytmiämnet innebär en särskild utmaning för eleverna. De beskriver hur eurytmin fordrar en såväl inre som yttre viljeaktivitet och rörlighet. Dessutom handlar det i den aktuella åldersgruppen om att börja utforska och genom eurytmin prova att uttrycka känslor och inre stämningar, något som kan upplevas som känsligt och genant. Samtidigt, menar lärarna, utgör just dessa utmaningar en unik möjlighet till personlig utveckling.

Viljeaktivitet och rörlighet

Lärarna beskriver hur det för eleven måste vara en utmanande aspekt av eurytmiämnet att det kräver att man är aktiv både i det inre och i det yttre. Rebecka menar att eurytmiämnet är det svåraste som finns eftersom det inte finns någonting att hålla sig i; eleverna kommer in i ett tomt rum och måste förhålla sig till en helt fri situation: ”Det är svårt för man rör sig tillsammans och ska fungera utan nåt att hålla sig i...det är ett jättesvårt ämne.” Den yttre rörelsen måste skapas ur en inre viljeaktivitet, och relationen till läraren avgör om eleverna vågar och vill gå in i ett sådant skapande, därför att som Sigrid slår fast: ”Du kan inte tvinga elever att göra eurytmi. Du kan tvinga dom att gå runt. Men inte tvinga dom att göra eurytmi”. Också hon framhåller utmaningen i att komma in till en undervisningssituation som kräver att man måste bli aktiv inifrån känslan och ut i viljan och rörelsen.

Ytterligare en utmaning för eleverna är att det är den egna kroppen som är arbetsredskapet – något som kan upplevas som nära och personligt både inför läraren och inför resten av elevgruppen. Det kan också i den här åldersgruppen handla om att inte ha kontroll över och känna sig obekvämt i den växande kroppen och Henriette beskriver hur många elever, särskilt i klass sju och åtta, inte riktigt har ”koll på händer och fötter och så” – och hur det då handlar om att som lärare försöka vara lyhörd och anpassa övningarna efter var eleverna befinner sig.

Själens rörelse

Men det är inte bara kroppsrörelserna och kroppen som exponeras med sina olika förmågor och brister. Deltagarna talar om hur eurytmiundervisningen i denna åldersgrupp ofta rör sig i själsliga, och för eleverna kanske känsliga områden och hur ett sådant arbete bygger på att det finns en väl fungerande relation där eleverna känner sig trygga. Sigrid poängterar: ”Jag menar, titta, vad är det här: [gör en öppnande vinkel; eurytmisk A- gest med armarna]. Man blottar sig ju. Och hur vi bara kräver det här stup i kvarten”. Också Lovisa beskriver hur det

för eleverna måste kännas utmanande att arbeta med att öva olika själsliga uttryck och bli uppmanad att ”fylla en rörelse med känsla och innehåll”. Lärarna menar att eleverna under eurytmlektionerna ibland kan befinna sig i utsatta situationer när dom ska visa sidor av sig själva som inte annars kommer till uttryck i skolvardagen och där det blir viktigt att dom, som Henriette säger: ”litar på att det man gör är bra för dom”. I situationer där eleverna övar att uttrycka känslor och inre stämningar blir tilliten och förtroendet till läraren och dennes kompetens extra angelägen eftersom eleverna, som tidigare nämnts, inte kan söka ett berättigande av ämnet utanför skolans sfär.

Möjlighet att öva sin mänsklighet

Lovisa reflekterar över hur eleverna genom eurytmin ”blir berörda med sig själva” och om hur det i grunden är ett ämne som handlar om att öva sig i att vara mänsklig: ”Det är ju egentligen ett ämne där man tränar att vara... människa, att ha tillgång till en inre rörelse”. Och hon beskriver hur det i den här åldersgruppen handlar mycket om att eleverna upptäcker sin egen själsvärld: ”I den åldern har dom precis börjat upptäcka sig själv och får tassa runt därinne i sin egen själsvärld och känner in; *'oj, den här själstämningen har jag'* och vågar lyssna in den”. Om läraren lyckas erbjuda en trygg lärandesituation kan eurytmiundervisningen ge eleverna möjlighet att lära känna sig själv och sina uppvaknande nya känslor och stämningar. Sigrid understryker precis som Lovisa hur eurytmiämnet kan ge eleverna möjlighet att uppleva vad det är att vara människa och att komma i kontakt med sig själv. Hon beskriver vilken gåva det kan vara att som lärare få vara delaktig i en sådan process:

Det uppstår en otrolig närhet. Som är helt fantastisk på något sätt. Unikt. Du kan i en mattelektion aldrig komma till det. Därför att då är det i intellektet. Det kan vara briljanta tankar som uppstår och så. Men i eurytmin kommer du...du besjalar din kropp och det börjar tala och det börjar klinga – resonans. Och där är man tillsammans i den här resonansen. Så det är ju någonting helt otroligt egentligen; vilken möjlighet.

Sigrid ger uttryck för en slags vördnad inför att få vara delaktig i elevens arbete med eurytmin; att få vara tillsammans i den resonans som ibland uppstår mellan eleven och ämnet och som till stor del bygger på en trygg relation mellan lärare och elev.

Essensen: Ämnets utmaningar beskrivs samtidigt som dess möjligheter. Det handlar för eleverna om att lära känna och öva sin växande, ibland obekväma, kropp, att aktivera sin vilja och att få utforska och uttrycka sina inre känslor och stämningar. Det utmanande ligger enligt

lärarna både i ansträngningen att uppbåda ett inre och yttre engagemang för rörelsen och i den skörhet eller genans det kan innebära att visa känsliga sidor av sig själv.

4.1.3 Relationens betydelse för eurytmiundervisningen: sammanfattning

Lärarna ser förmågan att skapa relation som avgörande för en lyckad eurytmiundervisning och de tänker att relationen är ännu viktigare för eurytmiämnet än för andra ämnen. Det beror på att eurytmilärare mer än andra ämneslärare kopplas samman med sitt ämne, eftersom det är ett i princip okänt ämne som inte existerar någon annanstans i samhället. De menar att elevens uppfattning om och relation till ämnet i stor utsträckning påverkas av vem läraren är som person och hur han eller hon förmår skapa relation till eleverna. Är man den enda eurytmiläraren på sin skola blir sammankopplingen med ämnet extra tydlig. Den täta sammankopplingen kan av läraren upplevas som negativ och föra med sig sårbarhet, särskilt om ämnet ifrågasätts. Att inte gå in alltför mycket i sin läraridentitet kan skapa ett skydd mot en sådan sårbarhet och att få rutin och erfarenhet bidrar också till att man kan emancipera sig något från eurytmiläraridentiteten. Samtidigt beskrivs det personliga engagemanget som centralt för att undervisningen ska fungera.

I intervjuerna framkommer också hur deltagarna tänker att en god relation till läraren och tillit till att vad läraren erbjuder är bra för dem, är nödvändigt för att eleverna ska tro på ämnets meningsfullhet och våga och vilja ge sig in i de ibland känsliga och sköra situationerna som en eurytmilektion kan omfatta i denna åldersgrupp. Lärarna beskriver sådana situationer som utmanande för eleverna, men också som en möjlighet till självförståelse och personlig utveckling i pubertetsåren.

4.2. Lärarens relationsarbete

I samtalen utkristalliserar sig tre viktiga områden genom vilka eurytmilärarna försöker skapa, upprätthålla och fördjupa relationen till sina elever:

- intresset för eleverna
- relationsskapande genom ämnet
- bemötandet av eleverna

4.2.1 Intresset för eleverna

Att skapa relation genom att intressera sig för sina elever är något som alla deltagare ser som en förutsättning för sitt yrkesutövande. För några faller sig ett sådant intresse naturligt, för andra kan det vara frågan om en medveten ansträngning. Det handlar om att se och uppmärksamma eleverna och att på olika sätt knyta an till dem.

Att se eleverna

Flera av lärarna uttrycker hur relation skapas inte bara under lektionstid, utan även utanför undervisningssituationen. Det kan röra sig om att följa med på skolutflykter, vikariera för lärare i andra ämnen men framförallt om att aktivt gå in för att möta eleverna på rasterna. Rebecka berättar hur hon försöker ha en aktivt öppen hållning både i och utanför klassrummet: ”Att man hälsar på alla...glatt, eller trevligt bara. Man kanske till och med tränger sig på, gärna med namn så att dom känner sig sedda”. Att känna till och använda elevernas namn är ett sätt att få eleverna att känna sig personligt uppmärksammade och sedda av läraren och Rebecka tänker att det är en viktig del i den pedagogiska relationen: ”dom ska lita på att jag ser dom”. Också för Lovisa är det en viktig del av arbetet att intressera sig för och knyta an till sina elever, men hon beskriver hur det för henne har varit en ansträngning att gå in i ett sådant intresse:

Alltså jag är inte ett ”barn- fan” eller nåt. Jag är inte den som blir sådär jätteglad och nöjd i livet när jag har en massa barn runt mig, det är jag inte. Utan jag gillar mer att se hur *människan* utvecklas. Alltså när människan gör ett kliv framåt eller när det händer saker i människans utveckling. Det berör mig. Så att verkligen gå in i ett intresse för individen, det har jag jobbat med ganska mycket.

Det är inte självklart att som lärare hysa ett inneboende intresse för barn, och för vad det individuella barnet förmedlar om sig själv i stort och i smått. Lovisa gick in i sin yrkesroll med ett större perspektiv i intresset för människan och hennes utveckling, men beskriver hur hon märker att det medvetet upparbetade intresset för de individuella eleverna har gjort att hon blivit gladare i sig själv och att det nu är en del av arbetet som hon oftast upplever som roligt och tillfredsställande. Att intressera sig för eleverna och se de enskilda barnen beskriver hon som en viktig del av arbetet och värt ansträngningen det innebär.

Henriette tycker att det är viktigt att eleverna märker att hon har kontakt med deras klasslärare och att hon intresserar sig för vad eleverna har för sig också i andra ämnen. Hon beskriver hur hon blir en lugnare lärare i de klasser där hon har en väl upparbetad relation och berättar hur

tiden som stödlärare i en klass fick henne att lära känna och se eleverna på ett helt annat sätt: ”Även om det är stökigt och dom är oroliga så blir jag på något sätt aldrig orolig av det. För jag har sett dom i så många situationer och vet att ibland kan det vara så”. Att vara tillsammans med och intressera sig för eleverna vid andra tillfällen än eurytmilektionerna blir ett sätt att skapa sig en tydligare bild av vilka eleverna är och därigenom känna sig mer avslappnad i relationen samtidigt som det bidrar till att eleverna upplever sig sedda.

Läraren kan också använda sin blick på ett mer riktat sätt genom att ställa sig specifika frågor om eleverna. Sigrid berättar hur hon under sin karriär som eurytmilärare strävade efter att komma ihåg att gå in i klassrummet varje dag med en fråga:

Har dom varma händer? Finns det röda kinder? Är dom nere med foten eller har vi tågångare här? Jättesvårt. Men dom gångerna det lyckas då kommer nånting till som dom känner, fast det finns inga ord för det. Men det är något extra intresse.

Genom ett sådant intresse för eleverna upplever hon att hon under åren övat upp en blick och en förståelse för barnens konstitutioner som gör att hon kan bemöta och stötta dem på ett helt annat sätt än i början av sin lärargärning: ”Det är erfarenhetsbaserat, en så kallad tyst kunskap som jag har upparbetat och erövat”. Hon reflekterar också över att hon upplever att hon dessutom haft en medfödd läggning för det pedagogiska och didaktiska, en fallenhet som hon under yrkeslivet haft stor hjälp av.

När det gäller blicken beskriver Sigrid också vikten av att kunna se igenom tonårsbarnens ibland provocerande uppförande som ibland kan dölja vem som finns där bakom: ”Man döljer sig bakom nånting, eller hur? Många elever har inte mycket att ta bort, det funkar direkt. Andra har tjockare lager av olika erfarenheter som dom har, och negativa förväntningar”. Förmågan att kunna se igenom och ”smälta bort” tonåringarnas olika beteenden upplever hon som en viktig del av den upparbetade pedagogiska blicken. En blick som hon själv benämner ”den kärleksfulla blicken”. Att erövra en sådan kärleksfull blick som ser och accepterar alla elever handlar om ett medvetet inre arbete:

Man känner inte sympati för alla barn. Det måste man erkänna. Så där är också ett arbete att göra, att rensa och verkligen... Och då kan det uppstå en acceptans först, och sedan en lite mer varm relation. För egentligen kan man uppnå det med *varje* människa om man verkligen anstränger sig. Och det är ett arbete, det kommer inte bara.

Genom att försöka hålla uppmärksamheten på eleven så ren och öppen som möjligt, kan så småningom en god relation växa fram, även om inte sympatin finns där från början. Lovisa

som har kortast erfarenhet av läraryrket uttrycker en önskan att vidareutveckla sin pedagogiska blick: ”Jag behöver bli bättre på att *känna igen*; att man märker att nu är det en elev som inte mår bra och sen att man också går dit och bemöter det eller tar upp det; det behöver jag bli lite bättre på”. Att verkligen se vem eleven är och hur den mår tänker hon är viktigt, men också att därefter ta steget in i ett möte.

Att bonda med eleverna

Lärarna beskriver hur de på olika sätt skapar kontakt med eleverna och hur det ofta sker utanför lektionstiden. Rebecka berättar om hur hon i en klass sju hade svårt att få till relationer med alla elever eftersom det var för mycket stök i undervisningssituationen: ”Och då får man prata i korridoren, för att prata om kläder eller vad som helst. För att bonda på andra håll”. Eller upptäcka och knyta an till eleverna genom andra skolaktiviteter: ”Nån som är jättesvag i undervisningen kan vara jättebra på en rastaktivitet. I diskot som jag har är det en elev som är jätteintresserad och vill beställa speciella låtar, så då bygger vi det där”. Att hitta ett gemensamt intresse eller samtalsämne utanför eurytmiämnet uppfattas av lärarna som ett framgångsrikt sätt att knyta an till sina elever. Luncherna kan också vara tillfällen att på ett avslappnat sätt knyta kontakter med eleverna och Lovisa berättar hur hon medvetet har inställningen: ”...att man äter med dom och tycker att det är det bästa i livet att hänga med sina elever på lunchrasten och snacka om vad som helst”. Det viktiga är inte själva samtalsämnet utan den avslappnade stämning som skapas mellan lärare och elev.

Henriette berättar hur hon ibland släpper klassen tidigare från lektionen om hon märker att eleverna är trötta och lektionen inte fungerar och att hon då följer med ut på rasten och där ofta får ”dom där samtalen” med eleverna. Hon berättar att hon i samtalen ibland också kan ”fläta in saker” om sin egen person för att dom också ska lära känna henne lite grand. Lovisa har liknande erfarenheter och skrattar lite när hon beskriver hur det också kan se ut när hon skapar kontakt med eleverna utanför lektionstid:

Om det sitter ett kompisgäng och snackar kan jag medvetet trycka mig emellan dom, eller också i matkön att jag trycker mig fram och sen bara säger '*jamen du får bli lärare, då kan man göra så här*'. Alltså bara gå över gränsen och köra helt fel!

Genom humor och ett kanske överraskande beteende upplever hon att hon skapar ett positivt intresse för sin person från eleverna. Även innan lektionerna börjar brukar hon ge sig tid till att stå och prata och skoja en stund med sina elever. Genom samtal, småprat, humor och

vänskaplig kroppskontakt ”bondar” lärarna med sina elever framförallt utanför lektionstillfällena.

Men det är också viktigt att relationen inte blir *för* privat eller nära. Rebecka beskriver vikten av att hålla en viss distans: ”Det ska inte vara för nära. Utan man ska kunna se mig. Man ska inte vara uppe i varandra, för tätt eller så”. Hamnar lärare och elev i en alltför nära och privat relation riskerar det pedagogiska fokuset att försvinna och lärarens lärarroll kan bli diffus för eleven. Rebecka tar igen upp hur hon skiljer mellan sitt privata jag och sitt professionella jag i relationen till eleverna: ”Det är barnens trådar till undervisningen och till mig. Men det är till mitt pedagogiska jag. Inte till mitt ”Jag – jag”. Till mitt pedagogiska jag skapar dom de här trådarna”. Att medvetet skilja mellan yrkesrollen och det privata jaget är ett sätt att inte låta den pedagogiska relationen bli för nära.

Essensen: Att intressera sig för och aktivt iakttä sina elever i olika situationer beskrivs som en viktig del i relationsskapandet. Både för att lära känna eleverna och förstå hur de fungerar, men också för att få eleverna att känna sig sedda. Genom samtal och småprat, där man också bjuder lite på sig själv, engagemang i rastaktiviteter och en humoristisk vänskaplig attityd knyter lärarna an till sina elever även utanför lektionstid. *Att bonda* är ett begrepp som verkar sammanfatta dessa aspekter. Att kunna balansera mellan närhet och distans i förhållande till eleverna är också en viktig del av relationskapandet. Förmågan att på riktigt se eleverna och att skapa relation ses som någonting man kan ha en medfödd fallenhet för, men också som en förmåga som går att utveckla genom medvetet arbete och genom erfarenhet.

4.2.2 Ämnet skapar relation

Att få eleverna att känna sig sedda och att skapa relation kan också ske genom vad läraren presenterar för dem av ämnesinnehåll. Sigrids erfarenhet är att relationen kan byggas genom att man ”gör en så bra grej med dom; alltså att dom känner sig *så* tilltalade”. Eleverna kan genom eurytmiövningarna möta något som skapar en genklang hos dem och Sigrid beskriver hur eleverna ibland:

...känner sig så totalt på allvar tagna att det är det som bygger relationen. Att det är eurytmin och min pedagogik som när jag lägger fram det: *då* tänder dom. Och sen plötsligt: *’åh!’* Ser dom mig kanske med nya ögon. Jag kanske ser dom med nya ögon.

Lovisa beskriver också hur det dagen efter en lektion kan komma som ett svar från någon elev som genom lektionens innehåll känt sig berörd och därigenom också fått upp ögonen för henne:

Att också dagen efter, då är det en elev som plötsligt hälsar på en och det hade den inte gjort innan. Och där märker man; nu har vi gjort något i undervisningen, nu har den eleven blivit berörd av nånting och så kommer det dagen efter som en hälsning.

Också Henriette upplever att relationen till viss del skapas genom att eleverna upplever valet av material att arbeta med som någonting som angår dem: ”Att man hittar rätt sak för åldern; även om det är kämpigt för dom i början så märker dom ju säkert det”. Att hitta åldersanpassade övningar är viktigt och teman som lärarna beskriver särskilt riktar sig till pubertets elever är: förkroppsligande av känslor, objektiva lagbundenheter samt saklighet.

Att förkroppsliga känslor

Sigrids erfarenhet är att klass sju är det värsta året för pubertets eleverna med många nya känslor som far runt. Hon beskriver hur man genom eurytmiövningar kan uppmärksamma och sortera i de olika omkringflygande känslorna: ”Och om man då är en lärare som har förståelse för det här och tar det på bordet: *’Och nu gör vi det också. Nu förkroppsligar vi dom här känslorna som flyger runt’*. Genom att arbeta med övningar där man genom kroppen uttrycker olika inre stämningar och känslor kan dessa bli mer tydliga och begripliga för eleverna i pubertetsåldern. Att uttrycka, forska i och fördjupa sig i olika känsloutryck är en aspekt av eurytmiämnet som lärarna arbetar med särskilt mycket i högstadiet.

Förankras i objektiva lagbundenheter

Andra eurytmiövningar som lyfts fram som passande för åldern är de geometriska rumsformerna. De beskrivs som att de ger eleverna möjlighet att stiga in i yttre objektiva lagbundenheter som existerar oberoende av inre känslor och av yttre auktoriteter. Sigrid reflekterar över de geometriska övningarnas inverkan i denna åldersgrupp: ”Då är det så otroligt bra att det finns lagbundenheter, inte lärarens auktoritet och så, som gör att det stämmer. Det är någon annan sanning som dom stiger in i. Och att uppleva elevernas otroliga tillfredsställelse när det fungerar...” Hon uttrycker hur pubertets eleverna upplever det som välgörande att genom eurytmiövningarna praktiskt få erfara världens objektiva lagbundenheter. Också Rebecka beskriver hur ett möte med eleverna och ett engagemang för ämnet kan väckas genom att de upplever sanningen i ämnet:

Om jag har en form eller någon geometrisk figur eller nån idé om åt vilket håll vi ska börja – då måste det ju stämma överens med dikten eller musiken som vi har. Det är ju då man kan få det här mötet med eleverna. När det finns någon sanning. Och då kan man till och med ge sig in i att tillsammans söka vidare mot det nästa som kommer.

Genom att eleverna upplever övningen som relevant och som att den bär en sanning i sig, kan det bli möjligt att ur det egna uppväckta intresset tillsammans med läraren forska vidare i materialet.

Sakliga övningar ger stöd

Henriette funderar över hur vissa mer sakliga övningar kan hjälpa till att upprätthålla undervisningen när det gnisslar i relationen mellan lärare och elever:

Men det ser man ju att just när det blir såna här saker [att det gnisslar i relationen] då kan man ju inte göra toner och intervaller och så där; då får man ju köra stavövningar och koordinationsövningar. För att liksom komma in i rörelsen igen. För det kan man ju nästan göra hur illa det än är tycker jag.

Genom övningar som inte efterfrågar ett inre själsligt engagemang kan undervisningen gå vidare och så småningom ledas in i ett mer konstnärligt fält när relationen åter bär.

Lovisa reflekterar över att det inte behöver vara så viktigt att arbetet med eurytmin ska mynna ut i nånting fint att visa upp på avslutningar eller månadsfester: ”Man behöver inte ha massproduktionen eller det fantastiska som mål, utan det är eleverna där dom är som är målet. Att möta dom där dom är. Stärka dom i sitt eget”. Hon tycker att det viktiga är att genom ämnet och övningarna försöka hjälpa eleverna i pubertetsåldern då dom kan ha det kämpigt både med sig själv och med sin omgivning.

Essensen: Också själva ämnet, med sin palett av olika övningar, kan vara en väg för lärarna att bygga och upprätthålla relationen till sina elever. Det beskrivs som viktigt att hitta rätt övningar och teman för åldern, men också att möta upp klassen och de enskilda eleverna med övningar som är möjliga och fruktbara att arbeta med i den aktuella situationen.

4.2.3 Bemötandet av eleverna

I själva undervisningssituationen är det viktigt hur eleverna bemöts. Flera av lärarna beskriver hur lektionerna ofta inleds med ett återanknytande inlyssnande av var elevgruppen befinner sig: vad de kommer ifrån och i vilken sinnesstämning de är. Sedan handlar det om att under lektionen försöka bemöta eleverna på ett lyhört och taktfullt sätt.

Inlyssnandet

Flera av lärarna beskriver hur de, innan lektionen sätter igång, på olika sätt lyssnar av och känner in var eleverna befinner sig för att bilda sig en uppfattning om vad som är möjligt i dagsläget. Rebecka börjar alltid sin lektion utanför klassrummet, och kallar det för en ”sluss” där hon får reda på dagsformen innan hon drar igång undervisningen: ”Är det någon som har ont i benet, är det någon som har slagit sig, är det nån som är arg på nån. Jag kan inte dra in hela klassen i rummet när två har haft en jättekonflikt”. Hon förklarar att det också rent praktiskt är omöjligt är röra sig tillsammans om det ligger en konflikt kvar i klassen efter rasten och att hon måste ta hand om eventuella problem innan de fortsätter in i klassrummet.

Henriette har som vana att sätta sig ner tillsammans med eleverna innan lektionen sätter igång för att ”kolla in läget” med dom. Det innebär att hon småpratar och ställer lite allmänna frågor om hur det är, vad de har haft för morgonperiod eller vad de har ätit till lunch ”för då kommer – det behöver ju inte vara svar på det – men då kommer det saker”. Genom enkla frågor kan det komma fram saker som är viktiga att få reda på innan lektionen börjar. Hon märker att eleverna till exempel tycker att det är skönt att få tala om att de till exempel har haft prov och är trötta: ”Så dom märker att *’aja, nu vet hon det att vi kan vara lite trötta idag så hon tar det lite lugnt’*. Det tror jag har hjälpt mig jättemycket”. Hon kan också passa på att själv berätta något litet om sin egen dagsform eller något personligt för att på så sätt återanknyta till elevgruppen inför lektionen.

Henriette funderar också över att hennes vana att lyssna in eleverna har byggt en tillit som hjälper henne i situationer där hon inte riktigt vet hur hon ska göra: ”Vissa tillfällen då vet man inte vad man ska göra... Men ibland så får man liksom bara vara tyst, så är det ju. Då föreslår dom ibland. Om man har det sättet med dom; att man lyssnar in dom och så där”.

Också Lovisa har märkt att det är viktigt att lyssna in elevernas dagsform innan hon kräver att dom ska stiga in i hennes lektionsupplägg:

Är dom överhuvudtaget förmögna att utföra min lektion? För ibland är dom inte riktigt det, ibland finns det kanske saker som har hänt under rasten eller som dom går runt och funderar på. Och där är man ganska snabb med att man bara tror att dom har det toppen och så vill man bara köra sin grej.

Här framträder dilemmat i att å ena sidan ha en lektionsplanering man är inställd på att genomföra och å andra sidan ge sig tid åt att känna in dagsituationen för att eventuellt släppa på ambitionerna och anpassa lektionen. Sigrid menar att även metodiken beror av elevernas

dagsform: ”Jag har bestämt mig för sjudelad stavövning, men hur jag sedan i ögonblicket de facto angriper det hela, det måste jag greppa i stunden när jag ser vad som föreligger”.

Lärarna beskriver hur inlyssnandet och inkännandet av dagsformen till stor del bygger på att en relation redan finns etablerad mellan lärare och elev. Sigrid förklarar: ”När du har en relation så har du en osynlig länk och på den strängen känner du av hela tiden. Du har en sträng till varje elev och därför vet du: *pling* idag, eller bara: *ingenting*”.

Ett lyhört och taktfullt bemötande

Att ha en känsla för vad som passar sig för den enskilde eleven i den specifika situationen är något som deltagarna beskriver som en viktig egenskap. Lärarna är eniga om att det är viktigt att inte ge för mycket kritik eller korrektur i denna åldersgrupp där man i eurytmiundervisningen, som tidigare beskrivits, allt mer går in i det personliga och konstnärliga uttrycket. Sigrid beskriver hur eleverna genom sin beredskap att gå in i ett mer personligt skikt öppnar sig själsligt och hur det kräver ett taktfullt gensvar från läraren: ”Då är eleven mer öppen själsligt på något sätt. Och därför är det ju också så viktigt att man inte klampar in, utan respekterar”. Att ta hänsyn till elevens öppenhet och visa respekt för hans eller hennes individuella uttryck utan att bedöma och korrigera, framställs som en aspekt av ett lyhört och taktfullt bemötande.

Också Rebecka undviker att ge för mycket korrektur eftersom eleverna kan uppleva det som så känsligt att de helt enkelt avbryter sitt övande. Hon försöker i stället hjälpa eleverna vidare genom att hitta rätt bilder som dom kan förhålla sig till. Hon ger ett exempel från ett julspel där hon ville hjälpa eleverna att gå som värdiga kungar genom att dom fick föreställa sig att dom bar på tunga mantlar: ”*Hur går man då? Ta på ännu tyngre mantlar så att dom går så där värdigt*”. Sigrid beskriver med eftertryck hur hon i denna åldersgrupp aldrig ger korrektur utifrån utan även hon arbetar med bilder som beskriver hur eleven till exempel kan bli lite ljusare i sitt uttryck eller lite mer fast. ”Men inte: *sträck dig!* Dom är så sårbara i den här åldern. Jättesårbara”. Såväl åldersgruppen som ämnets karaktär gör att kritik och korrektur av eleven kan upplevas som alltför känsligt och personligt och lärarnas sätt att handskas med denna sårbarhet är att försöka undvika direkt riktad personlig korrektur. En alternativ väg att leda eleverna vidare i arbetet med eurytmin kan vara att ge mer objektiva bilder som eleverna kan relatera till för att förändra sitt uttryck i en önskad riktning.

Henriette är noga med att skilja mellan korrektur av arbetet med ämnet och korrektur av beteendet: ”Jag säger nästan aldrig att det är rätt eller fel det dom gör. Men om dom tjafsar då är jag: - *Nä! Nu stör du alla här!*” Att uppmärksamma och tillrättavisa ett beteende som inverkar negativt på ordningen och arbetsstämningen i gruppen är någonting annat än att korrigera utförandet av en rörelse eller gest.

Lärarna beskriver också hur de använder sin intuition i bemötandet. Rebecka reflekterar över hur hon ofta inte tittar direkt på eleverna i början av lektionen utan snarare lite bredvid ”därför att det kan bli för starkt då när man är just i uppbyggnadsfasen av en lektion”. Samtidigt är det viktigt att eleverna känner sig uppmärksammade: ”Man kan ju inte spanna blicken i folk, men ändå visa att man ser dom”. Att avväga på vilket sätt man bör närma sig eleven i stunden beskriver Rebecka som en intuitiv process som bygger på att det finns en redan upparbetad relation: ”Det är ju bara på intuition alltså, och där spelar dom här speciella relationerna in; hur mycket kan jag titta, hur mycket kan jag tacka...” Genom sin relation till eleven har hon möjlighet att känna in vilket bemötande som är passande för eleven i ögonblicket. Att förstå vad eleven efterfrågar är inte alltid lätt men Rebecka beskriver igen hur intuitionen kan vara en hjälp att förstå barnets behov:

Det kan vara så att barnet till och med frågar efter saker som det inte vet att det frågar efter, genom att göra dumma grejer eller så. Då kan man ibland gå in i det intuitiva för att styra upp. Och då är det ju det att då måste jag vårda just den elevens relation, just här och nu när den ber om något särskilt.

Det är en balans att hitta rätt bemötande, och förmågan att finna de rätta orden eller det rätta förhållningssättet i stunden beror mycket på att det redan finns en relation etablerad.

Sigrid för också hon fram hur den intuitiva förmågan beror av att det finns en uppbyggd relation till eleven. Och hon beskriver hur det ibland kan gå snett när intuitionen inte har en sådan upparbetad kontakt att bygga på: ”Man säger fel grejer, man är orättvis, man har alla sidor man inte ska ha”. Särskilt i stökiga situationer blir det svårt att snabbt hitta fram till ett riktigt bemötande om man dessutom inte känner eleverna. Att med hjälp av sin intuition kunna bemöta eleverna på ett lyhört och taktfullt sätt verkar vara beroende av att läraren i alla fall till viss grad känner eleverna och har upparbetat en relation till dem. Henriette reflekterar över hur hennes sätt att bemöta en elev påverkas av relationen:

Men när det är sådär att när man känner en elev, även om den eleven är väldigt hängig en dag, eller inte orkar eller är på sånt där rethumör eller vad som helst, så blir man ju inte störd på samma sätt. Det är nästan som att jag bryr mig inte om

det. ”Äh, sluta nu” säger man bara. ”Det passar sig inte nu, vi tar det sen”. Man säger *till* på ett helt annat sätt än om det är dom där man aldrig når fram till, och som kanske andra lärare inte heller når fram till.

Genom att känna en elev upplevs inte ett negativt beteende som lika provocerande vilket i sin tur gör att bemötandet kan anpassas och inte leda vidare till konflikt.

Inte bara tillsägelser och korrektur, utan också beröm kräver lyhördhet inför eleven. Sigrid reflekterar över hur öppet berömande ord ibland riskerar få motsatt effekt och måste ges med en viss finkänslighet. Hon beskriver ett tillfälle där hon genom en sådan diskret uppmuntran försökte etablera kontakt med en elev i en stökig grupp:

”Du”, det sa jag väldigt tyst till honom, ”jättebra, kan du...” Jag försökte lite vid sidan om visa med blicken, visa med en nick eller nånting, visa min uppskattning. Inte uttalat så direkt för det kan ha en motsatt effekt nämligen.

Eleverna är i en utsatt situation också inför sina klasskamrater och att bli positivt urskild kan upplevas som negativt, tvärtemot lärarens intention.

I andra fall kan det just vara lärarens positiva uppmärksamhet som efterfrågas av en elev. Lovisa berättar om en situation där en elev som hon egentligen tycker mycket om och som hon beskriver som ”den coolaste eleven på hela skolan” var väldigt stökig på eurytmilektionerna och också hade anförtrott till sin klasslärare att hon upplevde att Lovisa inte tyckte om henne. Lovisa beskriver hur hon först inte förstod, men sedan tänkte att eleven kanske hade behov av att ”bli sedd på riktigt” genom att få mer positiv uppmärksamhet av henne. Hon beskriver hur hon då faktiskt visade eleven att hon gillade henne lite extra, något som hon egentligen inte tror att en lärare ska göra:

...att jag genom små ögonflirtar eller ögonkast eller såna här små saker känslomässigt inifrån tillät lite mer den där sidan som jag egentligen inte riktigt ska visa – att jag gillar dig lite mer än andra. Men den sidan fick jag visa lite grand för att hon skulle bli lugnare.

Genom att hon själv öppnade upp känslomässigt och bemötte eleven med extra uppmärksamhet och bekräftelse kunde eleven sedan slappna av och uppträda lugnare på lektionerna.

Essensen: I lärarnas relationsarbete framstår inlyssnandet av eleverna som en viktig del. Genom att känna av eleverna innan lektionen sätter i gång bildar lärarna sig en uppfattning om framförallt elevgruppens men också de enskilda elevernas dagsläge. Inlyssnandet, som också sker genom korta samtal, får också en funktion av att återetablera relationen inför varje

lektionstillfälle. Under lektionen handlar det om att bemöta eleverna på ett taktfullt och lyhört sätt. Lärarna beskriver att de är försiktiga med att ge korrektur och kritik, men när så behövs försöker de använda sig av objektiva bilder för att inte gå in i det personliga. Att hitta till ett välavpassat bemötande av den enskilda eleven beskrivs som en ofta intuitiv process. Att inte känna eleverna gör det svårt att använda sig av intuitionen och man riskerar att tolka elever felaktigt och på olika sätt hamna snett i bemötandet.

4.2.4 Lärarens relationsarbete: sammanfattning

Lärarna skapar relationer till sina elever genom att intressera sig för dem, anstränga sig för att se och tycka om den enskilde och genom att aktivt söka upp eleverna utanför lektionstillfällena för *att bonda*. De upplever också att själva ämnet med sina olika övningar och teman kan hjälpa till att skapa och upprätthålla relationen. Att lyssna in eleverna innan undervisningen sätter igång är en hjälp att få reda på dagsläget och elevernas arbetsförmåga men fungerar också som ett sätt att återetablera relationen inför lektionen.

I bemötandet av eleverna handlar det i stor utsträckning om att möta den individuella eleven på ett taktfullt, lyhört och ibland intuitivt sätt - något som till stor del bygger på att det finns en redan upparbetad relation. Social kompetens och erfarenhet framträder som två viktiga komponenter i relationsarbetet mellan lärare och elever. Men lärarna använder inte bara sin sociala kompetens för att skapa och upprätthålla relation till eleverna, utan även sin ämneskompetens.

4.3 Elevens väg till ämnet

En god relation mellan lärare och elev ses alltså som en förutsättning för att möjliggöra elevens väg till ämnet. Sigrid beskriver undervisningssituationen som en bergsbestigning där relationen fungerar som ett rep mellan lärare och elev:

Relationen är absolut nödvändig, den är som ett rep. När vi klättrar har vi ett rep där vi håller. Det här berget, bergstoppen, där har vi ett gemensamt intresse. Och vi har olika tillvägagångssätt att komma dit, men det är klart att jag säger: *Där är berget, vi ska dit och jag kan mycket om berget. Men du måste kliva med här. Vi måste kliva tillsammans.* Och ibland kommer eleven med förslag hur man skulle kunna gå, vilken väg man skulle kunna ta. Och där är det väldigt viktigt att jag är lyhörd: - *Ja, men du, om vi går så här?* – *Ja, just det! Mycket bra. Prova det. Vi vill upp.*

Att vara lyhörd för elevens egna förslag är viktigt. Att erbjuda delaktighet men även att vara en tydlig ledare beskrivs också som strategier att lotsa eleverna till en självständig relation med ämnet.

4.3.1 Delaktighet

Eleverna erbjuds delaktighet i ämnet genom att läraren träder något tillbaka och på så vis öppnar upp för eleverna att själva ta ansvar och initiativ. Också genom ett interaktivt förhållningssätt under lektionerna försöker lärarna få eleverna engagerade i ämnet.

Överlämna ansvaret

För att väcka elevernas engagemang i ämnet beskriver flera lärare hur de ibland överlämnar ansvaret till eleverna och därmed, som Sigrid beskriver det: ”lämnar ett frirum där eleverna kan stiga in”. I detta frirum kan eleverna själva bli aktiva och forskande utan allt för givna riktlinjer: ”Jag har liksom inte rättat och dominerat, utan jag har erbjudit material och gett dom space att träda in i och bli självständiga”. Att inte ha en fast föreställning om vad resultatet ska bli är viktigt i en sådan process och Henriette har genom erfarenhet lärt sig att våga ge mindre och mindre tydliga ramar när eleverna ska göra egna gruppuppgifter och att vara öppen för att resultatet kanske blir något helt annat än hon hade tänkt sig. Hon reflekterar över att det i slutändan ändå oftast mynnar ut i eurytmirörelser:

Jag tar någon geometrisk form och gör några övningar med den. Så får de i uppgift att själva göra nånting med formen. Och sen sätter man sig bara: *jag sitter här om ni behöver fråga mig nånting. Nu får ni arbeta i grupperna.* Sen så börjar dom med allt möjligt, men det slutar ju ofta med att dom gör eurytmi. Och det har dom ju frågat: *Varför blir det så egentligen?* Men det är ju för att det är vårt språk tillsammans som vi har. Därför är det dit man hittar.

Genom att själva hitta in i och skapa med hjälp av det upparbetade ”gemensamma språket” kan eleverna få egna upplevelser av eurytmens möjligheter och Henriette beskriver processen som ”att man byter roller”. Eleverna blir sina egna lärare och hon fungerar mer som en coach. Sigrid beskriver liknande erfarenheter och menar att en sådan rörlighet i relationen är särskilt passande för ett rörelseämne som eurytmi: ”Och då kan man ibland luckra upp positionerna lite grand, för det är ju ett rörelseämne och då kan det bli lite rörligt också!” Att låta eleverna på ett så fritt och självständigt sätt som möjligt arbeta med en given uppgift och själv träda tillbaks som lärare upplevs öka elevernas delaktighet och intresse för ämnet.

Ett interaktivt förhållningssätt

Rebecka understryker att en eurytmilektion är en väldigt interaktiv process och beskriver hur hon inbjuder till delaktighet genom att försöka lyssna till och använda eleverna förslag och initiativ. Hon tycker det är viktigt att det under lektionen finns en viss rörlighet där eleverna kan vara med och ändra och beskriver hur det ofta kommer fram förslag som berikar lektionerna. Hon ger en bild av sig själv och eleverna som omgivna av eurytmiämnetts möjligheter: ”Vi är två poler med ämnet runt omkring oss och vi kan plocka in det på olika sätt”. Bilden reflekterar ett förhållande där de två likvärdiga polerna omges av eurytmiämnet och där elevernas förslag ”att plocka in ämnet” tas på allvar. Lovisa funderar över hur eleverna växer genom att bli tagna på allvar och kunna komma med förslag, och hur viktigt det är för henne är att eleverna känner sig delaktiga i lektionen. Hon menar att det är just i den här åldersgruppen som ett sådant interaktivt förhållande med eleverna blir extra viktigt och beskriver hur hon, jämfört med de yngre klasserna, medvetet förändrar sitt bemötande: ”Där bemöter jag dom också på ett annat sätt. Då är det lite mer kompisaktigt och vi jobbar och övar tillsammans och jag sänker mig lite till den nivån att jag inte måste kunna övningarna utan vi övar tillsammans”. Lovisas strategi är att ibland lämna något av sin tydliga lärarroll i relationen för att gå in i ett mer jämbördigt förhållande till eleverna.

Henriette beskriver en positiv erfarenhet av interaktion när två sjundeklass-elever på eget initiativ hjälpte henne när hon kände sig vilsen i klassen där hon var ny som lärare, och inte visste vad hon skulle göra för att få igång ett engagemang hos eleverna:

När eleverna märker att man är osäker så finns det ju alltid några som hjälper. Och dom här sa att: *Du måste vända dig till dom där två, när du ska förklara något i klassen, så går det nog bättre för dig.*

Henriette förklarar hur eleverna som det syftades på var ledare av olika typer: ”Den ena var en riktig ledare och den andra var ju den klassen tittade på när jag som lärare trädde undan och dom skulle göra själv”. Hon berättar vidare hur hon följde de två elevernas råd och hur hon genom det efter ett tag fick hela klassen med sig i sin undervisning: ”Och då lärde jag mig – man ska baske mig lyssna på dom där eleverna”. Hon skrattar när hon avslutar: ”Och sen efter ett drygt halvår, så var det en elev som plötsligt i slutet av lektionen sa: *Jag tycker vi ska ge Henriette en applåd för att hon är en så bra eurytmilärare!*” Genom att uppmärksammas på och sedan särskilt rikta sig till de två elever som övriga gruppen följde, fick hon möjlighet att så småningom få med sig hela elevgruppen.

Essensen: Genom att hålla relationen rörlig och ge eleverna ansvar och möjlighet att arbeta med eurytmiuppgifter på egen hand, med läraren som en mer passiv coach vid sidan av, försöker lärarna väcka ett självständigt intresse och engagemang för ämnet. Att hålla lektionerna interaktiva genom att ibland lämna ledarrollen och öva tillsammans med eleverna och lyssna till och använda elevernas förslag upplever lärarna som viktigt för att eleverna ska bli aktiva i sin relation till eurytmiämnet. Även genom att rikta sig till och få med sig elever som av övriga elevgruppen uppfattas som ledare kan ett engagemang från hela klassen väckas.

4.3.2 Ledarskap

Vid sidan av att uppmuntra eleverna till eget ansvar och bjuda in till delaktighet i lektionen tar lärarna även på sig en tydlig ledarroll där de aktivt försöker leda eleverna mot ämnet. Sigrid uttrycker vikten av att bemästra en sådan väg-ledning:

Jag kan inte ta ämnet och sen köra ner det liksom. Det är en gemensam väg. Visst vet jag hur det ska vara, men det räcker inte. Utan jag måste vara så pass skicklig att jag, genom det jag kan om det hela, hela tiden vägleder på ett sådant sätt att eleven kan bli mer och mer intresserad och börja ställa frågor och så vidare. Så kan jag dra mig tillbaks. Då är eleven där. Då blir den ett med ämnet.

De aspekter av ledarskap som lärarna berättar om kan sammanfattas i begreppen tydlighet och struktur samt auktoritet.

Tydlighet och struktur

Det är för vägledaren inte bara en fråga om att *kunna* mycket om ämnet, utan också om på vilket *sätt* man bereder väg för elevernas tillgång till ämnet. För Rebecka är det särskilt angeläget att hon vid sidan av den interaktiva approachen också har en tydlig struktur och en logisk uppbyggnad av sina lektioner så att eleverna kan känna igen sig och vara trygga i formen. Genom att vara tydlig i varje moment upplever hon att hon gör lektionen tillgänglig för eleverna och hon är också noga med att inte oförväntat och omotiverat hitta på nya moment: ”Alla ska känna sig hemma, ingen ska behöva känna sig överraskad på något negativt sätt”.

Lovisa beskriver hur hon märker skillnad på sina lektioner när hon på olika sätt arbetat med att bli mer tydlig och strukturerad i sin undervisning:

Sen tycker jag att jag faktiskt har blivit väldigt tydlig med mina formuleringar och

med vad jag vill; alltså att ge instruktioner och ge dom att så att dom landar och att eleverna utan problem kan genomföra det. Jag har blivit tydligare i min inre röda tråd och i sättet jag formulerar mina förväntningar och också enklare i språket och det gör att det funkar bättre.

Att vara en tydlig ledare i sina anvisningar och sina förväntningar har hjälpt eleverna att stiga in i lektionsarbetet. Även Henriette understryker betydelsen av att ha en tydlighet och riktning i upplägget av lektionerna: "...för det tror jag barnen märker, om man har en plan". För henne är det viktigt att ha en i förväg utarbetad plan med lektionen och att bygga upp eurytmiövningarna på ett strukturerat och pedagogiskt sätt. Att också ha ett tydligt mål med att vissa övningar ska mynna ut i en uppvisning tror flera av lärarna är betydelsefullt för elevernas motivation.

Auktoritet

När det gäller indelningar i grupper inför grupparbeten poängterar flera av lärarna vikten av att läraren bestämmer. Henriette menar att det har betydelse inte bara för att arbetet blir bättre och att elever inte riskerar att inte bli inbjuden till en grupp, men också för att få eleverna att känna sig sedda: "Då märker eleverna att läraren har tänkt efter; hon har sett vilka som kan passa ihop och vilka som kan göra något bra". Lärarens auktoritet används till att se dels den enskilde elevens förmågor, men också kunna bedöma vilken sammansättning av elever som är mest lämpad för uppgiften.

Rebecka tycker det är viktigt att vara sträng men rättvis i sitt bemötande av eleverna och att kunna skapa särskilda avtal med elever som behöver det för att kunna delta i undervisningen: "Man skapar såna egna avtal, så att det inte blir för mycket avbrott i ett flyt". Genom att komma överens med elever som har svårt att delta fullt ut i undervisningen beskriver flera av lärarna hur sådana avtal underlättar både för eleven det gäller och för klassen som helhet.

Men auktoriteten är inte självklar understryker Sigrid: "I de här årskurserna upplever jag nog att det är väldigt viktigt att du får mandat av eleverna att vara deras auktoritet". Att avkräva ett mandat är inte möjligt och Sigrid har också erfarenhet av när mandatet inte ges:

Jag har inte gjort mig förtjänt av det och då går ingenting i princip. Det har jag också varit med om. Och då blir man väldigt auktoritär plötsligt. Det är en intressant mekanism som jag ibland har liksom... halkat in i med vissa klasser som varit stökiga och har haft svårt att samarbeta och varit osäkra inför varandra och så vidare. Det är ju oftast såna saker som gör det...svårt.

Lovisa som har liknande erfarenheter ger ett exempel på hur hon, i en klass som är stökig och där hon ibland inte lyckas upprätthålla ordningen, förlorar sin auktoritet när eleverna tar över undervisningen: ”Eller så vill dom leka, men dom kör en helt egen grej – så då tappar jag så att säga undervisningen”. När auktoriteten inte ges till läraren av eleverna riskerar denne att falla in i ett auktoritärt beteende, framförallt för att försöka upprätthålla ordningen i undervisningssituationen. Lovisa beskriver hur sådana lektioner ibland kan få henne att helt tappa arbetsglädjen: ”Då får jag jättemycket den där känslan: Puh! Det är jobbigt. Alltså det är verkligen inget roligt”. Rebecka skildrar hur hon upplevde en likartad situation: ”Alltså, man känner sig helt meningslös. Helt meningslös”. Lärarna ger uttryck för hur mödosamt det känns när auktoritets- mandatet inte ges av eleverna och de reflekterar också över hur det ofta hänger ihop med en redan stökig klassituation med otrygga och osäkra elever.

Att vara en i kretsen

Lovisa menar att en väg till att få elevernas mandat är att vara autentisk och visa ärligt vem hon är: ”Det ska inte vara påklustrat utan när jag är arg då är jag arg och när jag är glad då är jag glad och när jag är lite lat eller trött eller nånting, då är jag det faktiskt”. Hon upplever att hon är en auktoritet när hon för eleverna kan visa och bejaka olika sidor av sig själv och understryker att hon ser auktoritetsbegreppet som något positivt. Hon reflekterar vidare över hur hon har märkt att hon också får elevernas förtroende genom att ge sig tid till ett mer personligt förhållningssätt gentemot dem. Hon beskriver hur en sådan hållning gör att eleverna får en respekt för henne: ”...att jag skrattar åt deras skämt eller att jag kan skämta eller larva till det lite, då får dom plötsligt en respekt för mig”. Genom göra sig delaktig i elevernas krets och bli uppskattad för den hon är upplever hon att hon få deras mandat att under lektionen vara en vägvisare: ”Att jag kanske går in lite i deras roll, att jag ett kort moment blir lite kompisaktig för att sen kunna resa mig ur det igen och på något sätt visa var vägen går”. Att vara en i kretsen kan ge mandat från eleverna att sedan kunna stiga fram som ledare och driva undervisningen framåt.

Essensen: Genom tydlighet och struktur, både vad gäller lektionens uppbyggnad och i presentationen av uppgifter menar lärarna att de underlättar för elevernas egen väg till ämnet. Att också ta en tydlig ledarroll när det gäller att bestämma över indelning i grupper och att skapa egna avtal med elever som behöver sådana, ser lärarna också som viktigt för att göra lektionsinnehållet så tillgängligt som möjligt för hela elevgruppen. Att vara en auktoritet

upplevs som något positivt och något som måste förtjänas. Ges inte mandatet att vara auktoritet riskerar läraren att falla in i ett auktoritärt beteende för att upprätthålla ordning. Att tappa sin auktoritet i undervisningen upplevs som särskilt påfrestande och händer oftast i klasser som av olika anledningar befinner sig i en rörig eller otrygg situation. Att vara autentisk och att bemöta eleverna på ett personligt och jämlikt sätt upplevs som ett sätt att få deras respekt och mandat att vara en auktoritet. Flexibilitet framstår som en viktig egenskap för att kunna växla mellan en jämbördig delaktighet med eleverna och ett tydligt ledarskap.

4.3.3 Elevers väg till ämnet: sammanfattning

Genom att öppna upp för delaktighet under lektionerna försöker lärarna uppmuntra eleverna till engagemang för ämnet. En sådan delaktighet kan uppnås genom att läraren ibland ger ifrån sig sin lärarroll och låter eleverna träda in i ett frihetsrum där de själva tar över ansvaret, ofta genom grupparbeten. Också genom att ta elevernas förslag och idéer på allvar och ha inställningen att lärare och elever övar tillsammans bjuder man in eleverna till interaktion. Men även ett tydligt ledarskap upplevs som viktigt för att få eleverna engagerade i ämnet. Ett sådant ledarskap omfattar att kunna skapa tydliga och strukturerade lektionsupplägg som eleverna lätt kan stiga in i, och att ge tydliga instruktioner. Även att vara en auktoritet när det gäller att till exempel dela in elever i grupper eller att skapa enskilda avtal med olika elever uppfattas som viktigt. Auktoritet ses som ett mandat som ges till läraren från eleverna och som man inte kan avkräva. Att som ämneslärare i eurytmi få och upprätthålla auktoritet kan vara svårt, särskilt i klasser som är stökiga och otrygga. Att tappa sin auktoritet och känna sig antingen maktlös eller auktoritär upplevs som en negativ aspekt av arbetet.

4.4 Läraren

I det avslutande delkapitlet vill jag lyfta fram och på ett mer ingående sätt belysa två områden som på flera olika ställen i kapitlet glimtar fram ur intervjupersonernas utsagor. Jag vill först sätta ljuset på lärarens personlighet, och sedan på vad eurytmi-relationen med eleverna betyder för lärarna på ett mer personligt och existentiellt plan.

4.4.1 Lärarpersonligheten

Som framkommit tidigare i presentationen uppfattar deltagarna att lärarens personlighet är en betydelsefull faktor i relationsbyggandet. Flera av lärarna ser det som nödvändigt att som eurytmilärare investera av sin personlighet och bjuda på sig själv för att eleverna ska få en

positiv uppfattning om ämnet och därmed engagera sig i undervisningen. Bland de personlighetsdrag och egenskaper som omnämns av lärarna framträder flexibilitet och realistiska ambitioner, humor, samt autenticitet och inre närvaro som särskilt viktiga.

Flexibilitet och realistiska ambitioner

Att vara kunna vara flexibel i sitt förhållningssätt till eleverna och att inte ha för höga ambitioner beskrivs av lärarna som viktigt. Att kunna bemöta eleverna på det lyhörda och taktfulla sätt som eftersträvas är beroende av förmågan att kunna vara flexibel och av att den pedagogiska blicken inte skymms av för höga ambitioner. Flera av lärarna beskriver tråkiga erfarenheter av när dom i undervisningssituationer brustit i flexibilitet eller haft för högt ställda förväntningar och ambitioner. Rebecka berättar om ett tillfälle när hon i stället för att avsluta en lektion och släppa eleverna något för tidigt till lunch, valde att fortsätta ett egentligen färdigt övande, vilket ledde till att en elevs tålamod brast ordentligt:

En gång, för inte länge sedan, när jag höll på liiiite för länge, då är det en elev som sätter sig i ett hörn och bara alltså: allt skit mot ämnet, och mot allt. Jag skulle bara ha avslutat: *Tack det var bra!* Och så vill man bara lite för mycket.

Aningen för högt ställda ambitioner, tillsammans med oviljan att släppa klassen för tidigt och riskera att de kanske skulle störa på rasten, fick tydligt negativa konsekvenser för eleven och för lektionens eftersmak. Även Sigrid bidrar med ett exempel när hennes ambitioner med lektionen och hennes förmåga till flexibilitet inte gick hand i hand. Hon beskriver en stökig situation med trötta elever:

Alltså det berodde på att dom var trötta och det var jag också förmodligen och det var mycket negativitet, dom tyckte det var jobbigt. Och jag lyckade inte fånga upp det. Nu i efterskott när jag tittar på det- jag skulle gjort helt annorlunda. Jag menar flexibilitet; att bara: Ta bort! Tänk bort! Vi gör nånting annat. Vad som helst, men inte borra sig fast: nu ska vi göra det här, nu ska vi lyckas. Som man lätt kan komma in i.

Henriette reflekterar också över hur det ibland har ställt till för henne att gå in i en klass med ambitioner som inte riktigt motsvarar var eleverna befinner sig.

Jag är ju en sån där lärare som vill ha någonting *gjort* varje lektion. Ibland kan man ju inte göra allt vad man har planerat men man ska ha gjort *nånting* i varje fall. Och det kan ju sätta käppar i hjulet ibland för mig tror jag, att jag är så bestämd med att vi ska göra nånting...och inte riktigt lyssnar på var dom är. Och då kan det bli så att man skaver på varandra lite om det blir så flera gånger.

Lärarna beskriver hur bristande flexibilitet ofta hänger ihop med för högt ställda ambitioner som man inte gärna vill överge. Både egna ambitioner gällande vad man tror måste uppnås i eurytmiämnet i en viss åldersgrupp men också ambitioner att driva igenom lektionen så som man tänkt ut den i förväg, eller för att hinna färdigt till en uppvisning eller avslutning. Genom att lyssna av eleverna och var de befinner sig kan lektionsinnehållet och upplägget i bästa fall förändras så att det blir mer lämpligt för tillfället. Att läraren brister i flexibilitet kan också ha att göra med trötthet eller en stökig klassituation.

Humor och tålamod

Ett humoristiskt sinnelag är något som under samtalen framhålls som en viktig egenskap och som en hjälp till att just inte borra sig fast i färdiga föreställningar och fastlåsta situationer. Sigrid beskriver hur välgörande det kan vara att skratta tillsammans med eleverna och hur betydelsefull humorn är: "Humor, den slappnar av, det lättar upp, solen skiner in när vi kan skratta". Genom humor kan svåra situationer lättas upp och humorn kan också hjälpa till att få såväl gemenskap med eleverna som behövlig självdistans. Och som Lovisa tidigare beskrivit kan humorn vara ett sätt att väcka ett intresse och en respekt hos eleverna för den egna personen. Att skämta eller bete sig på ett överraskande sätt är en strategi som hon använder sig av för att skapa relation, men som också gör att hon mår bra och att arbetet blir extra roligt: "Det gör jag rätt mycket att jag använder det medvetet; att skoja eller göra lite saker. [...] Det är ju *roligt* också att hålla på så där. Det är ju så man får uppmärksamhet, när man är lite ovanlig, när man plötsligt visar en sida som är lite oförväntad". Rebecka berättar om hur det kan hända att hon i en yngre klass som hon har en avslappnad relation med kanske pratar göteborgsdialekt en hel lektion när eleverna ber om det, eller att hon och eleverna berättar roliga historier för varandra i hallen innan lektionen börjar. Hon beskriver också med skratt i rösten hur en elev i högstadiet en gång fick ett antagligen oväntat svar på sin fråga: "*Varför gör vi det här?*" Och hur hon viskade till svar: "*Jag vet inte. Jag har ingen aning*". Henriettes lektioner verkar också rymma en hel del skratt och humor, men hon nämner att särskilt hennes medfödda tålamod varit till stor hjälp i undervisningen och även förmågan till förtröstan: "Det har jag ju också: att det går åt skogen idag, men nästa vecka kan det gå hur bra som helst!"

Autenticitet och inre närvaro

Att ibland visa eleverna vem man är utöver sin läraridentitet talar flera av lärarna om som betydelsefullt. Sigrid tänker att hon själv genom vad hon kallar ”den kärleksfulla blicken” på eleverna också visar vem *hon* är och hur hon arbetar med att ha sina känslor under kontroll:

Och naturligtvis visar jag också då mig själv på ett annat sätt. Jag lägger bort den här identiteten som lärarpersonlighet – den är jag också alltid, det är klart – men ändå är jag också en människa som medium. En människa med mitt jag.

Den personliga närvaron ges ibland större utrymme än lärarrollen även om denna aldrig helt överges. Att vara autentisk innebär för Lovisa att visa eleverna ärligt vem hon är; också de mindre perfekta sidorna:

Jag måste vara rörlig och visa lite olika sidor; att jag kan släppa, jag kan skoja till eller jag kan vara lite slapp. Jag kanske också kommer lite för sent och är lite så där: *Pust!* Det gör jag ibland att jag visar dom: *Jag är också bara människa*. I stället för att man håller den perfekta fasaden hela tiden. [...] Och att man sedan ibland också blir väldigt sträng och väldigt krävande.

En annan sida som hon tycker det är viktigt att visa för eleverna är sin ”eurytmiska pondus”, som hon ibland låter lysa igenom den egna eurytmin:

Och sen att jag inte glömmer att då och då låta dom se hur jag går in i en innerlighet eller hur jag verkligen tar något jätteseriöst och vågar *stå* för det. Att jag verkligen står för mina gester och lyser i hela rummet. Det gör jag inte så ofta, men när jag gör det så gör jag det väldigt medvetet; när jag så att säga bjuder på min eurytmiska pondus.

Att låta sin inre närvaro ibland lysa igenom läraridentiteten talar även Rebecka om:

Man har en liten ljuslåga tänd. Man har en helig Gral som man kan känna igen hos varandra. [...] Och om vi har det som Waldorflärare så är det ju något som gör oss igenkännbara för eleverna. Vi har den här heliga Gralen som man inte pratar om, men man vet att man bär som en fråga.

Den inre frågans ljuslåga som får lysa igenom ser hon som en kvalitet som förbinder Waldorflärare med varandra men som också är betydelsefull för elevernas uppfattning av sina lärare; genom att eleverna ibland får märka lärarens inre, spirituella grund till läraryrket blir läraren *igenkännbar*.

Essensen: Att kunna vara rörlig i sitt inre och inte fastna i egna ambitioner eller föreställningar om hur processer eller resultat ska se ut uppfattas som viktiga egenskaper i relation till eleverna och till undervisningen. Att besitta ett humoristiskt sinnelag kan hjälpa till när det gäller att lösgöra sig ur fastlåsta föreställningar och situationer och humorn upplevs

även som gemenskapsbildande. Det beskrivs även som viktigt att vara autentisk, och ibland visa eleverna vem man är utöver sin läraridentitet; både den yttre personlighetens tillgångar och brister, men också den inre närvaron och den egna spiritualiteten.

4.4.2 Eurytmirelationen med eleverna: skimret

Genom att i ett konstnärligt övande röra sig tillsammans med sina elever och genom att arbeta med olika själsliga uttryck upplever lärarna att det kan uppstå en speciell närhet till eleverna, som de tänker är unik för eurytmiämnet. Denna närhet verkar för deltagarna vara en källa till glädje och känsla av meningsfullhet och bidrar med ett skimmer till det vardagliga arbetet.

En ängel i rummet

Rebecka beskriver hur hon varje gång hon leder in en klass till eurytmisalen får en ”feel-good” –upplevelse av känslan att dra igång lektionen och av förväntan på det som ska uppstå i arbetet tillsammans med eleverna. Henriette beskriver upplevelsen av hur hon kommer in i ett eget rörelsespråk med eleverna, där hon knappast behöver tala och ibland inte ens visa, det bara fungerar:

Det är ju att man får ett eget språk med dom. Man märker ju det med klasser, man behöver nästan inte...man bara gör, man behöver inte ens visa. Man gör någon sån här ny koordinationsövning, man bara gör den...och så bara fungerar den liksom. Eller om man ritar den där formen på tavlan och pianisten spelar, utan att man ens visar hur dom ska gå och man kanske står med sin hand lite [visar med handen i luften] så här som man gör utan att man tänker på det och så bara: *Ooop! Jaha! Där va den! Det gick med en gång.* Man kommer ju in i ett sorts rörelsespråk med dom.

Genom att eurytmisera tillsammans kommer lärare och elever in i en speciell samvaro där den gemensamma rörelsen ger upphov till en sorts ordlös kommunikationsförmåga som byggs upp över tid; ett gemensamt rörelsespråk. Alla deltagare beskriver den nästan magiska känsla som uppstår när de tillsammans med eleverna kommit in i ett autentiskt eurytmiskt övande-tillstånd. Henriette beskriver det som: ”Det är ju en ängel i rummet då”. Lovisa berättar hur det uppstår som en tystnad i rummet: ”Det blir en slags tystnad i rummet och där får jag ju också den känslan, den känner ju jag också”. Att *tillsammans* med eleverna ibland få uppleva känslan av att på riktigt vara inne i eurytmiämnets kvaliteter upplevs som värt mödan det ibland kan vara att undervisa i eurytmiämnet.

Sigrid berättar med värme i rösten att hon under åren som hon arbetat som eurytmilärare många gånger haft otroligt nära relationer till sina elever och hon funderar också över vad denna närhet består i:

Jag är en människa och i eurytmens gester är vi så jättemycket människa. Och vi kommer in i ett fält där vi kan mötas på ett sätt som inte är så mycket färgat av ego eller allt som belastar oss dygnet runt, utan det blir en slags närhet från människa till människa.

Genom eurytmiämnets speciella karaktär kan ibland ett möte uppstå mellan det sant mänskliga i läraren och det sant mänskliga i eleven och relationen höjer sig över det vardagliga mötet mellan lärare och elev. Relationen får för läraren en existentiell karaktär utöver den rent pedagogiska funktionen.

Elevens självständighet

Lärarna uttrycker hur den positiva känslan består både i upplevelsen av att vara i eurytmin *tillsammans* med eleverna, men också i glädjen över elevernas självständiga bemästrande av ämnet. Henriette beskriver känslan hon får när hon rör sig tillsammans med eleverna och när de övat så länge på någonting att eleverna själva behärskar rörelsen:

Men det är nånting, den där härliga känslan när man märker att man är inte lärare längre. Man har kommit så långt och övat så noga med nånting och byggt upp det på rätt sätt och man märker att plötsligt gör man det tillsammans med dom. Sådär att man blir inte läraren längre, för dom kan det så bra allihopa och dom hjälper varandra lika bra som jag kan och sådär. Det är ju en otroligt härlig känsla det där.

Lovisa beskriver hur hon blir glad av när hon märker hur eleverna blir lyckliga när dom på riktigt vågar kliva in i eurytmin för att med kropp och själ gå in i rörelsen. Också Sigrid berättar hur hon mår som bäst när eleverna blir självständiga i sitt övande, och hon beskriver en sådan situation i en högstadielklass: ”Då såg jag att dom började ta tag och försöka att få det att fungera och var glada, ivriga liksom och självständiga. [...] Då mår jag bra när jag ser det. Det är den ultimata situationen”.

Essensen: Lärarna uttrycker att de upplever glädje och meningsfullhet genom den speciella känsla av gemenskap och stillhet som kan uppstå när dom tillsammans med eleverna kommer in i ett autentiskt eurytmiövande, men även genom att erfara hur eleverna självständigt och med glädje griper sig an ämnet.

4.4.3 Läraren: sammanfattning

För att lyckas med att undervisa i eurytmiämnet anser deltagarna att lärarpersonligheten bör ha förmåga att vara rörlig och anpassa sin undervisning till olika stämningar och situationer man kan möta i klassen. Lärarens egen ambition kan utgöra ett hot mot en sådan nödvändig flexibilitet och är något som behöver övervinnas. Att ha humor och självdistans kan vara en hjälp att lyckas med detta, och humorn bidrar också till att skapa en god stämning i undervisningen och i relationen till eleverna. Också att emellanåt kunna visa eleven vem man är utöver sin lärarpersonlighet, genom att vara autentisk och ibland låta sin spirituella sida och sin inre närvaro träda fram, upplevs som viktigt.

Lärarna beskriver hur de, när de kommer in i ett kvalitativt eurytmiserande tillsammans med eleverna, upplever känslor av djup glädje och meningsfullhet. Att ibland få befinna sig i en sådan positiv gemenskap med eleverna i eurytmin ger motivation och inspiration till arbetet som eurytmilärare. Ytterligare en källa till glädje och motivation är tillfällena när läraren upplever att eleverna kommit in i ett självständigt och positivt förhållande till eurytmiämnet. Deltagarnas upplevelse av glädje och meningsfullhet beror alltså såväl av att befinna sig i relation med eleverna i ett gemensamt eurytmiserande, som av att utifrån se eleverna i självständig relation med ämnet.

4.5 Sammanfattning av forskningsresultat

Deltagarna lägger stor vikt vid relationens betydelse för eurytmiundervisningen i högstadielklasserna och de ser till och med en god relation med eleverna som *förutsättning* för undervisning. De tänker också att relationen har ännu större betydelse för eurytmiämnet än för andra ämnen i skolan, eftersom det är okänt i övriga samhället och skiljer sig så markant från övriga skolämnen att det till stor utsträckning får sin status och meningsfullhet beroende på hur den enskilde eurytmiläraren lyckas med att presentera och förklara det – vilket i sin tur hänger ihop med förmågan att skapa relation. Den här starka sammankopplingen med ämnet upplevs av deltagarna som både positiv och negativ, beroende på elevernas inställning till eurytmiämnet. Att skilja på sin privata roll och professionella roll kan vara ett sätt att hantera sårbarheten i den nära sammankopplingen med ämnet. Men samtidigt beskrivs det personliga engagemanget som avgörande för att skapa relation och också som någonting roligt och meningsfullt.

Ytterligare en anledning till den särskilda betydelse som lärarna tänker att relationen har för eurytmiämnet är att eurytmiundervisningen i den här åldersgruppen delvis handlar om att upptäcka och forska i sitt känsloliv och att med hjälp av gester och rörelser uttrycka egna inre själsstämningar, eller stämningar och kvaliteteter i ett musikstycke eller i en dikt. För att vilja och våga gå in i ett sådant kreativt skapande och själslig öppenhet menar lärarna att det för eleverna är viktigt med en god relation där de känner sig trygga.

I intervjuerna blir det tydligt att lärarna lägger ner mycket tid och energi på att skapa, upprätthålla och fördjupa relationen med eleverna. Det här arbetet sker framförallt genom att aktivt intressera sig för eleverna och genom att *bonda* med eleverna. Att bonda tolkar jag som att man (huvudsakligen utanför lektionstid) genom samtal och småprat - där man också bjuder på sig själv och visar vem man är som människa - och genom humor knyter an till eleverna på ett vänskapligt sätt.

Relationsarbetet handlar också om att lyssna in var gruppen befinner sig innan lektionsstart för att kunna anpassa lektionen och om att bemöta eleverna på ett så lyhört och taktfullt sätt som möjligt. Deltagarna beskriver också hur själva ämnet kan vara en väg till relation, dels genom att eleverna upplever att läraren genom sitt val av ämnesinnehåll på riktigt har sett vilka dom är och vad dom behöver, men också genom att lärare och elever rör sig tillsammans i olika koreografier, övningar och konstnärliga uttryck. Ett sådant gemensamt eurytmiserande upplevs av lärarna som djupt meningsfullt och som en källa till arbetsglädje. Vid till exempel trötthet, röriga klassituationer och elevers ifrågasättande av ämnet utmanas relationen.

Att kunna växla och balansera mellan olika aspekter av närhet och distans beskrivs som viktigt och i själva undervisningssituationen framträder en pendelrörelse där lärarna växlar mellan att ge eleverna eget initiativ och ansvar och att vara en tydlig ledare. Att överhuvudtaget vara rörlig och flexibel (inte minst i det inre) beskrivs som en grundförutsättning för att kunna leda en elevgrupp i eurytmiundervisningen. Också att kunna släppa på sina egna ambitioner och i stället möta eleverna där de befinner sig ser deltagarna som viktigt. Den egna personligheten framstår som en betydelsefull faktor och särskilt nämns egenskaper som humor, självdistans, tålmod och att ibland våga visa sin egen personlighet och spiritualitet. Erfarenhet, social kompetens, ämneskompetens och didaktisk kompetens är egenskaper och kvalifikationer som framträder som betydelsefulla för lärarna när det gäller att få till en god undervisning. Lärarna tror att relationskompetens till viss del är beroende av en

medfödd fallenhet, men att det också är en kompetens som kan utvecklas över tid, särskilt om man anstränger sig.

I eurytmiundervisningen kan relationen med eleverna också vara en källa till erfarenheter som går utöver det pedagogiska uppdraget. Sådana existentiella erfarenheter beskrivs som att de dels kommer ur medupplevelsen av, vad lärarna uppfattar som, elevgruppens totala omfattande av eurytmiämnet och dels genom mötet med den enskilda eleven.

5. Diskussion

I kapitlet kommer de viktigaste forskningsresultaten att diskuteras i förhållande till den tidigare forskning och litteratur som presenterades i litteraturöversikten och i bakgrundsavsnittet. I det första delkapitlet diskuteras olika aspekter av relationens betydelse i förhållande till eurytmiundervisningen och i det andra delkapitlet lyfts relationsarbetet och särskilt begreppet *att bonda* upp för diskussion. Det avslutande delkapitlet diskuterar olika aspekter av distans och närhet, samt personlighetens och relationskompetensens betydelse och möjlighet att utvecklas.

Utgångspunkt för diskussionen är forskningsprojektets frågeställning:

Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio? Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?

5.1 Relationens betydelse

När det gäller relationens betydelse i förhållande till undervisningen finner jag två tydliga och skilda aspekter. Den första aspekten har att göra med relationens betydelse *för* eurytmiundervisningen; det vill säga för hur undervisningen fungerar – här är undervisningen i fokus. Den andra aspekten gäller relationens betydelse *i* eurytmiundervisningen; det vill säga vad själva relationen har för betydelse – här står relationen själv i fokus. Dessa två aspekter återfinns jag i Aspelins och Perssons (2011) begrepp *sam-verkan* och *sam-varo*. De menar att den dagliga undervisningen består av en ”oändlig mängd *sam-verkansmoment*” (s. 91), vilka är *beroende av* relation och som ibland avbryts av korta ögonblick av *sam-varo*, som *är* relation. Jag förstår dessa båda aspekter inte som åtskilda från varandra, utan verksamma i

förbindelse med varandra, påverkande varandra och ibland uppgående i varandra. Utan samverkan kan inte sam- varo- ögonblick uppstå, och i och med sam- varo-upplevelser kan relationen stärkas så att kvaliteten av sam- verkan påverkas. Sævi (2013) beskriver på ett liknande sätt hur den pedagogiska relationen *både* utgör en ram för den pedagogiska verksamheten *och* är meningsfull i sig själv.

Aspelin (2017b) återkommer till dessa båda aspekter när han lyfter fram hur den relationellt kompetente läraren samtidigt fungerar som utbildare i det konventionella området och som medmänniska i det mellanmänniska området. Jag vill i diskussionen som följer rikta uppmärksamheten på hur relationen spelar en betydelsefull roll såväl i det konventionella området av sam- verkansmoment (relationens betydelse *för* undervisning) som i det mellanmänniskas ögonblick av sam- varo (relationens betydelse *i* undervisning), med fokus på eurytmiämnet. Jag kommer också att skilja mellan två olika arter av sam- varo- upplevelser och föreslå ett tydliggörande av begreppet.

5.1.1 Relationen som förutsättning för undervisningens sam- verkan

I studien framgår att deltagarna ser relationen med eleverna som en betydelsefull del av sitt arbete. Flera av lärarna uttrycker till och med att de upplever relationen inte bara som en ”ram för pedagogisk verksamhet” (Sævi, 2013), utan till och med som en *förutsättning* för undervisning:

”Eurytmilektionerna i sjuan, åttan och nian fungerar enbart för att jag har en bra relation med eleverna” (Lovisa).

”Relationen är absolut nödvändig, den är som ett rep. När vi klättrar har vi ett rep där vi håller. Det här berget, bergstoppen, där har vi ett gemensamt intresse” (Sigrid).

Relationen mellan lärare och elever beskrivs som nödvändig för fungerande lektioner och för att kunna hjälpa eleverna att tillägna sig ämnet. Precis som klättringsledaren vid bergsbestigningen har ansvar för att repet är i gott skick, är det lärarens ansvar att underhålla relationen med eleverna. Deltagarna i studien ser relationsarbetet som en viktig komponent i professionen och de lägger ner mycket tid och energi på att skapa, upprätthålla och fördjupa relationerna till sina elever. Detta stämmer väl överens med Wedins (2007) undersökning där hon drar slutsatsen att lärares relationsarbete är ett ”never-ending project”, med relationer som ständigt måste underhållas för att inte lösas upp. På vilka sätt eurytmilärarna i studien

dagligen skapar, underhåller och fördjupar relationen till sina elever tas upp för diskussion i delkapitel 5.2.

Den stora vikt som eurytmilärarna i studien lägger vid relationens betydelse för undervisning går också i linje med och bekräftar andra tidigare forskningsresultat. Marianne Tvedt (2013) lyfter till exempel i sin studie fram betydelsen av att eurytmiläraren lyckas med sitt relationsarbete för att undervisningen ska fungera. Deltagarna i min studie menar att eurytmiämnet är särskilt utmanande för elever i pubertetsåldern och därför i hög utsträckning beroende av en god relation mellan elever och lärare. Det utmanande ligger enligt lärarna både i ansträngningen det kan innebära för pubertets eleverna att uppbåda ett inre och yttre engagemang för rörelsen och i den skörhet eller genans det kan innebära att genom eurytmiövandet visa känsliga sidor av sig själv.

Både Wedin (2007) och Frelin (2010) finner att relationen mellan lärare och elever utgör ett fundament för undervisningen och Wedin vill till och med påstå att den är klassrummets och läraryrkets huvudsakliga verksamhet. Hattiestudien (2011) och norska Utdanningsdirektoriatets rapport (2010) visar tydligt på den stora inverkan som relationen mellan lärare och elev har på elevens lärande. Relationen värdesätts i dessa studier främst på grund av sin instrumentella funktion.

Relationen som förutsättning för novelty

Sævi (2013) lyfter emellertid fram vikten av att relationen inte bara används av läraren som ett verktyg till att genomföra den kursplanebaserade undervisningen, utan att läraren ibland också håller relationen så öppen att den pedagogiska verksamheten kan ”åpne opp livets og fagets muligheter for barnet, og holde mulighetene åpne for nye muligheter” (s. 238). Moira von Wright (2013) betecknar sådana nya möjligheter som novelty, det vill säga något som inte tillförs från det yttre av läraren utan som växer fram ur själva den pedagogiska situationen och som har chans att inträffa om läraren vågar ta risken att släppa sin dominans och hålla relationen öppen och kreativ.

Flera av lärarna i min studie beskriver hur de ibland försöker lämna ett frirum i undervisningssituationen, där de släpper på sin auktoritet så att eleverna själva kan bli forskande i ämnet utan allt för givna riktlinjer. Både Sigrid och Henriette berättar hur de genom erfarenhet lärt sig att ge allt mindre styrning till elevuppgifter och förhålla sig öppna till att resultatet kan bli något helt annat än de tänkt sig. Jag tolkar detta frirum som en plats

där eleverna självständigt får möjlighet att skapa, och erfara nya och kanske oväntade aspekter av ämnet. Ett sådant fritt och öppet förhållningssätt, där läraren delegerar auktoritet till eleverna, bygger enligt min tolkning på att relationen redan måste vara någorlunda trygg och etablerad; annars håller den inte för att öppnas upp. En tillitsfull relation mellan lärare och elev är alltså grunden också för den öppnade relation, eller frirummet, som för eleverna kan utgöra en möjlighet att erfara nya och oväntade aspekter av ämnet; novelty. Att eleverna tillsammans med sin eurytmilärare som grund har upparbetat en kännedom om det "eurytmiska språket" är naturligtvis en förutsättning för att frirummet ska bli en plats för vidare lärande i ämnet. Som Henriette funderar: "... sen så börjar dom med allt möjligt, men det slutar ju ofta med att dom gör eurytmi. Och det har dom ju frågat: *Varför blir det så egentligen?* Men det är ju för att det är vårt språk tillsammans som vi har. Därför är det dit man hittar."

Min tolkning av lärarnas reflektioner, i ljuset av tidigare forskning och teori, är att en god relation med eleverna är en förutsättning för den vardagliga kursplansbaserade undervisningen i eurytmiämnet – med Aspelin och Perssons (2011) begrepp: sam- verkan. Men även för att i denna process av sam- verkan ibland kunna lämna ett frirum där nya och oväntade aspekter: novelty, har möjlighet att inträffa - endast en fungerande relation håller för utmaningen att vara öppen och fri.

Relationen som berättigande av ämnet

Deltagarna i min studie uttrycker inte bara att en god relation är betydelsefull för eurytmiundervisningen, något som också lyfts fram i tidigare studier kring pedagogisk eurytmi (Bårdseth, 2016; Tvedt, 2013) - dessutom tänker de att relationen med eleverna spelar en viktigare roll för eurytmiämnet än för övriga ämnen i skolan. Den huvudsakliga anledningen beskrivs som att ämnet är okänt i övriga samhället och därför i stor utsträckning får sin legitimitet genom hur den enskilde läraren förmår presentera det för eleverna, vilket i sin tur hänger samman med lärarens förmåga att skapa relation.

"Ja, dom vet ju inte riktigt vad eurytmi är egentligen och samhället känner inte till eurytmi, så det är ju direkt kopplat till mig." (Lovisa)

"Om du i eurytmin inte lyckas med din utstrålning och din empati och vad man nu ska ha...det är så sårbart i det här ämnet hur det hänger på att lärarpersonligheten kan skapa relationer" (Sigrid).

Eurytmilärarens personliga utstrålning och förmåga att skapa relation beskrivs som viktiga för att eleverna ska motiveras till att engagera sig i eurytmiämnet, eftersom lärarna menar att det till skillnad från till exempel matematikämnet inte får sitt berättigande i en självklar funktion eller existens ute i samhället. Därför tänker de att eurytmiämnet i särskilt hög grad kopplas samman med den undervisande lärarpersonligheten och hans eller hennes relationskompetens. Vem läraren är som person och vilken förmåga han eller hon har att skapa relation, tror lärarna har stor betydelse för eurytmiämnets berättigande ur elevernas perspektiv.

Sammankopplingen med ämnet

Schieren (2013) lyfter fram hur lärare inte bara undervisar sitt ämne, utan i stor utsträckning *är* sitt ämne, både i sina egna ögon men kanske framförallt i elevernas. Det sätt på vilket läraren representerar och presenterar sitt ämne har alltså stor betydelse för hur ämnet tas emot av eleverna (Määttä & Uusiautti, 2012; Schieren, 2013) och ofta hänger elevens intresse för ämnet ihop med relationen till läraren (Wedin, 2007). Att som ämneslärare kopplas ihop med sitt ämne framstår som något naturligt och oundvikligt oberoende av ämne. Flera av lärarna i min studie framhåller emellertid att eurytmiämnet, som de beskriver som ett ämne som ofta får sin mening och representation genom en enda person, på ett *ännu* mer påtagligt sätt knyts till denna person. Genom den starka sammankopplingen mellan lärare och ämne påverkas elevernas uppfattning om eurytmiämnet i särskilt stor utsträckning av lärarens personliga representation av ämnet och av hans eller hennes förmåga att skapa relation. Lovisa uttrycker detta förhållande på ett tydligt sätt:

”Det är ju bara jag som är eurytmi och då är det också kopplat till vår relation.” (Lovisa).

Stengel (2010) beskriver hur ämneskompetensen och relationskompetensen är sammanflätade i alla undervisningssituationer, och jag menar att det vore en intressant frågeställning om vikten av lärares relationskompetens i förhållande till ämneskompetens varierar beroende av ämnet som de undervisar i. För vidare studier kring relationens betydelse för undervisning kunde det också vara intressant att undersöka om graden av ett ämnes etablering och status i samhället motsvaras av ett omvänt förhållande till den grad läraren anser sig behöva använda sig av sin personlighet och sin relationskompetens för att engagera eleverna i undervisningen.

Ifrågasättandet av ämnet

Att undervisa i ett okänt ämne kan vara extra utmanande i högstadiets pubertetsåldrar, då det blir särskilt viktigt för ungdomarna att det man gör i skolan är meningsfullt och har betydelse (Glöckler, 1993). Sharon Todd (2008) beskriver hur undervisning överhuvudtaget är förenat med ett risktagande för eleverna då de genom sin öppenhet i den pedagogiska situationen utsätter sig för ny kunskap som kan förändra uppfattningen om den egna identiteten. Det är troligt att ett sådant risktagande kan upplevas som förstärkt om ämnet och den nya kunskapen som eleven förväntas öppna sig för, inte får sitt berättigande genom en funktion eller status ute i samhället. Om risktagandet inte upplevs som meningsfullt eller säkert, skulle hotet om en desorientering av den egna självuppfattningen kunna ta sig uttryck i ett ifrågasättande av ämnet och av läraren som representerar det, eller i bästa fall som en uppriktig undran.

Både Bårdseth (2016) och Rousu (2013) beskriver i sina undersökningar hur elever i denna åldersgrupp uttrycker en önskan att av sina eurytmilärare få kunskap om och motivation för ämnet. Lärarna i min studie berättar alla om hur sådana frågor börjar komma i sjunde klass och om hur de försöker bemöta frågorna. Henriette försöker få in eurytmin i ett större sammanhang genom att berätta om den i ett danshistoriskt perspektiv, och Sigrid är noga med att samtidigt som hon ger svar också aktivera elevens eget tänkande kring frågan: ”Vad har du för upplevelser när du går sådär? Vad händer i dig? Så att jag besvarar. Men jag kräver att dom också har sitt svar”. Lärarna beskriver positiva upplevelser av sådana frågestunder, men har också negativa erfarenheter av hur frågorna ibland kan övergå i ett ifrågasättande – särskilt om relationen mellan läraren och eleverna är ansträngd:

”Då när dom var i sjuan, då ville dom veta varför vi har eurytmi och det blev ganska vassa otrevliga kommentarer när dom egentligen inte ens var ute efter ett svar; dom ville hela tiden ifrågasätta” (Lovisa)

Liknande erfarenheter återkommer hos eurytmilärarna i Tvedts (2013) studie och i Daniels (2000) beskrivning av hur eurytmilärare ibland känner obehag inför elevernas frågor om varför man har eurytmi, och hur de känner sig belastade över att behöva rättfärdiga det egna ämnet som saknar yttre stöd i samhället. I sådana ifrågasättande situationer upplevs den täta sammankopplingen med ett ovanligt ämne som negativ.

Den personliga och den professionella identiteten

Läraryrket är överhuvudtaget ett yrke där arbetet är så starkt förenat med lärarens person att personligt och professionellt ofta upplöses i varandra (Hargreaves, 1998a; Nias, 1996, i Bredmar, 2014). Därmed är det ett sårbart yrke, eftersom både motgångar och medvind inte enbart tas som en professionell framgång eller ett professionellt misslyckande, utan även som ett personligt sådant. Jag tolkar eurytmilärarna i min studie som att undervisning i ett ämne som upplevs som särskilt tätt sammankopplat med den egna personen ytterligare kan öka denna känsla av sårbarhet. I intervjuanalysen framkom två vägar att skydda sig mot en sådan sårbarhet. Den ena vägen kommer av sig själv med tiden; nämligen erfarenheten. Den andra vägen beskrevs som att distansera sig från sammankopplingen genom att medvetet skilja på sitt personliga jag – det som Rebecka kallar sitt ”Jag-jag”, och sitt professionella jag – det som Rebecka kallar sitt ”pedagogiska jag”. I intervjun återkommer Rebecka flera gånger till sin strategi att skilja på sin professionella roll och sin privata person och hur hon ser det som en nödvändighet för att orka med sitt lärarengagemang:

”Jag ska aldrig mer göra så att jobbet är mitt liv. Mitt människovärde hänger inte på hur jag blir behandlad av eleverna. Det ska inte vara för viktigt. Det är klart att det är viktigt, men jag får liksom hålla mig till den här pedagogiska personen, det är den som är på jobbet, inte mitt privata jag” (Rebecka).

Strategin att skilja mellan sitt personliga jag och sitt professionella jag kan hjälpa lärare att inte känna sig personligen attackerade av elever, då ifrågasättandet i stället upplevs som riktat mot det professionella jaget (Granström, 2006, i Frelin, 2010). Det finns emellertid en risk att en sådan distansering också medför ett bristande engagemang och en otillräcklig lyhördhet för eleverna (Irisdotter Aldenmyr, 2007, i Frelin, 2010). Både Selsfors (2017) och Aspelin (2017a) betonar vikten av att såväl människan som yrkesutövaren finns närvarande i mötet med eleverna och Aspelin ser det personliga jaget som *samverkande* med det professionella jaget i interaktionen med eleverna. Att involvera sig som person i undervisandet och i relationen med eleverna utgör också en grund till att känna arbetsglädje (Bredmar, 2014). Detta bekräftas i min studie av Henriettes reflektion över det positiva i att som person vara sammankopplad med sitt ämne, när hon berättar om hur hennes elever började dansa när dom såg henne på rasten:

”Då tänkte jag: ’Aahh! Dom kopplar mig till...’ Det var en sån här behaglig...den där känslan som jag försöker eftersträva att man känner att man gör det *tillsammans* med barnen eller ungdomarna, när man gör eurytmi” (Henriette).

Den professionella identiteten och den nära sammankopplingen med ämnet ger i det här ögonblicket en personligt upplevd tillfredsställelse i relationen med eleverna. Professionellt och personligt uppgår i varandra. Fibæk Laursen (2004) håller med om att det personliga bör integreras i den professionella rollen, men är noga med att skilja mellan det privata och det personliga och med att det är lärarens ansvar att inte låta det personliga gå över i det privata. Här blir anledningen till att hålla en viss distans inte huvudsakligen att skydda den egna sårbarheten, utan att bevara situationen pedagogisk. Van Manen (1991) beskriver hur den pedagogiska relationen utmärks av en sådan distans, som gör det möjligt för pedagogen att betrakta barnet ur ett pedagogiskt perspektiv.

Relationen som garanti

I intervjuanalysen framträder ytterligare en anledning till att undervisning i eurytmiämnet ses som särskilt beroende av en god relation med eleverna; nämligen att ämnet ibland rör sig i det personliga, existentiella fältet, och därför är avhängigt av att det finns en trygg relation etablerad. I studiens sammanhang förstår jag begreppet existentiellt enligt dess mest grundläggande definition i *Nationalencyklopedin*: ”som rör eller är avgörande för människans existens” (existentiellt, u.å.).

”Det är ju egentligen ett ämne där man tränar att vara... människa, att ha tillgång till en inre rörelse” (Lovisa).

”Men i eurytmin kommer du...du besjalar din kropp och det börjar tala och det börjar klinga – resonans” (Sigrid).

Här talar lärarna om eurytmiämnet som ett ämne som i sig själv bär möjligheterna till en personlig utveckling för eleverna, det Skolverket benämner ”att främja alla elevers utveckling” och det Biesta (2006) menar med subjektifiering; processen att bli en unik, fri och ansvarstagande individualitet. Steiner (1985) beskriver hur eurytmin verkar i ett sådant existentiellt område när han talar om den pedagogiska eurytmins möjligheter att hjälpa barnen att utveckla sig både kunskapsmässigt, moraliskt och känslomässigt. Ritter (1997) och Mathisen (2000) talar också om en utveckling av förmågan till inlevelse och inre engagemang

och till och med om en slags förmåga till sanningsenlighet, vilket också Bårdseth (2016) tar upp i sin studie. Gymnasieeleverna i Krantz (2010) avhandling bekräftar den existentiella aspekten av dans och eurytmi när de talar om dans som en hjälp att förstå och utveckla sig själv och högstadiееleverna i Bårdseths studie nämner att de genom eurytmin utvecklat förmåga att förena känsla med handlande.

Att med hjälp av eurytmiämnet försöka hjälpa sina elever att hitta och ge uttryck för sin individuella egenart uppfattades av lärarna i Tvedts studie (2013) som en viktig del av arbetet och eurytmiläraren Lovisa uttrycker något liknande:

”Man behöver inte ha massproduktionen eller det fantastiska som mål, utan det är eleverna där dom är som är målet. Att möta dom där dom är. Stärka dom i sitt eget” (Lovisa).

För eleverna kan ett sådant existentiellt prövande och övande kanske kännas som att ge sig ut på svag is. Jag tolkar deltagarnas utsagor som att en god relation med läraren har betydelse för att eleverna ska våga, och tro på att risken är värd att tas. Sharon Todd (2008) beskriver, som tidigare nämnts, hur eleven genom det pedagogiska mötet utsätter sig för risk genom att öppna sig för ny kunskap, som kan rubba den tidigare uppfattningen om den egna identiteten. Att överhuvudtaget ge sig in i ett pedagogiskt möte kan alltså ses som ett personligt risktagande, och känslan av risktagande kan antas bli ytterligare förstärkt när det gäller att öppna sig för ett ämne med tydligt existentiella kvaliteter- särskilt i pubertetsåren när eleven kan känna sig osäker och obekvämt i sin kropp och i sitt känsloliv (Mathisen, 2000). Här tänker jag att en förtroendefull relation mellan eurytmilärare och elev kan förstås som en garanti för eleven att våga ge sig in i eurytmiämnets mer personligt utmanande aspekter. Är relationen tvärtom ansträngd blir det svårt att arbeta med de konstnärligt uttrycksfulla aspekterna av ämnet, vilket Henriette har erfarenhet av:

”Men det ser man ju att just när det blir såna här saker [att det gnisslar i relationen] då kan man ju inte göra toner och intervaller och så där; då får man ju köra stavövningar och koordinationsövningar. För att liksom komma in i rörelsen igen. För det kan man ju nästan göra hur illa det än är tycker jag” (Henriette).

Henriette beskriver hur hon inte kunde arbeta med de själsligt/ konstnärliga aspekterna av eurytmin när relationen klassen i fråga var ansträngd. I stället fick hon under en tid lägga undervisningsfokus på mer fysiska och konkreta övningar, för att återuppta den mer

existentiella och uttrycksfulla eurytmin när relationen hade läkt och kunde fungera som garanti igen.

Jag tolkar också Henriette som att en god relation med eleverna även kan fungera som garanti för *henne själv* som lärare att våga utsätta sig för den osäkra situation som en eurytmilektion kan utgöra: ”Vissa tillfällen då vet man inte vad man ska göra... Men ibland så får man liksom bara vara tyst, så är det ju. Då föreslår dom ibland. Om man har det sättet med dom; att man lyssnar in dom och så där”.

Det finns, som jag redan nämnt, ingen tidigare forskning specifikt angående relationens betydelse för eurytmiundervisning, men Pröckl (2014) lyfter i sin studie om dans fram relationens oundgängliga betydelse i danspedagogik då hon menar att dansundervisning till sin natur *är* relation.

Relationens betydelse för eurytmiämnet: sammanfattning

En god relation med eleverna upplevs som en förutsättning för den dagliga eurytmiundervisningen – för sam- verkan - och för att läraren ibland ska våga hålla den pedagogiska relationen och situationen så öppen och fri att eleverna ges möjlighet att själva skapa, och erfara novelty – nya och oväntade aspekter av ämnet. Reflektionerna från studien tyder också på att lärare som undervisar i ett ovanligt ämne som eurytmi, vilket inte får sitt berättigande av en självklar position eller funktion i övriga samhället, i särskilt hög utsträckning kopplas samman med sitt ämne. Därigenom får ämnet i hög grad sitt berättigande av den enskilde läraren och hans eller hennes förmåga att skapa relation. Den täta sammankopplingen mellan den personliga och professionella identiteten har två sidor; den kan å ena sidan innebära sårbarhet och å andra sidan utgöra en källa till arbetsglädje i relationen med eleverna.

Vad gäller relationen som garanti tolkar jag studiens deltagare som att eurytmiämnet bär inom sig möjligheter att svara an på skolans existentiella och subjektifierande uppdrag – uttryckt av Lovisa som: ”Det är ju egentligen ett ämne där man tränar att vara... människa, att ha tillgång till en inre rörelse” - men att om och hur dessa möjligheter kan förverkligas till stor del är beroende av att det finns en god relation etablerad mellan lärare och elev. Relationen får då funktionen av en garanti för eleven att våga utsätta sig för en (i ett existentiellt perspektiv) eventuellt riskabel undervisningssituation.

Hittills i kapitlet har jag, med utgångspunkt från Aspelin och Perssons (2011) begrepp samverkan, diskuterat relationens betydelse *för* eurytmiundervisningen; som berättigande av eurytmiämnet och som garanti för att eleven ska våga ge sig in i eurytmiundervisningens existentiella och personlighetsutvecklande områden. I det avslutande avsnittet vill jag lyfta fram och diskutera relationens betydelse *i* eurytmiundervisningen och hur relationen *i sig själv* kan omfatta en existentiell dimension med hjälp av Aspelin och Perssons (2011) begrepp: sam- varo.

5.1.2 Relationens betydelse i eurytmiundervisningen

Relationen som grund till mellanmänsklig existentiell erfarenhet: sam- varo

I min analys av intervjuerna framkommer att eurytmilärarna har erfarenheter tillsammans med sina elever, som jag vill karaktärisera som mellanmänskliga och existentiella. Jag tolkar lärarnas beskrivningar av dessa erfarenheter som att de är starkt förknippade med relation och att de är av två slag. Den ena arten av upplevelse har att göra med relationen med gruppen som helhet och beskrivs som att den kan infinna sig när eleverna tillsammans har kommit in i, vad lärarna upplever som, ett gemensamt och autentiskt eurytmiskt övandetillstånd:

”Det blir en slags tystnad i rummet och där får jag ju också den känslan, den känner ju jag också” (Lovisa).

”Det är ju en ängel i rummet då” (Henriette).

Den existentiella upplevelsen beskrivs som att den kommer ur medupplevelsen av elevernas gemensamma omfattande av eurytmiämnet och att den delas av alla i rummet.

Hartmut Rosa (2016) beskriver sådana existentiella erfarenheter som ögonblick vilka är ett direkt resultat av undervisningen, när ämnet på ett särskilt sätt griper tag i elevernas totala uppmärksamhet, och han karaktäriserar händelsen som ett ömsesidigt andligt berörande och att bli berörd. Precis som Lovisa beskriver Rosa hur det uppstår en slags tystnad i rummet, en tystnad som är så innerlig och påtaglig att det ”knastrar”.

Aspelin och Person (2011) betecknar, som jag tidigare redogjort för, liknande ögonblick som upplevelser av sam-varo; ett sorts existentiellt tillstånd där ”deltagarna existerar i en gemensam dimension” (s. 91). Dessa korta stunder beskrivs som ”magiska och undflyende”

(s. 97). De menar att utbildning består av en oändlig mängd sam-verkans moment som då och då förvandlas till sam-varo ögonblick.

Henriette uttrycker sin erfarenhet av hur sam-verkan och sam- varo delar plats i eurytmiövandet:

”Man har kommit så långt och övat så noga med nånting och byggt upp det på rätt sätt och man märker att plötsligt gör man det tillsammans med dom. Sådär att man blir inte läraren längre, för dom kan det så bra allihopa och dom hjälper varandra lika bra som jag kan och sådär. Det är ju en otroligt härlig känsla det där” (Henriette).

Rita Nordström-Lytz (2013) vill beskriva sådana ögonblick, där det mellanmännsliga delar plats med kunskapandet, som själva kärnan i den pedagogiska verksamheten, där skolans existentiella uppdrag enligt Nordström-Lytz annars oftast hamnar i skymundan av det pedagogiska uppdraget. Jag tolkar Lovisas och Henriettes beskrivningar av de starka upplevelser som ibland uppstår genom lärarens och elevernas gemensamma relation med ämnet, som just sådana ögonblick som *samtidigt* bidrar till skolans kunskapsuppdrag (genom sam- verkan) och existentiella uppdrag (genom sam- varo).

Aspelin och Persson (2011) definierar begreppet sam-varo som ”ett genuint dynamiskt möte mellan två personer” (s. 90), men jag menar att såväl min studie som Hartmund Rosas (2016) beskrivning av existentiella erfarenheter genom undervisning visar på att begreppet också kan omfatta ett genuint dynamiskt möte mellan *flera personer* (dvs. mellan läraren och flera elever). Jag vill också förtydliga att ett sådant dynamiskt, existentiellt möte uppstår ur det gemensamma arbetet med ett ämne, genom att kalla det för *pedagogisk sam- varo* och därmed göra ytterligare ett tillägg i definitionen: ”ett genuint dynamiskt möte mellan två eller flera personer *genom ämnet*”.

I min studie är perspektivet lärarens, och det vore därför intressant för vidare forskning att undersöka ett elevperspektiv på sådana relationella existentiella erfarenheter som här beskrivits, och då även med avseende på relationen *mellan eleverna* genom eurytmiämnet.

Mötet med eleven

Den andra aspekten av relationens existentiella betydelse i eurytmiundervisningen beskrivs som att den på ett påtagligt sätt hänger samman med mötet med den enskilda eleven; det som

Aspelin och Persson (2011) vill definiera som sam- varo. Här beskriver Sigrid karaktären av ett sådant möte:

”Jag är en människa och i eurytmins gester är vi så jättemycket människa. Och vi kommer in i ett fält där vi kan mötas på ett sätt som inte är så mycket färgat av ego eller allt som belastar oss dygnet runt, utan det blir en slags närhet från människa till människa” (Sigrid).

Ämnets karaktär lyfts fram som att det bidrar till möjligheten för ett djupare möte mellan lärare och elev genom att det befattar sig med vad Steiner (1985) beskriver som det rent mänskliga: ”När vi vill tränga in i eurytmins väsen är det samtidigt en fråga om att tränga in i det mänskliga överhuvudtaget. För det finns ingen konst som i så hög grad betjänar sig av det mänskliga självt som eurytmin” (s. 43). Krautz (2013) lyfter fram hur konstundervisning överhuvudtaget, genom sin öppna undervisningssituation och sin personliga tematik erbjuder särskilda möjligheter att bygga upp mer intensiva relationer mellan lärare och elever (s.164).

Det är tänkbart att eurytmiämnet i sin egenskap av konstnärligt ämne och ett ämne som enligt Steiner (1985) är tätt förbundet med ”det mänskliga självt” möjliggör särskilt nära relationer mellan lärare och elev, och det vore även här intressant att undersöka denna aspekt ur ett elevperspektiv för att få en fördjupad uppfattning om tematiken. Tänkbart är att även en motsatt reaktion kunde infinna sig - om denna inbjudan till närhet upplevs som påträngande för den enskilde eleven. Här spelar säkert lärarpersonligheten och ”personkemin” en viktig roll. Jag återkommer till denna tematik i diskussionen kring betydelsen av personlighet och relationskompetens i det avslutande delkapitlet.

Existentiellt präglade möten med elever beskrivs dock i annan forskning och litteratur som att de inträffar även i samband med undervisning i ämnen som kanske inte direkt förknippas med existentiella eller konstnärliga kvaliteter. Ljungblad (2016) uppmärksammar i sin studie, där hon undersöker relationella aspekter av kommunikation mellan lärare och elever i matematikundervisning, sådana existentiella upplevelser: ”Vidare framträder i mikroanalys små unika stunder mellan lärare och elev under ett par sekunder av förtätad närvaro som en mellanmänsklig sam-varo. Ett existentiellt ögonblick där lärare och elev är omedelbart närvarande för varandra Dessa existentiella skeenden mellan lärare och elever som framträder i avhandlingens resultat ger insikt om att utbildning inte bara kan beskrivas som vad människor gör tillsammans – utan även vad vi är tillsammans” (s. 230).

Jag tycker det är intressant att fråga sig om det som har störst betydelse för att sådana existentiella möten ska uppstå är *ämnets* karaktär eller *lärarens*. I kapitel 5.3 kommer betydelsen av lärarens personlighet att diskuteras.

Relationens betydelse i eurytmiundervisningen: sammanfattning

I studien framträder två slag av existentiella möten mellan lärare och elev. Det ena slaget vill jag karaktärisera som en existentiell upplevelse som omfattar läraren, elevgruppen och ämnet – där läraren genom ämnet kommer in i ett autentiskt existentiellt möte med elevgruppen. Här förstår jag intervjupersonerna som att eurytmiämnet på ett särskilt sätt kan bidra till att sådana möten uppstår, genom att lärare och elever rör sig tillsammans i ett konstnärligt fält. Det andra slaget handlar om lärarens möte med den enskilda eleven genom ämnet. Här kan eurytmiämnets konstnärliga/ existentiella kvaliteter kanske bidra till att en särskilt nära relation möjliggörs. Jag menar att båda arterna av möte kan beskrivas med Aspelin och Perssons (2011) begrepp sam-varo. För att förtydliga att mötet sker genom arbetet med ett ämne och att det kan omfatta även fler personer vill jag förtydliga begreppet till *pedagogisk sam-varo* och utöka definitionen till: ”ett genuint dynamiskt möte mellan två *eller flera personer genom ämnet*”.

5.2 Relationsarbetet

I föregående delkapitel diskuterade jag relationens betydelse i förhållande till eurytmiundervisning och i delkapitlet som här följer vill jag ta upp olika aspekter av hur lärarna i studien skapar, upprätthåller samt fördjupar relationen till sina elever. Jag kommer först att lyfta fram ett begrepp som framkommit ur empirin: att bonda, vilket jag föreslår som ett sammanfattande begrepp för olika strategier som lärarna använder sig av för att skapa kontakt med eleverna.

Jag kommer också att diskutera betydelsen av att, såväl på ett grundläggande som på ett fördjupat sätt, intressera sig för den individuella eleven. Här föreslår jag ett nytt begrepp som beskriver vad ett sådant fördjupat intresse har möjlighet att leda till, nämligen: jag-varseblivandet i ett du. Till sist vill jag i diskussionen ta upp lärarens inlyssnande och improviserande under lektionen.

5.2.1 Att skapa relation genom att bonda

Studien visar att lärarna skapar relation till sina elever genom att, huvudsakligen utanför lektionstillfällena, knyta an till dem genom ett antal olika strategier som jag vill sammanfatta i begreppet att bonda. Det är Rebecka som formulerar detta begrepp i samband med att hon beskriver hur hon ibland knyter an till elever utanför klassrumssituationen:

”Och då får man prata i korridoren, för att prata om kläder eller vad som helst. För att bonda på andra håll” (Rebecka).

Begreppet är en anglicism och verbet ”to bond” översätts med bl.a. ”foga samman” och ”bli vän” (bond, u.å.). Att bonda definieras som: ”att knyta vänskapsband snabbt över gemensamma intressen eller likheter”(bonda, u.å.a). Eller: ”hänga med, lära känna, skapa kontakt, skapa vänskapsband” (bonda, u.å.b).

Jag tolkar begreppet som att i det ingår ett element av vänskaplighet; de som bondar befinner sig på samma nivå, och ingår inte i ett hierarkiskt förhållande. Detta jämlika kontaktskapande som sker genom att man ”hängar med varandra” bygger på att man uppmärksammar gemensamma intressen och beröringspunkter. I bondandets aktivitet menar jag att läraren, som genom sitt lärarskap är den ansvarige i relationen med eleven och därför är den som tar initiativet till kontaktskapandet, samtidigt *går utöver* detta lärarskap genom att utjämna den hierarkiska situationen till en jämbördig relation genom själva aktiviteten att bonda. Denna jämbördighet åstadkoms på olika sätt. Rebecka beskriver situationen där hon småpratar om kläder i korridoren, Henriette nämner elevsamtal under rasterna där hon också ”flätar in saker” om sin egen person för att eleverna ska lära känna henne lite grand och Lovisa beskriver hur hon skojar med eleverna genom att klämma sig rakt igenom ett kompisgäng eller tränga sig före i matkön: ”alltså bara gå över gränsen och köra helt fel”.

Jag tolkar mina intervjupersoner som att bondandet sker framförallt genom tre element:

- att engagera sig i samtal och småprat
- att visa sig själv
- att använda sig av humor

Samtal och småprat

Både Henriette och Lovisa lyfter fram rasternas samtal och småprat som strategier att knyta an till eleverna. Lovisa nämner lunchen som ett sådant tillfälle :

”...att man äter med dom och tycker att det är det bästa i livet att hänga med sina elever på lunchrasten och snacka om vad som helst”.

Innehållet i småpratandet är inte det betydelsefulla, utan att det sker i en vänskaplig atmosfär där man ”hängar med sina elever” för att skapa relation. Också i tidigare studier lyfts samtal och småprat fram som viktiga funktioner i lärares relationsarbete. Wedin (2007) finner i sin undersökning hur småpratet för lärarna utgör en viktig och medveten strategi i det ständigt pågående arbetet att etablera och vårda relationerna till eleverna och hur inblicken i elevernas privata intressen bildar en grund som relationsarbetet sedan kan bygga vidare på. I Selsfors (2017) studie framkommer att eleverna lägger stor vikt vid att läraren genom småprat och personliga samtal visar intresse för dem och hittar beröringspunkter som inte behöver vara relaterade till skolan.

Denna studie stöder synen på det personliga samtalet och småpratandet som viktiga funktioner i relationsarbetet och pekar på att de utgör betydelsefulla element i lärares övergripande strategi att bonda med sina elever.

Att visa sig själv

En viktig aspekt av begreppet att bonda är vänskapsaspekten. Det är en symmetrisk aspekt och innebär därför att läraren inte bara måste intressera sig för eleven utan också i relationen visa vem han eller hon själv är, som människa. I intervjun beskriver Henriette hur hon ibland ”flätar in saker” om sig själv och om sin dagsform i samtalen med eleverna och Lovisa berättar att hon tycker det är viktigt att eleverna ibland får se också hennes brister:

”Jag kanske också kommer lite för sent och är lite så där: *Pust!* Det gör jag ibland att jag visar dom: *Jag är också bara människa*. I stället för att man håller den perfekta fasaden hela tiden.”

Genom att visa sig själv som människa möjliggörs ett möte mellan elev och lärare av en mer personlig och ömsesidig karaktär. Frelin (2010) beskriver i sin avhandling om lärares relationella professionalitet hur deltagarna i hennes studie strävade efter att ha en medmänsklig relation till sina elever, vilket för dem innebar att (precis som Henriette) visa att de har ett liv utanför skolan, och (liksom Lovisa) kunna visa sina mänskliga ofullkomligheter och brister. När läraren visar sig själv frångår han eller hon, åtminstone till viss del, det asymmetriska lärar-elevförhållandet och relationen får i detta ögonblick en vänskaplig

symmetrisk kvalitet. Detta vänskapliga och (tillfälligt) symmetriska förhållande tolkar jag som en förutsättning för aktiviteten att bonda.

Humor

Det tredje och sista elementet i begreppet att bonda som jag vill lyfta fram är humor.

Alla fyra eurytmilärare beskriver hur humor spelar en viktig roll i relationen med eleverna och i studien framkommer också att humorn tjäna flera syften. Jag fokuserar här på humorns betydelse som en del i lärarens bondande med sina elever, där till exempel Lovisa beskriver hur hon genom humor fångar elevernas intresse och respekt:

”...att jag skrattar åt deras skämt eller att jag kan skämta eller larva till det lite, då får dom plötsligt en respekt för mig” (Lovisa).

Också Rebecka berättar hur hon och eleverna kan berätta roliga historier för varandra i korridoren innan lektionen börjar, och hur hon ibland skämtar även under lektionerna. Skämtandet och skojandet är ett sätt att knyta an på ett avslappnat sätt, där humorn fungerar som ett slags avväpnande värmande kitt i mötet mellan lärare och elev. Sigrid beskriver det som:

”Humor, den slappnar av, det lättar upp, solen skiner in när vi kan skratta” (Sigrid).

Humorns betydelse i lärar-elevrelationen lyfts av högstadieeleverna i Strikwerda-Brown et al –studien fram som en viktig faktor till benägenheten att knyta an till sina lärare: ”Participants particularly welcomed teachers who could have a joke and also take a joke” (2008, s. 34) och Schieren (2013) beskriver humorns och positivitetens betydelse för umgänget med eleverna som att det bidrar till ”ett trivsamt och enkelt kommunikativt möte mellan läraren och eleverna” (s. 203; min översättning).

Jag tolkar min studie som att humorn utgör en betydelsefull del i relationsarbetet och att lärarnas användande av humor ingår som ett tredje element i begreppet att bonda.

Att skapa relation genom att bonda: sammanfattning

I studien visar sig att lärarna knyter relation till sina elever genom tre relationsskapande aktiviteter: engagera sig i samtal och småprat; visa sig själv; använda sig av humor.

Dessa tre aktiviteter vill jag sammanfatta med begreppet att bonda, vilket är ett begrepp som framkommit ur empirin.

5.2.2 Intresset som ett fördjupande av relationen

Studien sätter ljuset på att en viktig grund för såväl relationens uppbyggnad som för dess upprätthållande och fördjupande utgörs av lärarens aktiva intresse för den enskilda eleven. Redan att bonda förutsätter ett intresse för den man avser att bonda med, och för en fördjupad relation med krävs ytterligare intresse. I intervjuerna framkommer också att intresset för den enskilde eleven inte är en självklarhet, utan kan vara en förmåga som läraren medvetet övar upp.

Jag – varseblivandet i ett du

Att intressera sig för vad eleverna heter och använda sig av elevernas namn beskrivs som grundläggande för att komma närmare eleverna och få dem att känna sig sedda:

”Att man hälsar på alla... glatt, eller trevligt bara. Man kanske till och med tränger sig på, gärna med namn så att dom känner sig sedda” (Rebecka).

Betydelsen av att lära sig och använda sig av elevernas namn bekräftas av bland annat Wedins (2007) studie kring lärares relationsarbete, där lärarna beskriver hur processen att lära känna elevernas namn och även få en första inblick i deras privata intressen bildar den grund som det egentliga relationsarbetet sedan kan bygga vidare på (s. 135). Max van Manen (2015) beskriver den verkan som uttalandet av namnet har: ”After all, when a teacher calls a student by name, then something is called into being: the student as a unique person” (s. 162).

Genom att kalla eleverna vid namn blir de uppmärksammade som unika personligheter och inte som ”ett big pack”, som eleverna i Strikwerda-Brown et al studien (2008) formulerade det. I Rebeckas citat blir det också tydligt att det är hon som lärare som är ansvarig för initiativet i relationsskapandet, när hon hälsar på sina elever och ”kanske till och med tränger sig på”.

En aspekt av ett fördjupat intresse, som går utöver att bonda och att lära känna elevernas namn, beskrivs av Sigrid som att under varje lektion försöka ställa sig frågor om eleverna:

”Har dom varma händer? Finns det röda kinder? Är dom nere med foten eller har vi tågångare här? Jättesvårt. Men dom gångerna det lyckas då kommer nånting till som dom känner, fast det finns inga ord för det. Men det är något extra intresse” (Sigrid).

Sigrid upplever att detta ”extra intresse” också erfars av eleven och att ”någonting kommer till” i sådana situationer. Steiner (1989) menar att läraren just genom att se barnet som en fråga kan lära känna det på ett djupare sätt och Zimmermann (2000) beskriver hur till exempel gången och gesten kan vara ”portar för att varsebli den andra människans jag”. Genom ett aktivt intresse och genom förmågan att göra sinnesiakttagelser finns möjligheten för läraren att nå en djupare förståelse av eleven som står inför henne i undervisningssituationen; något som enligt Sigrid också kan vara upplevbart för eleven.

Det aktiva intresset och sinnesvarseblivandet möjliggör en förståelse för och ett möte med elevens jag (Zimmerman, 2000). Jag försöker först förstå det här sinnesvarseblivningsorienterade mötet som det Jag- Du- möte som Nordström- Lytz (2013) beskriver och som hon menar på ett *spontant* sätt tränger igenom den strukturerade undervisningen. Jag tolkar emellertid både Zimmermann och mina intervjupersoner som att lärare just genom att anstränga sig att genom sinnesiakttagelser nå fram till en djupare upplevelse av eleven, på ett *medvetet* sätt kan närma sig ett liknande Jag- Du- möte. Detta möte (som möjliggörs genom att läraren ställer sig frågor om och iakttar eleven) befinner sig vad jag förstår på en än mer subtil nivå än de Jag-Du- möten som Nordström-Lytz beskriver, och Sigrid sätter fingret på ett problem inom den kvalitativa relationella forskningen när hon säger: ”fast det finns inga ord för det”. Det saknas i stor utsträckning ett språk och en vokabulär för det som sker i undervisningens relationella fält, något som både van Manen (2015) och Biesta (2013) framhåller som problematiskt.

När jag reflekterar vidare märker jag att detta, genom lärarens sinnesiakttagelser initierade möte, egentligen inte är ett möte – det är läraren som genom sitt medvetet riktade sinnesvarseblivande ensidigt närmar sig ett erfalande av elevens jag. Eleven kan uppleva sig sedd som ett unikt jag, men däremot är det inte en ömsesidig process, där även eleven varseblir lärarens jag på ett liknande sätt. Därför uppstår egentligen inte alls ett möte, utan snarare från lärarens sida ett varseblivande av jaget i ett du. Jag vill därför kalla denna händelse för *jag-varseblivandet i ett du*. Ett sådant jag-varseblivande i ett du har möjlighet att ske genom lärarens intresse för och medvetna sinnesiakttagelser av eleven. Eleven kan om

man följer det här resonemanget å sin sida uppleva sig som *jag- varsebliven* av sin lärare. En sådan händelse som omfattar lärarens *jag- varseblivande* i ett du och elevens upplevelse av att vara *jag- varsebliven* av sin lärare ser jag som en möjlighet till att den pedagogiska relationen fördjupas; genom att läraren får en klarare uppfattning om vem eleven egentligen är och genom att eleven upplever sig sedd på riktigt.

Intresset som en vilje- aktivitet

Men att visa ett sådant aktivt och fördjupat intresse för det enskilda barnet är inte något som är självklart för alla lärare och Lovisa uttrycker tydligt att det för henne inte alls har varit en självklarhet:

”Jag är inte den som blir sådär jätteglad och nöjd i livet när jag har en massa barn runt mig, det är jag inte. Utan jag gillar mer att se hur *människan* utvecklas. [...] Så att verkligen gå in i ett intresse för individen, det har jag jobbat med ganska mycket” (Lovisa).

Att ha ett intresse för det enskilda barnet är en aspekt av läraryrket som kanske inte är så uttalad vad gäller efterfrågade kompetenser, men som framstår som grundläggande för att skapa goda och fördjupade relationer med sina elever. Pirjo Repo (2009) betonar betydelsen av att intressera sig för sina elever, även om man inte känner omedelbar sympati för dem:

”Alla [elever] har man inte lika lätt att tycka om, men man kan bestämma sig för att intressera sig för dem” (s. 295). Intresset för eleven beskrivs av Repo som en medveten vilje- aktivitet, som inte har att göra med uppstigande sympatier och antipatier.

Att på ett aktivt sätt intressera sig för vad eleverna gör på andra lektioner eller att följa med på klassutflykter kan vara ytterligare ett sätt att få en fördjupad uppfattning av vilka dom är:

”Även om det är stökigt och dom är oroliga så blir jag på något sätt aldrig orolig av det. För jag har sett dom i så många situationer och vet att ibland kan det vara så” (Henriette).

De utökade erfarenheterna av eleverna leder till att man lär känna dem på ett mer komplext sätt och inte fastnar i den omedelbara bilden av ett oroligt eller stökigt uppträdande. Juul och Jensen (2009) lyfter fram nödvändigheten i att intressera sig för vad som ligger bakom barnets beteende och att kunna samla ihop dessa iakttagelser till en allt mer nyanserad bild av barnet. Sigrid beskriver hur en sådan intresserad blick förmår ”smälta bort” tonåringarnas provocerande beteende som döljer vem eleven verkligen är, och betonar samtidigt hur det är

ett arbete att övervinna sina egna känslor för att hitta in i ett förutsättningslöst och fördomsfritt intresse och så småningom en närmare relation:

”För egentligen kan man uppnå det med *varje* människa om man verkligen anstränger sig. Och det är ett arbete, det kommer inte bara.” (Sigrid)

Att intressera sig för den enskilda eleven beskrivs av mina deltagare som ett medvetet övande och som ett övervinnande av de egna personliga sympatierna och antipatierna. Jag tolkar denna del av lärarverksamheten som att det även innebär ett personlighetsutvecklande arbete, och återkommer till detta tema i det avslutande delkapitlet, vilket tar upp personlighet och relationskompetens som medfödda eller utvecklingsbara förmågor.

Intresset som fördjupande av relationen: sammanfattning

Genom att på ett medvetet sätt intressera sig för eleven har relationen möjlighet att fördjupas. Detta kan ske dels genom att läraren med sin blick ”smälter bort” det ibland provocerande yttre beteendet och dels ställer sig frågor om eleven och gör medvetna sinnesiakttagelser av henne, för att närma sig vad jag vill kalla *jag- varseblivandet i ett du* - att erfara den andres jag. Att intressera sig för den enskilda eleven är en förmåga som man kan ha större eller mindre fallenhet för, men som man genom ett medvetet arbete och övervinnande av de egna personliga sympatierna och antipatierna kan öva upp.

5.2.3 Inlyssnande och improvisation

Intervjupersonerna beskriver hur inlyssnandet av elevernas dagsform och arbetsförmåga både strax innan lektionen och under lektionens gång avgör hur lektionen de facto kommer att gestalta sig.

”Är dom överhuvudtaget förmögna att utföra min lektion? För ibland är dom inte riktigt det, ibland finns det kanske saker som har hänt under rasten eller som dom går runt och funderar på” (Lovisa).

Relationsarbetet under lektionens gång handlar mycket om att känna in eleverna och avgöra både vad som är möjligt i form av pedagogiska utmaningar, och vad som är det rätta relationella agerandet i stunden:

”När du har en relation så har du en osynlig länk och på den strängen känner du av hela tiden. Du har en sträng till varje elev och därför vet du: *pling* idag, eller bara: *ingenting*” (Sigrid).

”Det är ju bara på intuition alltså, och där spelar dom här speciella relationerna in; hur mycket kan jag titta, hur mycket kan jag tacka...” (Rebecka).

Flera tidigare studier beskriver på ett liknande sätt hur lärare under lektionsförloppet, genom en intuitiv lyhördhet som är beroende av att de redan känner sina elever, gör anpassningar efter elevernas intresse och humör (Wedin, 2007) eller genom att tolka deras kroppsspråk och utstrålning (Pröckl, 2014). Sådana kontinuerliga anpassningar liknas ofta vid en musikalisk improvisation (Aspelin, 2017a; Ljungblad, 2016) och Ljungblad betonar hur en sådan improvisation handlar både om att möta ansvaret för undervisningen och ansvaret för relationen – d.v.s. att vara en relationellt kompetent lärare som samtidigt fungerar som utbildare i det konventionella området och som medmänniska i det mellanmännskliga området (Aspelin, 2017b). Määttä och Uusiautti (2012) beskriver på ett liknande sätt hur lärarens förmåga att vara flexibel och lyhörd i sitt bemötande av elevers varierande behov av närhet eller av ämnesexpertis ingår i begreppet pedagogisk takt – ”the sensitive application of thoughtfulness in action” (van Manen, 2015, s.100).

Undervisningens kontinuerliga anpassning och omgestaltning sker alltså på ett ofta intuitivt sätt, och bygger på att det finns en relation etablerad, samtidigt som den tjänar till att upprätthålla relationen – eller försvaga relationen om inlyssnandet och improvisationen misslyckas. Det som huvudsakligen beskrivs som ett hot mot inlyssnandet och improviserandet är lärarens brist på flexibilitet (Wedin, 2007, Zimmermann, 2000).

Också lärarna i min studie tar upp problem som uppstår vid bristande flexibilitet och nämner särskilt en orsak till en sådan bristande flexibilitet; nämligen för högt ställda ambitioner som man inte gärna vill överge:

”Och det kan ju sätta käppar i hjulet ibland för mig tror jag, att jag är så bestämd med att vi ska göra nånting...och inte riktigt lyssnar på var dom är. Och då kan det bli så att man skaver på varandra lite om det blir så flera gånger” (Henriette).

”Jag skulle bara ha avslutat: *Tack det var bra!* Och så vill man bara lite för mycket” (Rebecka).

De för högt ställda ambitionerna med lektionen kan komma i vägen för ett lyhört inlyssnande och leda till att relationen med eleverna utmanas. En möjlig tolkning är att det i ett ämne som

eurytmi eller dans upplevs som särskilt svårt att överge ambitionerna, när resultatet av övandet ska visas fram på avslutningar och månadsfester vid ett bestämt datum.

Inlyssnande och improvisation: sammanfattning

Min studie bekräftar tidigare forskningsresultat om vikten av lärarens förmåga till inlyssnande och improvisation under lektionsförloppet för att upprätthålla en god relation med eleverna. Ett sådant intuitivt inlyssnande bygger i stor utsträckning på att det redan finns en relation etablerad. Brist på flexibilitet och för högt ställda ambitioner med lektionen kan leda till att relationen med eleverna utmanas.

5.3 Läraren

I delkapitel 5.1 diskuterades relationens betydelse i relation till eurytmiundervisningen och i delkapitel 5.2 togs olika aspekter av eurytmilärares relationsarbete upp. Jag vill nu avsluta kapitlet med en diskussion kring mer personliga aspekter av lärarens roll i relationsarbetet.

5.3.1 Balansera mellan närhet och distans

Något som framträder tydligt i studien är lärarnas avvägningar och rörelser mellan olika uttryck för närhet och distans. Rörelsen går mellan att vara i en jämlik vänskaplig relation i t.ex. situationer av bondande och att vara en ledare och den rör sig också i det mer själsliga uttrycket mellan att vara kärleksfull och att vara sträng och tydlig.

Tidigare har det i pedagogisk forskning ansetts råda en dikotomi mellan professionell distans och professionell närhet, vilket fört med sig att professionell distans setts som det naturliga förhållningssättet medan professionell närhet hamnade i bakgrunden – en syn som nu håller på att förändras. Det visar sig av vikt att lärare kan vara både professionella och personliga och att de har förmåga att balansera mellan graden av närhet och distans (Bredmar, 2014).

Auktoritetsmandatet

Jag tolkar rörelsen mellan närhet och distans som att dess övergripande pedagogiska funktion är att läraren genom olika aspekter och uttryck för närhet på ett personligt sätt knyter an till eleven för att skapa förtroende, så att eleven är beredd att följa läraren när den tar på sig sin ledarroll för att visa vägen till ämnet eller upprätthålla ordning. Det vill säga att eleven ger läraren mandat att vara en auktoritet. Lovisa uttrycker tydligt hur hon genom ett personligt

och vänskapligt förhållningssätt fångar in elevernas intresse och förtroende för att sedan med sin lärarauktoritet leda eleverna vidare i undervisningen.

”Att jag kanske går in lite i deras roll, att jag ett kort moment blir lite kompisaktig för att sen kunna resa mig ur det igen och på något sätt visa var vägen går” (Lovisa).

Auktoritetsmandatet kommer genom lärarens förmåga att skapa relation med eleverna, det vill säga hennes relationskompetens, och ur den pedagogiska närheten.

Men auktoritetsmandatet kan också komma ur elevens upplevelse av lärarens ämnes- och didaktiska kompetens:

”Att det är eurytmin och min pedagogik som när jag lägger fram det: *då* tänder dom. Och sen plötsligt: *’åh!’* Ser dom mig kanske med nya ögon. Jag kanske ser dom med nya ögon” (Sigrid).

Här blir det viktigt med en pedagogisk distans, vilket Rebecka uttrycker:

”Det ska inte vara för nära. Utan man ska kunna se mig” (Rebecka).

Genom att den pedagogiska relationen, samtidigt som den är personlig, håller en viss distans menar van Manen (1991) att läraren ges möjlighet att vara en pedagogisk observatör som betraktar barnet ur ett pedagogiskt perspektiv. Jag tänker att detta är sant även ur elevens synvinkel; distansen gör det möjligt för barnet att betrakta sin lärare ur ett pedagogiskt perspektiv och med utgångspunkt i ämnesexpertisen ge henne mandat att vara auktoritet. Såväl uttryck för pedagogisk närhet som pedagogisk distans kan alltså tjäna som strategier för att läraren av sin elev ska erhålla auktoritetsmandatet. Frelin (2010) beskriver hur auktoritet i ett relationellt perspektiv innebär att en person frivilligt lyder en annan, beroende på erkännandet av den andras legitimitet. Jag tolkar min studie som att denna legitimitet kommer såväl ur relationens olika uttryck för pedagogisk närhet som ur uttrycken för pedagogisk distans.

Att vara professionellt personlig

När Bredmar (2014) i sin avhandling om lärares arbetsglädje för fram vikten av lärares förmåga att vara både personliga och professionella, vill jag med min studie som underlag mena att detta visserligen är ett riktigt påstående, men tillägga att personligt inte bör ses som en motsats till professionellt; att ha ett pedagogiskt personligt förhållningssätt *är*

professionellt. Läraren använder i sitt yrkesutövande sitt personliga förhållningssätt på ett professionellt vis och att vara professionellt personlig är ett sätt att skapa pedagogisk närhet. När den pedagogiska närheten övergår från det personliga till det privata kan den inte längre karaktäriseras som vare sig professionell eller pedagogisk. Rebecka uttrycker hur viktigt det är att relationen inte blir privat utan håller sig till det professionellt personliga:

”Man ska inte vara uppe i varandra, för tätt eller så” och: ”Det är barnens trådar till undervisningen och till mig. Men det är till mitt pedagogiska jag. Inte till mitt ”Jag – jag”. Till mitt pedagogiska jag skapar dom de här trådarna” (Rebecka).

Balansera mellan närhet och distans: sammanfattning

Lärare har möjlighet att erhålla elevers auktoritetsmandat både genom uttryck för pedagogisk närhet - där relationskompetensen är av störst vikt - och genom uttryck för pedagogisk distans - där ämneskompetensen och den didaktiska kompetensen står i förgrunden. I sina uttryck för pedagogisk närhet använder sig lärare av ett personligt förhållningssätt, vilket inte innebär att han eller hon inte är professionell. Att vara professionellt personlig är ett uttryck för relationskompetens och ett sätt att skapa pedagogisk närhet.

5.3.2 Personlighet och relationskompetens

Den egna personligheten framstår som en betydelsefull faktor i relationsarbetet. Deltagarna nämner särskilt egenskaper som humor, självdistans, tålmod och förmågan att vara autentisk som viktiga för att lyckas med att skapa och upprätthålla en god relation till eleverna. Att ha ”fel” personlighet beskrivs av Lovisa som ett hinder i yrkesutövandet:

”Jag förstår att vissa lärare misslyckas för att dom inte är den typen, [...] inte riktigt är rätt personlighet, som eleverna kan ta” (Lovisa).

Tidigare forskning är oenig kring graden av vilken betydelse lärarens personlighet har för relationskompetensen, i förhållande till erfarenhet och till relationsskapande strategier och metoder. Medan Wedin (2007) och Frelin (2010) i sina studier drar slutsatsen att relationskompetens huvudsakligen är något som lärare tillägnar sig ur erfarenheter från det dagliga samspelet med eleverna och inte vill lägga stor vikt vid lärarens personlighet, ser Määttä och Uusiautti (2011) lärarpersonligheten som fundamental för relationsbyggandet. Frank (2014) menar att lärarens personlighet och erfarenhet spelar en betydelsefull roll, men ser inte att utbildningar och metoder har stor inverkan på relationskompetensen. Fibæk

Laursen (2004) anser att även om vissa lärare genom sin medfödda personlighet har mer fallenhet än andra för de relationella aspekterna av yrket, är relationsarbete ändå kvaliteter och metoder som alla med större eller mindre ansträngning har förmåga att lära sig, och Selsfors (2017) ser det som mer konstruktivt att fokusera på utvecklingsbara metoder och strategier än på personliga egenskaper.

Synen på personligheten som en betydelsefull faktor för lärarens relationskompetens framträder tydligt i min studie, men också uppfattningen att både erfarenhet och ett medvetet arbete med att utveckla sina relationsskapande förmågor kan bidra till att utveckla relationskompetensen. Sigrid beskriver hur hon erövat vad hon kallar för ”den kärleksfulla blicken” genom ett medvetet inre arbete:

”Man känner inte sympati för alla barn. Det måste man erkänna. Så där är också ett arbete att göra, att rensa och verkligen...[...] Och det är ett arbete, det kommer inte bara” (Sigrid”).

Och Lovisa uttrycker hur hon vill vidareutveckla sin pedagogiska blick:

”Jag behöver bli bättre på att *känna igen*; att man märker att nu är det en elev som inte mår bra och sen att man också går dit och bemöter det eller tar upp det; det behöver jag bli lite bättre på” (Lovisa).

Skau (2017) menar att lärare bär ansvar inte bara för att hålla sig fackligt och pedagogiskt uppdaterade, utan också har ansvar för att vidareutveckla sin relationella kompetens i samspelet med eleverna.

Autenticitet

Jag vill särskilt lyfta fram förmågan att vara autentisk som en viktig och utvecklingsbar del i den relationella kompetensen.

Autenticitet beskrivs av Juul och Jensen (2009) som ”den vuxnes förmåga att vara yrkespersonligt närvarande i relationen” (s. 127) och Steiner för ett liknande resonemang när han påtalar det betydelsefulla i lärarens kapacitet att förhålla sig till sina elever med en medveten närvaro: ”Läraren skall aldrig slappna av. Han skall ständigt vara helt och fullt närvarande i det han gör i skolan och i sitt sätt att uppträda gentemot eleverna” (Steiner, 1987, s. 193).

Deltagarna i studien lyfter fram att det finns två olika uttryck för att vara autentisk – det ena uttrycket handlar om att vara närvarande och ärlig i sitt yttre agerande:

”Det ska inte vara påklustrat utan när jag är arg då är jag arg och när jag är glad då är jag glad och när jag är lite lat eller trött eller nånting, då är jag det faktiskt” (Lovisa).

Wedins studie visar att mötet med eleven försvåras om läraren styrs för mycket av sin roll och att ett personligt förhållningssätt utgör en av de viktigare byggstenarna i relationsskapet och Fibæk Laursen refererar till Moustaka (1966) som beskriver autentiska lärare som människor eleverna upplever att de kan lita på och som inte gömmer sig bakom en lärarroll utan som visar vilka dom är som människor (s. 146).

Fibæk Laursen betonar dock att detta inte innebär att en autentisk lärare ska ge uttryck åt allehanda känslor och sinnesstämningar som han eller hon bär inom sig och lyfter fram hur ett professionellt autentiskt förhållningssätt innebär att ”handla i enlighet med sina livsvärden snarare än med sina känslor” (s. 74). Jag menar att detta har att göra med den andra sidan av att vara autentisk, nämligen med att visa sin inre spirituella kärna:

”Och sen att jag inte glömmer att då och då låta dom se hur jag går in i en innerlighet eller hur jag verkligen tar något jätteseriöst och vågar *stå* för det” (Lovisa)

”Man har en liten ljuslåga tänd. Man har en helig Gral som man kan känna igen hos varandra. [...] Och om vi har det som Waldorflärare så är det ju något som gör oss igenkännbara för eleverna” (Rebecka).

Att vara medveten och närvarande i att uttrycka både den yttre och den inre sidan av sin mänsklighet förstår jag utifrån denna studie som en viktig aspekt av att vara autentisk på ett pedagogiskt sätt. Skau (2017) ser förmågan till närvaro som en oumbärlig lärarkompetens och som en förutsättning för att kunna kommunicera på ett äkta och entydigt sätt och Lilja (2013) pekar på Rodger och Raider-Roths (2006) forskning som lyfter fram närvaro i stunden som avgörande för såväl undervisningens kvalitet som kvaliteten på elevernas lärande (s. 28).

Förmågan att vara närvarande i stunden ser jag som en utvecklingsbar del av den relationella kompetensen. Att öva sin förmåga att vara närvarande i ögonblicket är också något som under de senaste åren blivit aktuellt i samhället genom bl. a kurser i mindfulness. Ett sådant utvecklingsarbete handlar emellertid i grunden om att genomgå en personlig utveckling överhuvudtaget. Wedin (2007) understryker att ett sådant personligt utvecklingsarbete av

läraren kräver en insikt om den egna personlighetens betydelse och en vilja till att investera i ett sådant personligt arbete.

Personlighet och relationskompetens: sammanfattning

Lärares personlighet har betydelse för relationskompetensen, men det är en kompetens som kan och bör vidareutvecklas precis som ämneskompetensen och den didaktiska kompetensen. Ett sätt att utveckla sin relationskompetens kan vara att öva medveten närvaro, som uttryck för autenticitet. Att utveckla sin relationskompetens innebär samtidigt ett personligt utvecklingsarbete.

Jag har i diskussionskapitlet tagit upp för diskussion: *relationens betydelse; relationsarbetet och läraren*. I kapitel 6 kommer slutligen studiens forskningsfråga att besvaras.

6. Konklusion

I det avslutande kapitlet kommer jag att ge en sammanfattning av studiens viktigaste resultat genom att besvara forskningsfrågan. Jag kommer att se på begränsningen i metodiken och jag kommer med utgångspunkt från min studie att ge förslag till vidare forskning. Jag avslutar till sist med några personliga reflektioner.

6.1 Besvarandet av forskningsfrågan

Jag gick in i forskningsprojektet med intentionen att bidra till den akademiska forskningen kring eurytmiämnet och kring den pedagogiska relationen. Min förhoppning var också att studien skulle kunna utgöra ett bidrag till förbättrad undervisningspraxis i eurytmiämnet, och inspirera lärare i allmänhet till yrkesmässig reflektion. Genom att genomföra kvalitativa livsvärldsintervjuer och fokusgruppsamtal med fyra eurytmilärare, med efterföljande tematisk analys i belysning av vald litteratur, har jag försökt besvara forskningsfrågan:

Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio? Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?

Eftersom jag valt att genomföra en kvalitativ studie, dessutom med ett begränsat antal deltagare, görs inga anspråk på att generalisera. Studiens avsikt har varit att få syn på, tolka,

beskriva och fördjupa det som eurytmilärarna delat med sig av i intervjuerna. Jag väljer att med utgångspunkt från studiens resultat besvara forskningsfrågan utifrån tre aspekter där varje aspekt har ett tvådelat svar. Den första delen av svaret riktar sig till frågeställningen: *Hur kan vi beskriva, tolka och förstå eurytmilärares erfarenheter och reflektioner vad gäller relationens betydelse i eurytmiundervisningen i klass sju till nio?*

Den andra delen av svaret riktar sig till frågeställningen: *Hur kan dessa insikter bidra till att förbättra pedagogisk praxis?*

De tre aspekterna följer indelningen av diskussionskapitlet, nämligen: relationens betydelse; relationsarbetet; läraren.

6.1.1 Relationens betydelse

Att eurytmilärarna ser den pedagogiska relationen och relationsskapandet som en central del av sitt undervisningsuppdrag framträder tydligt i studien. Att ha en god relation med sina elever uppfattas som en förutsättning för undervisning och relationens roll beskrivs till och med som *extra* viktig i just eurytmiundervisningen. Lärarna menar att detta har sin grund i att eurytmiämnet är ett okänt ämne utan en självklar position eller funktion i samhället, vilket innebär att elevernas engagemang i ämnet i stor utsträckning påverkas av hur läraren genom sin personlighet och förmåga att skapa relation får ämnet att framstå som meningsfullt att *vilja* engagera sig i. Dessutom tänker lärarna att relationen fungerar som en garanti för eleverna att ta risken att *våga* engagera sig i ett ämne där det ibland handlar om att visa känsliga och kanske sköra sidor av sig själv – särskilt i pubertetsåldern. Att ha en väletablerad relation med eleverna möjliggör också att ibland kunna hålla undervisningssituationen mer öppen och ge ett *frirum*, där eleverna får möjlighet att själva skapa och komma till nya och kanske oväntade erfarenheter av ämnet.

Jag har använt mig av Aspelin och Perssons (2011) begrepp sam- verkan och dragit slutsatsen att lärarna uppfattar kvaliteten på relationen mellan lärare och elever som en av de viktigaste faktorerna för i vilken utsträckning eleverna vill och vågar gå in i eurytmilektionernas sam- verkan.

Den andra, för lärarna viktiga, aspekten av relationens betydelse utgörs av själva *mötet* mellan lärare och elev. Det handlar dels om en *medupplevelse av elevgruppens autentiska uppgående i ämnet*; något som uppstår i korta ögonblick. Och dels handlar det om upplevelser av möten

med *enskilda elever* – när man möts ”människa till människa” - genom ämnet. Denna aspekt av relationens betydelse, som omfattar de båda arterna av existentiella möten mellan eurytmilärare och elev/ er har jag relaterat till begreppet sam- varo: ”ett genuint dynamiskt möte mellan två personer” (Aspelin & Persson, 2011, s. 90). För att lyfta fram att mötet sker genom arbetet med ett ämne och att det kan omfatta även fler personer föreslår jag ett förtydligande av begreppet till ”*pedagogisk sam-varo*” och en utökning av definitionen till: ”ett genuint dynamiskt möte mellan två *eller flera personer genom ämnet*”.

Relationen ses alltså av lärarna som dels en *förutsättning* för undervisningens sam- verkan, dels som *värdefull i sig själv* i form av upplevelser av sam- varo med eleverna.

Jag tänker att ett bidrag till förbättrad pedagogisk praxis är att betydelsen av den pedagogiska relationen i den dagliga eurytmiundervisningen har tydliggjorts. Och att detta tydliggörande kan inspirera eurytmilärare till en utvidgad diskussion kring tematiken, med kollegor - såväl eurytmilärarkollegor som andra lärarkollegor - på skolan. Jag menar även att diskussioner och samtal kring den pedagogiska relationen överhuvudtaget borde vara en del av skolornas systematiska kvalitetsarbete eftersom den framstår som en fundamental del av skolvardagen. Jag har i sammanhanget lyft fram Aspelin och Perssons (2011) begrepp sam- verkan och sam- varo; begrepp som kan vara till hjälp i sådana samtal och diskussioner när lärare och skolpersonal försöker formulera sig kring en tematik som till stor del saknar vedertagen vokabulär.

6.1.2 Relationsarbetet

Genom att tolka eurytmilärarnas reflektioner har jag delat in deras relationsarbete i tre delar: skapande av relation; fördjupande av relation; upprätthållande av relation. Naturligtvis är dessa aktiviteter i praktiken ofta inflätade i varandra och påverkar varandra.

Skapa relation

Att knyta an till högstadieeleverna och att skapa relation på ett grundläggande sätt verkar ofta ske genom tre aktiviteter, vilka jag har sammanfattat med ett begrepp ur empirin, nämligen *att bonda*. Dessa tre aktiviteter utgörs av: att engagera sig i samtal och småprat med eleverna, framförallt på rasterna; att använda sig av humor i bemötandet av eleverna; att visa vem man själv är som människa.

Fördjupa relation

När det gäller fördjupandet av relation beskriver lärarna hur man kan gå ett steg vidare i relationsarbetet. Det handlar om att intressera sig för, och se vem eleven är på ett djupare plan. En strategi för detta är att ställa sig frågor om den enskilde eleven inför lektionen; till exempel om sättet att gå, om händerna är varma eller om kinderna är rosiga. På så sätt kan lärarna, med Rudolf Steiners (1982) ord, lära sig att "läsa barnet". Jag har kallat denna process, där läraren genom sitt fördjupade aktiva intresse för eleven kommer till en upplevelse av vem eleven verkligen är, för *jag- varseblivandet i ett du*.

Upprätthålla relation

Flera av lärarna beskriver hur de innan lektionen sätter igång ger sig tid till att, dels genom vardagligt småprat *återanknyta* till gruppen sedan sist, och dels *lyssna in* var elevgruppen (och enskilda elever) befinner sig - för att få en känsla av vad som är möjligt att göra i dagsläget.

Under själva lektionen handlar det till stor del om att bemöta elevgruppen och enskilda elever med en *intuitiv improvisationsförmåga*. Detta intuitiva inlyssnande och anpassande beskrivs av lärarna som beroende av att det redan finns en relation upprättad. Det som huvudsakligen framställs som ett hot mot inlyssnandet och improviserandet är lärarens ibland för högt ställda ambitioner och brist på flexibilitet. Lärarens trötthet eller stökiga elevgrupper kan också påverka förmågan att vara inlyssnande och flexibel.

Min förhoppning är att eurytmilärare (och andra pedagoger) genom studien kan inspireras till att reflektera över hur de själva skapar, fördjupar och upprätthåller relationer med sina elever. Kanske kan lärare också inspireras till ett fördjupat "läsande" av sina elever genom att ur ett äkta intresse ställa sig frågor om dem. Dessutom formulerar lärarna en hel del praktiska "tips" som kan vara värdefulla i relationsarbetet; till exempel att ta sig tid innan lektionens början för att lyssna av var gruppen befinner sig och genom småprat återanknyta till elevgruppen och till enskilda elever.

6.1.3. Läraren

När det gäller hur lärarna beskriver sin egen roll i relationsarbetet har jag förstått dem som en sorts balanskonstnärer. Det gäller att kunna balansera och växla mellan olika uttryck för närhet och distans och att jonglera med de olika lärarkompetenserna. Genom sin

relationskompetens knyter läraren an till eleverna för att skapa kontakt och förtroende, så att eleverna sedan är beredda att följa sin lärare när denne genom ett mer distanserat förhållningssätt - med hjälp av den didaktiska kompetensen och ämneskompetensen - visar vägen till ämnet.

I studien framträder det *personliga förhållningssättet* som ett uttryck för relationskompetens och en väg att skapa pedagogisk närhet. Jag menar att ett sådant personligt förhållningssätt som lärarna beskriver inte står i motsats till ett professionellt förhållningssätt, och jag har fört fram det *professionellt personliga förhållningssättet* som ett uttryck för lärares relationskompetens och som ett sätt att skapa pedagogisk närhet. Att vara personlig på ett pedagogiskt sätt med ett pedagogiskt syfte *är* att vara professionell. Att låta det personliga glida in i det privata ligger däremot utanför det professionellt personliga förhållningssättet.

När det gäller frågeställningen om den medfödda personlighetens betydelse för relationskompetens och om relationskompetensens utvecklingsbarhet så lägger lärarna stor vikt vid båda. Jag har i diskussionskapitlet lyft fram förmågan att vara *autentisk* som ett möjligt utvecklingsområde.

Jag menar att studien sätter ljuset på en viktig lärarkompetens, som hittills inte åtnjutit samma uppmärksamhet som ämneskompetensen och den didaktiska kompetensen; nämligen relationskompetensen. Precis som lärare behöver (och får) utbildning och fortbildning i sin ämneskompetens och didaktiska kompetens borde det vara självklart för pedagoger att behärska och känna sig trygga i de relationella aspekterna av yrket och få såväl utbildning som fortbildning i relationell kompetens. Jag tänker att en sådan utbildning och fortbildning avsevärt skulle förbättra pedagogisk praxis.

6.2 Studiens begränsningar

Som jag redogjort för i metodkapitlet utgörs en av studiens begränsande faktorer av att jag själv är eurytmilärare, något som säkert färgat av sig i tolkningarna av deltagarnas utsagor, trots min intention att förhålla mig objektiv. En annan begränsning är att perspektivet är enbart lärarnas; med stor sannolikhet skulle resultatet se annorlunda ut ur ett elevperspektiv. Ytterligare en begränsning är att sådant som ibland blir beskrivet ur ett elevperspektiv bygger på min tolkning av lärarnas tankar om elevernas upplevelser. En sista begränsning som jag vill lyfta fram utgörs paradoxalt nog av brist på begränsning. Jag märker att det inte varit så

lätt att begränsa studiens fokus till enbart eurytmiundervisning i klass 7-9, eftersom de olika infallsvinklarna och aspekterna av den pedagogiska relationen har rört sig utöver eurytmiundervisningens specifika fokus och ibland blivit något generella i förhållande till forskningsfrågan.

Vad gäller metodens begränsningar har jag redan nämnt att fokusgrupp-samtalet inte helt motsvarade mina förväntningar. Nu i efterhand tänker jag att jag nog hade haft större nytta av att göra uppföljande enskilda djupintervjuer med deltagarna för att få tillgång till sådana fördjupade perspektiv som jag önskade. Kanske hade då också de mer svåra och smärtsamma aspekterna av den pedagogiska relationen fått större möjligheter att träda i dagen och utforskas vidare.

6.3 Förslag till vidare forskning

När det gäller förslag till vidare forskning om den pedagogiska relationen i eurytmiundervisningen menar jag att det vore intressant att undersöka samma frågeställning, men ur ett elevperspektiv. Vilken betydelse har relationen med eurytmiläraren för hur eurytmiämnet uppfattas av eleven? Vilka reflektioner har elever kring hur eurytmilärarens personlighet påverkar eurytmiundervisningen? Liknande frågeställningar är naturligtvis intressanta även i förhållande till andra ämnen.

Intressant vore också att ur elevperspektiv undersöka sådana relationella existentiella erfarenheter som beskrivs av lärarna i studien, och då även med avseende på relationen *mellan eleverna* genom eurytmiämnet.

Ett område som jag tänker vore intressant för vidare forskning kring relationens betydelse för undervisning i allmänhet, är frågan om graden av ett ämnes etablering och status i samhället motsvaras av ett omvänt förhållande till den grad läraren anser sig behöva använda sig av sin personlighet och sin relationskompetens för att engagera eleverna i undervisningen. Lärarna i min studie tänker ju att eurytmiämnet i sin egenskap av att inte vara representerat i övriga samhället kräver ökad insats av personligt engagemang och relationskompetens jämfört med andra ämnen.

Slutligen menar jag att det också skulle vara av intresse att utforska arten av lärares relation till elever i olika åldersgrupper. Hur skapar, upprätthåller och fördjupar läraren relationen till

elever i lågstadiet; i mellanstadiet; och i högstadium och gymnasium? Vad är gemensamt och vad skiljer?

Det här är några av alla de idéer och uppslag jag fått under resans gång och som jag ser som områden där vidare utforskning skulle kunna bidra till ökad kunskap om relationens betydelse i undervisningen och till förbättrad undervisningspraxis, både vad gäller eurytmiundervisning och undervisning i allmänhet.

6.4 Avslutande personlig reflektion

När jag i egenskap av utforskare och framförallt lärare ser tillbaks på projektet och funderar över vad som varit det viktigaste för mig personligen så tror jag att det är att ha fått syn på sådant som sker i det vardagliga undervisningsarbetet och namnge det. När någon eller något får ett namn så ser vi det tydligare. När jag känner till vildblommans namn ute på ängen så blir den mer verklig för mig, mer betydelsefull. Precis som det beskrivs i studien att det är viktigt att känna sina elevers namn: ”After all, when a teacher calls a student by name, then something is called into being: the student as a unique person” (van Manen, 2015, s. 162). Att sätta namn på de två relationsskapande processerna som lärarna i studien talar om, har fått dem att träda fram tydligare för mig och bidra till bilden av vad det är vi egentligen håller på med som lärare. Att bonda – ja det gör jag ju varje dag, men nu har jag faktiskt fått syn på det på ett medvetet sätt och får därmed möjlighet att reflektera vidare och kanske bli bättre på just den aspekten av lärarskapet. Jag- varseblivandet i ett du; var det kanske det som eleven i klass 8 ville uppfordra mig till när han talade om klassens ”oslipade diamanter” som jag behövde få syn på...

Till sist funderar jag över hur mycket lärarens relationsarbete framstår som en konstnärlig aktivitet; en social konst. Hur man behärskar denna konst verkar bero av dels vad man har med sig i form av personlighetstyp och social förmåga, men dels vara färdigheter som är utvecklingsbara. Jag funderar över hur denna utveckling måste vara beroende av lärarens beredskap till ett personligt arbete med sig själv som arbetsmaterial; att säga ja till en personlig utvecklingsprocess. Eftersom relationsarbetet verkar vara en så central del i lärarens dagliga arbete och eftersom det verkar bygga på att läraren åtminstone i viss utsträckning tar ansvar för att genomgå en personlig utveckling, tänker jag att det vore av intresse för såväl lärarutbildningar som för enskilda skollära att arbeta fram självutvecklande arbetsmetoder

som kunde ingå i både lärarutbildning och i skolverksamheterna. Hur sådana arbetsmetoder skulle kunna gestalta sig ser jag som en intressant och utmanande frågeställning för framtiden.

Jag vill avslutningsvis, med några ord från Rudolf Steiner (2002, s. 234) till de första Waldorflärarna i Stuttgart år 1919, inspirera dagens lärare (inklusive mig själv) till en sådan personlig utveckling - och samtidigt med dessa avslutande ord uppmärksamma Waldorfpedagogikens kommande 100- årsjubileum:

Genomträng dig med fantasiförmåga.

Ha mod till sanning.

Stärk din känsla för själsligt ansvar.

Litteraturlista

- Aspelin, P., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2017a). *Lärar-elev-relation*. Hämtad 19 februari 2018, från Skolverket: https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/101_Inkludering_och_skolans_praktik/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/SP2_1-9_04A_01_larar_elev_relation.docx
- Aspelin, J. (2017b): We can Recite it in Chorus Now!: An Interactionist Approach to the Teacher–Student Relationship and Teachers’ Relational Competence, Classroom Discourse, doi: 10.1080/19463014.2016.1271991
- Biesta, G. (2010). ”Mind the gap!”: Communication and the educational relation. In C. Bingham & A.M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation*. New York: Peter Lang .
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom. *RoSE: Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2016). *What are the risks of the beautiful risk of education?* Powerpoint från föreläsning i oktober 2016 vid Rudolf Steiner Høyskolen, Oslo, Norge.
- Bond. (u.å.) I *Bab.la*. Hämtat från: <https://sv.bab.la/lexikon/engelsk-svensk/bonding>
- Bonda. (u.å.a.) I *Wiktionary*. Hämtat från: <https://sv.wiktionary.org/wiki/bonda>
- Bonda. (u.å.b.) I *Slangopedia*. Hämtat från: <http://www.slangopedia.se/ordlista/?ord=bonda>
- Bredmar, A.-C. (2014). *Lärarens arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet). Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea_2077_35247_1.pdf
- Bårdseth, A.M. (2016). *Hva er vitsen med eurytmi på ungdomstrinnet?* (Masteruppsats, Rudolf Steiner University College, Oslo). Från: https://wp.cscdn.no/wp-content/uploads/sites/16/2016/11/Baardseth_Hva-er-vitsen-med-eurytmi-på-ungdomstrinnet.pdf
- Daniel, H. (2009). *Übung macht den Meister*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- Danner, H. (1994). Bildung: A basic term of German education. *Educational Sciences 9/ 1994*
Hämtad från: <http://www.helmut-danner.info/bildung.html>
- DiCicco-Bloom, B., Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314- 321.
- Existentiellt. (u.å.) I *Nationalencyklopedin.se*. Hämtat från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/existentiell>

- Felten, M. (2013). *Underricht: das unterschätzte emotionale Feld*. I J. Krautz & J. Schieren (Red.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (s.220-229). Weinheim och Basel: Beltz Juventa.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare- om du vill: den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Frank, J. (2014). Reflexion und Begriffsbildung im Eurythmieunterricht: Entwicklung einer 9. Klasse im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Interesse. I S. Hasler & C. Heinritz (Red.), *Den eigenen Eurythmieunterricht erforschen* (s. 142-169). Stuttgart: Edition Waldorf.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. (Doktorsavhandling, Uppsala Universitet, Institutionen för didaktik). Från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:300138/FULLTEXT01.pdf>
- Glöckler, M. (1983). *Viljeuppfostran som källa till moral*. Översatt och utgiven av Sveriges Fristående Waldorfskolors Föräldraförening.
- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. Los Angeles: SAGE.
- Juul, J., & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens: I pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.
- Kaila de Voto, K. (2017). *Att skapa en eurytmiföreställning med gymnasie-elever på en waldorfskola – En fallstudie*. (Masteruppsats, Rudolf Steiner University College, Oslo). Från: <https://wp.cscdn.no/wp-content/uploads/sites/16/2017/10/Katarina-de-Voto-Att-skapa-en-eurytmiforestilling-med-gymnasie-elever-pa-en-waldorfskola.pdf>
- Keller, G. (2007). *Med hjärtat i skolan: lärobok för föräldrar skriven av en waldorflärare*. Stockholm: Waldoffederationen/ Kosmos Förlag.
- Kranich, E.M. (2002). *Barnet i utveckling: grunder för waldorfpedagogiken*. Järna: Telleby Förlag.
- Krantz, G. (2014). *Students' experiences of dance: a hermeneutic phenomenological study*. (Doktorsavhandling, Plymouth University, Faculty of Arts and Humanities). Från: https://www.researchgate.net/profile/Goeran_Krantz
- Krautz, J. (2013). *Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik*. I J. Krautz & J. Schieren (Red.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (s. 143-169). Weinheim och Basel: Beltz Juventa.
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession). Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik). Från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41112/2/gupea_2077_41112_2.pdf
- Lutzker, P. (2012). *Developing Artistry in Teaching: New Approaches to Teacher Education*. *RoSE: Research on Steiner Education*, 3(1), 52-58.
- Mathisen, A. (2000). *Lytte med hendene – skape med hjertet: Eurytmi for barn og ungdom*. *Arabesk, volym* (2). Hämtad från: <http://arvema.com/tekster/am-eurytmi-arabesk.htm>

- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. *In Education*, 17(2), 29-41.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love: connected or incompatible? *International Journal of whole schooling*. 8(1), 21-39.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra: Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. (Doktorsavhandling, Åbo Akademi). Från: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/92177/nordstrom_rita.pdf?sequence=2
- Paul, L., & Powell, R. (2007). *Cosmic Dances of the Planets*. San Rafael, Ca: Sophia Foundation Press.
- Pröckl, M. (2014). Danspedagogens yta, där kunskap och konst överlappar varandra. I A. Burman (Red.), *Konst och Lärande, essäer om estetiska lärprocesser*. (s. 251-268). Huddinge: Södertörns Högskola. Från <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf>
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Från stoff till studie: Om analysarbete i kvalitativ forskning. Lund: Studentlitteratur AB.
- Repo, P. (2009). Kärleksfullhet: en dygd i läraryrket. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 290-317). Huddinge: Södertörns Högskola. Från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:303147/FULLTEXT01.pdf>
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Rezonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rousu, O. M. (2010). *Factors affecting Waldorf school students' attitudes towards eurythmy*. (opublicerad masteruppsats, Plymouth University, Faculty of Arts and Humanities).
- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge
- Sævi, T. (2012). Why Mollenhauer Matters. *Phenomenology & Practice*. 6(2), 180-191.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en 'tom' relasjon: Et fenomenologisk-eksistentielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 97(3), 236-247.
- Schieren, J. (2013) Was sollen Lehrer können?: Kompetenzantinomien im Lehrerberuf. I J. Krautz & J. Schieren (Red.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schjønby, T. N. (2012). *Bevegelse og uttrykk: Gestiske strukturer i tidligmodernistisk dans*. (Doktorsavhandling, Trondheim: NTNU). Från: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243638/552128_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teacher College Press.
- Selsfors, H. (2017). *Som en spindel i ett intrikat nät: beskrivning av den betydelsefulle læreren ur ett elevperspektiv*. (Masteruppsats, Rudolf Steiner University College, Oslo). Från: <https://wp.cscdn.no/wp-content/uploads/sites/16/2017/10/Helena-Selsfors-Som-en-spindel-i-ett-intrikat-nät---beskrivning-av-den-betydelsefulle-læreren-ur-ett-elevperspektiv.pdf>
- Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Skolverket. *Läroplan och ämnesplaner för gymnasieskola 2011 (GY11)*. Hämtad 22 januari, 2018, från Skolverket: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>
- Skolverket. (2016). *Didaktik: hur var och varför?* Hämtad 18 mars, 2018, från Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>
- Sveriges Kommuner och Landsting. (2011). *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*.
- Steiner, R. (1980). *Eurythmie: Die Offenbarung der sprechenden Seele*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982). *Undervisning och uppfostran: metodik och livsbetingelser*. Järna: Telleby bokförlag.
- Steiner, R. (1984). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985). *Eurythmi som synligt språk*. Järna: Kosmos Förlag.
- Steiner, R. (1986). *Konsten att uppfostra: metodisk-didaktisk kurs*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1987). *Konsten att uppfostra: seminarieövningar och kursplansföredrag*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1989a). *Sociala synpunkter på fostran och undervisning*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1989b). *Pedagogisk ungdomskurs*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1994). *Waldorfpedagogik*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Steiner, R. (1913). *The transformation of earthly forces into clairvoyant faculties. GA 140*. Hämtad från: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA140/English/RSP1973/19131011p01.html>
- Steiner, R. (2002). *Allmän människokunskap som grundval för pedagogiken*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Stengel, B.S. (2010). Knowing is response-able relation. In C. Bingham & A.M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Strikwerda, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., & Watts, L. (2008). Good teachers/Bad teachers: How rural adolescent students' view of teachers' impact on their school experiences. *Australian journal of teacher education*, 33(6), 29-43. Från: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1497&context=ajte>
- Tvedt, M. (2013). *Teaching eurythmy in the Norwegian Waldorf Steiner Schools: Challenges and Opportunities*. (Masteruppsats, Plymouth University). Från: <http://docplayer.me/2422477-Teaching-eurythmy-in-the-norwegian-waldorf-steiner-schools-challenges-and-opportunities.html>
- Todd, S. (2003). *Att lära av den andre*. www.studentlitteratur.se
- Ulrich, H. (2013). Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Bildungsprozesse Heranwachsender. I J. Krautz & J. Schieren (Red.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Utdanningsdirektoriatet. (2010). *Input, process, and learning in primary and lower secondary schools : a systematic review carried out for the Nordic Indicator Workgroup (DNI) : technical report*.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact*. Walnut Creek, Ca.: Left Coast Press, Inc.

- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: Routledge.
- Varkøy, Ø. (25 nov 2014). Bildung: Between cultural heritage and the unknown, instrumentalism and existence. In *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (3). Hämtad från: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315742717.ch3>
- von Eschenbach, W. (1999). *Parzival*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- von Heider, M. (1984). *Come unto these yellow sands*. Fair Oaks: Rudolf Steiner College Press.
- von Wright, M. (2013). On the possibility of novelty: subjectivity and intersubjectivity in teaching. *RoSE: Research on Steiner Education*, 3(1), 52-58.
- Waldorfskolefederationen (2016). *En väg till frihet*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den dagliga praktiken*. (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande). Från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17640/FULLTEXT01.pdf>
- Wiechert, C. (2013). Was sollen Lehrer können?: Kompetenzantinomien im Lehrerberuf. I J. Krautz & J. Schieren (Red.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Winkel, R. (2013). Wa sist (k)ein gute Lehrer, (k)ein gute Lehrerin? I J. Krautz & J. Schieren (Red.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Yaron, K. (2000). *Martin Buber*. UNESCO: international Bureau of Education, 1-10. Hämtad från: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bubere.pdf>
- Zimmerman, H. (2000). *Inspirerande impulser i det pedagogiska arbetet*. Järna: Telleby Bokförlag.

Bilaga 1.

Projektets tematiska forskningsfrågor

- Den pedagogiska relationen
 - Positiva aspekter/ erfarenheter
 - Negativa aspekter/ erfarenheter
-
- Att bygga en bra pedagogisk relation
 - Yttre verktyg (t.ex ögonkontakt, kroppskontakt, humor..)
 - Det egna inre arbetet (T.ex meditation, se eleven som ett subjekt..)
-
- Den egna utvecklingen (T.ex utvecklat tålamod, lyhördhet, overseende, förmåga att säga ifrån...)
-
- Utmaningar (t.ex antipatier, trötthet, kamrattryck..)
-
- Eurytmiämnets funktion i relationsbyggandet (t.ex röra sig tillsammans med elever, vara tillsammans i ett konstnärligt fält..)

Bilaga 2.

Intervjuguide

(alla frågorna gäller specifikt klasserna 7-9)

1. Kan du berätta om en "feel-good" upplevelse du haft i din undervisning i klass 7-9 som hade att göra med relationen till eleven eller till en grupp elever?
2. Kan du berätta om en "feel-bad" upplevelse du haft i din undervisning i klass 7-9 som hade att göra med relationen till eleven eller till en grupp elever?
3. Vad betyder "pedagogisk relation" för dig?
4. Vad har relationen till eleverna för betydelse för hur lektionerna blir?
5. Kan du berätta hur det är när du har en bra pedagogisk relation till en elev?
6. Kan du berätta hur det är när du har en dålig pedagogisk relation till en elev?
7. Kan du berätta hur det är när du har en bra pedagogisk relation till en grupp?
8. Kan du berätta hur det är när du har en dålig pedagogisk relation till en grupp?
9. Vad är det som du gör när du bygger en bra relation till en elev?
(närhet-distans) (förtroende) (auktoritet)

10. Vad är det som du gör när du bygger en bra relation till en grupp?

11. Hur vet du vad du ska göra i olika situationer?

12. Vilka inre kvaliteter har du utvecklat genom din undervisningserfarenhet som du tycker är värdefulla för att bygga goda relationer till dem du undervisar?

13. Vad har du fått jobba med i dig själv?

14. Vad är de specifika utmaningarna i klass 7-9 när det gäller den relationella aspekten? -
Hur möter du de utmaningarna?

15. Vad tänker du kring på vilka sätt själva eurytmiämnet hjälper till att skapa relationer mellan dig och dina elever?

16. Jag har inga fler frågor. Är det något som du vill fråga eller tillägga?

Bilaga 3.

Intervjuguide Fokusgrupp

- Tacka för att deltagarna ställer upp.
 - Presentation av syftet med fokusgruppen: att tillsammans fördjupa vissa utvalda teman från djupintervjuerna.
 - Beskrivning av intervjun: kommer att pågå i ca 90 min. Spelas in på ljudband. Påminna om att det som sägs är konfidentiellt och anonymt. Önskvärt att inte prata i munnen på varandra.
1. Vi börjar med relationen mellan lärare och elev: vad betyder det specifika eurytmiämnet för hur relationen mellan lärare och elev gestaltar sig?
 2. När det gäller skörheten i situationen har fler av er berättat om hur ni vid sådana tillfällen inte tittar rakt på eleven, utan bredvid, mer perifert, eller ger en nästan osynlig liten nick för att bekräfta. Kan ni berätta mer om det?
 3. Flera av er har uttryckt att det av olika anledningar (t. ex att eurytmi inte finns i övriga samhället) är så att ni inför eleverna ”är” ämnet. Och också att det uppstår tillfällen då ämnet blir ifrågasatt av eleverna – särskilt brukar det hända i klass 7. Hur känns det då, och hur hanterar ni det?
 4. Flera av er har också uttryckt att en god relation mellan er som lärare och eleverna är helt nödvändig för att undervisningen ska fungera. Hur tänker ni om det?
 5. Finns det något ni vill tillägga?
- Kort summering samt tacka för medverkan.

Bilaga 4.

Tillstånd till intervju och användande av inspelat material

Den pedagogiska relationen *Eurytmilärares reflektioner kring sin undervisning i* *klasserna 7-9*

Bakgrund och syfte

Syftet med studien är att ta reda på vad eurytmilärare har för erfarenheter och reflektioner kring den pedagogiska relationen, med fokus på eurytmiundervisningen i klasserna 7-9. Projektet är en Masterstudie och genomförs vid Rudolf Steiner Högskolan I Oslo.

Vem deltar i studien?

Deltagarna i studien är eurytmilärare med olika lång erfarenhet av eurytmiundervisning och verksamma på olika Waldorfskolor.

Vad innebär det att delta i studien?

Datainsamlingen sker genom individuella intervjuer (45-60 min) samt genom en fokusgruppintervju (60-90 min). Frågorna kommer att handla om lärarnas erfarenheter och tankar om den pedagogiska relationen och vad den betyder i deras undervisning. Intervjuerna kommer att spelas in på ljudband.

Vad sker med informationen?

Alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Enbart projektledaren kommer att ha tillgång till personuppgifter. Data kommer att förvaras i en persondator med lösenord och namnlistan förvaras avskilt från övrig data. I publikationen kommer intervjupersonerna anonymiseras.

Projektet kommer att avslutas 15/5 2018 och allt inspelat material kommer då att raderas

Frivilligt deltagande

Det är frivilligt att delta i studien och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan att uppge någon anledning. Det material som berör dig kommer då att förstöras och inte

användas i projektet. Du har också rätt att när som helst lämna intervjusituationen. Om du har frågor till studien, ta kontakt med Maria Linden: 08 551 740 40. Handledare för projektet är Morten Stene: morten.stene@steinerhoyskolen.no

Samtycke till deltagande i studien

Jag har tagit emot information om studien, och jag är villig att delta.

(Projektdeltagares underskrift samt datum)