



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevers syn på relationer och prestationer

Anna Lindahl

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Annika Lilja

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer: HT16-2930-013-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Elevers syn på relationer och prestationer

Rapportnummer: HT16-2930-013-L3XA1A

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Annika Lilja

Examinator: Lars- Erik Olsson

Nyckelord: education, relational process, relational being, teachers-pupils relations

Syftet i uppsatsen är att undersöka vad elever finner för motiv för att engagera och intressera sig i sitt skolarbete, samt vilka relationer som eleverna anser vara betydelsefulla för deras intresse och engagemang i skolarbetet. Studien besvarar följande problemformuleringar; Vad beskriver eleverna som motiv för att intressera sig i skolarbetet? och Hur beskriver elever relationer till läraren som betydelsefulla för att främja intresse och engagemang i skolarbetet?

För att uppnå syftet och besvara problemformuleringarna har fem kvalitativa fokusintervjuer genomförts med tio elever i årskurs ett. Intervjuerna gjordes parvis. En kvalitativ tematisk analys av det empiriska materialet har gjorts (Braun och Clarke, 2006). Även De Caros (2011) metodologi för analys av empiri har använts vid analys av studiens resultat.

Studiens teoretiska utgångspunkt är, relationell pedagogik, som utgår från att människan verkar och skapas i samverkan och samvaro med andra människor. Inom relationell pedagogik läggs tyngden på dialog mellan individer och att individer möts. Vidare ses relationer som en tvåvägskommunikation mellan två parter (Aspelin & Persson, 2011).

Studiens resultat pekar på att eleverna bekräftar att relationer är viktiga, både för elevers kunskapsutveckling och för deras välmående. Resultatredovisningen är uppdelat i två avsnitt *Att drivas av egen vilja* och *Samspel, för elevers skull*. Utifrån studiens resultat bör lärare möta hela eleven, och därmed stärka elevens engagemang och intresse i skolarbetet.

Det den här studien bidrar med inom forskningsfältet är elevers perspektiv, vilket inte undersökts tidigare, i alla fall inte så unga elever som i den här studien. Verksamma lärare och andra intresserade kan se arbetet som en inblick i vad några elever ser som av vikt att ta hänsyn till för att de ska känna att de mår bra och presterar i skolan.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	1
1.2 Syfte och problemformulering	2
1.3 Begreppsdefinition	2
1.3.1 Intresse/ Engagemang.....	2
1.3.2 Samvaro och samverkan	2
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	3
2.2 BAKGRUND	3
2.2.1 Motivation	3
2.2.2 Människan i samspel med andra.....	4
2.2.3 Differentiering.....	5
2.2.4 Sammanfattning av bakgrund	6
3 METODAVSNITT	7
3.1 Val av metod	7
3.1.1 Urval.....	7
3.1.2 Insamling	8
3.2 Elevintervjuer	8
3.2.1 Parintervjuer.....	8
3.2.2 Fokusintervjuer	9
3.3 Avgränsningar	10
3.4 Kvalitativ analys	10
3.4.1 Analysverktyg.....	10
3.5 Kvalitetskriterier	11
3.5.1 Etiska regler	12
4 RESULTATREDOVISNING	13
Relationer har betydelse för elevers engagemang och intresse	13
Avsnitt 1 Att drivas av egen vilja	14
4.1 Drivkrafter hos elever	14
4.1.1 Att få syn på sitt eget lärande	14
4.1.2 Att bli utmanad	15
4.1.3. Att ha roligt.....	15
4.1.4 Att vilja bli bättre	15
Avsnitt 2 Samspel, för elevers skull	16
4.2 Relationers betydelse för elevers kunskapsutveckling	16
4.2.1 Att eleverna vet vad de ska göra.....	16
4.2.2 Att få stöttning och återkoppling i sitt arbete.....	17
4.2.3 Att det råder arbetsro under lektionerna.....	17
4.2.4 Att undervisningen är varierad och lustfylld	18
4.4 Relationers betydelse för elevers välmående	19
4.4.1 Att behandlas med medkänsla och värme	19
4.4.2 Att det råder ett positivt och tillåtande klimat i klassen.....	19
4.4.3 Att få en respektfull behandling	20
4.5 Sammanfattning av resultaten	20
5. DISKUSSION	21
5.1 Resultatdiskussion	21
5.1.1 De två avsnitten i förhållande till inre motivation, samvaro och samverkan.....	21
5.2 Metoddiskussion	22
5.3 Avslutande ord	23
6 Referenser	24
Bilaga 1	27

1 INLEDNING

Skolan är en miljö där en sammansättning av olika individer verkar, både socialt och kunskapsmässigt för ett individuellt, gemensamt samt ett samhälleligt syfte, att lära sig grundläggande värderingar och kunskaper som anses viktiga för att klara sig i samhället (Skolverket, 2011). Sammansättningen av människor i en klass ställer krav på att relationerna i skolan fungerar så bra att eleverna kan prestera och ta till sig de kunskaper som krävs. Också en social tillhörighet för eleven, vilket innebär känslan att vara något och att tillhöra en grupp har visat sig viktigt för att en elev ska trivas i skolan (Thornberg, 2006). Den relationella biten i skolan är därför en viktig aspekt för att eleverna ska må bra och kunna prestera i skolarbetet. Det finns omfattande och gedigen forskning om lärarens roll i lärandet, och hur elever tar till sig kunskap samt det omvända, hur lärare undervisar eleverna (Aspelin, 2016). Det som den här uppsatsen fokuserar på är det som Aspelin (2016) lyfter fram som ett behov, ett fokus på vad som sker mellan elever och lärare i deras relation till varandra.

Läraren har visat sig ha en betydande roll för att elever i skolan ska prestera (Hattie, 2014). Lärares och elevers relation sinsemellan har visat sig ha en avgörande roll för hur elever engagerar sig i skolan. Om eleverna känner att deras relation till läraren är genuin och att läraren kärleksfullt intresserar sig för deras arbete och person så bidrar det till att eleverna är mer engagerade i skolarbetet (Högdin, 2007; Skinner & Belmont, 1993). Vidare har det visat sig att lärare har lättare att engagera sig i elever som redan är motiverade medan de elever som inte är lika engagerade anses svårare att nå och därmed riskerar de att bemötas på ett sådant sätt att det hämmar deras engagemang (Skinner & Belmont, 1993)

Det framtida samhället och den globaliserade världen vi lever i idag kräver framtidskompetenser hos medborgarna för att möta de krav som kommer ställas på framtida generationer. Det kräver förmågor som att vara källkritisk, argumentera, reflektera, värdera kunskap samt socialt-emotionella förmågor. Socialt-emotionella förmågor kan exempelvis vara att finna intresset att vilja lära mer och engagera sig i lärandet (Skolverket, 2011; Hylén, 2012). Gergen (2015/2009) menar att dagens globaliserade samhälle kräver ett annat fokus än vad det har idag, han vill skifta fokus från individernas möjlighet att tillämpa kunskaper till hur relationer kan påverka individens lärande. Vidare förtydligar han att vi lever i en värld som kräver att vi skapar relationer och tillägnar oss värdefulla kunskaper.

I skolsammanhang utmärker sig Sverige i jämförelse med andra OECD-länders genomsnitt, då det är ett land där elevers intresse och engagemang i skolan samvarierar med deras resultat i skolarbetet. Vidare presterar de svenska elever som har ett starkare intresse och engagemang i ett skolämne bättre än de som inte har lika starkt intresse för ämnet. Det är därför av vikt att undersöka vad som får elever intresserade och engagerade i ett ämne med målet att fler elever ska prestera bättre (Skolverket, 2016; 2013).

Aspelin och Persson (2011) beskriver relationell pedagogik som en pedagogisk inriktning som lägger tyngden på relationers betydelse för utbildning och skola. Relationer innebär, inom relationell pedagogik, att vi människor framträder i relation till andra och att vi genom detta utvecklas och blir dem vi är. Jaget är inte beläget inom människan utan skapas i förhållande till relationer i sin omgivning (Gergen, 2015/2009; Aspelin & Persson, 2011; Dewey, 2000).

Med utgångspunkt i resonemanget ovan har jag intresserat mig för att undersöka vad elever finner för motiv för att engagera och intressera sig i sitt skolarbete, samt vilka relationer som eleverna anser vara betydelsefulla för deras intresse och engagemang i skolarbetet. Jag har valt att undersöka skolarbetet, vilket i studien innebär alla de teoretiska ämnen som ingår i lågstadiet. Syftet har varit att låta eleverna prata allmänt om lärande med förhoppningen att nå

deras syn på relationers betydelse för deras intresse och engagemang, samt vad som bidrar till deras intresse i skolarbetet (Aspelin, 2016; Aspelin & Persson, 2011; Biesta 2004 & Gergen, 2015/2009).

1.2 Syfte och problemformulering

Elever och lärare verkar i en miljö där olika relationer påverkar deras vardag. Elever förväntas att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt i skolan. Läraren har visat sig ha en avgörande roll i elevers kunskapsutveckling och relationen dem sinsemellan är av betydelse för hur eleven lyckas i skolan (Hattie, 2014). Syftet med undersökningen är att få en ökad förståelse för vad elever menar främjar deras engagemang och intresse i skolarbetet. Samt att få en djupare förståelse för vad lärares och elevers relation har för betydelse för elevers intresse och engagemang. Utifrån syftet har följande problemformuleringar kunnat urskiljas:

- Vad beskriver eleverna som motiv för att intressera sig i skolarbetet?
- Hur beskriver eleverna relationer till läraren som betydelsefulla för att främja intresse och engagemang i skolarbetet?

1.3 Begreppsdefinition

Nedan presenteras och definieras fyra betydande begrepp för studien: intresse, engagemang, samvaro och samverkan.

1.3.1 Intresse/ Engagemang

I studien innebär intresse och engagemang en attityd hos eleven som uttrycks genom en önskan att delta i undervisningen på ett sätt som bidrar till och tillgodoser elevens eller klassens lärande och samvaro. Exempelvis när en elev arbetar under en lektion för att den är intresserad av att ta reda på hur någonting fungerar eller när en klass arbetar flitigt med ett gemensamt mål för att de finner ett intresse för att lära sig mer om till exempel rymden. Deltagandet kan bidra både till elevens vinning men också till klassens vinning, och intresset och engagemanget kan vara både, medvetet eller omedvetet.

1.3.2 Samvaro och samverkan

Samverkan och samvaro beskriver två olika typer av relationer och båda typerna behövs. *Samvaro* innebär enligt Aspelin och Persson (2011) ett personligt möte inom relationen med ett självändamål, såsom att eleven vill läsa för att bli bättre och utvecklas. Medan *samverkan* innebär en social konstruktion som sker mellan individer, som samordnar sina handlingar på olika sätt. Samverkan kan ske mot ett gemensamt mål som sträcker sig utanför relationen såsom att eleven och läraren samverkar för att eleven ska klara av att läsa.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Nedan presenteras de teoretiska utgångspunkter som studien bygger på. Relationell pedagogik presenteras och dess viktigaste ståndpunkter benämns och förklaras med syftet att belysa dess vikt för studiens teoretiska vetenskapliga utgångspunkt. Också förtroendefulla relationer beskrivs. Dessa perspektiv sammanfattas sedan i en avslutande del i relation till deras betydelse för studiens analys och utgångspunkt.

2.1 Relationell pedagogik och förtroendefulla relationer

Min ontologiska utgångspunkt är att jag försöker se eleverna som hela människor, det vill säga där kropp och själ är sammanflätade. Eleverna är subjekt som erfarar världen, men som också lever och handlar i den (Lilja, 2015). Aspelin och Persson (2011) diskuterar relationers betydelse för elevers prestationer i skolan. Att få eleverna att vilja lära och känna sig engagerade i att lära sig mer är en av nyckelfrågorna för lärare och andra verksamma i skolan. De introducerar ett nytt synsätt, som de benämner som relationell pedagogik, där de utvecklat Bubers och Gergens (2015/2009) teorier om relationers betydelse för individen och satt det i förhållande till lärande. Vidare menar de, som tidigare nämnts, att människan verkar och skapas i samverkan och samvaro med andra människor.

Inom den pedagogiska forskningen efterfrågas ett nytt synsätt på lärande och undervisning där fokus skiftas från att se på lärare och elever för sig, som mottagare eller avsändare, till att studera vad som sker mellan dessa parter som en tvåvägskommunikation (Aspelin, 2016; Aspelin & Persson, 2011; Gergen, 2015/2009; Biesta, 2004). Inom relationell pedagogik står relationer i centrum med övertygelsen om mellanrummets potential, där relationer kan utvecklas mellan elev till elev, lärare till elev samt elev till kunskapsstoffet. Inom relationell pedagogik läggs tyngden på dialog mellan individer och att individer möts. Aspelin och Persson (2011) poängterar att när individer möts kommer de individerna att påverka varandra oavsett om de kommunicerar eller ej. Och därför är det av vikt att studera relationen och att se på lärande som något som sker mellan två parter. Vidare genom att undersöka och studera relationer, samverkan och samvaron mellan individer kan undervisningen studeras och utvecklas. Mellanrummets potential ligger därmed i fokus och är det objekt som studeras.

Lilja (2013) skriver i sin avhandling om förtroendefulla relationer mellan lärare och elever och dess betydelse för elever. I studien har fem lärare i fem olika skolor observerats i kombination med intervjuer. Studiens resultat visar på att relationen mellan elev och lärare har betydelse för elevernas lärande och deras möjligheter i skolan. Lilja (ibid.) poängterar att grunden ligger i ett ömsesidigt förtroende, att två parter vill varandra väl. Eleverna i studien (ibid.) uppskattar lärare som är kärleksfulla och bryr sig om men de lyfter också vikten av att läraren sätter gränser och har regler och skapar struktur. Inom den relationella pedagogiken ses betydelsefulla relationer som grundläggande för att eleverna ska kunna prestera och det är genom att utveckla och fokusera på att förbättra relationer sinsemellan som lärare lyckas som bäst med sitt arbete (Aspelin & Persson, 2011; Högdin, 2007 & Skinner & Belmont, 1993).

2.2 BAKGRUND

I den här delen presenteras tidigare forskning inom fältet med relevans för studien.

2.2.1 Motivation

I skolans värld ska eleverna ta sig an olika uppgifter. Ryan och Deci (2000) beskriver inre och yttre motivation som anledning till att en elev tar sig an en uppgift. *Inre motivation (intrinsic*

motivation: Ryan & Deci, 2000: 56) innebär att uppgiften utförs på grund av vad som uppstår inuti människan, utan yttre påtryckningar av något slag. Uppgiften utförs av egen vilja och för att uppgiften i sig är stimulerande för individen. *Yttre motivation (extrinsic motivation: Ryan & Deci, 2000: 60)* innebär att individens engagemang uppstår med syftet att få ett utfall, eller *instrumental value (Ryan & Deci, 2000: 60)*, alltså att uppgiften utförs för att ett annat mål ska uppnås, såsom att göra ett prov i skolan för att senare få ett visst betyg eller att träna hårt för att vinna en tävling.

Hatties (2014) forskning bygger på en stor genomgång av kvantitativa undersökningar om bland annat elevers motivation och engagemang. Hans forskning visar att lärarens relation till eleven har stor betydelse för hur eleven lyckas i skolan. Vidare har studiernas resultat visat betydelsen av lärarens förmåga att synliggöra och uppmärksamma elevers lärande för att elever ska känna sig motiverade. Hattie menar att "*synligt lärande*" bör eftersträvas och han pekar på vikten av att läraren strävar mot att ge eleverna tät återkoppling på sina prestationer och att tydliga mål presenteras för eleverna så de vet vart de ska och hur de kan ta sig dit. Att återkoppla till eleverna om deras lärande har i hans studier visat sig vara effektivt för elevernas motivation.

En nära relation till läraren motiverar elever i skolarbetet. Blomberg (2016) kommer i sin avhandling fram till att elevers motivation främjas av en nära relation till sin lärare. Vidare främjas elevers motivation genom att läraren i relation till elevens behov, erbjuder exempelvis återkoppling och stöttning i skolarbete samt planerar en varierad undervisning. Blomberg lyfter också poängen att elevers tillit till sin egen förmåga och att känslan inför att ta sig an en uppgift har betydelse för motivationen. Detta faktum menar han har negligerats inom forskningsfältet tidigare. Hans forskning (ibid.) bekräftar också att känslor inom eleven är av betydelse för elevers motivation och hur de senare lyckas i skolarbetet.

2.2.2 Människan i samspel med andra

Vi människor verkar i en värld där olika möten mellan individer ständigt sker. Genom möten med andra människor och deras värld utvecklas jaget (Aspelin & Persson, 2011; Dewey, 2000; Gergen, 2015/2009). Enligt Vygotskij sker utvecklandet av jaget och människa i samspråk med andra, det är genom mötet med andra människor som vi blir dem vi är. Vi utvecklas tillsammans med andra och det är genom interaktion och utbyte av kunskap som vi lär oss. Språket är identitetsskapande och en avgörande roll för individer (Säljö, 2014). Gergen (2015/2009) menar, i jämförelse med Vygotskij, att jaget uppstår i förhållande till andra och att relationen oss sinsemellan är det som sedan får oss att definiera oss som personer och vår verklighet. Dewey (2000) menar att kommunikation som bidrar till delaktighet med en gemensam utgångspunkt skapar en emotionell och intellektuell grund. Vidare är det en förutsättning för att skapa en socialt fungerande grupp som tillsammans arbetar mot olika förväntningar och krav. En annan förutsättning är att individerna i gruppen agerar för att nå målet, inte för egen vinning eller där någon är överlägsen i relation till den andra. En lärares och en elevs relation bör, från bådas synvinkel, ses som rättvis och att de visar respekt för varandra i tron om att de vill varandras bästa och att de båda vill nå målet tillsammans.

Den relationella pedagogiken har en vidare förståelse av språket än den Vygotskij för fram (Aspelin & Persson, 2011). Vidare introducerar Gergen (2015/2009) ett sätt att förstå oss själva där *relationella processer* är grundläggande för all tänkbar handling, där relationella processer innebär att samarbete har betydelse för hur vi individer uppfattar verkligheten. Han ställer sig kritisk till västvärldens individualisering av människan med utgångspunkt i att det bidrar till ett självupptaget och egocentriskt tänkande hos individer. Gergen (ibid.) menar att utbildning och kunskap är något som vi lär oss tillsammans och kritik riktas mot att lärande ska ses som något individuellt som sker inom människan. Vidare ses relationer som primärt

och Gergen (ibid.) hävdar att det är genom relationer vi lär och att undervisningen bör fokusera på dessa relationer för att lyckas. I enlighet med Dewey (2000) och Aspelin och Persson (2011) menar Gergen (2015/2009) att våra kunskaper skapas i samverkan med andra och att vi finns och är i relation till andra människor och det är relationella processer som påverkar hur vi tar till oss kunskap. Utbildningen bör skifta fokus från individen till relationer och dess betydelse för lärandet. Gergen (ibid.) diskuterar tanken att vi i utbildningen ska se bortom individerna och fokusera på relationerna i första hand, relationer både mellan lärare och elev, elev och elev, klassrum och elev, stoff och elev och samhället och elev osv. Allt med fokus på hur dessa relationer, samverkar med varandra och är i samvaro med varandra, på ett framgångsrikt sätt. Detta resonemang kan jämföras med det individualistiska tankesättet, där fokus ligger på hur individer kan tillgodoräkna och processa de olika kunskaper som krävs. I skolans värdegrund står det uttryckligen att skolan ska arbeta för att varje elev ska finna sin egenart och att undervisningen ska individanpassas och samtidigt förbereda elever för utmaningar i framtida samhällen, vilket kan tolkas som både en uppmaning till att utföra sin lärargärning med en individualistisk tro men också som en möjlighet att arbeta med relationella processer och skapa och planera en undervisning som bygger på tron om att relationer och kommunikation är nyckel till en framgångsrik skola (Skolverket, 2011; Dewey, 2000; Gergen, (2015/2009); Aspelin & Persson, 2011).

2.2.3 Differentiering

Människors samverkan är en förutsättning för lärandet. Dewey framhåller vikten av kommunikationen mellan individer och tydliga mål som individerna tillsammans kan uppnå för att skapa en samhörighet bland individer. Dewey (2000) samt Aspelin och Persson (2011) har det gemensamt att de ser samhörighet, som Dewey uttrycker det, samt samverkan, som Aspelin och Persson uttrycker det, som förutsättningar för lärandet. De tre forskarna utgår också från att samspel mellan individer är viktigt för lärandet, dock menar Aspelin och Persson (2011) att relationer innebär att det finns något bortom den verbala kommunikationen som är viktigt i en relation. Medan Dewey (2000) menar, att kommunikation och gemensamma mål är nyckeln till framgång i en grupp.

Inom den pedagogiska forskningstraditionen har det länge forskats brett om hur elever tar emot och bearbetar kunskap eller hur lärare överför kunskapen till eleverna på olika sätt. Dessutom har forskning om relationers betydelse i skolan, där närheten mellan elev och läraren har betydelse för dess chans att lyckas i skolan uppmärksamats. Aspelin (2016) menar att det är viktigt med närhet i skolan mellan lärare och elever, men poängterar att det inte får bli för nära utan att en distans bör hållas mellan parterna för att det inte ska övergå till en vänskapsrelation. Vidare menar Aspelin att risken med att ha en sådan närhet är att linjerna suddas ut och att möjligheten att utmana i lärandet minskar. Han förespråkar istället, vad han kallar *differentiering*, vilket innebär att fokus läggs på att bejaka olikheter och se mellanrummet mellan elev och lärare som det fält där det sker ett lärande och som har betydelse för elevernas möjlighet att lära.

Aspelin och Persson (2011), Aspelin (2016) och Gergen (2015/2009) är överens om och efterfrågar studier om lärande och utbildning utifrån mellanrummets betydelse mellan två subjekt. I jämförelse med att studera hur exempelvis lärare (subjektet) påverkar elever eller hur elever (subjektet) tar till sig kunskaper (objektet) vill de istället studera det som sker i relation mellan lärare och elev. Också Biesta (2004) uppmärksammar "*the gap*" vid pedagogisk forskning och lärande. Han hävdar att lärande inte sker i aktiviteterna, inte heller i hur eleverna tar emot aktiviteterna, utan i relationen/ interaktionen mellan dessa två. Biesta (2004) ifrågasätter och problematiserar Deweys (2000) sätt att eleverna ses som antingen mottagare eller avsändare. Biesta anser att det inte räcker att studera antingen det ena eller det

andra, utan det är av vikt att studera vad som sker mellan dessa två parter, alltså mellan subjekten och objektet i en lärandesituation.

Aspelin menar att den pedagogiska forskningen bör försöka sträva mot att “undvika att beskriva lärare och elever som intra-personella, autonoma system lösryckta från de relationer som de är delaktiga i och ofrånkomligen influeras av.” (Aspelin, 2016:11). Fokus bör istället ligga i att studera det som sker i skolan och i undervisningen i en relationell bemärkelse och upptäcka differentiering i de relationer som finns mellan elev och lärare. Alltså att lärandet studeras med syftet att få syn på vad det är som gör en relation mellan elever och lärande gynnsam och vilka kvaliteter som den relationen har.

2.2.4 Sammanfattning av bakgrund

Den pedagogiska forskningen har länge fokuserat på antingen hur läraren undervisar eller hur eleverna lär sig och upplever det som sker i skolan. Det finns två slags motiv för elevers engagemang i skolarbetet, vilka Ryan och Deci (2000) tar upp. Den första är inre motivation som innebär att elever utför uppgifterna eftersom de känner en inre drivkraft och av egen vilja. Inre motivation ses i detta arbete som en synonym till intresse och engagemang. Den andra är yttre motivation, som innebär att elever utför uppgifterna på grund av att de vill uppnå ett framtida mål och att de drivs av yttre påverkan, såsom att de vill uppnå ett visst betyg eller för att de vill vinna en tävling. Vidare skiljer de sig alltså åt genom att inre motivation ger uttryck för en önskan inom eleven att lära sig, medan yttre motivation ger uttryck för att målet är något annat och för att nå dit så motiveras eleverna.

Relationen mellan lärare och elev är oerhört viktig för att eleverna ska lära (Lilja, 2013). Dessa relationer ställer krav på både elever och lärare, där det både handlar om att ta hand om eleven på ett personligt plan men också att ställa krav så att eleven presterar. Vidare lyfter Biesta (2004) och Aspelin (2016) att forskningen bör studera lärande som en tvåvägskommunikation där det som studeras är differentieringen mellan dessa två parter och hur det sedan påverkar elevernas lärande och prestationer. Aspelin (2016) menar att det är av vikt för eleven att relationen mellan elev och lärare håller en sådan nivå att det är skillnad mellan, lärare-elev-relationen, och en vänskaplig relation. Det behövs en friktion mellan parterna för att lärare ska kunna ställa krav och pusha eleverna framåt i sin utveckling. Dock poängterar han också värdet att en kärleksfull och omtänksam relation elev och lärare sinsemellan, detta bekräftas av Lilja (2013) som forskat om betydelsen av förtroendefulla relationer.

Av de referenser som använts kan de flesta placeras inom forskningsfältet, relationell pedagogik. Det skulle kunna ses som en begränsning, då beskrivningen av perspektivet kan bli snävt eftersom författarna som används ofta refererar till varandra. Å andra sidan, har jag också tagit in författare som representerar andra forskningsfält, då både utifrån metastudier som till exempel Hattie, Vygotskijs teorier och lite mindre studier inom det psykologiska fältet. Referenserna spänner över ett långt tidsintervall vilket kan tolkas att perspektivet har flera gånger om bekräftats av olika forskare. Därför anser jag att min beskrivning av forskningen visar på en nyanserad bild av forskningsfältet.

3 METODAVSNITT

Nedan redogörs för genomförandet av studien, dess metod och de betydelsefulla avgränsningar som gjorts. Urval motiveras med syftet att besvara forskningsfrågorna. Därefter följer en avslutande del där studiens vetenskapliga kvalitetskriterier och etiska principer klargörs.

3.1 Val av metod

Det empiriska materialet i den här studien består av elevers tankar om deras motiv att intressera sig i skolarbetet och deras tankar om hur de ser på betydelsen av relationer för deras intresse och engagemang. Kvalitativa undersökningar syftar till att få en djupare förståelse för respondenternas olika perspektiv med förhoppningen att nå deras livsvärld. Vidare utgår studien från relationell pedagogik och därmed blir en kvalitativ undersökning ett givet val (Flick, Kardorff & Steinke, 2004). Kvalitativa elevintervjuer möjliggör för forskaren att förstå sig på respondenten (eleven i detta fall) och förstå dess levda verklighet och värld utifrån det sagda under intervjuerna. Metoden tillåter också respondenten att få sin röst hörd och ger möjligheten att uttrycka sin syn på fenomenet med egna ord (Kvale, 2006).

3.1.1 Urval

Materialet i studien är insamlat i en skola belägen i en mindre by i norra Sverige. Skolan är en F-3 skola med ca 100 elever. Jag var okänd i klassen och på skolan sedan tidigare. Respondenterna går i årskurs ett och klassen består av trettio elever som är uppdelade i två mindre grupper med tvåläraresystem.

På grund av tidsomfattningen och studiens omfång har ett *bekvämlighetsurval* gjorts. De respondenter som intervjuades fanns tillgängliga och deras godkännande att medverka i studien fanns. Av de tillfrågade vårdnadshavarna svarade endast elva av trettio vårdnadshavare på förfrågan om deras barn fick medverka i studien. Det faktum att så pass få vårdnadshavare har lämnat in godkännande har enligt läraren varit ett återkommande problem vid insamling av ”lappar” i klassen. Detta kan ställas i relation till om det kan ha påverkat resultatet. Dock anses undersökningsobjektet vara av sådan karaktär att det är liten risk att ett bekvämlighetsurval skulle ha påverkat och varit av betydelse för resultatets utfall. Också det faktum att tidsramen för den här studien var så pass knapp, fanns det inte möjlighet att få in mer godkännande och därmed fick urvalet bli de elever vars godkännande hade lämnats in.

Fem kvalitativa fokusintervjuer med tio respondenter har genomförts. Intervjuerna genomfördes i par. Sammansättningen av paren gjordes av klassläraren bland de elever som godkänts att medverka i studien. Detta för att eleverna ska känna sig trygga med varandra och att minimera risken att resultatet påverkas (Doverborg & Pramling Samelsson, 1998). Följande elever har deltagit i studien, namnen på eleverna är pseudonymer.

Elevpar 1	Elevpar 2	Elevpar 3	Elevpar 4	Elevpar 5
Adam	Cecilia	Elin	Greta	Ian
Björn	Daniel	Frida	Hugo	Jonas

Tabell 1. Presentation av respondenterna

3.1.2 Insamling

Intervjuerna utfördes under höstterminen 2016 i årskurs ett. Intervjuerna genomfördes under två dagar, med tre intervjuer första dagen och två intervjuer andra dagen eftersom det var det som passade in i elevernas schema och det gav mig också möjlighet att bearbeta materialet mellan de två omgångarna för att se om jag var i behov av att förbättra något inför sista omgången. Intervjuerna pågick i genomsnitt i femton minuter beroende på hur eleverna svarade på frågorna. Förvisso kan femton minuters intervjuer anses kort tid, men sammanlagt har trettio sidor transkribering analyserats och de resultat som framkommit har ansetts relevanta i förhållande till studiens problemformuleringar, tidsram och omfång. På grund av elevernas unga ålder togs ett beslut att intervjuernas längd skulle bero på respondenternas tålamod och möjlighet att hålla koncentrationen uppe, eftersom intervjufrågorna besvarades av respondenterna inom intervjutiden anses intervjuernas längd tillräckligt för studiens ändamål.

3.2 Elevintervjuer

Jag valde att utföra elevintervjuer eftersom eleverna vet mest om vad som intresserar och engagerar dem i skolan. På grund av studiens tidsram gjordes valet och avgränsningen att endast intervjua elever, och inte både lärare och elever. Detta med förhoppningen att kunna nå en djupare förståelse om elevers syn på undersökningsobjektet. Lärarens synvinkel har därför inte kunnat nås i studien. Genom elevintervjuer skapas en möjlighet att förstå sig på barnens tankevärld och "... att i barnets tankevärld, dvs. deras sätt att uttrycka sig och relatera till olika saker och människor, kan man också se deras känslotillstånd..." (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1998:14). Valet av elevintervju grundar sig i förhoppningen att genom barnens svar få en förståelse för vad eleverna beskriver som viktigt för dem för att de ska engagera sig i skolarbetet.

Att intervjua barn (elever i den här studien) är komplicerat och därmed bör en kritisk medvetenhet tas i anspråk. Den vuxne står i maktposition gentemot barnet, eftersom barnet står i beroendeställning till den vuxne (Alvestad, 2011). Det är därför av vikt att vara medveten och ta hänsyn till hur denna maktposition kan påverka respondenternas svar för att inte det ska påverka studiens resultat. Vid barnintervjuer nämner Kvale och Brinkmann (2009) en risk att barnen vid intervjuer, istället för att prata utifrån sina egna tankar och funderingar, svarar på ett sätt som de tror förväntas av dem. På grund av detta har intervjuer gjorts med elever som intervjuaren inte har någon relation till sedan tidigare. Detta med förhoppningen att elevernas svar ska motsvara deras uppfattningar och att undersökningsobjektets "sanna natur" nås. Vidare har det av samma anledning också ansetts relevant att utföra intervjuerna i ett utrymme där läraren inte varit närvarande. Läraren har heller inte varit medveten om vad intervjuerna ska behandla för ämne och har därför inte kunnat förbereda eleverna på deras svar. Läraren har varken sett, transkriberingarna, intervjuguide eller inspelningarna från intervjuerna och elevernas svar har heller inte diskuterats med läraren. Och därmed har läraren förhoppningsvis inte kunnat påverka respondenternas svar och heller inte studiens resultat.

3.2.1 Parintervjuer

Intervjuerna gjordes parvis, istället för enskilt på grund av att elevernas unga ålder, och att de i par kunde finna stöd i varandra med förhoppningen att de ska känna sig trygga i varandra och att svaren på frågorna ska motsvara hur de uppfattar undersökningsobjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom att intervjua två elever samtidigt fick jag fördelarna med att samtalet flöt på och det blev en dynamik under intervjuerna som jag ville uppnå, dock finns

en risk att de elever med lite sämre självkänsla inte tar för sig lika mycket i en parintervju som de skulle gjort under en enskild intervju, men eftersom ämnena vi diskuterade inte handlade om något känsligt ämne så såg jag risken att det skulle påverka svaren som liten. (Das & Farquhar, 1999). Då intervjuaren är okänd för barnet, som det var i studiens fall, framhåller Doverborg och Pramling Samelsson (1998) några aspekter att ta hänsyn till för att säkerhetsställa att barnet känner sig trygg i intervjusituationen. De lyfter risken att barnet inte känner tillit till den okända intervjuaren, och därmed blir nervös och inte känner sig bekväm med intervjuaren eller situationen i sig, vilket kan påverka resultatets utfall. För att försöka förhindra att detta faktum skulle påverka studiens resultat gjordes valet att utföra intervjuerna i par.

Doverborg och Pramling Samelsson (1998) beskriver det "sociala kontraktets" vikt för att eleverna ska vilja dela med sig under intervjun. För att komma runt de beskrivna riskerna startade jag intervjuerna med att prata allmänt med eleverna om saker som de gillar och jag presenterade mig själv och klargjorde att det inte fanns varken rätt eller fel på frågorna. Detta med syftet att stärka det "sociala kontraktet" mellan mig och eleverna på den korta tid jag hade på mig.

Att låta eleverna intervjuas parvis gynnade möjligheten att intervjun blev likt ett samtal där eleverna fick prata fritt om de olika frågorna i intervjuguiden. Något som jag uppmärksammade under den första intervjuomgången var att den elev som satt närmast mig pratade mer än den elev som satt längre bort från mig. Det kan ha varit en slump att de som pratade mest råkade sätta sig bredvid mig, men inför andra omgången bestämde jag mig för att sätta mig i mitten, så att jag hade båda eleverna framför mig istället. Dock kunde jag inte urskilja någon skillnad i elevernas sätt att integrera under omgång två, utan snarare att jag hade svårt att hålla ögonkontakt med eleverna under intervjun eftersom jag satt i mitten och då lätt "skärmade av" eleven som jag inte pratade med. Det gjorde att jag inför sista intervjun återigen satte mig som jag hade gjort under omgång ett.

3.2.2 Fokusintervjuer

Fokusintervjuer gjordes med syftet att det skulle vara en avslappnad och samtals liknande intervju där respondenterna kände sig trygga. Fokusgrupp är en grupp som diskuterar och upptäcker ett visst område eller ämne (Barbour & Kitzinger, 1999). I den här studien genomfördes inte fokusgruppintervjuer, eftersom intervjuerna gjordes i par och enligt Halkier (2010) måste det vara minst tre personer i gruppen för att det ska kallas fokusgrupp, utan jag genomförde istället fokusintervjuer. Fokusintervjuer är i grunden kopplade till fokusgrupper, dock anser Hopf (2004) att det inte är nödvändigt att det behöver vara en grupp på minst tre, utan de kan även göras i mindre grupper som i par.

Kvalitéer som kännetecknar fokusintervjuer är att intervjuerna är friare med mer möjlighet till associationer hos respondenterna än i enskilda intervjuer (Hopf, 2004). Millward (2012) lyfter det faktum att fokusintervjuer skiljer sig från en enskild intervju genom att fokus ligger på vad respondenterna samtalar om sinsemellan, om innehållet, snarare än mellan respondenten och den som intervjuar. Det liknar alltså mer ett samtal än en intervjusituation och det tillåts att respondenterna diskuterar med varandra och fyller i varandras olika berättelser under intervjun. Detta med syftet att eleverna ska känna sig trygga och svara på frågorna istället för att distraheras av intervjusituationen i sig (Ibid, 2012). Vid fokusintervjuer ses de tillfrågade som respondenter. Så är det också i denna studie eftersom eleverna är direkt kopplade till ämnet och därför kan de uttrycka sig i frågan som respondent.

3.3 Avgränsningar

En möjlighet hade varit att jag skulle intervjuat både lärare och elever eftersom jag vill undersöka relationen dem sinsemellan. Jag gjorde dock valet att undersöka elevers perspektiv genom att låta dem beskriva fritt kring deras syn på relationer och låta de beskriva deras motiv för deras intresse och engagemang i skolarbetet. Detta med anledningen att jag var nyfiken på, och fann det intressant att ta reda på elevers syn på undersökningsfenomenet. Att endast intervju elever, kan ses som en nackdel när det gäller studiens tillförlitlighet eftersom mina problemformuleringar berör relationen mellan elev och läraren, men på grund av tidsaspekten för det är arbetet gjordes den här avgränsningen med syftet att få en djupare förståelse för elevers syn på fenomenet. Det skulle dock vara av intresse att utföra ytterligare undersökningar där både lärare och elever intervjuas och då i en större omfattning.

I en tidigare universitetskurs gavs möjlighet att utföra en pilotstudie i mindre omfattning. Under pilotstudien testades och tillämpades kvalitativa elevintervjuer och tematisk analys av egen insamlad empiri. Det generade i värdefulla kunskaper samt chans till förbättringar i processen inför den här studien. I pilotstudien insåg jag att det var svårt att intervju fler än två elever samtidigt eftersom de ofta pratade i mun på varandra, vilket gjorde att jag valde att, i den här studien, intervju eleverna i par istället. Jag valde också att förbättra min intervjuguide, genom att omformulera mina intervjufrågor så att eleverna pratade mer fritt än under pilotstudien. Det gjordes genom att tillämpa en semistrukturerad intervjuguide, se bilaga 1, där frågorna som ställdes inte behövde ställas i samma ordning under de fem intervjuerna, utan elevernas svar och samtals utveckling fick avgöra när de olika frågorna ställdes (Hopf, 2004). Dock ställdes alla frågor i intervjuguiden till alla respondenter.

3.4 Kvalitativ analys

Den kvalitativa analysen är gjord genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). De teman som presenteras i resultatet är grundade i empirin som samlats in via intervjuer. Den kvalitativa analysen gjordes efter att transkriberingar av alla intervjuer var gjorda. Analysen genomfördes noggrant och strategiskt i fyra olika steg för att säkerhetsställa att de teman som upptäcktes skulle vara tillräckligt grundade i empirin och svara på mina problemformuleringar.

3.4.1 Analysverktyg

Empirin bearbetats utifrån en tematisk analys som Braun och Clarke (2006) presenterar som en metod att använda för kvalitativ data. De menar att metoden är flexibel och ger möjligheter att analysera data både, som ny eller som erfaren forskare, inom den kvalitativa forskningen. Vidare fann jag fördelar med metoden eftersom den är flexibel i att den tillåter forskaren att analysera, hitta och benämna teman inom sin empiri.

Det är viktigt att finna svaren på problemformuleringarna utifrån det sagda och grunda sina resultat utifrån empirin (Braun & Clarke, 2006). Analysen inspirerades också av De Caro (2012) sätt att tolka utanför det sagda ordet med syfte att försöka förstå och tolka det osagda i respondenternas svar. Det innebär dessutom en ambition att tolka det som uttrycks, dess "sanna natur", som kanske inte förmedlas i ord men ändå ger meningsfullhet till resultatet. Ibid (2011) menar att det är av stor nytta för att förstå respondenten och dess ståndpunkt vid analys av data. Vid intervjuer med barn kan det vara till nytta att tillämpa och sträva mot att se det osagda och se bortom de sagda orden med syftet att få en bredare syn på vad respondenten försöker förmedla. Under analysen insåg jag vikten av transkriberingen. Transkriberingen av intervjuerna var till stor nytta för mig för att få syn på det osagda och

underlättade för mig att hitta teman i analysen (Braun & Clarke, 2006; De Caro, 2011; Lilja, 2015).

Braun & Clarke (2006) diskuterar risker med analysmetoden. En av riskerna är att ta ut teman som inte kan beläggas tillräckligt med exempel/citat från empirin. Det bör göras en tydlig och noggrann analys av empirin och de teman som tas ut bör ha argument för varför de anses kunna ses som ett tema utifrån empirin. Detta med anledningen av att de ska vara relevanta och tillräckligt underbyggda i empirin för att upplevas som trovärdiga. En tydlig och noggrann analys ger utdelning i slutändan och det är av vikt att ifrågasätta det egna resultatet. Totalt analyserades empirin i fyra steg, med syftet att säkerhetsställa att resultaten skulle ha en empirisk förankring. Under analysen av empirin kom jag på mig själv att jag för tidigt i processen arbetade ett steg längre fram. Jag hade en tendens att studera empirin utifrån problemformuleringarna och teorin, detta istället för att titta på empirin och försöka hitta mönster och teman i det sagda för att sedan kategorisera teman utifrån mönster som jag kan urskilja i empirin. Nästa steg var sedan att titta på de teman som jag valt ut i min empiri och jämföra det med problemformuleringarna för att se om de svarar på frågan eller inte, och om de inte svarade på frågan så behövde jag bearbeta empirin ytterligare. Braun & Clarke (2006) menar att vid användning av tematisk analys är det viktigt att vara säker på sin teori och förklara och diskutera sina ståndpunkter och val tydligt i metoden för att sedan falla tillbaka till dessa och diskutera resultaten utifrån dessa val. Slutligen efter en noggrann analys framträdde de teman som presenteras i resultatredovisningen.

3.5 Kvalitetskriterier

Dysthe, Hertzberg & Hoel (2011) tar upp tre stickord *autencitet*, *plausibilitet* och *kritik* som bör tas i anspråk under författande av en uppsats för att den ska anses vara trovärdig för läsaren. Med *autencitet* menas att läsaren övertygas att författaren har vistats på fältet och vet vad den håller på med och har en förmåga att tolka det som studerades. *Plausibilitet* kan jämföras med trovärdighet vilket innebär att läsaren, från den som är ny på fältet till en erfaren forskare inom fältet, kan acceptera och tycker att det som skrivs fram känns sannolikt. *Kritik* innebär att texten bör vara kritisk och att det som skrivs fram bör vara kritiskt granskat genom att visa på både för och nackdelar och inte se det som sägs som en sanning. Det som skrivs fram ska vara väl underbyggt och främja läsaren att tänka själv och att föra forskningen framåt.

Studien kan ses som en mindre tillägg inom området med bakgrund av det få respondenterna. Med hänsyn till den tidsomfattning som getts för det här arbetet har tio elever bedömts att räcka för att kunna beskriva och diskutera problemformuleringarna. Att intervjua fler elever än tio hade med fördel kunnat göras för studiens trovärdighet, men som nämnts ovan uppstod problem med att få in godkännanden av vårdnadshavaren inom studiens tidsram.

Jag gör inga anspråk på att studien ska vara generaliserbar då den endast bygger på intervjuer med tio elever. Dock har jag förhållit mig till de kvalitetskriterier för kvalitativ forskning som Larsson (2005) redogör för. Larsson beskriver olika kvalitetskriterier för kvalitativa studier, med syftet att de ska hålla en vetenskaplig erkänd kvalitet och vara tillförlitlig och trovärdig. *Empirisk förankring* är ett av flera *validitetskriterier* för en kvalitativ undersökning som Larsson belyser. Inom den fenomenologiska traditionen är det av vikt enligt Larsson (2005) att utifrån empirin sträva mot att beskrivningen av fenomenet, i mitt fall hur elever beskriver relationers betydelse för skolarbetet, beskrivs på så sätt att fenomenets "sanna natur" nås. Med "sanna natur" avses att sträva mot en samstämmighet mellan fenomenet i sig och forskarens tolkning av fenomenet. I den här studien innebär det att min tolkning av fenomenet är tydligt förankrad i empirin och verkligheten och har tolkats med

målet att på ett utförligt sätt förklara hur eleverna ser på det undersökta fenomenet. Jag har i min tolkning av empirin strävat mot att säkerhetsställa *innebördsriktighet* vid tolkning av empirin genom att utgå från det sagda i intervjuerna och sedan göra nyanserade tolkningar av det sagda med förhoppning att försöka hitta flera tänkbara sätt att beskriva fenomenet. *Innebördsriktighet* är ytterligare ett kvalitetskriterium för en kvalitativ undersökning och syftar till att i tolkningen försöka fånga det väsentliga i intervjuerna fast med en nyanserad blick, alltså att hela tiden vara förtrogen med verkligheten och i mitt fall då vad eleverna svarat under intervjuerna.

En text och det som skrivs fram kan öka sin trovärdighet om författaren anses pålitlig och kompetent. Trovärdigheten kan också kallas för *etos* vilket Dysthe, Hertzberg & Hoel (2011) delar upp i två olika former. Den första bygger på att forskaren/ författaren i sig ger trovärdighet till texten genom sin erkända kompetens inom ämnet, exempelvis om en mattelärare skriver om undervisning i matte. Och den andra formen som används i den här studien, och som Dysthe, Hertzberg & Hoel (2011) rekommenderar för studenter, är den form av *etos* som bygger på att forskaren/ författaren skriver på ett sådant sätt att det "*ger intryck av att man kan sin sak*" (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011:80), och att forskaren förklarar sin ståndpunkt och bygger upp den varje gång det ska kommuniceras något. Detta görs med hjälp av tidigare forskning som diskuteras och jämförs med koppling till resultat från undersökningen (Ibid, 2011).

3.5.1 Etiska regler

Studien har genomförts med målet att säkerhetsställa de fyra huvudpunkterna för de forskningsetiska principerna som vetenskapsrådet (2002) har tagit fram Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Syftet med huvudpunkterna är att forskning som bedrivs ska hålla en hög nivå. I god tid innan studien genomfördes skickades det ut ett missivbrev till vårdnadshavarna och klassläraren där info om studien och dess syfte klagjordes för att *informationskravet* skulle uppfyllas. Eftersom eleverna är minderåriga tillfrågades elevernas vårdnadshavare om de godkände sina barns medverkan i studien. Självfallet fick även eleverna själva ge sitt samtycke med syftet att *samtyckeskravet* skulle uppfyllas. Dock lyfter Green och Hart (1999) en viktigt poäng i sammanhanget, att barn som tillfrågas om att delta i aktiviteter i skolan inte har samma möjlighet att säga "nej" eftersom de ofta förväntas delta i aktiviteter i skolan. Jag förhöll mig till den här kritiska punkten genom att fråga barnen enskilt om de ville delta eller inte, detta för att gruppträck inte skulle påverka deras val. Flertalet elever berättade att de redan innan tagit ställning i frågan hemma, vårdnadshavarna hade frågat dem innan de skickade sitt samtycke. Alla namn på de medverkande, dokument och ljudinspelningar som tillhör studien har analyserats och används bara i forskningssyfte. Genom att informera de medverkande och att garantera dem anonymitet har också *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* säkerhetsställts i studien (Vetenskapsrådet, 2002).

4 RESULTATREDOVISNING

Nedan presenteras studiens resultat i två avsnitt, *Att drivas av egen vilja*, samt *Samspel, för elevers skull*. Det första avsnittet beskriver, en kategori av det eleverna menar motiverar deras intresse i skolarbetet. Det andra avsnittet beskriver, två kategorier av relationer med läraren, som eleverna i studien talar om. Den ena kategorin handlar framförallt om lärar-elev-relationen och dess koppling till elevens kunskapsutveckling, den andra framförallt om lärar-elev-relationen och dess koppling till elevens välbefinnande. Även några exempel på elev-elev-relation tas upp, eftersom det framträtt viktigt för eleverna. Avslutningsvis sammanfattas studiens resultat. Med anledningen att citaten ska bli lättare att förstå har viss redigering gjorts, bland annat har ljud som eleverna uttryckt tagits bort och vissa ord har skrivits ut i sin helhet.

Relationer har betydelse för elevers engagemang och intresse

I studien har det framkommit att relationer har betydelse för elevers engagemang och intresse. Utifrån respondenternas svar har tre kategorier för hur relationer har betydelse för elevernas engagemang och intresse för skolarbetet framträtt. Uppdelningen i kategorier är ett försök att kategorisera elevernas motiv till engagemang och intresse för skolarbetet.

Den första kategorin är; *"Drivkrafter hos elever"* Där motiv för elevers intresse för skolarbetet tas upp. Den andra är; *"Relationers betydelse för elevers kunskapsutveckling"*, där relationer betydelsefulla för elevernas engagemang och intresse i skolarbetet tas upp. Den tredje kategorin är; *"Relationers betydelse för elevers välmående"*, där betydelsefulla relationer uttrycks vara en förutsättning för att eleverna mår bra och för elevers kunskapsutveckling.

Avsnitt 1 Att drivas av egen vilja	
Kategori 1: Drivkrafter hos elever <ul style="list-style-type: none"> - att få syn på sitt eget lärande - att bli utmanad - att ha roligt - att vilja bli bättre 	
Avsnitt 2 Samspel, för elevers skull	
Kategori 2: Relationers betydelse för elevers kunskapsutveckling	Kategori 3: Relationers betydelse för elevers välmående
<ul style="list-style-type: none"> - att eleverna vet vad de ska göra - att få stöttning och återkoppling i sitt arbete - att det råder arbetsro under lektionerna - att undervisningen är varierad och lustfylld 	<ul style="list-style-type: none"> - att behandlas med medkänsla och värme - att det råder ett positivt och tillåtande klimat i klassrummet - att få en respektfull behandling

Tabell 2. Översikt av resultat

Avsnitt 1 Att drivas av egen vilja

4.1 Drivkrafter hos elever

Gemensamt för den här kategorin är att elevernas motiv till att lära och att engageras utgår från dem själva, alltså ett uttryck för inre motivation. Nedan presenteras fyra underkategorier som framträtt ur materialet.

4.1.1 Att få syn på sitt eget lärande

Den första underkategorin har tolkats som att eleverna uttryckt att deras intresse och engagemang drivs av att de får syn på sitt eget lärande. Detta har uttryckts på två olika sätt av eleverna, dels genom att de får lov att arbeta med uppgifter som har olika svårighetsgrad, och dels genom att de vill kunna lära andra.

Under intervjuerna visade eleverna ett engagemang för en bokserie som heter "Ärtan", "Pärtan", "Piron" och "Paron". Bokserien bygger på flera olika böcker i olika utvecklingssteg, med start i bok ett, och sedan vidare till nästa bok. Bland annat visade några av eleverna under samtalet flertalet gånger upp olika innehåll i boken som de tyckte var roligt. I anslutning till detta uttryckte eleverna entusiasm i att komma vidare till nästa bok, som exempelvis Björn gör i citatet nedan, där han förklarar vad som gör "Ärtan, Pärtan- böckerna" roliga och jämför böckerna med en annan bok de använder i undervisningen.

Det är som en spökbok (en mattebok de räknar spöken i) fast de e så man kan åka till Ärtan Pärtan Piron Paron (Björn)

Cecilia	Ja Ärtan Pärtan tycker jag är roligt...
Daniel	... JA! Det tycker jag med är rolig...
Intervjuare	Hur kommer det sig att ni tycker dem är kul då?
Daniel	Jo man får göra lite sådana här uppgifter (visar uppgifter i Ärtan- och Pärtanboken)...
Cecilia	... massa saker som man kan göra (tar fram boken och visar) alltså den och den och kanske den (pekar på olika uppgifter i boken)

Citatet kan tolkas som att eleverna engageras när de får syn på att de lärt sig nya saker genom att de får möjlighet att ta sig vidare till nästa steg, alltså när deras lärande blir synligt för dem. I nästa citat uttrycker eleverna en glädje i att kunna lära andra och därmed känna stolthet över sina kunskaper.

Frida	Att man kan lära sig att räkna ... att man kan lära sina syskon att räkna ...
Elin	mm
Frida	... till exempel min lillasyster som är 5.5... som går på skolan ... hon säger tjugo tio istället för 29 hon fattar inte att det heter 30! det fattar hon inte!.. utan hon räknar.. suck.. 20/10 och så fortsätter hon i alla fall sådär Men hon kan inte det så det är mest bara mamma jag och pappa som kan räkna

Citatet tolkas som att eleverna ger uttryck för en tillfredställelse i att lära andra. En anledning till detta kan vara att deras kunskaper då synliggörs. Sammanfattningsvis kan ett motiv för elevers vilja att intressera sig i skolarbetet vara när deras kunskap synliggörs, antingen via uppgifter i olika steg eller genom att de får lära andra.

4.1.2 Att bli utmanad

I den andra underkategorin beskriver eleverna att deras intresse för skolarbetet påverkas av hur de utmanas i undervisningen. Här följer ett citat som visar att om undervisningen och stoffet blir för lätt påverkas intresset negativt och skolarbetet blir därmed tråkigt.

Inte i spökmatten för jag kan allting där! För jag är jätte bra på minus och de är ju bara minus i den boken! (Ian)

Citatet tolkas som att Ian efterfrågar utmaningar i skolarbetet, om det blir för enkelt, tappar han intresset. När uppgifter ges på rätt nivå, utifrån elevens kunskapsnivå, då upplevs det som roligt. Här följer ett citat som visar detta.

Ian Ja och så va det lite svårt.. och så va det så himla roligt såååå...
Jonas ... ja jätte fort tiden försvann..!

Det här citatet tolkas som att Ian tycker undervisningen blir mer intressant och kul om han får utmaningar. Sammanfattningsvis kan de två citaten tolkas som att det är av vikt att elever blir utmanande i sitt skolarbete.

4.1.3. Att ha roligt

Den tredje underkategorin visar på att eleverna uttryckt att de motiveras om de känner att arbetet är roligt. De här citaten visar på att eleverna uttryckt att det är viktigt att känna glädje inför skolarbetet.

Man lär sig nya saker liksom ... och man lär sig räkna och skriva och läsa och jätte många grejer (Björn)

Det är ju ändå roligt då vet man ju ändå vilken bokstav! (Frida)

Men jag gillar faktiskt lite matte. De tycker jag är roligt! Och så gillar jag också såhär att rita mycket (Daniel)

Under intervjuerna diskuterade Adam och Björn om pärlplattor vid frågan om vad som är kul i skolan. Eleverna pratade växelvis engagerat om olika problem som uppstått under tiden de jobbat med pärlplattorna. Här är ett citat från pojkarnas samtal.

Adam Pärla!!
Björn Jaa pärla! (entusiastiskt). Jag har pärlat klart en såhär stor (illustrerar storleken med händerna)
Beedo i Star Wars

Citatet kan tolkas som att pojkarna tycker det är roligt att pärla. Sammanfattningsvis ger eleverna uttryck för att de motiveras om de finner glädje och har roligt i skolarbetet.

4.1.4 Att vilja bli bättre

Den fjärde underkategorin visar att elevens vilja att utvecklas och bli bättre är också en anledning att engageras i skolarbetet. I citatet som följer uttrycker eleverna en vilja att bli bättre i en allmän bemärkelse. Det kan handla om allt från att kunna mer och bättre till att vara snabb. Jämfört med kategori två, att utmanas utifrån sin nivå, där eleverna ger uttryck för att de vill utmanas kunskapsmässigt utifrån sin kunskapsnivå. Här följer två citat som visar på att eleverna uttrycker viljan att utvecklas i skolarbetet ökar deras intresse.

Adam ... då kan man det ännu bättre...

- Björn ... jaa då har man lärt sig något nytt och då kan man träna på det ännu mer så man vet jättebra liksom
- Frida Jo för då kan man bara räkna pengar...
- Elin ... och kunna snabbt jättesnabbt...
- Frida ... ja liksom ifall man har bråttom... så kan man de och så går det liksom sådär fort.

Eleverna har en önskan om att bli bättre, det är också en av poängen med skolan, att utvecklas och bli bättre. Sammanfattningsvis är ett motiv för elevers intresse för skolarbetet att de vill bli bättre, alltså uttryck för inre motivation.

Avsnitt 2 Samspel, för elevers skull

4.2 Relationers betydelse för elevers kunskapsutveckling

Den andra kategorin bygger på det eleverna beskrivit som ett samspel mellan två parter (subjekt), eleven och en ytterligare part (subjekt). Vidare har eleverna uttryckt ett behov gentemot den andra parten (subjektet). Mestadels uttrycker eleverna ett behov gentemot läraren och betydelsen av deras relation, men också till klasskompisar. Här är två citat som visar lärarens och klasskamraters betydelse för eleverna.

Ja dem [läraren] är jätte viktig ... för mig... och alla barn (Frida)

Jag tycker liksom det roligt om man har sin kompis bredvid så man kan jobba ihop (Daniel)

De två citaten ger uttryck för betydelsen av relationer, både till läraren, som Frida uttrycker, och till klasskamrater som Daniel uttrycker.

I den här kategorin beskrivs hur eleverna uttryckt att de ser på relationer och vilken betydelse de har för deras engagemang och intresse. Detta till skillnad från föregående kategori där, eleverna uttryckt sitt intresse för skolarbetet utifrån sig själva. Nedan presenteras fyra underkategorier för hur relationer ansågs betydelsefulla för elevernas skolarbete. Underkategorierna är följande; att eleverna vet vad de ska göra, att de får stöttning och återkoppling i sitt arbete, att det råder arbetsro under lektionerna och att undervisningen är varierad och lustfylld.

4.2.1 Att eleverna vet vad de ska göra

I den första underkategorin lyfter eleverna vikten av att de vill veta vad de ska göra. Två vanligt förekommande ord hos eleverna när de beskrev hur en bra lärare betar sig, är *"förstå"* och *"förklara"*. Här följer tre citat som visar på att tydliga instruktioner och förtydliganden är viktigt.

Dem [lärarna] liksom berättar vad vi ska göra ... så att vi förstår... för om vi inte förstår liksom då vet vi ju inte. Och då blir de inge kul, för då vet vi ingenting om vad vi ska göra (Björn).

Det är lite bra om man förstår vad de [lärarna] säger för min stora syster går på gitarrskola, och hon förstår inte vad läraren säger ... och då är det väldigt svårt att spela (Frida)

- Frida Dem [lärarna] gör det lätt ...
- Elin ... förklarar saker ...
- Frida ... så gör dem [lärarna] det lätt för barnen

Eleverna uttrycker ett behov av att läraren, i relationen med eleverna, ger tydliga instruktioner för att skolarbetet ska upplevas lustfyllt.

Jonas	Dem [lärarna] visar...
Ian	... visar på tavlan
Intervjuare	ah okej
Ian	Eller visar i boken eller ritar boken på tavlan
Jonas	mm
Ian	Och sidan
Intervjuare	mm är det tydligt?
Ian	Ja för tavlan är så himla stor så de blir typ såhär stor bok (visar med händerna en över dimensionell bok)... och så står de här grejerna och så förklarar han [läraren] hur man ska göra ”

Det här citatet visar att eleverna ger uttryck för vikten av att läraren, i relation till eleven, ser till elevens behov och erbjuder hjälpmedel med syftet att eleverna ska förstå undervisningen. Slutligen, gemensamt för kategorin är att eleverna uttryckt att de värdesätter relationen till sina lärare och att lärarens instruktioner i undervisningen är viktiga för att eleverna ska förstå, och därmed finna ett engagemang och intresse i skolarbetet. Detta kan tolkas som ett uttryck för ett behov hos eleverna, att läraren finns där för dem, och att samspelet mellan elev och lärare har betydelse för att de ska lyckas i sitt skolarbete.

4.2.2 Att få stöttning och återkoppling i sitt arbete

Den andra underkategorin beskriver att eleverna vill att relationen med läraren innebär att de blir stöttade och får återkoppling. Här följer två citat där Björn uttryckt vikten av lärarens stöttning och återkoppling.

För att om det [skolarbetet] inte är intressant, då är det kanske att skriva flera, flera meningar och läsa det man skrivit, utan att man får vet vad man skrivit (Björn)

Då kanske den [läraren] är sådär jätte sträng åå bahh, nu ska ni göra det här! och så får ni läsa själva vad som står här! (gör till rösten lite) ... och så får ni fortsätta sen (Björn)

Björn ger uttryck för en rädsla för att bli lämnad ensam och att inte få den stöttning och återkoppling av läraren som han behöver. Här följer tre citat som visar ytterligare betydelsen av elevers behov av att läraren, i relationen med eleverna, ger dem stöd.

Men man kan inte klara en hel mattebok själv (Greta)

Den [läraren] hjälper oss mycket, det tycker jag den [läraren] ska göra för att vi ska bli bättre (Daniel)

Hugo	Jo för att man [eleverna] ska kunna lära sig mycket saker ...
Greta	... och dem [lärarna] gör allt för att oss ... dem hjälper än [eleverna] när man behöver hjälp och så.

De här tre citaten ger ytterligare uttryckt för elevers behov av, att läraren i relationen med eleverna, ger dem stöttning och återkoppling. Sammanfattningsvis kan en god relation mellan elev och lärare, som bygger på att läraren stöttar och återkopplar om elevernas kunskapsutveckling, bidra till att eleverna känner engagemang och intresse i sitt skolarbete.

4.2.3 Att det råder arbetsro under lektionerna

Den tredje underkategorin visar på att eleverna uttryckt ett behov av att läraren är en person som ser till att det råder arbetsro för att de ska kunna koncentrera sig på skolarbetet, och

därmed känna ett intresse för skolarbetet. De lyfter också klasskamraternas påverkan på arbetsron. Här följer två citat som visar att arbetsro är viktigt.

- Greta Det som blir roligare är att man får jobba när det är tyst och så ...
Hugo Ja
Greta Då är det lättare att koncentrera sig och så.
- Ian Är snälla [klasskompisarna] och inte pratar så mycket
Jonas Ja (nickar instämmande)
Ian För då är det lite störande.

Citaten kan tolkas som att eleverna uttryckt att de tillsammans i klassen, både i relation till andra eleverna och till läraren, skapar arbetsro. Vidare ser eleverna arbetsro som en förutsättning för att de ska finna intresse och engagemang i skolarbetet. Arbetsro innebär för eleverna att det är tyst och inte pratas så mycket under lektionerna. Slutligen kan underkategorin ses som en självklarhet i sammanhanget, men med det sagt är det inte mindre värdefullt utan snarare något som är värt att poängteras, eftersom arbetsro bidrar till koncentration hos eleverna och därmed ökar deras kunskapsutveckling.

4.2.4 Att undervisningen är varierad och lustfylld

Den fjärde underkategorin innefattar att eleverna uttryckt ett behov av att läraren, i relation till elevernas önskan och behov, skapar en varierad och lustfylld undervisning. Här följer ett citat där eleverna uttryckt ett behov av att undervisningen är varierad och lustfylld för att de ska känna sig engagerade och tycka skolarbetet är intressant.

- Hugo Jag tycker mest att det är tråkigt att bara sitta still och bara rita ...
Greta ... ja, att man bara ska rita en väldigt stor grej ...
Hugo ... och att det tar väldigt lång tid, i alla fall för mig jag bara (visar att han ritar noga och innanför linjer)
Greta Ja ibland om man måste vara väldigt noggrann. Då tar det väldigt lång tid. Och om man håller på å rita såhär innanför linjen (visar på bordet) ... och sen så måste man hämta något, då kanske man kommer utanför.

Eleverna tycker att undervisningen blir tråkig om den är enformig med moment som kräver mycket koncentration. Vidare kan citatet tolkas som att eleverna önskar att koncentrationskrävande uppgifter ska pågå under kortare tid, för att de ska kunna orka med att koncentrera sig.

Här följer tre citat som visar att en lustfylld och varierad undervisning är viktigt. Björn och Daniel pratade under intervjun om GreyOfTheDay, vilket är en lektion de har varje fredag i klassen. Det går ut på att eleverna varje torsdag får en ledtråd, av läraren, gällande vad som ska läras ut på fredagslektionen. Eleverna får sedan klura på ledtråden och på fredagslektionen får de sedan gissa vad de tror att lektionen ska handla om.

- Frida snääällt och väldigt, snällt och bra! det tycker jag!
Elin [säger lärarens namn] är ganska rolig...
Frida ... aa för hon hittar på många roliga saker ...
Elin ... och hon skrattar.

Mm dem [lärarna] visar mest roliga saker så det blir intressant, liksom när man inte gjort den saken innan (Björn)

Det är så att man [eleverna] får gissa, och då får man skriva det i sina böcker och då blir man ju bättre på att skriva (Daniel)

Eleverna tycker att undervisningen blir inspirerande när de får upptäcka nya saker. Den här underkategorin skiljer sig från kategori ett; *Drivkrafter hos elever*, eftersom det eleverna uttrycker här är ett behov där samspel med en ytterligare part krävs för att deras önskan ska bli uppfylld. Kort sagt, som en följd av att läraren, i relation till eleverna, ser till att planera en varierad och lustfylld undervisning, som motsvarar elevernas behov och önskan, skapas ett engagemang och intresse hos eleverna inför skolarbetet.

4.4 Relationers betydelse för elevers välmående

Den tredje kategorin skiljer sig från kategori två; *Relationers betydelse för elevers kunskapsutveckling*. Detta på grund av att eleverna uttryckt ett behov att bli omhändertagna på ett personligt och känslomässigt plan, jämfört med den förra kategorin som innefattar relationers betydelse på ett prestationsmässigt plan. Eleverna uttrycker betydelsen av fungerande relationer, där välfungerande samspel mellan lärare och elev, eller mellan elev och andra elever är en förutsättning för välmående och för att kunna prestera. Kategorin delas upp i tre underkategorier; att behandlas med medkänsla och värme, att det råder ett positivt och tillåtande klimat i klassen och att få en respektfull behandling.

4.4.1 Att behandlas med medkänsla och värme

Den första underkategorin är att eleverna uttryckt att de vill bli omhändertagna med värme av läraren för att de ska må bra och därmed känna en glädje i skolarbetet. Här följer fyra citat som visar att ett varmt och omhändertagande bemötande av läraren är viktigt för eleverna.

men det är nog faktiskt när man har såhär... Bra och snälla lärare som vi har (Frida)

Elin	ehh den [läraren] är snäll
Frida	aa den [läraren] ska va snäll
Daniel	då är han [läraren] liksom snäll
Cecilia	aa
Daniel	fast de är han [läraren] nästan alltid
Cecilia	aa man förstår vad han [läraren] säger
Daniel	aa

Eleverna uttrycker att läraren visar medkänsla och värme genom att vara snäll mot dem. Följande citat visar på ett uttryck för hur en lärare som inte är snäll beter sig mot elever.

Han [läraren] är snäll givetvis! och inte låter som jag visade förut... Inte sådär!! (förställer rösten igen och låter arg) och man [läraren] låter braaa! Och snäll (Frida)

Sammanfattningsvis tolkas elevernas svar som att det är viktigt att läraren bryr sig om sina elever.

4.4.2 Att det råder ett positivt och tillåtande klimat i klassen

Den andra underkategorin beskriver hur eleverna ger uttryck för att deras engagemang i skolarbetet påverkas av att det råder ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna känner att det är okej att göra fel och att deras lärare är tillåtande i sitt bemötande gentemot dem. Här följer två citat där eleverna beskriver ett icke önskvärt beteende hos läraren.

Jonas	aa att man måste... att man måste göra rätt att man måste göra rätt på första försöket
Ian	[läraren] inte hjälper till någonting

Jonas aa och inte ... att lärare inte får se att man suddat och så

Frida inte snäll [läraren]

Elin inte lär oss så mycket

Frida nä typ lite såhär... arghh, Så där behöver du inte göra!! (förställer
rösten och låter jättearg) aa typ så!

Elin och inte lär barnen så mycket

Eleverna ger uttryck för att läraren är hård i sitt bemötande mot eleven och inte tillåter felsteg, vilket är icke önskvärt av eleverna. Här följer ett citat som visar på ett önskvärt bemötande av läraren.

Det är liksom inget farligt att liksom inte hålla med [läraren]... ibland om någon stör... då kanske man inte hinner lyssna på vad fröken säger om vad man ska göra. Och då är det bara att gå rakt fram och fråga [läraren] vad man ska göra... det är liksom inget farligt att bara gå å fråga, å sen är det bara å gå å göra vad man ska (Greta)

Greta ger uttryck för att det är viktigt att läraren är tillåtande i sitt bemötande gentemot eleverna. Kort sagt, uttrycker eleverna att de finner intresse och engagemang om de känner att klassrumsklimatet är tillåtande.

4.4.3 Att få en respektfull behandling

Den tredje underkategorin är att eleverna gett uttryck för en önskan att behandlas respektfullt, vilket leder till välmående och därmed en chans att lyckas i sitt skolarbete. Till skillnad från föregående underkategori, att det råder ett positivt och tillåtande klimat i klassen, så uttrycker eleverna i den här underkategorin att de vill få en respektfull behandling av läraren. Här följer två citat som visar att det är viktig för eleverna att behandlas jämlikt av läraren.

Cecilia Snäll

Daniel Snäll!

Daniel Ehh... man [läraren] blir inte så jätte arg på någon om den bara gör en liten sak

Och kaanske atte... man [läraren] ska vara snäll och inte säga bah du gör fel! (höjer rösten och låter sträng) då lär dem [eleverna] sig ju inte så mycket (Daniel)

De här båda citaten kan tolkas som att eleverna önskar att läraren är respektfull i sitt bemötande gentemot eleverna, genom att exempelvis inte tillrättavisa en elev utan att den får förklarat för sig vad som var fel. Kort sagt framkommer det i citaten att eleverna ger uttryck för att ett respektfullt bemötande av läraren, bidrar till deras välmående, jämfört med i föregående underkategori där ett allmänt tillåtande klassrumsklimat som innefattar både elever och läraren förespråkades.

4.5 Sammanfattning av resultaten

Sammanfattningsvis beskriver eleverna i avsnitt ett; *Att drivas av egen vilja*, sina motiv för att de ska finna intresse och engagemang i sitt skolarbete, utifrån dem själva och deras inre motivation, kategori ett; Drivkrafter hos elever. Vidare beskriver eleverna i avsnitt två, *Samspel, för elevers skull*, relationers betydelse för deras engagemang och intresse, både på ett prestationsmässigt plan, kategori två; Relationers betydelse för elevers kunskapsutveckling och på ett känslomässigt plan kategori tre; Relationers betydelse för elevers välmående. Alla tre kategorier uttrycker eleverna som viktiga för att de ska må bra och kunna prestera i skolan och en förutsättning för att skapa ett engagemang och intresse i skolarbetet. Kategorierna bör

inte rangordnas såsom att den ena är viktigare än den andra, utan ses som lika viktiga att ta hänsyn till, för att främja elevers intresse och engagemang i skolarbetet.

5. DISKUSSION

Nedan presenteras tre avsnitt. I det första diskuteras resultatet, både i förhållande till Liljas och Aspelins resonemang samt i förhållande till de teoretiska begreppen inre motivation, samvaro och samverkan. I det andra diskuteras studiens metod och i det tredje och sista sammanfattas resultaten och i förhållande till vidare forskning samt studiens betydelse för lärare.

5.1 Resultatdiskussion

De två avsnitten, *Att drivas av egen vilja* och *Samspel, för elevers skull*, svarar på problemformuleringarna genom att eleverna uttryckt motiv för sitt intresse i skolarbetet samt sin syn på relationers betydelse för både deras, kroppsliga och själsliga behov, alltså en likartad uppfattning som Lilja (2015) nämner, om att se eleverna som hela människor, med kropp och själ sammanflätade. Vidare ansågs relationer viktiga för eleverna i studien, vilka Lilja (2013) benämner som förtroendefulla relationer.

Eleverna i studien lyfter relationen till läraren som viktig. Detta kan sättas i relation till Aspelins (2016) begrepp och resonemang om differentiering. Enligt Aspelin (2016) är det av vikt att, relationen mellan elev och lärare innebär en slags differentiering, och att relationen dem sinsemellan bör studeras med syftet att upptäcka vad som är gynnsamt i deras relation. Eleverna i studien har uttryckt vikten av relationen med läraren i sammanhang då läraren tagit hänsyn både till deras kunskapsutveckling, men också för deras personliga utveckling.

Trots att studien är liten i omfattning så överensstämmer studiens resultat med tidigare forskning inom fältet, där större och mer omfattande studier också visat på att elevers nära relation till läraren har betydelse för deras intresse och engagemang i skolarbetet. Detta kan sättas i relation till det faktum att svenska elever, i större utsträckning än andra OECD-länders elever, anser att deras intresse för ämnet samvarierar med hur de presenterar i ett ämne. Vidare kan därför en nära relation till läraren och goda relationer i skolan förhoppningsvis bidra till ökat intresse och engagemang hos eleverna och då också öka deras möjlighet att prestera bättre i skolarbetet (Blomberg, 2016; Skolverket, 2016; 2013; Lilja, 2013; Högdin, 2007; Skinner & Belmont, 1993).

5.1.1 De två avsnitten i förhållande till inre motivation, samvaro och samverkan

Samvaro i skolan, har i denna studie visat sig vara viktigt för elevers motiv till att intressera sig i skolarbetet. Det avsnitt i resultatet som jag kallar; *Att drivas av egen vilja*, kan jämföras med det som Aspelin och Persson (2011) kallar samvaro. Elevernas motiv för sitt intresse och engagemang, har visat sig vara bland annat att eleverna vill få syn på sitt eget lärande och de har en vilja att bli bättre. Det kan också beskrivas som inre motivation eftersom eleverna uttrycker att deras drivkraft för att intressera sig för lärandet grundar sig i en inre önskan av något slag (Ryan & Deci, 2000). Detta kan dessutom ses som uttryck för samvarons betydelse för elevernas engagemang och intresse, eftersom eleverna motiverat deras intresse i skolarbetet utifrån ett självändamål av något slag (Aspelin & Persson, 2011).

Samverkan mellan individer har också visat sig vara av betydelse för elevers intresse och engagemang. Det avsnitt i resultatet som jag kallar; *Samspel, för elevers skull*, kan jämföras med det som Aspelin och Persson (2011) kallar samverkan. Detta eftersom eleverna uttryckt

behov av att samverka med en andra part, exempelvis sin lärare. Eleverna i studien beskriver också hur samverkan dem sinsemellan påverkar deras engagemang och intresse i skolarbetet. Som tidigare nämnts har eleverna uttryckt att de har behov av en välfungerande samverkan mellan dem och exempelvis läraren, både för att tillgodose behov, både när det gäller prestationer och känslor (Blomberg, 2016; Lilja, 2015; Lilja, 2013; Aspelin & Persson, 2011; Gergen, (2015/2009).

I likhet med Liljas (2013), Högdins (2007) och Skinners och Belmonts (1993) resultat visar den här studien på betydelsen av lärares och elevers relation sinsemellan, där eleverna har behov av en genuin och kärleksfull relation till sin lärare och att det i sin tur bidrar till elevers intresse och engagemang, detta kallar Lilja (2013) förtroendefulla relationer. Som tidigare nämnts framträder människor i relation till andra och genom samverkan och samvaro, tillsammans med andra utvecklas vi och blir vi dem vi är. Jaget är inte beläget inom människan utan skapas i förhållande till relationer i sin omgivning (Gergen, 2015/2009; Aspelin & Persson, 2011; Dewey, 2000).

Samspel och samverkan mellan individer är viktigt för lärandet (Gergen, 2015/2009; Aspelin & Persson, 2011; Dewey, 2000). Den här studiens tre kategorier har det gemensamt att de grundar sig i en dialog av vikt för elevernas engagemang och intresse. Dialog innefattar i studien, i likhet med Aspelin och Perssons (2011) ståndpunkt både en verbal och en icke verbal dialog. Verbal dialog innebär, exempelvis när eleverna uttryckt en önskan hur deras lärare ska vara mot dem för att de ska prestera kunskapsmässigt. Icke verbal dialog innebär, att uttrycka sig på annat sätt än i ord, exempelvis genom kroppsspråk. Den icke verbal dialogen kan därför i den här studien inte sägas något om, eftersom jag utfört intervjuer och för att få fram icke dialog måste observationer genomföras. Kort sagt, visar studiens resultat bland annat att samvaro och inre motivation är motiv för elevers intresse, samt att samverkan mellan individer har betydelse för elevers intresse och engagemang i skolarbetet.

5.2 Metoddiskussion

Under arbetets gång har jag kunnat se både för- och nackdelar med kvalitativ tematisk analys. De nackdelar jag upplevt är att tidsåtgången varit knapp och att ytterligare empiri hade kunnat stärka resultatredovisningen, dock menar jag att det trots allt ändå gick att få fram ett intressant resultat. Vid den sista intervjun gav eleverna liknande svar som jag fått tidigare och därmed kunde frågan anses teoretisk mättad. Teoretisk mättnad, *theoretical saturation*, innebär att det inte kommer upp något nytt i elevernas svar, utan det som sägs i intervjuerna har sagts innan under tidigare intervjuer (Glaser & Strauss, 2006/1967). Fördelarna med kvalitativa intervjuer och tematisk analys är att det ger mig som forskare en möjlighet att kunna gå på djupet i min analys av empirin där jag fått öva på att tänka analytiskt kring vad eleverna nämner som viktigt och sedan kategorisera in det i teman utifrån gemensamma faktorer. Kvalitativ undersökning ger också forskaren möjligheter att gå in på djupet med sin fråga trots att det är en studie med ett begränsat antal respondenter och med en snäv tidsåtgång.

Green och Hart (1999) nämner en kritisk aspekt vid analys av kvalitativ data från fokusintervjuer, de belyser kontextens betydelse för tolkningen i det sammanhang som respondenterna diskuterar en viss fråga under intervjun. De menar att man som forskare inte ska vara rädd för att använda de partier under intervjuerna som är flytande samtal, där eleverna växelvis pratar med varandra vilket inte gör det självklart vad de svarar på för fråga. Greens och Harts poäng är att det kan vara de partierna som är värda att ta med i tolkningen. Exempel på detta är en av intervjuerna i den här studien då eleverna börjar prata om pärlplattor vid frågan om vad som är kul i skolan. Eleverna pratar växelvis engagerat om olika problem som uppstått under tiden de jobbat med pärlplattorna. Den här sektionen hade kunnat

verka utan värde för studien om jag inte tagit med kontexten kring varför de diskuterade just det här. Min tolkning är att eleverna uttrycker en glädje och ett engagemang för att utföra kreativa uppgifter där de får skapa någonting och där undervisningen är lustfylld. De pratar också engagerat om samarbetet som de har med den klasskamrat som de gör pärlplattorna med och därmed visar de på att arbete tillsammans kan göra uppgifter roligare.

5.3 Avslutande ord

Slutligen poängteras att kategoriseringen av resultatet är, som tidigare nämnts, ett försök att visa på motiv för elevers intresse för skolarbetet och hur elever uttryckt att relationer påverkar deras engagemang och intresse. Med det sagt är det ena avsnittet inte viktigare än den andre, utan de bör värderas lika viktiga i sammanhanget. Kategorierna i sin tur, ger uttryck för de olika behov, förväntningar och upplevelser som eleverna uttryckt som motiv samt vad som påverkar deras möjlighet till engagemang och intresse i skolarbetet. Vidare ska avsnitten därför inte ses som motsatser eller på något sätt vara åtskilda från varandra, utan tillsammans skapa de en helhet.

På basis av denna studie skulle fortsatt forskning kunna ta vid med, ytterligare försök att undersöka differentieringen, mellan elev och lärare, och vad friktionen har för värde för elever. Detta med syftet att undersöka gränslandet mellan elever och lärare och dess betydelse för elevers engagemang och intresse (Aspelin, 2016; Aspelin & Persson, 2011). Vidare berör studiens resultat specifikt svenska elevers syn på undersökningsfenomenet. Det skulle vara intressant att genomföra fortsatta studier av liknande karaktär fast i större omfattning där nationella och internationella studier jämförs. Detta med förhoppningen att kunna nå frågan kring hur den svenska skolan utmärker sig internationellt i sättet att arbeta i klassrummen och i elev-lärorelationen och om detta har någon betydelse för de olika kompetenser som de svenska medborgarna utvecklar.

På grund av min studies begränsade omfång är några långtgående slutsatser inte aktuella, men det blir trots allt tänkvärt ur ett lärarperspektiv att mina fynd kan ses som en ingång till hur relationers betydelse kan fortsätta undersökas ur ett elevperspektiv. Med hänsyn till studiens resultat och tidigare forskning kan verksamma inom skolan med fördel, ta hänsyn till hela eleven, både kroppsligt och själsligt och därmed stärka elevens engagemang och intresse. Vidare kan lärare se kategorierna som en inspiration i arbetet med syftet att skapa trivsel och öka elevers möjligheter till kunskapsutveckling. Avsnitten *Att drivas av egen vilja* och *Samspel, för elevers skull* är förhoppningsvis ett svar på hur elever kan känna sig sedda och bekräftade.

Avslutningsvis bekräftar studien, återigen vikten av relationer, för att elever ska prestera och lyckas i skolan. Vidare är studien ett försök att ge verksamma lärare och andra intresserade en inblick i vad några elever ser som av vikt att ta hänsyn till för att de ska känna att de mår bra och presterar i skolan. Det den här studien bidrar med är elevers perspektiv inom forskningsfältet. Elevers perspektiv har inte undersökts tidigare, speciellt inte så unga elevers perspektiv som i den här studien, i alla fall inte såvitt jag kunnat upptäcka.

6 Referenser

Alvestad, Marit. (2011). You Can Learn Something Every Day! Children Talk About Learning in Kindergarten– Traces of Learning Cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 291-304.

Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser - Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 1-11.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups. I R. S. Barbour & J. Kitzinger (Red.), *Developing focus group research* (s. 1-20). London: SAGE.

Biesta, G. (2004). "Mind the gap!" Communication and the Educational Relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No Education Without Relation* (s.11-22). New York: P. Lang.

Blomgren, Jan. (2016). *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. (Akademisk avhandling i pedagogik, Göteborgs Universitet vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 393). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/47615>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Das, R. & Farquhar, C. (1999). Are Focus Groups Suitable For "Sensitive" topics. I R. S. Barbour & J. Kitzinger (Red.), *Developing focus group research: politics, theory and practice* (s.47-63). London: SAGE.

De Caro, F. (2012). Stories and "Oral History" Interviews, A Thematic Analysis of "Embedded" narratives. *Western folklore*, 71:3(3/4), 257-277.

Dewey, J. (2000). *Democracy And Education [Elektronisk resurs]*. Project Gutenberg; NetLibrary.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1998). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Flick, U., Kardorff, E.V. & Steinke, I. (2004). What is a Qualitative Research? An Introduction to the Field. I U. Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Red.), *A companion to qualitative research* (s. 18-29). London: SAGE.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2006/1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction (a division of Transaction Publishers).

Green, J. & Hart, L. (1999). The Impact of Context on Data. I R. S. Barbour & J. Kitzinger (Red.), *Developing focus group research: politics, theory and practice* (s. 21-35). London: SAGE.

Gergen, K.J. (2015/2009). *Relational being: beyond self and community*. [Elektronisk resurs]. Oxford: Oxford University Press.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An Overview. I U. Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Red.), *A companion to qualitative research* (s. 281-288). London: SAGE.

Hylén, J. (2012). *Kan skolan utveckla framtidskompetenser?* (Hämtad 2016.11.09). <http://www.diu.se/nr1-12/nr1-12.asp?artikel=s28>

Högdin, S. (2007). Studieengagemang i grundskolan – Betydelsen av kön, etnicitet och lärarstöd. *Nordic Studies in Education*. 27(3), 00-00.

Kvale, Steinar. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, 25(01), 15-35.

Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 35-53). (1. uppl.). Malmö: Gleerups.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/32806>

Millward, L. (2012). Focus groups. I G.M. Breakwell, J. A. Smith & D. B. Wright. (Red.), *Research methods in psychology* (s. 411-437). London: SAGE.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.

Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581.

Skolverket. (2013). *PISA 2012*. (Hämtad 2017-01-12). http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127

Skolverket. (2016). *PISA 2015*. (Hämtad 2017-01-12). http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725

Sverige. Skolverket., (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251-307). (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Thornberg, Robert (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2016.11.29). <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Varför vill ni lära er i skolan?

Varför vill du lära dig nya saker?

Vad är intressant? Hur hittar ni intresse att ta er an en ny uppgift?

Är det något som påverkar vad ni vill lära er eller inte?

2. Vad är en bra lärare för er?

Vad gör er lärare som är bra?

Hur vill ni att läraren ska vara mot er?

Hur kan en lärare få er att bli engagerade?

Varför tycker ni om vissa lärare och andra inte?

Vad gör en bra lärare som en dålig lärare inte gör?

3. Varför är vissa ämnen intressanta?

Vad är spännande att lära sig?

När jobbar du mest i skolan? Och inte? När är det inte roligt i skolan?

Är det några arbetsformer som är mer kul än andra? (arbetsformer – lärare)

4. Hur kan en lärare, klasskompis eller du göra för att få er att vilja lära er mer i skolan?

Vad är det som din lärare eller dina klasskamrater gör så lektionerna blir roligare/tråkigare?

Vad är det som får er att bli mer engagerade/intresserade i ett ämne/skolan?

Ge förslag på hur en lärare/kompis kan göra undervisningen roligare och få er att vilja lära er mer?

5. Vilka lektioner lär ni er mest på och tycker är roligast? Vad gör ni då?

Varför är just det (vad eleverna säger) roligt?

Hur är ni mot varandra i klassen när det är en rolig lektion?

6. Vad kan hjälpa att vilja jobba vidare med något som är svårt?

Hur kan läraren hjälpa dig att komma vidare?

Hur kan klasskompisarna hjälpa dig att komma vidare?