



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Relationen mellan lärare och elev

---

- en intervjustudie om mellanstadielärares  
relationsarbete

---

**Malin Reyman**

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-031-L6XA1A

## Sammanfattning

Titel: Relationen mellan lärare och elev – en intervjustudie om mellanstadielärares relationsarbete

Titel på engelska: The teacher-student relationship – an interview study about middle school teachers' work with relationships

Författare: Malin Reyman

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

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-031-L6XA1A

Nyckelord: relationer, relationell pedagogik, medvetenhet, lärande

Denna studie undersöker sju lärares uppfattningar om relationen mellan lärare och elev samt vilka effekter relationen kan få på undervisningen. Insamlandet av det empiriska underlaget har skett via sju semi-strukturerade intervjuer med sju verksamma lärare på mellanstadiet. En analys av data har skett utifrån didaktikens tre viktigaste frågor: Vad? Hur? Varför? Övriga analysverktyg som använts är den didaktiska triangeln samt begreppen emotionell intelligens och medvetenhet.

Med utgångspunkt i forskningsfrågorna ”Hur arbetar lärare med relationer i skolan generellt samt i sin undervisning?” och ”Vilken medvetenhet finns bland lärare om relationens betydelse för undervisningen?” och utifrån syftet hur lärare arbetar med att skapa och främja goda relationer mellan lärare och elev i sin undervisning undersöks hur medvetet lärare arbetar med relationen till sina elever. Resultaten visar att lärar-elev relationer är av betydelse för elevers skolresultat och att lärare med stöd av goda relationer lättare kan anpassa undervisningen om de känner sina elever. I studien framkommer att respondenterna i studien till viss del kan ge exempel på explicita metoder men beskriver hur relationsarbetet till stor del sker implicit. Dessutom visar studien att det *finns* en medvetenhet hos lärare generellt men att nivån på denna skiljer sig åt och är beroende av att lärare själva söker kunskap i ämnet.

## Innehåll

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Tidigare forskning .....	3
Relationell pedagogik.....	3
Bemötande.....	4
Medvetenhet .....	4
Goda relationer och elevers skolframgång.....	5
Teoretiska utgångspunkter .....	6
Metod .....	7
Val av metod .....	7
Urval och avgränsningar .....	8
Beskrivning av respondenterna .....	8
Trovärdighet, tillförlitlighet och validitet.....	9
Forskningsetiska principer .....	9
Genomförande.....	10
Analys av det empiriska underlaget .....	10
Resultat och analys.....	12
Kopplingen mellan relationer, undervisning och elevers lärande .....	12
Hur och när sker arbetet med relationer? .....	14
Vad är nyckeln till att bygga goda relationer? .....	16
Medvetenhet kring relationsarbete .....	16
Sammanfattning .....	19
Slutdiskussion.....	19
Kritisk metoddiskussion.....	19
Resultatdiskussion.....	20
Lärarylev relationens påverkan på undervisningen.....	20
Medvetenhet om relationens betydelse för elevers lärande .....	21
Vidare forskning.....	22
Referenser.....	23
Bilaga .....	25

## Inledning

Att relationer och relationsbyggande är en central del av läraryrket är för de flesta ett allmänt känt faktum. Därför föll valet på att i det avslutande examensarbetet under lärarutbildningen undersöka och fördjupa mig i hur mellanstadielärare arbetar med relationer i sin undervisning. Läraryrket består av en mängd relationer som ständigt bör hållas på en god nivå och för att det ska vara möjligt krävs det att läraren kontinuerligt arbetar med sina yrkesrelaterade relationer, framförallt den till eleverna. Enligt Skolverket (2011) ska omsorg om elevers välbefinnande och utveckling präglade verksamheten. Vidare ska skolan "sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (Skolverket, 2011). Det borde vara en självklarhet att lärare har kunskap om och verktyg för att kunna skapa goda relationer med sina elever. Genom de erfarenheter jag fått under VFU:n och i mitt arbete som lärare har det synliggjorts att relationsarbete ser olika ut för olika lärare samt hur stor vikt det läggs stor vikt det. En allt för stor fokus läggs ofta, enligt min erfarenhet, på innehållet i kursplanerna och på att vara så effektiv som möjligt. Enligt Roth (1999) funderar nya lärare ofta på teorier och på hur olika situationer bäst ska bemötas medan mer erfarna lärare omedvetet vet hur de ska handskas med dessa situationer utan att behöva fundera. Det krävs ett visst mått av medvetenhet för att handla omedvetet vilket ses i Roths exempel ovan. Jag har i tidigare litteraturstudie (Norén & Reyman, 2018) nått slutsatsen att goda relationer, det vill säga en relation som främjar elevers välbefinnande, är en viktig del i elevers välmående. Välmående ger välbefinnande som i sin tur är en viktig faktor när det kommer till elevers lärande och skolframgång och därför bör prioriteras av lärare. I detta arbete ligger fokus därför på att ta reda på hur lärare resonerar kring relationer i skolan och huruvida relationell pedagogik i praktiken är något som lärare ser som en naturlig del i sitt uppdrag. Relationell pedagogik är ett forskningsfält som kännetecknas av den stora betydelse som mellanmänniska, personliga möten anses ha. Inom den relationella pedagogiken anses att god utbildning har ett meningsfyllt innehåll (Aspelin & Johansson, 2017). Det som undersöks i studien är relationsarbetet mellan lärare och elev, utifrån lärarens perspektiv.

Vid en titt på didaktikens grunder återkommer jag till den didaktiska triangeln där relationen mellan lärare-elev är ett av de tre förhållanden som återfinns i modellen tillsammans med förhållandena mellan lärare-elev-innehåll. Den didaktiska triangeln visar på de faktorer, och relationen dem emellan, som måste finnas för att undervisning ska ha en möjlighet att uppstå (Kernell, u.å) och lärare-elev relationen utgör basen i triangeln vilket gör den viktig för den här studien. Med utgångspunkt i tidigare forskning (Cistone & Shneyderman, 2004; Hill & Jones 2018; Jennings och Greenberg, 2009; Johnson, 2008; Lilja, 2013; Läänemets, Kalamees-Rubel & Sepp, 2012; Thomas 1998) påvisar resultat att goda relationer är en grundläggande faktor för elevers skolframgång och dessutom en faktor som värderas högt av elever själva. Det är svårt att argumentera emot sambandet mellan välmående elever och goda skolresultat. Läraren har därför en viktig roll i att aktivt arbeta med att skapa och bibehålla goda relationer till sina elever för att i förlängningen öka elevers måluppfyllelse. Studier (Cistone & Shneyderman, 2004) visar att elever som fortsätter med samma lärare under en längre period, och därmed ges större möjlighet till att bygga en fördjupad relation, uppvisade procentuellt högre resultat än en motsvarande elevgrupp som bytte lärare efter ett år. Föregående resultat indikerar att återkommande relationer är en betydande faktor för elevers skolframgång vilket är en slutsats som även nås av Lilja (2013).

En fokus på relationer gynnar elever och borde genomsyra hela skolans verksamhet och läroplan. I nuläget nämns relationer, explicit, endast i styckena för förskoleklassen och

fritidsverksamheten i läroplanen (Skolverket, 2011) trots att forskningen pekar mot att relationer är en viktig faktor för elevers skolframgång. Med tanke på den stora fokus som finns på relationer, som en viktig faktor för elevers skolframgång, kan det anses märkligt att lärarutbildningen inte lägger en större fokus på de positiva effekter forskningen påvisar att goda relationer får på undervisningen. Samhället är byggt på relationer och då grunden till samhället läggs i skolan anser jag att relationer är en viktig aspekt av läraryrket som det finns intresse för att veta mer om. Därför vill jag med detta examensarbete undersöka vilken typ av relationsarbete som finns i skolan idag och hur lärare arbetar för att främja goda relationer som ett steg i elevers måluppfyllelse och skolresultat.

## **Syfte och frågeställningar**

Det övergripande syftet med uppsatsen är att ta reda på hur lärare arbetar med att skapa och främja goda relationer mellan lärare och elev i sin undervisning. Mer specifikt undersöks hur medvetet lärare arbetar med relationen till sina elever.

Mot bakgrund av ovanstående är frågeställningarna som undersökningen har som avsikt att besvara följande:

- Hur arbetar mellanstadielärare med relationer i skolan generellt samt i sin undervisning?
- Vilken medvetenhet finns bland lärare om relationens betydelse för undervisningen?

## Tidigare forskning

I det följande kapitlet tas begreppet relationell pedagogik upp. Vidare fortsätter redogörelsen med begreppet emotionell intelligens tätt följt av medvetenhet som båda är kompetenser av stor vikt i läraryrket. Slutligen redogörs för betydelsen av goda relationer mellan lärare och elev för elevers studieresultat.

## Relationell pedagogik

Inom forskningsfältet relationell pedagogik anses att alla utbildningsfenomen i grunden är relationella. 2016 vid en nordisk nätverksträff antogs följande definition av relationell pedagogik (Aspelin & Johansson, 2017):

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelse som tillmäts mellanmänniska, personliga möten.

Mellanmänniska möten, det vill säga möten mellan människor, är centrala inom den relationella pedagogiken som menar att det är i samspelet mellan människor vi utvecklas. Det är i samspelet med andra kunskap blir något vi deltar i snarare än något som överförs mellan lärare och elev. Det viktiga blir därför HUR man som lärare ordnar samspelet, det vill säga relationen, till sina elever. Aspelin och Johansson (2017) menar att relationen är grunden till allt lärande och utan den är det svårt att uppnå något alls då kunskap sker via relationsprocesser. Vidare menas att motsatsen till relationell pedagogik är det instrumentella synsättet där vad man gör är det viktiga och inte att eller hur man lär sig det, alltså själva lärandet. Aspelin och Johansson beskriver den relationella pedagogiken med en fokus på mellanrum, mellan elev och innehåll, mellan lärare och innehåll och mellan elev och lärare, vilket syftar till den didaktiska triangeln som nämns i inledningen. *Den didaktiska triangeln* är en modell som beskriver förhållandet mellan lärare, elev och innehåll där alla förhållanden är av lika stor vikt och fallerar utan de övriga två. Denna tankestruktur beskrevs av Comenius 1657 i *Didactica Magna* och är därmed ett vida känt begrepp inom didaktiken som har framställts på en rad olika sätt genom tiden.

Inom vetenskapen finns olika synsätt där den naturvetenskapliga diskursen, där mätbarhet är den mest framstående faktorn, utgör ena sidan medan en mer emotionell och svårbedömd diskurs utgör den andra sidan (Bredmar, 2017). Många forskare riktar in sig allt för mycket på lärarens ämneskunskaper och undervisningsmetoder men glömmer bort relationen till eleverna (Lilja, 2013). Lärarens uppdrag handlar inte endast om att undervisa i sitt ämne och förvänta sig att eleverna utvecklar ett lärande utan det handlar om att se eleven i sin helhet. Att se eleven i sin helhet innefattar självfallet elevens lärande, men även elevens välbefinnande. Lilja (2013) poängterar dock att relationer mellan lärare och elev är både mångfacetterade och komplexa. Undervisning och lärande kan omöjligt vara mekaniskt och planeras i detalj eftersom undervisningen och lärandet influeras av lärarens och elevernas egna livsvärldar, som är ett fenomenologiskt begrepp som innefattar den värld som vi alla lever i. Nordström-Lytz (2017) är inne på samma spår och menar att lärarens arbete riskerar att bli instrumentellt samt att det riskerar att läggas allt för stort fokus på det mätbara. Inom den relationella pedagogiken är en

viktig faktor att se elever som individer och personer med tankar och känslor för läraren att beakta och bemöta, det handlar om lyhördhet inför människan (Nordström-Lytz, 2017).

### **Bemötande**

I samspelet mellan barn och vuxna ligger ansvaret på samspelets kvalitet alltid på den vuxne till skillnad mot i en relation mellan två vuxna individer där ansvaret är delat (Juul och Jensen, 2012). Det är av stor vikt att lärare tar på sig ansvaret i sin relation till eleverna och aktivt jobbar för att hitta nya vägar om den första inte fungerar. Jennings och Greenberg (2009) har tagit fram en modell som anses kunna belysa betydelsen av lärarens sociala och emotionella kompetens samt välbefinnande när det gäller att utveckla och vidhålla goda relationer med sina elever. Föregående har beskrivits utifrån begreppet emotionell intelligens, EI, vilket kan ses som något kontroversiellt då det egentligen är omöjligt att mäta hur någon människa bemöter och möter andra människor. *Emotional intelligence/emotionell intelligens, EI*, är ett begrepp som lanserades i början på 90-talet för människors förmåga att kontrollera och använda sina känslor och för att uppfatta andras. Emotionell intelligens karaktäriseras bland annat genom att vara i kontakt med sina känslor, använda dessa för att ta goda beslut och för att visa inlevelse och medkänsla (Jennings & Greenberg, 2009). Hur en lärare bemöter sina elever kan enligt Jennings och Greenberg påverkas av lärarens nivå av EI. En hög nivå av EI är något som implicit värderas högt av elever när de berättar hur de tycker en bra lärare bör vara. Jennings och Greenberg menar att elever lär sig bättre när de känner sig glada och respekterade samt känner att läraren bryr sig om dem. Elever behöver känna en tillhörighet i skolan och att de kan lita på att de människor de har omkring sig en stor del av sin vakna tid är där för deras skull och vill deras bästa. I en kinesisk studie om EI (Yin, Chi Kin Lee & Jin, 2013) framkom att lärare som visar känslor framför sina elever kan använda det i sin undervisning vilket också visade sig vara en viktig del av undervisningen och inläringen i klassrummet. EI involverar karaktärsdrag som empati, kontroll av känslor, självmedvetenhet, sin egen motivation och förmågan att vara i relationer med andra människor. Liknande egenskaper är vad elever önskade när de i en studie (Läänemets, Kalamees-Rubel & Sepp, 2012) fick beskriva hur en lärare skulle vara. Egenskaper som vänlig, förstående/omhändertagande, lugn/balanserad, glädjefylld/positiv och rolig nämns frekvent av de tillfrågade eleverna. Egenskaper som inte nämns lika frekvent men ändå är värda att nämna var: förlåtande, tålmodig, sympatisk samt att läraren gav uppmärksamhet och var glad vilka har en tydlig koppling till EI. Även (Thomas, 1998) har undersökt barns tankar kring en god lärare och kommit till slutsatsen att elever vill ha en lärare som älskar dem och bryr sig om dem. Elever har dessutom i undersökningar (Läänemets, et al., 2012. Thomas, 1998) gett exempel på hur de inte vill behandlas och bemötas av lärare. Elever vill inte ha lärare som skriker åt dem, förminskar dem eller ser de som störningsmoment. De ska inte heller se ner på eller behandla någon annorlunda utifrån utseende, beteende eller social status (Läänemets et al., 2012). Elever vill inte heller ha en lärare som kollektivt bestraffar en hel klass när en enda elev betett sig illa, som tar ut sin ilska eller irritation på alla elever eller som har en favorit (Thomas, 1998).

Det är viktigt att elever kan lita på sina lärare och att de kan komma och säga till om de tycker att dem gör fel. Det är enligt (Thomas, 1998) av stor vikt att låta eleverna veta att de är viktiga.

### **Medvetenhet**

Det kan antas att det hos skickliga lärare krävs ett visst mått av emotionell intelligens för att nå sina elever och tillmötesgå dessa på deras nivå, men hur medvetna är lärare när det kommer till hur de reagerar och agerar i olika situationer? Spelar lärares yrkeserfarenhet någon roll? Roth (1999) beskriver hur lärare ofta gör saker ”utan att tänka på det” och kopplar det till lärares medvetenhet. Vidare menar Roth att lärare ”gör” utan att reflektera över vad eller hur de gör och argumenterar för att det är svårt att veta varför en lärare gör som hen gör i olika situationer.

Att agera rätt utan att reflektera över det är svårt att lära ut och Roth ställer sig frågan om hur man ska kunna få nya lärare att förstå hur man gör när vissa delar av yrket är så svåra att fånga. I en tidigare studie av Roth (1999) framkom att till och med erfarna lärare ansåg att lärare gynnas av att under två månader jobba i ett tvålärarskap jämfört med att ta tre kurser på universitetet i samma ämne för att öka sin ämneskunskap, vilket stärker teorin om att vissa saker är svåra att läsa sig till utan istället behöver upplevas och observeras. Lärare måste veta vilken teori som är mest lämpad i vilken situation. Detta utan att behöva reflektera över det eftersom det skulle ta fokus från situationen som uppstått, vilket i sin tur är svårt att läsa sig till och istället kommer med erfarenheten. Nya lärare måste ta sig tid att reflektera, fundera och tänka ut en lösning som hos erfarna lärare ofta kommer av sig själv, eller som intervjupersonen i Roths artikel menade att den erfarna läraren "har på tungan", det vill säga utan att tänka på det. Nya lärare måste lära sig vad de ska säga och hur de ska agera i olika situationer då de enligt Roth reagerar på situationer snarare än genom att aktivt skapa rätt förutsättningar.

### **Goda relationer och elevers skolframgång**

Hur lärare väljer att arbeta med relationer kan ha en direkt påverkan på elevers skolframgång. Studier (Johnson, 2008) visar på hur viktiga dagliga relationer är för elevers välmående. Johnson (2008) menar att det finns en underliggande faktor när det kommer till elevers välbefinnande som är direkt kopplad till elevers studieresultat. Även Lilja (2013) skriver om förtroendefulla relationer mellan lärare och elev vilka har visat sig vara av betydelse gällande undervisning och lärande i klassrummet och i förlängningen även för elevers skolresultat och välbefinnande.

Som nämnts ovan menar Juul och Jensen (2012) att lärare har ett ansvar för hur barnets självkänsla utvecklas där de menar att läraren måste möta barnet snarare än att stå över barnet. När barnets känslor bemöts fås oftare ett svar som hjälper den vuxne att förstå barnet och hur hen tänker, vilket i förlängningen gör att en relation utvecklas (Juul & Jensen, 2012). Johnson (2008) menar att det är uppenbart att en bra relation mellan elev och lärare är betydelsefull för att skapa ett rikt liv för elever. Elever bygger genom akademisk framgång upp ett bättre självförtroende där läraren spelar en stor roll då denne genom att uppmuntra och visa intresse för sina elever hjälper dem framåt (Johnson, 2008). En annan faktor som har stor betydelse för att skapa goda relationer i skolan är huruvida lärare visar ett genuint intresse gentemot sina elever eller inte, vilket i Johnsons studie visar sig genom att vissa speciellt betydelsefulla lärare nämndes i intervjuer med elever gång på gång under de år studien pågick. Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev fungerar enligt Lilja (2013) som en grund för undervisning och lärande. Att arbeta främjande med relationer är därför en stor del av undervisningen och kräver medveten uppmärksamhet och noggrant arbete.

Forskning (Cistone & Shneyderman, 2004) tyder på att elever som upprepar möter samma lärare ökar kvaliteten på sitt arbete och därmed sina studieresultat. Cistone och Shneyderman menar att det finns ett tydligt samband mellan återkommande relationer och hur elever presterar. Elever vill inte gärna anförtro sig åt lärare/vuxna de inte känner och Johnson (2008) menar att det är av stor vikt för elever att kunna anförtro sig åt en person hen känner och som i sin tur känner eleven. Barn samarbetar när de upplever att de har kontakt med läraren och känner att läraren ser dem, det menar Juul och Jensen (2012) som samtidigt menar att det är svårt att ha kontakt med 28 barn samtidigt. Lärare har ett ansvar för att ta sig tid för varje barn, vissa finner sig till rätta direkt medan det tar lite längre tid för andra (Juul & Jensen, 2012). Studier visar dessutom att lärare som känner sina elever skapar större förväntningar på eleverna vilket i sin tur leder till att eleverna vill och kan prestera bättre (Hill & Jones, 2018). Liknande resultat



presenterar Lilja (2013) som påtalar vikten av att elever måste kunna lita på att läraren gör sitt bästa för att de ska lyckas.

Sammanfattningsvis kan det anses att medvetenhet och ett högt EI är grundläggande förutsättningar och kompetenser för alla som arbetar med människor, hur mätbart det är kan egentligen bara ”mätas” av ens medmänniskor, det vill säga de människor man möter. I denna studie är EI av vikt för hur lärare ser på och bemöter sina elever. Där möten mellan människor sker, där finns relationer. Eftersom goda relationer är en faktor för elevers skolframgång är det alla lärares ansvar och skyldighet att arbeta mot att skapa goda relationer till sina elever.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Den relationella pedagogiken utgör ett paraplybegrepp för all forskning som rör möten människor emellan i en skolsituation och är därför det övergripande begrepp studien teoretiskt grundar sig i. Som analysverktyg kommer den *didaktiska triangeln*, som beskrivits ovan, att användas i analysen för att synliggöra vilka förhållanden lärare väljer att lägga fokus på och vilken betydelse detta får för relationen mellan lärare och elev. Lärares *emotionella intelligens* och hur den eventuellt visar sig under intervjuerna är ett viktigt begrepp i analysen vilket leder oss till det tredje analysverktyget som är *medvetenhet* hos lärare gällande relationell pedagogik och hur och varför det är ett viktigt begrepp att känna till för dem som arbetar i skolan. Med teorin som grund inleds studien för att ta reda på mer om hur lärare arbetar med relationer i praktiken.

## Metod

I följande avsnitt redogörs för val av metod. Metodvalet för studien är den kvalitativa semistrukturerade intervjun. Därefter följer en redogörelse av vad som ligger till grund för urvalet samt en presentation av respondenterna för att sedan följas av synen på trovärdighet, tillförlitlighet och validitet samt avhandla de forskningsetiska principerna. Vidare följer en presentation av studiens genomförande för att sedan avslutas med en analys av det empiriska underlaget.

### Val av metod

Det empiriska materialet i den här studien består av sju transkriberade intervjuer av lärare. Intervjuerna har utgått från studiens syfte och frågeställningar nämligen hur lärare arbetar med att skapa och främja goda relationer mellan lärare och elev i sin undervisning samt hur medvetet lärare arbetar med relationen till sina elever. Då formen på den semistrukturerade intervjun ökar möjligheten till följdfrågor ökar i sin tur chansen att få en djupare förståelse kring hur lärare resonerar i ämnet.

Den kvalitativa undersökningen fokuserar enligt Bryman (2018) mer på ord än på siffror, det vill säga att den kvalitativa forskningen syftar till en fördjupad förståelse för respondenternas olika perspektiv snarare än på att samla in en större mängd data att redovisa i tabellformat. Dalen (2007) definierar den kvalitativa forskningstraditionen som "att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet.". Då valet av metod föll på den kvalitativa traditionen ansågs den semistrukturerade intervjun vara den mest lämpade metoden för att genomföra studien. Enligt Bryman ligger fokus i den semistrukturerade forskningsintervjun på vad respondenten anser vara av vikt kring de frågor som ställs. Målet med den kvalitativa intervjun är enligt Bryman att få "fylliga och detaljerade svar". För denna undersökning valdes semistrukturerade intervjuer då den typen av intervjuer anses ha lättare att röra sig i olika riktningar för att nå kärnan av vad respondenten anser, den är mer flexibel (Bryman, 2018). Ofta utgår man i denna typ av intervju, enligt Bryman, från en intervjuguide där frågorna som ställs utgår från olika teman vilka kan vara mer eller mindre öppna och frågornas ordning kan varieras beroende på respondentens svar. Utförandet av en intervju kan ske på olika sätt, ansikte mot ansikte, via telefon eller via videosamtal. Fördelen med telefonintervjuer är att det är mer tids effektivt och geografiska avstånd inte blir ett problem (Kvale & Brinkmann, 2014).

I en kvantitativ intervju kan resultatet enbart baseras på det som respondenterna säger vilket är viktigt att poängtera. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp ett exempel där intervjupersonen säger en sak, vilket är vad som sedan transkriberas, medan kroppsspråket och det hen säger mellan raderna är en annan. I ett sådant fall finns vissa moraliska betänkligheter som till exempel huruvida intervjuaren ska gå på det respondenten säger eller på det respondenten utstrålar. Detta kan dock vara en risk att intervjuaren missar vid telefonintervjuer då det vid en sådan typ av intervju inte går att ta hänsyn till respondentens kroppsspråk. Andra frågor som är viktiga att ta hänsyn till är huruvida forskaren kan lita på att det respondenterna säger är sant eller om respondenterna kan känna sig "tvungna" att anpassa sina svar efter det som de tror att forskaren är ute efter. Intervjuaren kan se på respondenten som sårbar och osäker och därmed tolka hans svar fel samtidigt som respondenten kan känna sig för dum eller okvalificerad för att kunna svara på de frågor som ställs (Kvale och Brinkmann, 2014). I den kvalitativa intervjun är det viktigt att intervjuaren har ett tydligt syfte och är medveten om vilka möjligheter, men också problem, som finns med metoden för att senare kunna göra en så rättvis tolkning som möjligt av de svar ens respondenter gett.

## Urval och avgränsningar

Sju intervjuer har genomförts med sju verksamma lärare inom en radie på 5 mil på 3 olika skolor. För att genomföra studien utefter angiven tidsram och omfång har ett bekvämlighetsurval gjorts, då respondenterna är lärare som finns tillgängliga och passar studiens syfte. Bryman (2018) beskriver ett bekvämlighetsurval som personer som finns tillgängliga för forskaren utifrån faktorer som exempelvis geografisk närhet, vilket är fallet i den här undersökningen trots att några av intervjuerna skedde över telefon. Anledningen till att två av intervjuerna skedde över telefon var på grund av tidsbrist och sjukdom. För att förtydliga så kommer benämningen *respondenter* användas för att hänvisa till de deltagande lärarna. När det kommer till valet av frågor avgränsades dessa till att handla om relationen mellan lärare och elev. Relationen elever emellan utslöts då jag har en teori om att de lärare som arbetar aktivt med sin egen relation till sina elever även arbetar aktivt med elevernas relationer till varandra, det är dock en undersökning i sig och kommer därför inte avhandlas i denna uppsats.

## Beskrivning av respondenterna

De, för studien, intervjuade lärarna arbetar på 3 olika skolor fördelade på två kommuner vilka har anonymiserats utifrån faktorerna namn och kommun. Däremot beskrivs kort den generella socioekonomiska situationen kring skolorna och dess elever då det kan ha betydelse för hur stor vikt lärare lägger vid relationen till sina elever. Barn i socialt utsatta områden kan behöva extra stöttning av vuxna utanför familjen och därför kan den socioekonomiska situationen ha betydelse för hur lärare på olika skolor ser på relationen till sina elever. Studien tar dock inte hänsyn till vilken skola respondenterna är verksamma på i analysen, eftersom skolorna har likartade socioekonomisk bakgrund. Skola 2 skiljer sig något från övriga två skolor, men skillnaden upplevs inte tillräckligt stor för att det skulle gå att se några samband mellan skola och respondenternas resonemang.

### *Skola 1*

Skola 1 är en stor F-9 skola med över 700 elever med varierande socioekonomisk bakgrund. Skola 1 har vissa strukturella problem och är den skola i kommunen som tar emot flest barn med annat modersmål än svenska.

### *Skola 2*

Skola 2 ligger i samma kommun som skola 1. B-skolan ligger i kommunens mest utsatta område sett till socioekonomisk bakgrund hos elever och föräldrar. Skola 2 är mitt uppe i en omorganisation men är i nuläget en F-4 skola med ca 150–200 elever.

### *Skola 3*

Skola 3 är den enda skolan i studien som ligger i en annan, dock närliggande, kommun. Skola 3 är en stor skola med ca 800 elever från förskoleklass upp till årskurs 9. När det kommer till elevernas socioekonomiska bakgrund är den, precis som på A-skolan, av varierad art.

Respondenterna har anonymiserats utifrån faktorerna kön och ålder eftersom de inte är relevanta i studien. Respondenternas kön och ålder beaktas alltså inte i analysen. Däremot beskrivs respondenternas yrkeserfarenhet samt på vilket sätt respondenterna arbetar, då detta kan ha betydelse för hur de ser på vikten av goda relationer. Respondenterna redovisas kort nedan i tabell 1.2 och benämns där och därefter som lärare A, B, C, D, E, F och G.

Tabell 1.2

Lärare	Yrkesverksamma år	Nuvarande tjänst	Årskurs	Undervisar i	Arbetar på skola
A	13 år	Ämneslärare	4	SO, engelska, teknik	1
B	3 år	Ämneslärare	4	Svenska	1
C	19 år	Ämnes-/klasslärare	4	SO, engelska, matematik, NO	2
D	1 år	Ämneslärare	5	Svenska, SO	3
E	1,5 år	Ämneslärare	5	Engelska, matematik	1
F	19 år	Ämneslärare	4	NO, matematik	1
G	½ år	Ämneslärare	5	Svenska, SO	1

### Trovärdighet, tillförlitlighet och validitet

Då uppsatsens tidsram var begränsad valdes respondenterna ut ur ett bekvämlighetsurval av lärare som fanns tillgängliga och var villiga att ställa upp på en intervju. Vidare valdes antalet respondenter ut av samma orsak som urvalet av respondenter. För att få en spridning på respondenternas svar finns en spridning mellan ålder, yrkesverksamma år, erfarenhet och arbetssätt presenterade. De frågor respondenterna besvarat är formade utifrån intervjuarens perspektiv och riskerar därför att färgas av dennes egna åsikter kring relationer i skolan. Kvale och Brinkmann (2014) menar att en för stor tonvikt på trovärdighet kan hämma kreativiteten och variationsrikedomen hos respondenterna, och värderar därmed flexibiliteten i en intervjustudie. Då intervjuerna i studien genomfördes på tre olika skolor med sju lärare är det rimligt att anta att lärare på andra skolor potentiellt hade gett andra svar på intervjufrågorna, vilket påverkar reliabiliteten. Ovan nämnda spridning i yrkeserfarenhet och så vidare skulle dock kunna spegla den generella kunskapen i ämnet sett till lärare i allmänhet. Det kan anas att vissa är mer pålästa och intresserade än andra vilket i sin tur kan visa på studiens tillförlitlighet då det kan antas att en viss del av respondenternas svar vilar på vetenskaplig grund.

Gällande validiteten i arbetet finns det alltid en risk för feltolkningar vilket skedde i denna studie då en av respondenterna blandade ihop ett efterfrågat begrepp med ett annat begrepp då hen inte kände till det efterfrågade begreppet och då troligtvis blev osäker i intervjusituationen. Svaret tolkades sedan som ett nej på frågan, då svaret i sig var svar nog på frågan som ställts. Ytterligare en känd risk är att respondenterna gett de svar de tror intervjuaren efterfrågar snarare än vad de egentligen tycker och tänker. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver detta som att intervjuaren har ett empatiskt förhållningssätt under intervjun vilket i sin tur ses som nyckeln till data men också kan leda till att respondenten anpassar sina svar efter vad de tror intervjuaren vill höra.

### Forskningsetiska principer

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2011) fyra krav, samtyckeskravet, informationsskyddskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I enlighet med Vetenskapsrådets (2011) krav på informerat samtycke har samtliga deltagare blivit informerade om att intervjun de deltog i ämnade undersöka hur lärare arbetar med relationer. Respondenterna har samtyckt till att vara en del av undersökningen och varit medvetna om sin rättighet att när som helst avbryta sin medverkan. Respondenternas medverkan är anonym och deras namn i uppsatsen är anonymiserade av respekt för deras anonymitet.

## Genomförande

Nedan följer en kort beskrivning av hur arbetet med intervjuerna samt transkriberingen av dessa gått till.

Som ett första steg blev respondenterna upplysta om vad deras svar skulle användas till, det vill säga i ett examensarbete på grundläroprogrammet, samt kortfattat vad syftet med intervjun var. Intervjufrågorna i intervjun är grupperade under olika teman. De inledande frågorna berör respondenternas inställning till relationsarbete och hur relationer kopplas till undervisningen för att sedan bli mer individanpassade och gå in på hur lärare jobbar med relationer för att tillslut landa i respondenternas medvetenhet kring relationell pedagogik. Intervjuguiden finns att läsa i sin helhet i bilaga 1. Intervjuerna med lärare A, C, E, F och G skedde ansikte mot ansikte medan de två övriga intervjuerna, det vill säga med lärare B och D skedde över telefon på grund av respondenternas scheman. Skillnaden mellan en telefonintervju och en ansikte mot ansikte-intervju som upptäcktes under intervjuernas gång var att det inte går att visa aktivt lyssnande med hjälp av kroppsspråk utan det blir mer hm, mm, ja osv för att bekräfta för respondenten att det hen säger uppfattas. Merparten av intervjuerna skedde inom en tidsperiod av två veckor vilket underlättade analysarbetet och gav tid för reflektion. Då den semistrukturerade intervjun är mindre styrd än den strukturerade intervjun (Bryman, 2018) anpassades frågeföljden efter hur respondenterna besvarade frågorna. Vissa frågor som redan besvarats kortades ner eller utelämnades delvis då svaret redans nämnts. Vid genomförandet av intervjuerna uppstod vissa frågetecken som inte förutsetts under utformningen av frågorna. Ett avvägt val gjordes kring hur mycket information respondenterna fick innan intervjutillfällena. Den information respondenterna fick var väldigt övergripande, nämligen att studien behandlar relationer. Tanken var att respondenterna skulle ha ett öppet sinne och svara utifrån sitt eget förhållningssätt och därmed påverkas så lite som möjligt av utomstående faktorer som forskning eller intervjuarens egna åsikter i ämnet. Studiens syfte var därför något respondenterna informerades om efter intervjun. Det borde däremot ha specificerats för respondenterna att fokus för studien låg på lärar-elev relationen och varför då det var en fråga som uppkom under de två första (lärare A och C) intervjuerna. Till de resterande fem intervjuerna valdes därför att efter den inledande frågan ”Vad tänker du när jag säger relationer i skolan?” förtydliga vilken relation studiens syfte var att förstå, det vill säga relationen mellan lärare och elev.

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades samtliga intervjuer inom ett dygn vilket enligt Gillham (2008) är en grundregel gällande transkribering då de tidigare intervjuerna kan utnyttjas till att dra lärdom inför kommande intervjuer men också för att lättare kunna tolka inspelningarna. Även Dalen (2007) menar att det är av stor vikt att transkribera snarast möjligt efter att intervjun ägt rum. Dalen menar vidare att genom att transkribera sin intervju till text skapas en bra möjlighet till att läsa in sig på den insamlade data vilket är till god hjälp när analysarbetet senare äger rum. Inspelningarna utfördes via en applikation på en telefon med en sammanlagd längd på cirka 90 min vilket sammanställdes till cirka 18 sidor transkriberad text.

## Analys av det empiriska underlaget

För att få en bra överblick över det insamlade materialet, som vid den kvalitativa intervjun består av inspelat- och transkriberat material (Dalen, 2007), valdes att som ett första steg skriva ut de transkriberade intervjuer i pappersform. Dalen menar att det finns viss kritik mot att använda transkriberade intervjuutskriften som texter i tolkningsprocessen då det kan medföra att nyanser av intervjuerna tenderar att falla bort. Dalen menar vidare att de flesta forskare ändå arbetar så vilket även gjorts i tolkningen av studiens data. I nästa steg gicks sedan fråga för fråga, svar för svar igenom i respektive intervju. I steg tre skannades svaren av efter liknande ord och begrepp för att samla gemensamma nämnare och sådant som skiljde sig åt, samtidigt

markerades dessa i de transkriberade texterna. I analysprocessen kan detta beskrivas som att data processas i tre steg där det respondenten faktiskt sagt benämns *experience near*. Forskaren, eller respondentens egna tolkningar, benämns *experience distant* och forskarens koppling till teorier och begrepp benämns med just *teorier* (Dalen, 2007). Denna process illustreras nedan i tabell 1.1. Det ska dock poängteras att dessa delar går in i varandra, att de är sammanflätade, men att de kategoriserats i syfte att strukturera materialet.

Tabell 1.2 *Experience near och experience distant exemplifierat från studien.*

Experience near	Experience distant	Teorier
"känner du inte elever väl och känner till förkunskaper och mående överlag och hemmaförhållanden och intressen och alla de delarna så är det svårt att veta hur du ska kunna... uppmuntra och motivera eleven."	Lärande, du måste känna eleven för att ha möjlighet att nå hen med det innehåll som ska bearbetas. Det är en treenighet där alla delar måste samverka för att det ska kunna ske ett lärande.	Den didaktiska triangeln
" Ja men att, att de känner och märker att jag tycker att var och en av de är viktiga. att det liksom inte bara är de som klass utan varje enskild person."	Lyhörd	Emotionell intelligens
"det sker omedvetet" "det är inget jag planerar"	Implicit	Medvetenhet

I exemplet ovan kan den första kategorin passa både under den didaktiska triangel och under medvetenhet men genom att dela upp och processa den data som samlats in synliggjordes hur frågorna går in i varandra och att det en respondent svarat på en fråga hade någon annan sagt på en annan fråga. Det hjälpte för att få en överblick och att hitta gemensamma nämnare inför det skriftliga resultatet och analysen. Det fjärde steget blev att sammanställa den information som plockats ut i tre tankekartor som var och en hade ett tema som "rubrik". För att sammanställa resultatet användes sedan tankekartorna tillsammans med den process som en del av det empiriska underlaget genomgått som utgångspunkt. I skapandet av intervjuguiden valdes att redan där dela in frågorna i fyra olika teman som sedan kommit att bli utgångspunkten i resultatet då det passade formen på resultatet bättre och det inte ansågs vara någon mening med ytterligare uppdelning. De fyra temana i intervjuguiden blev sedan till tre teman i resultatet. Temana behandlar kopplingen mellan relationer, undervisning och elevers lärande, hur och när arbetet med relationer sker samt respondenternas medvetenhet kring sitt relationsarbete.

Vissa ord återkommer genom intervjuerna och det fästes därför större vikt vid dessa i processandet av det empiriska underlaget. Många av dessa ord återkommer dessutom i den forskning som presenterats ovan vilket kan vara en indikator på en viss medvetenhet hos respondenterna. Ord som återkommer genomgående i studien är: *förståelse, ömsesidig respekt, förtroende, anpassa undervisningen/individpassat, att se alla barn/elever, att känna eleven, samspel, att lärare är personliga och autentiska, trygghet för eleverna samt hur "relationsarbetet sker hela tiden men mest omedvetet"*.

## Resultat och analys

Som nämnts tidigare utgör den didaktiska triangeln ett av studiens analysverktyg. Resultatet struktureras därför utifrån de grundläggande didaktiska frågorna Vad? Hur? Varför? Vad som i ”Vad är en god relation?”, hur som i ”Hur sker arbetet med relationer?” och varför som i ”Varför arbetar de med relationer?”. Övriga analysverktyg är fördelade under dessa ”rubriker” där den didaktiska triangeln främst stöttar vad-frågan på så vis att dess olika förhållanden är kopplade till vad som ska läras ut, det vill säga innehållet och vad en god relation är. Den emotionella intelligensen är kopplad till hur-frågan då det är svårt att skapa relationer utan EI och elevers lärande gynnas av goda relationer. Varför-frågan kopplas till medvetenhet då det bakom medvetenhet döljer sig didaktisk kunskap och erfarenhet. Alla ovanstående delar är sammankopplade men tyngdpunkten i resultatet läggs på varje del för sig.

### Kopplingen mellan relationer, undervisning och elevers lärande

Kanske kan lärares inställning till hur de ser på relationer vara en indikator på hur de i praktiken arbetar med relationer. Begreppet relationer är brett och innefattar en mängd olika förhållningssätt. Det föll sig naturligt att initialt i intervjuerna ta reda på vad respondenterna tänker kring relationer i skolan för att få en första indikation på hur insatta respondenterna är i ämnet:

Jag tänker att det är någonting som är helt avgörande för elevernas **kunskapsutveckling** (Lärare A)

...alla de (olika) relationerna påverkar ju **lärsituationen** (Lärare C)

Då tänker jag att det är en förutsättning för att jag ska kunna ha bra **undervisning**...om jag känner mina elever är det lättare att nå dem (Lärare E)

Lärare A, C och E använder sig av begrepp kopplade till lärarprofessionen vilket redan i första frågan kan indikera att de är pålästa i ämnet. Dessa tre lärare är redan initialt när ordet ”relationer” nämns inne på hur dessa påverkar lärsituationen samt att de är avgörande för elevers kunskapsutveckling. Lärare D nämnde direkt ordet samspel. Lärare B och G nämner det faktum att det är många olika relationer i skolan vilket kan antyda att det finns en helhetssyn i hur de ser på relationer i skolan. I tidigare forskning (Cistone & Shneyderman, 2004; Johnson, 2008; Lilja, 2013, m.fl.) synliggörs en koppling mellan lärares relationer till sina elever och elevers lärande. Det framkommer dessutom i tidigare forskning (Roth, 1999) att erfarna lärare är medvetna om att de implicit arbetar med relationer vilket också bekräftas i denna studie. Flera av respondenterna uttrycker hur viktigt de anser det vara med goda relationer i skolan, men vad säger respondenterna om kopplingen mellan relationer, undervisning och lärande? I enlighet med den didaktiska triangeln måste den ena finnas för att nå den andra, hela tiden med relationen som bas. Här kan ett samband mellan lärare, elev och innehåll synliggöras.

Förmågan att anpassa sin undervisning till de olika individer eleverna representerar betonades av alla respondenter. Flera av lärarna nämner hur en god relation gör att det blir lättare att anpassa undervisningen utifrån olika elever vilket i sin tur kan ge eleverna möjlighet att prestera och processa innehållet efter sin egen förmåga. Alla respondenter nämnde vid minst ett tillfälle hur detta är en fördel med att ha en god relation till sina elever:

Ja, men alltså såklart att jag är mer än bara lärare i svenska, att jag är ”lärare B” och att de är små individer också. Vilket handlar om då att man också ska anpassa allting för de är individer. För att det ska bli lyckat. ...när jag skapar en relation med eleverna så ser

jag ju också deras behov på ett annat sätt och kan hjälpa de på det sättet som de behöver. Då blir det ju en lyckad undervisning. (Lärare B)

Flera av lärarna resonerar liknande genom att beskriva hur det inte bara är viktigt att de känner den sida av eleverna som de visar i skolan utan att de dessutom känner till deras bakgrund och intressen för att komma vidare och få möjlighet att utveckla elevens lärande:

...känner du inte elever väl och känner till **förkunskaper** och mående överlag, och hemförhållanden och intressen och alla de delarna så är det svårt att veta hur du ska kunna... uppmuntra och motivera eleven. (Lärare A)

...för att om du ska nå... eleverna där de är så måste du ha en relation... du måste också ha en kunskap om vem eleven är och vad den kommer ifrån och vad den har för bagage med sig... för att annars kan du inte, annars vet du inte vart du ska... börja och du vet inte vart du är på väg. (Lärare C)

Förväntningar uttrycks av lärare D och E som en faktor som kan vara av vikt för lyckad undervisning. Lärare D beskriver hur många elever kan ha svårt att hitta motivationen till varför skolan är viktig och då kan behöva få den i form av förväntningar på vad hen ska prestera för att nå dit, vilket i sin tur kan kopplas till lärar-elevrelationen i den didaktiska triangeln. Även lärare E för ett liknande resonemang:

Om jag visar att jag bryr mig om eleverna så... vet de det och vill göra sitt bästa för att visa mig att de kan. (Lärare E)

Vid ett flertal tillfällen under intervjun för lärare A resonemang om elevers motivation som en fördelaktig faktor och positiv effekt av goda relationer. Föregående uttrycks bland annat i svaret på frågan om vilka effekter hen kan se att goda relationer får på undervisningen:

Effekterna är väl i allra högsta grad att de blir mer motiverade... om jag genuint visar att jag har intresse av barnen...**motivationen!** (Lärare A).

Lärare A hävdar alltså att man genom goda relationer ökar elevers motivation, vilket i sin tur leder till att eleverna med stor sannolikhet tar till sig av undervisningen på ett annat sätt än om de är omotiverade. Liknande resonerar lärare E när hen får frågan om relationsarbete planeras in i undervisningen:

Jag planerar nog inte in den i min undervisning utan tänker mer på vad eleverna ska tycka är kul och lära sig mest på... men det kanske också är att bygga en relation... (Lärare E)

Det ovanstående citatet från lärare E kan även det kopplas till motivation. Lärare E beskriver hur hen använder elevers intressen för att nå sina elever med det innehåll hen vill presentera. Detta kan appliceras på den didaktiska triangeln och hur förhållandet mellan lärare och innehåll kan formas för att nå eleven på bästa sätt, men det förutsätter samtidigt att läraren känner eleven och vet hur hen lättast kan nås.

Ett genomgående drag i respondenternas svar är att de beskriver hur elever påverkas olika av det rådande klassrumsklimatet och huruvida det är lugnt eller mer kaotiskt. Lärare G beskriver hur klassrumsklimatet kan påverkas negativt när en, för eleverna, okänd vikarie, det vill säga en person utan en relation till eleverna, ska hålla i undervisningen. Lärare F resonerar på liknande sätt och uttrycker hur det ”*inger arbetsro i klassrummet om man har goda relationer*”.



Även lärare B för ett liknande resonemang och beskriver dessutom en koppling till elevers mående:

...effekterna blir ju att jag kan hjälpa eleverna där de befinner sig och få dem att må bra, och kunna fokusera på sin undervisning för det är ju det jag är här för. Att lära dem. Alltså de har ju ehm.. jag är här för att lära ut svenska till dem och det är ju kunskapen de ska ha och då måste jag ju ha elever som i klassrummet som mår bra tillsammans med mig och sina klasskamrater. (Lärare B)

I lärare B:s svar synliggörs en koppling mellan elevers mående och huruvida de får hjälp att nå sin fulla kapacitet eller inte. Hen nämner hur relationen mellan lärare och elev påverkar elevers mående vilket i sin tur påverkar deras resultat. Även lärare C för ett liknande resonemang om elevers mående som en faktor som ligger till grund för hur hen tänker kring sin undervisning. Hen beskriver vidare hur elever blir mer mottagliga för innehållet om läraren känner dem:

Ja dels att undervisningen blir mer individualiserad, såklart, eftersom jag vet mer om eleverna. Jag vet var de kommer ifrån. Jag kan också **anpassa**...undervisningen, eh, efter dagsformer, efter eh, eh, eh jaa... mående. Jag har förståelse för barnen som gör att... jag lättare kan hantera saker som kommer upp i klassrummet. Alltså... man blir ju eh ja, förståelsen kan ju leda en vidare på något sätt vad man ska göra sedan. Och sedan litar de på mig så är de mer mottagliga tror jag... (Lärare C)

Respondenterna för även ett resonemang om ansvarsfördelningen i relationen till sina elever. Samtliga tillfrågade lärare uttryckte hur ansvaret ligger på läraren. Genom goda relationer mellan lärare och elev kan både lärare och elev lägga fokus på innehållet i undervisningen då relationen hela tiden finns med implicit om läraren tar ansvar över den:

Ansvaret ligger ju på läraren... Det är ju läraren som ska se till att relationen är bra och att den upprätthålls... Det är inte elevernas jobb att se till att den relationen är bra... För dem (eleverna) ska det ju bara ske naturligt, de ska ju inte behöva fundera över det. (Lärare G)

Lärare E uttrycker ett liknande resonemang men diskuterar istället mer explicit hur lärare kan arbeta med relationen till en elev:

Det är mitt ansvar som vuxen men att det är svårt att nå en elev innan jag vet hur just det barnet är... och eh... att jag som vuxen och lärare måste försöka hitta gemensamma beröringspunkter, att jag försöker hitta de sätt jag kan nå barnet på. (Lärare E)

Sammanfattningsvis kan konstateras att respondenterna uppfattar att elevers lärande gynnas av att lärare känner sina elever. Det, i sin tur, kräver att det finns en god relation.

### **Hur och när sker arbetet med relationer?**

Fokus på hur och när merparten av relationsarbetet sker skiftar mellan respondenterna men gemensamt för alla sju respondenter är att de alla anser att relationsarbetet till eleverna sker kontinuerligt under skoldagen. Som lärare krävs ett visst mått av emotionell intelligens för att ha förmågan att möta sina elever på deras nivå, vilket också visat sig viktigt hos elever. Lärare A, C, E och G kan tolkas som att de ser på relationen till sina elever som konstant eller ”...så fort man har kontakt med eleverna.” (Lärare G) och inte som att relationen är uppdelad mellan lektionstid kontra övrig skoltid:

I alla situationer där jag möter barnen. Alltså överallt, hela tiden... i korridoren, i klassrummet, i bamba, på rasten, överallt! (Lärare E)

Ju tryggare de blir ju mer kan man ju bygga relationen djupare och det kan, då kan..., då sker det..., det sker ju i klassrummet hela tiden, men då sker det...djupare i klassrummet skulle jag säga. (Lärare C)

Lärare B och D ger uttryck för en annan syn på relationen än övriga lärare då de skiljer på relationen i och utanför det undervisande klassrummet. Både lärare B och D uppger att lunchen är ett bra tillfälle att fördjupa relationen till eleverna på och beskriver hur det är svårt under lektionstid då de å ena sidan har 20-25 elever att ta hänsyn till och å andra sidan ett ämnesinnehåll att fokusera på. De beskriver vidare att relationsbyggandet blir lidande och/eller därför inte sker:

Sedan kan jag se när jag sitter och äter tillsammans med eleverna då får de träffa mer den lärare B som är, inte bara läraren B i svenska, utan då får man möjlighet att samtala på ett annat sätt. (Lärare B)

Jag äter ju lunch med mina barn varje dag. Och att man då... alltså att man sitter och pratar med de om något ANNAT emellanåt. (Lärare D)

Lärare A uttrycker saken lite annorlunda än lärare B och D och beskriver istället hur hen anser att vissa lärare missar helhetstänket i relationen till eleverna:

...men det är ju **där** jag tror att vissa lärare tror att det är då *man bara bygger relationen på rast och lunch*. Och när man kanske förflyttar sig och att sedan kör man sin "undervisning", mm, aah, och **glömmer** relationerna i undervisningen. (Lärare A)

Merparten av de tillfrågade lärarna ser på relationen i det stora hela och kan anses se sambandet mellan goda relationer och goda skolresultat. En god lärar-elevrelation är enligt lärare A och C grunden till god undervisning. Som lärare är det enligt forskning (Lilja, 2014; Nordström-Lytz, 2017; Thomas, 1998; m.fl.) viktigt att skapa relationer till sina elever, men också att underhålla och bibehålla dessa vilket kan göras på olika sätt. Ytterligare en gemensam faktor för fem av respondenterna var att de nämnde vikten av att *se alla* sina elever *varje dag* vilket lärare C och G beskrev under sina intervjuer:

Man måste se dem, man måste se dem VARJE dag, **alla barnen**. (Lärare C)

Att man verkligen försöker se varje elev... Att man visar eleven att "jag ser dig", "jag är intresserad av dig och att du mår bra och att du ska lära dig". (Lärare G)

Ett annorlunda, sett till övriga respondenter, resonemang förs av lärare F som istället gav exempel på att vara konsekvent och att visa hur hen väljer att ge sina elever en grundtrygghet:

Det här förväntar jag mig **verkligt** alla dagar, det här kommer jag **alltid** att säga till om och ifrågasätta. (Lärare F)

Lärare D ger exempel på vad lärare kan göra för att explicit visa eleverna att de är viktiga. Genom att lära sig elevernas namn och att lägga saker som är av vikt för elever på minnet uttrycker hen att man kan visa för elever att de är viktiga:

Jag försöker verkligen lära mig namnen snabbt, det tycker jag är jätte viktigt. Jag tror att det är jätte viktigt, för det har jag sett nu under hösten med en kollega som inte lärt sig namnen på hela terminen. ... "du där i den röda tröjan" det är inte så kul att känna att man är "du där i den röda tröjan" efter tre månader för då är ju inte jag särskilt viktig om det inte ens är värt mödan att liksom lära mig namnet så lär jag ju inte vara särskilt viktig för den där personen (jag är i det här fallet eleven) som står där framme. (Lärare D)

Även lärare G uttrycker vikten av att få elever att känna sig som individer och betonar vikten av att inte låta elever "klumpas ihop med någon eller några i klassen" utan att alla måste få veta att de är viktiga var och en för sig.

### **Vad är nyckeln till att bygga goda relationer?**

"Att man bjuder in eleverna att få vara delaktiga i planeringar" beskrivs av lärare A som viktigt. Även detta kan kopplas till den didaktiska triangeln där läraren står mellan både elev och innehåll och har ett ansvar över att innehållet är relevant för eleven.

Fem av respondenterna för resonemang som kan tolkas som att lyhördhet är nyckeln till goda relationer, vilket beskrivs vara en viktig egenskap när EI mäts. De uttrycker att när läraren visar att hans elever är viktiga, att hen ser dem och lyssnar på dem samt visar ett genuint intresse gentemot sina elever läggs grunden för en god relation:

Ja, det skulle jag säga att det är **respekt**, eeh... och att man också, det är väldigt viktigt att man som lärare visar att "jag vill vara här" "jag tycker om dig", "jag tycker om mitt jobb", "jag vill vara här", **det är viktigt**. (Lärare C)

Ja men att, att de känner och märker att jag tycker att var och en av de är viktiga. Att det liksom inte bara är de som klass utan varje enskild person. (Lärare D)

Att finnas där och att se dem. (Lärare E)

Lärare B kan anses ha en mer utvecklad syn då hen anser att det ligger på både lärare och elev att mötas i relationen och att det bör finnas en acceptans åt båda hållen men också att det är viktigt att vara sig själv:

Att man är sitt sanna jag det tänker jag liksom är själv.. allmänt att jag är som jag är och att de är som de är och att vi på något sätt försöker mötas i det. (Lärare B)

Lärare B beskriver vidare att vissa elever öppnar sig snabbt medan det tar längre tid för andra och att vissa kanske aldrig får det förtroendet för "just mig". Tidsaspekten är något som flera av lärarna tar upp och lärare F uttrycker till och med att "Tid!" tillsammans med glädje är nyckeln till goda relationer. Det är i bemötandet av eleverna EI blir märkbart. Vikten av att visa vem man är och att utnyttja sin personlighet i sin undervisning är betydande för hur relationer skapas och bibehålls:

Är man lärare så är man ju antagligen intresserad av andra människor tänker jag... annars så kanske man skulle valt ett annat yrke. (Lärare G)

### **Medvetenhet kring relationsarbete**

Arbetar lärare aktivt och medvetet med relationer eller sker det på rutin? Medvetenhet kring relationsarbete anses vara viktigt, utan medvetenhet om vikten av relationer kan det vara svårt att nå elever. När respondenterna får frågan om de aktivt söker efter ny kunskap, det vill säga forskning eller teori i det här fallet, i ämnet relationer svarar lärare A och C:

Jaa (skrattar) älskar att läsa om det här! (Lärare A)

Jaa, det gör jag väl på så sätt att jag hela tiden söker kunskap i att förbättra min praktik, och där är ju relationen, elever...-pedagoger... Men där finns ju det alltid med så det skulle jag säga; Ja, det gör jag (Lärare C)

Det visar sig att lärare A och C aktivt söker kunskap i ämnet, vilket synliggörs i hur de förhåller sig till de frågor de får och hur dessa besvaras. Det ska dock tilläggas att erfarenhet också är kunskap och att lärare A och C, och F, är de lärare i studien med längst erfarenhet. Föregående kan antyda ett visst mått av medvetenhet då det indikerar att det eventuellt finns kunskapsluckor att fylla med mer/ny teori vilket i sin tur kan visa på en medvetenhet kring vikten av kunskap om goda relationer för elevers lärande. Det kan antas att lärare D, E och G fortfarande har lärarutbildningen i färskt minne och därför, i enlighet med de mer erfarna lärarna, använder kända begrepp i sina svar, som *samspel*, *förtroende*, *klassrumsklimat* och *ämnesinnehåll*. Respondenterna fick frågan om de känner till begreppet *relationell pedagogik* då det kan indikera hur pass pålästa de är i ämnet relationer. Lärare A och C svarade; ja på frågan, vilket kan ses som ett potentiellt resultat av intresset för ny forskning;

Ja, jag kan ju googla en sökning som tex relationell pedagogik... (Lärare A)

Jag läser ju väldigt mycket ny forskning och det är ju väldigt mycket..., alltså, nästan alla resultat kommer ju fram till att det är relationen mellan lärare (och elev)... har du en bra lärare, alltså det där är nyckeln på något sätt. (Lärare C)

Övriga respondenter svarar; nej och lärare B förväxlade begreppet relationell pedagogik med något annat. Jag valde dock att inte förtydliga frågan om relationell pedagogik till lärare B då hans tolkning av frågan var svar nog för att svaret skulle tolkas som ett; nej.

När svaren hos lärare B, D, E, F och G analyseras är det aktiva sökandet efter kunskap inte lika påtagligt. Lärare B uttrycker att det på grund av olika anledningar inte finns tid för att aktivt söka ny kunskap för tillfället. Lärare D och E, som nyligen tagit till sig en mängd forskning via sin utbildning, ser ett större behov av att läsa in sig på andra lärares beprövade erfarenhet eftersom hans egen ännu inte är så stor. Nyblivna lärare har läst teorier under sin utbildning men saknar istället erfarenhet vilket lärare D och E nu medvetet söker efter genom att läsa om hur andra lärare arbetar. Enligt Roth (1999) är det av större vikt att få erfarenhet i det skede lärare B, D, E och G befinner sig i just nu, än att söka efter nya teorier och forskning. Det empiriska underlaget visar att två av de respondenter som har längre yrkeserfarenhet (lärare A och C) är de som i störst mån aktivt söker och tar del av ny forskning medan de respondenter som inte arbetat lika länge (lärare B, D, E och G) inte anser sig ha tid, eller fokuserar på annat. Det kan alltså vara så att intresset för ny forskning hos lärare A och C visar på den erfarenhet de besitter då det är av vikt att lärare kontinuerligt håller sig uppdaterade inom sin profession. Lärare F, som besitter lika stor erfarenhet som lärare A och C, upplevs sakna det intresse för ny forskning som syns hos lärare A och C men visar ändå en medvetenhet som kan tänkas komma med den erfarenhet hen besitter. Lärare F beskriver istället hur hen aktivt söker efter forskning när hen står inför en ny situation:

Väldigt periodmässigt, men oftast utifrån situationer som jag är i. När någonting är "nu vet jag faktiskt inte vad jag ska göra längre" (Lärare F)

Respondenterna fick frågan om relationsbyggande är något de planerar in i sin undervisning och det visade sig att det i första hand kom naturligt eller omedvetet men att det däremot ofta planerades in i början med en ny elevgrupp. Lärare A menade dessutom att:

Det är en avgörande faktor för att jag ska kunna ha en **bra** lektion. (Lärare A)

Lärare B uttrycker hur relationsarbete kan ske under moment av en lektion, även om hen inte beskriver det som ett uttalat relationsarbete, vilket även lärare E beskriver i ett tidigare citat där hen beskriver hur hen ”*tänker på vad eleverna ska tycka är kul och lära sig bäst på*”. Lärare B nämnde också att hen planerar in relationsarbete på ett annat sätt med sina mentorselever än med övriga elever. Lärare A nämnde exempel på sociala strukturer i klassrummet ”*så som sittplatser och arbetskompisar...*” medan lärare B istället valde att nämna exempel på en lärsituation där hen ansåg att relationsarbete sker:

Det är inget jag planerar...däremot så sker ju ett samspel på lektionerna när man har, när man pratar med varandra, till exempel vid högläsning och sådär. (Lärare B)

Lärare A gav ett par konkreta exempel på hur hen planerar in relationsarbetet:

...att man bjuder in eleverna att få vara delaktiga i planeringar och ”hur tycker ni att vi ska göra för att ta oss hit” och... Att man anpassar sin undervisning hela tiden. (Lärare A)

Tre av lärarna nämner att de explicit planerar in relationsarbete i början med en ny grupp vilket då sker medvetet. Det löpande relationsarbetet sker sedan, enligt lärarna, mer omedvetet:

Eeh (suckar) eh, jag skulle säga att jag planerar in det väldigt tydligt i början med en grupp, men sedan är det någonting som jag inte tänker så mycket på, men **jag gör**. (Lärare C)

Alltså inte medvetet, utan nog mer omedvetet alltså nu fick jag en ny klass i höstas och då är det klart att man gör lite sådana här... (samarbetsövningar). (Lärare D)

Det finns ju oftast i början på terminen att man jobbar rätt mycket med olika relationsbyggande saker så att jag kan säga att det är medvetet periodvis. Sedan så sker det nog spontant hela tiden. (Lärare F)

I likhet med Roth (1999) uttrycker Lärare C det som att hen ”*gör*” vilket kan tolkas som att relationsarbetet sker kontinuerligt men omedvetet. Lärare C och G uttrycker båda hur de upplever att relationsarbetet blir mer ”*genuint och naturligt*” (Lärare G) när det sker oplanerat och omedvetet.

I intervjuerna ställdes en fråga vars svar på sätt och vis sammanfattar respondenternas syn på relationen mellan lärare och elev. Det var frågan om vad som karaktäriserar en *lyckad* relation mellan lärare och elev. Lärare B och D svarade ”*ömsesidig respekt och förtroende*” med betoning på förtroende vilket även lärare E och G beskrev men i form av ordet *tillit*. Lärare B nämnde dessutom ett ”*ömsesidigt samspel*” och menade att eleven måste vara mottaglig för de ansträngningar hen som lärare gör för att det ska ge utdelning. Även lärare C var inne på samma spår, men betonade istället ordet respekt:

Ömsesidig respekt! Alla gånger. Ingen... ingen maktposition utan... **respekt** rakt igenom. (Lärare C)

Lärare A och F för ett resonemang där det ligger en större fokus på läraren vilket kan tyda på en viss skillnad i hur stor vikt respondenterna lägger på sin egen roll i relationen till eleverna:

...en lärare som känner till elevernas styrkor och så som kan få dem att använda de.  
(Lärare A)

Att man har tilltro och att man litar på att eleven gör sitt bästa. (Lärare F)

I detta avsnitt presenterades lärares medvetenhet om relationsarbetets betydelse för elevers lärande vilket sammanfattats med hur respondenterna ser på en lyckad relation mellan lärare och elev. Lärares medvetenhet om relationsarbete har visat sig genom vissa värdeord som; *förtroende, tillit, ömsesidighet* och *respekt* vilka alla vid olika tillfällen under intervjutillfällena har använts av respondenterna.

### **Sammanfattning**

Alla respondenter visar på ett eller annat sätt att de är medvetna om vikten av goda relationer och vilka effekter de får på undervisningen. Studien visar att alla respondenter arbetar omedvetet med relationer kontinuerligt och att de flesta inte planerar in relationsarbetet mer än i början på terminen med en ny elevgrupp. Något alla respondenter var överens om var vikten av att uppmärksamma och *se alla* elever under skoldagen. Flera av respondenterna uttryckte också på olika sätt vikten av att vara autentisk och visa att det finns en vilja till att vara i klassrummet med eleverna. Medvetenheten hos de sju respondenterna skiljer sig åt men finns där oavsett hur pålästa de är inom ämnet relationer. Huruvida medvetenheten skiljer sig åt mellan erfarna och mindre erfarna lärare visar resultatet att det snarare är intresset för relationer och relationsarbete som styr graden av medvetenhet hos de tillfrågade lärarna.

### **Slutdiskussion**

Nedan diskuteras valet av metod för att i följande avsnitt koppla samman resultatet av studien med syftet och forskningsfrågorna. Resultatet baseras på sju lärares utsagor om relationen mellan lärare och elev. Fokus har legat på hur lärare arbetar med att skapa och främja goda relationer mellan lärare och elev i sin undervisning. Mer specifikt har det undersökts hur medvetet lärare arbetar med relationen till sina elever.

### **Kritisk metoddiskussion**

I detta avsnitt diskuteras studiens metod i syfte att problematisera vald metod och dess påverkan på analys av empiriskt innehåll och dess resultat. Inför en studie på vetenskaplig grund är det viktigt att vara påläst och ha en tydlig bild av vart man är på väg. Vad ska uppnås? Vilka problem ska belysas? Hur genomförs en intervju på bästa sätt?

I en studie som utgår från en kvalitativ metod finns det en risk att forskaren styr frågorna för att få dessa att passa det resultat hen vill nå. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det tar tid att bli en duktig intervjuare. Som intervjuare fanns en större intervjuvana vid intervju tre till och med sju än vid den första och andra intervjun. Intervjuerna blev längre för varje gång vilket kan vara en slump men också hinta om mina kvaliteter som intervjuare. Under analysens gång uppkom vid ett flertal tillfällen tankar kring att det borde ställts fler följdfrågor, framförallt till lärare A, för att få djupare svar. Lärare A ansågs kunnig inom ämnet och visste precis vad hen ville få fram i intervjun vilket jag som intervjuare borde hindrat för att få respondenten att ge den information som var av vikt för studien. Ett problem som uppkom är att det i en

semistrukturerad intervjusituation kan vara svårt för respondenterna att inte sväva iväg då formen delvis inbjuder till vidare samtal. I vissa fall var det därför svårt att hitta tillbaka och lyssna aktivt då en del saker som sades inte var relevanta i studien, till hjälp fanns dock intervjuguiden till hands när respondenten tenderade att komma ifrån ämnet.

I samband med analysen uppkom luckor i materialet och vissa delar uppfattades som att de saknades i synnerhet kring frågan om relationsarbete är något respondenterna planerar in i sin undervisning. Det var synd att respondenterna inte fick möjlighet att specificera *vad* det omedvetna arbetet kring relationer bestod av. Det skulle kunna vara så att respondenterna gav de svar de gjorde för att svara "rätt" på frågan, vilket skadar studiens validitet en aning. Som frågan ställdes nu lämnar det ett lite för stort tolkningsutrymme och det blir därför svårt att avgöra trovärdigheten kring det omedvetna relationsarbetet. Om relationsarbetet sker omedvetet och utan exempel, hur kan jag då veta att det sker alls? På grund av den ovana intervjusituationen ställdes inte alltid de följdfrågor som i efterhand hade varit önskvärdt om de fanns att tillgå i materialet. Det hade kunnat hjälpa studien om respondenterna fått förtydliga vad de menade med att relationsarbetet i det stora hela sker omedvetet/per automatik och om de fått förtydliga *hur* detta omedvetna arbete sker och de hade kunnat ge exempel på *vad* de gör.

Ytterligare en problematisk faktor i studien är det bekvämlighetsurval som gjordes. Det är svårt att få lärare att ställa upp på en intervju, särskilt vid terminsslut. Tiden för uppsatsskrivande är begränsad och måste användas effektivt varför intervjuerna måste genomföras tidigt i processen för att hinna analyseras. Det fanns viss förkunskap om i vilken riktning respondenternas svar skulle gå vilket kan ha fått konsekvensen att det funnits förutfattade meningar om var respondenterna står i ämnet vilket i sin tur kan ha färgat analysen. Ytterligare en aspekt av urvalet är att då svaren baseras på en mindre grupp lärare kan det få konsekvensen att resultatet inte blir generellt varför det kan antas att resultatet i studien snarare är en indikation på hur ett mer generellt resultat skulle kunna se ut.

## **Resultatdiskussion**

I nedanstående avsnitt följer en diskussion av det resultat som presenterats. Utifrån lärar-elev relationens påverkan på undervisningen diskuteras först *vad* och *hur* lärare kan göra för att gynna elevers lärande. Vidare följer ett avsnitt om lärares medvetenhet om relationens betydelse för undervisningen där diskussionen avhandlar varför medvetenhet om relationsarbete är så viktigt för elever och elevers lärande. Avslutningsvis följer ett sista avsnitt med en kort reflektion kring framtida forskning inom det undersökta området för den här studien.

Som nämnts tidigare är begreppet *relationell pedagogik* ett relativt nytt begrepp (Aspelin, 2017). Forskningsområdet *relationer* är däremot välbeforskat och den forskning som nämns i studien pekar i det stora hela åt samma håll. Det finns en koppling mellan relationer, välbefinnande och skolframgång. Relationen mellan lärare och elev är av betydelse för elevers skolframgång. Studien har utifrån forskning och insamlat empiriskt material visat att de medverkande lärarna ser relationsarbete i skolan som viktigt för att elever utifrån sina egna förutsättningar och behov ska kunna utvecklas maximalt. Vidare visar studien på att hur lärare arbetar med relationer i klassrummet kan vara en indikator på hur lärares medvetenhet kring effekterna av goda relationer kan synliggöras.

### **Lärar-elev relationens påverkan på undervisningen**

Relationen mellan lärare och elev påverkar undervisningen på en rad olika sätt och det som undersökts i detta examensarbete är delvis vilka effekter de tillfrågade lärarna anser att goda

relationer får på undervisningen. *Vad* eller vilka är framgångsfaktorerna som gör relationen mellan lärare och elev så viktig för elevers skolresultat och *hur* kan lärare arbeta för att nå dit?

Det kan konstateras att det inte bara är i teorin positiva effekter av goda relationer syns utan även praktiserande lärare ser viktiga positiva effekter av hur goda relationer påverkar deras undervisning i praktiken. Studiens resultat redovisar bland annat hur lärare lättare kan anpassa sin undervisning om de känner sina elever. Det finns dock svårigheter som inte alltid syns i teorin. Är det i praktiken möjligt att bygga *goda* relationer till de 25, 50 eller till och med 100 elever en lärare kan möta under en vecka? Cistone och Shneyderman (2004) anser att det krävs ett visst mått av kontinuitet i hur ofta lärare möter sina elever om det ska uppstå gynnsamma förutsättningar för goda relationer att skapas. Att ge elever tid, är en faktor som nämns i resultatet i likhet med Johnsons (2008) resonemang om att elever inte gärna anförtror sig åt lärare de inte har en relation till. Det tar olika lång tid för olika elever att skapa en ny relation, vilket är en viktig aspekt som bör tas i beaktande när man arbetar med en elevgrupp. Saknas kunskap om relationer kan det ses som ett misslyckande att som lärare inte lyckas få till en relation med alla sina elever. Juul och Jensen (2012) menar att vissa barn finner sig i mötet med en ny människa med en gång medan andra barn behöver bekräftas om och om igen innan de vågar och vill släppa in en ny människa. Då relationer, som tidigare nämnts, visat sig vara av betydelse för elevers skolframgång är det därför av största vikt att lärare möter elever på den nivå de befinner sig, både kunskapsmässigt och socialt. I resultatet uttryckte en del av respondenterna hur svårt det är att bygga relationer i klassrummet där fokus, enligt dem, ligger på ämnesinnehåll. Men om det är olika relationer i och utanför klassrummet fallerar på något sätt hela den relationella pedagogiken. Min uppfattning är att poängen med den relationella pedagogiken är att använda relationen till eleven i sin undervisning för att undervisningen i sin tur ska bli lyckad. Hur och när denna relation ska byggas upp är upp till var och en men det bör förtydligas att det är den vuxne i relationen som bär på ansvaret, ”Barn är medskapare men kan inte göras medansvariga” (Juul & Jensen, 2012).

Enligt Lilja (2013) är det viktigt att se eleven i sin helhet. Det framkom i resultatet att det är viktigt att *bjuda in* eleverna, att man *anpassar sin undervisning* och att man *ser alla elever varje dag*, då skapas möjligheter för förtroendefulla relationer att uppstå. Lärare har ett stort ansvar för att sammanhanget självkänsla, motivation och lärande får möjlighet att utvecklas (Juul & Jensen, 2012). Det kan handla om detaljer som kan tyckas små och oviktiga men som kan göra stor skillnad på klassrumsklimatet, som *sittplatser* och *arbetskompisar*. Genom att känna sina elever, det vill säga ha en relation till dem, skapas förutsättningar för lyckad undervisning. Undervisningen går i sin tur lättare att anpassa efter elevgruppen när läraren vet hur olika elever agerar och reagerar i olika situationer. Johnson (2008) menar att en förutsättning för god undervisning är att om läraren har en relation till sina elever och de litar på denne är de mer mottagliga för den undervisning de deltar i.

### **Medvetenhet om relationens betydelse för elevers lärande**

Respondenterna i studien har till viss del gett exempel på explicita metoder för hur man kan planera för relationella aspekter av undervisningen men beskriver hur relationsarbetet till stor del sker implicit. Exakt *hur* det implicita arbetet sker har studien inte gett svar på men jag vågar med försiktighet ändå påstå *att* det sker, dock på olika sätt och på olika plan av medvetenhet.

Det har under studiens gång framkommit, utifrån de data och den tidigare forskning som redovisats för, att lärare är medvetna om att goda relationer ger positiva effekter på undervisningen. Lärare kan lättare anpassa sin undervisning om de känner sina elever och resultaten visar att lärare bör finnas där för sina elever och att lyhördhet och ödmjukhet är nycklar i skapandet av relationer (Jennings & Greenberg, 2009). Det finns en vinning för elevers



skolframgång att lärare har en medvetenhet om relationers betydelse när det kommer till måluppfyllelse hos elever. Elever vill enligt tidigare forskning ha lärare som bryr sig, är medkännande och visar känslor (Läänemets, et.al., 2012) vilket i studien har visat sig möjligt även utan att ha läst in sig på ämnet relationell pedagogik. Flera av respondenterna uppgav att de *planerar in* relationsarbete i början med en ny elevgrupp, men att det sedan sker omedvetet. Jag skulle vilja hävda att det är det arbete vi lägger ner *varje dag* som gör skillnad, inte bara enstaka tillfällen under de första trevande veckorna med en ny elevgrupp.

Det är av vikt för lärare att veta *varför* goda relationer är av betydelse. De lärare som ter sig något mer medvetna än andra har i studien haft en längre yrkeserfarenhet och/eller kontinuerligt och aktivt sökt forskning inom området. En ökad medvetenhet visade sig på olika sätt men som tidigare konstaterats av Roth (1999) är erfarenhet en viktig faktor gällande lärares medvetenhet generellt. Ett visst intresse för relationella aspekter kan också vara en faktor som gynnar medvetenhet hos lärare vilket visat sig i studien. Sökande efter ny forskning kan tänkas vara mer relevant ju längre man arbetat som lärare då de kunskaper man tillskansat sig under lärarutbildningen med tiden riskerar att bli mindre relevanta. Som student på lärarutbildningen tar man med sig en viss grad av medvetenhet kring vikten av relationer i skolan men det är upp till var och en att själv söka en djupare kunskap i ämnet. Relationer är en viktig del av lärares arbete som det är av stor vikt att all personal som arbetar i skolan känner till och arbetar kontinuerligt med. När nya och gamla lärare möts ute på landets skolor och, förhoppningsvis, delar teori och erfarenheter med varandra skulle det kunna innebära att medvetenheten hos lärare i allmänhet ökar. Det är dock problematiskt att medvetenheten om relationella aspekter skiljer sig åt på grund av graden av intresse för ny forskning, speciellt då relationer anses vara av vikt för elevers lärande vilket bör ligga i alla lärares intresse. Det bör finnas en helhetssyn hos lärare då det visat sig att goda relationer ofta är lika med skolframgång hos elever. Studiens resultat visar att det *finns* en generell medvetenhet hos lärare, men att det är upp till var och en att använda denna som en del i sin yrkesutövning.

### **Vidare forskning**

Det har under arbetets gång uppkommit nya frågor och funderingar som skulle kunna utgöra underlag för framtida studier. I en vidare studie skulle det vara intressant att undersöka hur lärare arbetar explicit, det vill säga hur lärare arbetar i praktiken, med relationella aspekter. Vilka metoder och arbetssätt används för att belysa relationer? Observationer i kombination med intervjuer skulle kunna vara en bra metod för att ta reda på det. Ytterligare en aspekt som jag funnit intressant under arbetets gång är att ta reda på vad lärarutbildningen lär ut om effekterna av goda relationer och hur dessa enligt den emotionella intelligensen skulle kunna ses som en del i lärarens profession. Varför talas det inte mer explicit om vikten av goda relationer i skolan på lärarutbildningen när forskning pekar mot att goda relationer har en positiv inverkan på elevers välmående och resultat? Ytterligare en infallsvinkel för vidare forskning skulle kunna vara huruvida det syns på undervisningen eller inte hur pålästa lärare är i ämnet relationer då goda relationer har en bevisad påverkan på elevers skolresultat.

## Referenser

- Aspelin, J. & Johansson, L. (Red.). (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. Temanummer Relationell pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 22(3-4), 159-165.
- Bredmar, A-C. (2017) Emotionell närvaro I pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsliga mötets betydelse. Temanummer Relationell pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 22(3-4), 255-275.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Cistone, P., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Education Policy, Reserch, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, vol 5(1), 47-61.
- Dalen, D. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – Tekniker och genomförande*. Malmö: Studentlitteratur.
- Hill, J., A. & Jones, B., D. (2018). A teacher who knows me: The academic benefits of repeat student-teacher matches. *Economics of Education Review*. Vol 64, 1-12.  
doi: 10.1016/j.econedurev.2018.03.004
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counselling*. Vol 36(4), 385-398.  
doi: 10.1080/0306988080236452
- Jennings, P., A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. Vol 79(1), 491–525.  
doi: 10.3102/0034654308325693
- Juul, J. & Jensen, H. (2012). *Relationskompetens – I pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kernell, L., Å. (u.å). *Didaktiska strategier i skolan*. Göteborgs Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Malmö: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). Body, space and time - and their influences on trustful relationships in the Classroom. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Vol 13(SE), 1-10.  
doi: 10.2989/IPJP
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K. & Sepp, A. (2012). What makes a good teacher? Voices of Estonian students. *International Learning*. Vol. 79(1), 27-31.  
doi: 10.1080/2331186X.2016.1139438

- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. Temanummer Relationell pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 22(3-4), 184-197.
- Norén, M. & Reyman, M. (2018). Relationen mellan lärare och elev (Självständigt examensarbete 1). Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Roth, W., M., & Masciotra, M., & Boyd, N., (1999). Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and education*. Vol 15(7), 771-784. doi: 10.1016/S0742
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2018*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2019-01-03 från:  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975)
- Thomas, J., A., & Montgomery, P., (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regards to children's voices. *Journal of Teacher Education*. Vol 49(5), 372-280. doi: 10.1177/0022487198049005007
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-01-03 från:  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Yin, H., Chi Kin Lee, J., Jin, Y., (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. Vol 35. 137-145. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.006

## Bilaga

### Bilaga 1

# Intervjuguide

Det övergripande **syftet** med uppsatsen är att ta reda på hur lärare arbetar med att skapa och främja goda relationer mellan lärare och elev i sin undervisning. Mer specifikt undersöks hur medvetet lärare arbetar med relationen till sina elever.

## Forskningsfrågor

- Hur arbetar mellanstadie lärare med relationer i skolan generellt samt i sin undervisning?
- Vilken medvetenhet finns bland lärare om relationens betydelse för undervisningen?

### Avsnitt 1

1. Namn
2. Ålder
3. Yrkesverksamma år
4. Hur arbetar du i dagsläget? (ämneslärare/klasslärare, vilka ämnen, osv)

### Avsnitt 2 (Inställning till relationsarbete)

1. Vad tänker du när jag säger relationer i skolan?
2. Då jag valt att fokusera på relationen mellan lärare och elev undrar jag vad du tycker karaktäriserar en lyckad relation mellan lärare och elev?
3. Hur skulle du resonera kring lärares ansvar när det gäller att bygga och upprätthålla goda relationer till elever?

### Avsnitt 3 (Kopplat till undervisningen)

1. På vilket sätt är det viktigt för lyckad undervisning att arbeta med relationen till sina elever?
2. Vilka effekter kan du se att goda relationer får på undervisningen?

### Avsnitt 4 (Hur?)

1. I vilken/vilka situationer tycker du främst att relationsarbetet mellan dig och dina elever sker?
2. Hur skapar och bibehåller du goda relationer till dina elever? (Anser du att det sker medvetet eller tror du att det sker omedvetet? När, var och hur sker det?)
3. Vad tycker du är nyckeln till att bygga goda relationer till sina elever?

### Avsnitt 5 (Medvetenhet kring relationsarbetet)

1. Är relationsbyggande något du planerar in i din undervisning (eller sker det naturligt)?
2. Söker du aktivt kunskap inom området (för att lära dig mer, eller kommer det "naturligt")? (Artiklar, sociala medier, böcker, tidskrifter, osv)
3. Känner du till begreppet relationell pedagogik?
4. ~~Var relationer en del av din utbildning? (Om ja, på vilket sätt?)~~