



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärares relationskompetens

En studie baserad på lärares utsagor om relationell pedagogik i
årskurs 4-6

Magdalena Norén

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-030-L6XA

Lärares relationskompetens
En studie baserad på lärares utsagor om relationell pedagogik i årskurs 4-6

Teachers' relational competence
A study based on teachers' statements about relational pedagogy in 4th – 6th grades

Författare: Magdalena Norén

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

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-030-L6XA1A

Nyckelord: Relationell pedagogik, relationskompetens, lärar-elev-relationen, relationsarbete, lärares egenskaper

Sammanfattning

Syftet med forskningsstudien är att analysera lärares syn på relationskompetens och bygga en förståelse för hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med relationell pedagogik. För att uppnå syftet används följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärare relationskompetens och dess innebörd?
- Hur arbetar lärare med att bygga och upprätthålla goda relationer till elever?
- På vilket sätt upplever lärare att lärar-elev-relationen har betydelse för elevens utveckling?

Studien utgår ifrån kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Sex lärare som arbetar i årskurs 4-6 resonerar kring deras syn på relationskompetens och berättar om hur de arbetar med relationell pedagogik. Intervjuerna har spelats in, transkriberats, kodats och analyserats genom meningskoncentreringsmetoden. Den insamlade empirin bildar en utsaga som analyseras och diskuteras i relation till tidigare forskning, teori och begrepp.

Resultatet visar att lärare beskriver relationskompetens som lärarens förmåga att få med sig eleverna i undervisningen och att lära känna eleverna på ett djupare plan. Lärares relationella egenskaper visar sig vara svåra att uttrycka verbalt men det framkommer likväl att relationskompetensen ses utifrån två olika dimensioner: relationellt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt. Vidare visar resultatet att lärare arbetar med relationsbyggande vid olika tidpunkter, i olika fysiska miljöer och på olika sätt. Det framkommer att lärares relationella arbete har betydelse för elevers kunskapsutveckling såväl som deras sociala utveckling.

Innehåll

Introduktion	1
Bakgrund	1
Syfte och frågeställningar	2
Disposition.....	2
Tidigare forskning	3
Lärar-elev-relationer	3
Elevers röster om lärares förhållningssätt	3
Relationell pedagogik	4
Närvaro	4
Levande metaforer som bärare av kärnan i lärares yrkeskunnande	5
Teoretiska perspektiv och begrepp	7
Relationskompetens	7
Relationskompetensens två dimensioner.....	7
Den didaktiska triangeln	8
Lärar-elev-relationen utgör basen.....	9
Metod	10
Val av metod	10
Urval.....	10
Genomförande av intervjuer	11
Bearbetning och analys av intervjuer.....	11
Studiens tillförlitlighet	11
Forskningsetiska principer	12
Resultat och analys	13
1. Lärarnas beskrivningar av relationskompetens	13
Att få med sig eleverna i undervisningen.....	13
Att lära känna sina elever.....	13
Trygghet och tillit.....	14
2. Lärares roll och betydelsefulla egenskaper	15
Lärares sätt att "vara".....	15
Små detaljer gör att eleverna känner sig sedda.....	16
3. Lärarnas relationsarbete	16
När, var och hur?.....	16
Relationskapital.....	18
Relationen till elevens föräldrar.....	19
4. Relationsarbetets positiva effekter för elevernas utveckling	19
Att ställa krav och ha höga förväntningar.....	19
Konflikthantering.....	19
Självförtroende och lärande hänger ihop.....	20
Diskussion	21
Metoddiskussion	21
Diskussion av resultat	21
Sammanfattande slutsatser och vidare forskning.....	23
Referenser	24
Bilaga	26

Introduktion

Bakgrund

Med en bakgrund från tidigare egen litteraturstudie kring betydelsen av relationen mellan lärare och elev och vilka faktorer som bidrar till goda relationer (Norén & Reyman, 2018) vill jag i det här examensarbetet ta arbetet vidare genom att analysera lärares syn på relationskompetens. Under min fyraåriga lärarutbildning har ett intresse för relationer i skolan byggts upp, då jag vid flertalet situationer, både på verksamhetsförlagd utbildning och i mitt arbete som lärare, upplevt att jag når elever bättre när jag kommit till den punkt då jag hunnit skapa en god relation med dem. Enligt läroplanens värdegrund ska omsorg om elevers välbefinnande och utveckling präglade skolans verksamhet och dessutom ska skolan "sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (Skolverket, 2017, s. 11). Citatet leder mig in på lärar-elev-relationen där lärares relationskompetens borde ha en avgörande roll för elevens trygghet och lust att lära. Även om läraren har gedigna ämneskunskaper, välplanerade lektionsinnehåll, medvetna didaktiska val och god förmåga att dokumentera samt genomföra både formativ och summativ bedömning är det inte tillräckligt. Läraren måste även ha förmåga att bygga förtroendefulla relationer som skapar ömsesidig respekt och tillit mellan lärare och elev (Lilja, 2013).

Begreppet *relationskompetens* är en teoretisk utgångspunkt i den här uppsatsen då det definierar lärares förmåga att bygga relationer och beskriver lärares ansvar inom relationell pedagogik. Kompetensen är sällan uppmärksammas inom läraryrket men har under de senaste decennierna fått en framskjuten plats, framför allt på lärarutbildningar i Danmark (Aspelin & Persson, 2011). Frågan är varför lärares relationskompetens inte uppmärksammas i tillräckligt stor utsträckning? Kan det vara så att lärarstudenternas relationskompetens tas för givet, eller är det en förmåga lärare måste utveckla med hjälp av yrkeserfarenhet? Dessa frågor får mig att bli nyfiken på att undersöka verkliga lärares relationskompetens och hur de arbetar med relationell pedagogik. Med relationskompetensen som teoretisk utgångspunkt är det väsentligt att göra en fördjupning inom begreppets två dimensioner som enligt Aspelin (2015) är *relationellt tillvägagångssätt* och *relationellt förhållningssätt*. Läraren kan befinna sig både "på utsidan" och "på insidan" av en relation, vilket gör att relationsarbetet kan tolkas ur två synvinklar.

Jag vill med mitt examensarbete bidra till en diskussion kring vikten av lärares relationskompetens när det gäller lärar-elev-relationer. Jag hävdar, med stöd från tidigare litteraturstudie, att lärares relationella förmåga är avgörande för elevers välmående och skolframgång och av den anledningen kan den här studien placeras i forskningsfältet som kan benämnas som relationell pedagogik. Ovanstående bakgrund utgör grunden i studien och formar dess syfte och frågeställningar.

Syfte och frågeställningar

Syftet med forskningsstudien är att analysera lärares syn på relationskompetens och bygga en förståelse för hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med relationell pedagogik.

Utifrån mitt syfte har jag formulerat följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärare relationskompetens och dess innebörd?
- Hur arbetar lärare med att bygga och upprätthålla goda relationer till elever?
- På vilket sätt upplever lärare att lärar-elev-relationen har betydelse för elevens utveckling?

Disposition

Studien är indelad i sex huvuddelar: introduktion, tidigare forskning, teoretiska perspektiv och begrepp, metod, resultat och analys samt diskussion. För att förtydliga innehållet finns flertalet underrubriker. I resultatdelen presenteras lärarnas intervjusvar under fyra olika teman. Slutligen finns en fördjupad diskussion där studiens resultat diskuteras med anknytning till tidigare forskning och teoretiska perspektiv och begrepp samt en avslutande diskussion med sammanfattande slutsatser och alternativ till vidare forskning.

Tidigare forskning

Lärarylevrelationer

Tidigare forskning har visat att lärarylevrelationer kan ses ur olika perspektiv men att det påtagligt finns många beröringspunkter inom dessa perspektiv. I tidigare litteraturstudie (Norén & Reyman, 2018) presenterades dessa varierade men ändå likartade perspektiv att se på relationer. Relationer kan dels ses utifrån tre levda aspekter som samspelar med varandra; kropp, tid och rum (Lilja, 2013) eller liknas som möten vilka skapar olika rollbeteenden (Brante, 2002). Vidare kan lärarylevrelationen påverkas av elevernas anknytningsmönster som formats i hemmet och ge avtryck i skolan (Bergin & Bergin, 2009). Dessutom kan relationen påverka elevens liv som helhet (Johnson, 2008).

Det mest relevanta perspektivet som knyter an till den här studiens område, relationell pedagogik, är sannolikt de tre levda aspekterna: kropp, tid och rum (Lilja, 2013). Lärare kan med hjälp av kroppen, rummet och tiden planera och genomföra sin undervisning med syfte att skapa förtroendefulla relationer med sina elever. Lilja (2013) menar att läraren med hjälp av sin kropp kan ha ett kroppsspråk som fångar elevernas uppmärksamhet, använda kroppsrörelser för att tydliggöra sin undervisning och dessutom ha viss kroppskontakt med eleverna, som till exempel att lägga en hand på en axel för att lugna eleven. Rummet syftar till klassrumsmiljön och andra lokaliteter på skolan som skapar förutsättningar för elevernas lärande. Den sista aspekten, som möjligtvis är mest levande av alla, är tiden. Den är ytterst märkbar i skolan då den påvisar när skoldagen börjar och avslutas samt delar in dagen i rast- och lektionstid. Om dessa tre aspekter fungerar väl i en klass finns sannerligen förtroendefulla relationer mellan läraren och eleverna.

I den här studien tolkas Liljas (2013) tre levda aspekter också som *när*, *var* och *hur*? Lärarylevrelationer är beroende av tid och sammanhang (*när*), ett samspel som sker i mötet och i rummet (*var*) samt inkluderar både läraren och elevens kroppar fyllda av individuella känslor och behov (*hur*).

Vidare har tidigare forskning visat att goda relationer påverkar elevens skolframgång positivt (Lilja 2013; Brante, 2002; Bergin & Bergin, 2009). Dessutom menar Brante (2002) att bristande interaktion mellan lärare och elev förmodligen avspeglas och ger brister i elevens lärande. Ovanstående forskare delar även åsikten om att goda lärarylevrelationer utgör grunden till elevens välbefinnande och att deras välbefinnande hänger ihop med deras lärande. Läraryrket anses inte enbart handla om ämneskunskaper och undervisningsmetod, utan även om relationsarbete. Forskaren Johnson (2008) har en liknande syn på relationer och dess betydelse men lägger större vikt vid elevens sociala liv. Han anser att ett av lärarens uppdrag är att stärka just elevens sociala liv, vilket kan göras genom en god lärarylevrelation. Därutöver är en god relation ett bevis på att eleven värdesätter lärarens egenskaper.

Elevers röster om lärares förhållningsätt

Vad är det för typ av egenskaper elever värdesätter hos läraren? Hur ska läraren ”vara” för att bemöta sina elever på bästa sätt? Enligt tidigare forskning kan dessa frågor besvaras relativt enkelt för oavsett var i världen frågan ställs är elevsvaren ytterst lika. Kortfattat tycker elever att läraren ska vara rättvis, empatisk, stöttande och professionell men också personlig och visa att hen bryr sig om eleverna (Thomas & Montgomery, 1998; Läänemets, Kalamees-Rubel &

Sepp, 2012). Dessa beskrivningar baseras på datainsamling från intervjuer av amerikanska och estländska elever där de blivit tillfrågade vad som karakteriserar en bra lärare. De amerikanska eleverna är i den yngre skolåldern och de estländska eleverna är både yngre och äldre. Resultaten visar en mängd olika kvaliteter elever anser att lärare behöver ha, vilket kan sammanställas i fyra specifika egenskaper (Thomas & Montgomery, 1998) och två perspektiv (Läänemets, Kalamees-Rubel & Sepp, 2012). De fyra specifika egenskaperna är att läraren bör vara ödmjuk, lekfull, omtänksam och förstående. Eleverna menar att lärarens ödmjukhet kan jämföras med lärarens inställning gentemot eleverna. De har en negativ syn på lärare som ofta höjer rösten och vill att läraren i stället ska inta ett förhållningssätt som får dem att känna sig välkomna och önskade i klassrummet. En lekfull lärare är personlig och kan kliva ner på elevernas nivå och bjuda in till samtal och skratt. Att vara omtänksam och förstående beskrivs som att läraren är uppmärksam och lyssnar på eleverna och sträcker ut en hjälpsam hand om så behövs (Thomas & Montgomery, 1998). Det två perspektiven syftar till lärarens etiska värderingar, å ena sidan som person men å andra sidan som professionell. Som etisk person bör läraren vara rättvis och ge likvärdig uppmärksamhet till alla elever oavsett utseende, beteende eller social status. Som etisk professionell bör läraren vara lyhörd och undervisningen ska vara intressant och varierande för alla elever (Läänemets, Kalamees-Rubel & Sepp, 2012).

Relationell pedagogik

Relationell pedagogik är ett förhållandevis nytt och oetablerat forskningsfält och kan tolkas ur ett mångdimensionellt synsätt. Enligt Aspelin och Johansson (2017) håller relationell pedagogik på att ta plats i dels Sverige men framför allt i andra nordiska länder och internationellt. Kortfattat uttryckt är relationell pedagogik ett teoretiskt synsätt där relation står i fokus. Forskningsfältet inom området intresserar sig för samspel och möten mellan människor inom skola och utbildning. Nedan följer ett citat som antogs vid en nordisk nätverksträff år 2016 som definierar relationell pedagogik i större utsträckning.

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 (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160).

Relationell pedagogik kan således beskrivas som mellanmänniska möten där läraren och eleven samspekar med varandra. Dessa ”mellanrum” spelar en central roll i skolan då de rymmer möjligheter för eleven att utvecklas. Det finns emellertid även risker som sätts på spel eftersom läraren aldrig kan vara säker på vad som händer i det mellanmänniska mötet, vilket kräver anpassning och flexibilitet från lärarens sida (Aspelin & Johansson, 2017).

Närvaro

Rita Nordström-Lytz (2017) som har forskat inom relationell pedagogik analyserar *närvaro* som en del av den relationella pedagogiken utifrån Martin Bubers dialogfilosofi. Hon menar att lärares uppdrag kan beskrivas som dialogfilosofiskt, vilket innebär att uppdraget kan ses ur dubbla perspektiv. Å ena sidan ska lärare främja kunskaper hos eleverna men å andra sidan förväntas att lärare visar närvaro. Detta kan beskrivas som en Jag-Det-relation och en Jag-Du-relation, där den förstnämnda relationen dominerar i dagens skola och den sistnämnda ses

som ett sätt att både förstå och formulera relationell pedagogik. Att främja kunskaper innebär att eftersträva nytta, lönsamhet och effektivitet, vilket kan liknas med dagens samhälle och skola. Att däremot befinna sig i en öppen dialog och våga möta elever utan att veta vart mötet leder kan liknas med relationell pedagogik. Jag-Du-relationen sätter läraren i en osäker position men öppnar upp för oändliga möjligheter, både för eleverna och läraren. Vidare hävdar hon att lärare och elever ständigt växlar mellan närvaro och bortavaro. När läraren exempelvis riktar sin uppmärksamhet mot en elev, alternativt flera elever, styr läraren sin egen närvaro i en viss riktning samtidigt som läraren sannolikt vänder sig bort från omgivningen. Närvaron kan förklaras genom olika aspekter som förbundenhet, ömsesidighet, tillit, tid och förundran. Förbundenheten ses som grunden av närvaron där lärare och elever i någon mening är utlämnade åt varandra. Läraren (Jag) och eleven (Du) är här och tillsammans bildar de en gemenskap (Vi). Möjligheten att fly undan gemenskapen finns men ett bättre alternativ är att anta varandras utmaningar och med tiden växa tillsammans (Nordström-Lytz, 2017).

Jenning och Greenberg (2009) behandlar i sin forskningsstudie det faktum att läraryrket är komplext och kan kopplas med en hög grad av emotionell stress. De betonar att lärarens medvetenhet och sociala kompetens är av betydelse för relationsbyggandet, vilket kan liknas med ovanstående forskning kring lärarens närvaro. Lärare har under arbetstid ständigt ansvar för sina elever och kan inte lämna arbetsplatsen även om de upplever irritation. Läraren måste under lektionstid vara närvarande. Klassrummet är oftast den plats där denna emotionella stress måste hanteras, vilket kan sätta spår på undervisningskvaliteten. För att belysa betydelsen av lärarens medvetenhet och sociala kompetens har Jenning och Greenberg (2009) i sin studie tagit fram en modell som utgår från en bred forskning inom utbildning, psykologi och sociologi. De kallar modellen för SEC (social and emotional competence) och menar att den bygger på lärarens förmåga att kunna hantera olika klassrumssituationer. Modellen visar flera yttre faktorer som påverkar elevers välbefinnande och prestation, så som relationer, undervisningsinnehåll och klassrumsklimat men där lärarens medvetenhet och sociala kompetens har störst påverkan.

Levande metaforer som bärare av kärnan i lärarens yrkeskunnande

Enligt Lindqvist och Nordäng (2007) väljer de flesta lärare att stanna kvar i sitt yrke eftersom känslan att nå fram till elever och se små gnistor tändas i deras ögon är svårslagen. Hur lärare gör för att beskriva vägen till gnistor i barnens ögon är något som Lindqvist och Nordäng (2007) studerar i sin studie. De undersöker om lärarens praktiska kunnande kan formuleras verbalt och på så vis överförs till nya yrkesgenerationer. Vidare belyser de problematiken kring att allt för stor del av vad som kännetecknar en skicklig lärare avser lärarens personliga egenskaper, eller närmare bestämt lärarens medfödda egenskaper. Hur ska nya yrkesgenerationer ha möjlighet att lära sig receptet för att bli en skicklig lärare om lärarens egenskaper är medfödda? Deras forskningsresultat visar att lärare har svårt att verbalt formulera praktiskt kunnande, men att överföra kärnan i lärarens yrkeskunnande till nya yrkesgenerationer är trots all möjligt om läraren använder beskrivningar av levande metaforer. Just levande metaforer är ett vanligt förekommande verktyg när lärare ska beskriva kärnan i sitt yrkeskunnande. I studien framställs levande metaforer som konstnärliga uttryck som beskriver något som liknar det som läraren erfarit. Det kan till exempel vara en känsla som läraren uttrycker för att beskriva en viss situation. Lindqvist och Nordäng (2007) betonar att om verksamma lärarens sätt att tala om sin praktik ska kunna bidra till ett professionellt lärande för nya yrkesgenerationer är användning av levande metaforer i verbala uttryck av yttersta vikt. En kritisk aspekt av forskningsresultatet är att det är forskarna själva som tolkat lärarnas

beskrivningar som levande metaforer. De ger läsaren en bild av att de verkligen lever sig in i lärarnas beskrivningar, då de exempelvis nämner att de vid vissa tillfällen till och med får gåshud. Givetvis kan inte hela lärarens erfarenhet kring området överföras till den nya yrkesgenerationen eftersom erfarenheter i sig inte går att återspegla precist. Men den som beskriver det praktiska kunnandet med levande metaforer har sannerligen en beundran och passion för yrket som smittar av sig.

Teoretiska perspektiv och begrepp

Relationskompetens

En tongivande teoretisk utgångspunkt i den här studien är begreppet relationskompetens. Begreppet har uppmärksammats under de senaste åren och används enligt Aspelin (2015) framför allt i Skandinavien inom yrken där välfärd och hälsa är av betydelse. Exempel på yrken är läkare, sjuksköterskor, psykologer, kuratorer och poliser. Relationskompetensen är dock sällan uppmärksammad inom läraryrket, troligen på grund av att den ofta kopplas med personliga egenskaper, snarare än med lärarens professionalitet. I Danmark har däremot relationskompetensen inom läraryrket fått en framskjuten plats, framförallt när det gäller lärarutbildning. Där ses kompetensen som ett dynamiskt fenomen som lärarstudenter behöver kunna utveckla (Fibaek Laursen, 2004). Inom dansk forskning har systematisk granskning av aspekter på lärares observerbara kompetenser genomförts som visat att lärares professionalitet bygger på ledarkompetens, didaktisk kompetens och relationskompetens, där inte minst den sistnämnda kompetensen har betydelse för elevernas prestationer (Nordenbo, m.fl. 2008). Aspelin (2015) menar att relationskompetens inom läraryrket används för att beskriva lärares ansvar inom relationell pedagogik och definierar lärares förmåga att bygga respektfulla och tillförlitliga relationer. Det rör i första hand relationer till enskilda elever men även andra relationer kan innefattas. Med andra ord handlar det om lärares förmåga att reflektera över sitt ansvar när det gäller relationsarbete och mer övergripande, att reflektera över sitt ansvar när det gäller enskilda elevers välgång. Vidare hävdar han att syftet med relationskompetensen är att främja relationer som kännetecknas av positiva värden som omsorg, förtroende och respekt. Något som är avgörande för lärares relationskompetens är förmågan att uppmärksamma elevers agerande och att själv kunna agera på ett professionellt sätt som leder till att relationen stärks. Närmare bestämt handlar det om själva samspelet mellan lärare och elev. I samspelet bekräftar läraren eleverna genom sitt sätt att kommunicera. En relationskompetent lärare är lyhörd och samspejar med god tajming och fingertoppskänsla. På det sättet gör läraren sig förstådd samtidigt som hen också förstår sina elever.

Relationskompetensens två dimensioner

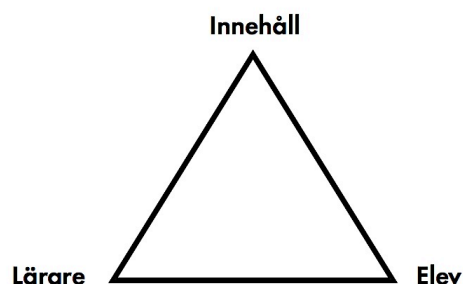
Aspelin (2017) fördjupar sig inom relationskompetens och framställer en tvådimensionell bild av begreppet. Han menar att det behöver betraktas från två håll för att bli begripligt och kallar dessa två dimensioner för *relationellt tillvägagångssätt* och *relationellt förhållningssätt*. Han diskuterar kring relationskompetensens två dimensioner med inspiration från filosofen Martin Bubers begrepp *det sociala* och *det mellanmänniska* samt från filosofen Nel Noddings *omsorgsteori*. Den förstnämnda teorin handlar om att människan är en relationsvarelse som existerar och skapar relationer (Buber, 1990) och den andra teorin syftar till att omsorgsrelationen är grundläggande för människan, där det finns både etisk och naturlig omsorg. Den etiska omsorgen ses som en övervägd reflektion kring hur personen i fråga bör handla i en viss situation och den naturliga omsorgen sker spontant enbart med avsikt att hjälpa (Noddings, 2013). Aspelin (2015) hävdar att den naturliga omsorgen är mest fundamental i skolans värld, trots att uppmärksamheten oftast riktas mot den etiska omsorgen. Dessa resonemang liknas vid *det sociala* och *det mellanmänniska* där sociala relationer är det som främst fokuseras på inom forskning om pedagogiska verksamheter. Dock är det inte så konstigt eftersom lärare ofta arbetar målmedvetet och metodiskt med sin sociala kompetens samt behöver kunna hantera konflikter, främja effektiva kommunikationsmönster eller stärka elevers självkänsla. Men vid sådant arbete ligger tonvikten på distans och läraren befinner sig ”på utsidan” av relationen. För att relationskompetensen ska bli komplett behövs likaså en

mellanmänsklig kompetens med tonvikt på närhet, vilken kan beskrivas som lärarens förhållningssätt. Anledningen till att en sådan kompetens är viktig är för att läraren ständigt befinner sig i relationer med elever och tvingas möta elever ”från insidan” av relationen. Detta kan liknas med tidigare avsnitt om relationell pedagogik (Aspelin & Johansson, 2017) och Nordström-Lytz (2017) resonemang kring lärarens närvaro.

Med anledning av ovanstående argumentation bör lärarens relationskompetens således delas in både relationellt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt. De två dimensionerna kompletterar varandra och bildar tillsammans en helhet, trots att de bör kunna skiljas på för att relationskompetensen ska förstås korrekt. Lärare kan alltså å ena sidan arbeta *med* relationer till elever (och mellan elever), men är å andra sidan hela tiden delaktig *i* relationen. Relationellt tillvägagångssätt kan beskrivas som värdeorienterad och vilar på en demokratisk fostran. Relationellt förhållningssätt kan i stället beskrivas likt en pedagogisk hållning där läraren är närvarande och bekräftar eleverna. Den mest påtagliga skillnaden mellan dessa två dimensioner är att det relationella förhållningssättet saknar förutbestämt syfte och mål. Lärarens relationella förhållningssätt innebär att hålla sig öppen till frågan om vem eleven är och inte minst vem eleven kan bli, vilket ger eleven möjlighet att träda fram som unikt subjekt (Aspelin, 2015).

Den didaktiska triangeln

Den didaktiska triangeln är enligt von Oettingen (2018) en tankestruktur som har använts i århundraden och som under dess levnadstid har skapats i en mängd olika modeller. Det gemensamma för de olika modellerna är emellertid att de beskriver undervisning utifrån tre centrala element – innehållet, läraren och eleven – och relationerna mellan dem. Ursprungligen var det relationen mellan läraren och innehållet som uppmärksammades och senare kom betydelsen av relationen mellan lärare och elev, vilket gjorde att en trefaldig tankestruktur skapades. Den didaktiska triangeln kan i ett tidigt skede ses som ett försök att närma sig frågor om interaktion. Idag kan detta triangeldrama beskrivas som didaktiska relationer som är av betydelse för både undervisning och lärande. Läraren och eleven har tillsammans en relation men båda parter har likaså en relation till innehållet i undervisningen. Triangelns alla hörn är av lika stor betydelse för både undervisningen och lärandet, vilket gör att om något hörn faller bort så faller hela strukturen. Trots att det har riktats en hel del kritik mot triangeln, framför allt för att den inte beskriver undervisningens komplexitet (von Oettingen, 2018), blir den betydelsefull i den här uppsatsen då två av hörnen och dess gemensamma sida bildar lärar-elev-relationen. Bilden nedan visar en modell av den didaktiska triangeln där lärar-elev-relationen utgör triangelns bas.



Källa: Frelin och Grannäs (2017).

Lärar-elev-relationen utgör basen

Anneli Frelin och Jan Grannäs (2017) använder den didaktiska triangeln som utgångspunkt i sin fallstudie där de visar hur skolans fysiska utformning anger förutsättningar för och påverkar relationer. De betonar att lärar-elev-relationen både möjliggörs och begränsas av strukturella och lokala villkor såsom resurser och fysisk miljö. Genom den didaktiska triangeln synliggörs didaktiska relationer på ett sätt som gör att undervisningsinnehållet får en väsentlig roll, samtidigt som lärar-elev-relationen är det mest centrala och utgör basen. De båda menar att dilemmat inom relationell pedagogik är att uppmärksamma innehållet och skolans fysiska utformning samtidigt som relationernas centrala bas behålls. De beskriver skolans fysiska utformning utifrån rumsliga perspektiv där de talar om ett *gränsland* som innefattar till exempel korridorer eller allmänna ytor på skolan där interaktion kan skapas. Genom att se dessa utrymmen som ett socialt gränsland kan lärare och elever dagligen interagera med varandra utanför klassrummet, vilket skapar ett sätt att behålla relationernas centrala bas i den didaktiska triangeln.

Ovanstående presenterade teoretiska perspektiv och begrepp om relationskompetensens två dimensioner och den didaktiska triangeln med lärar-elev-relationen som bas kommer att framträda i analysen av datainsamlingen och även vid den slutliga diskussionen.

Metod

I följande metodavsnitt presenteras val av metod utifrån syftet med forskningsstudien, urval av respondenter till intervjuer, genomförande av intervjuer, bearbetning och analys av insamlad data, forskningsstudiens tillförlitlighet samt forskningsetiska principer.

Val av metod

Syftet med den här forskningsstudien är att analysera lärares syn på relationskompetens och bygga en förståelse för hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med relationell pedagogik. Enligt Bryman (2011) är det syftet som avgör vilken metod som bör användas. Mitt val av metod blir av den anledningen att genomföra kvalitativ forskning med semistrukturerade intervjuer där största vikt läggs vid intervjupersonernas ord och upplevelse av ämnet. Bryman (2011) menar att den främsta uppgiften vid kvalitativ forskning är att tolka och försöka förstå resultatet. Min roll som intervjuare blir därför att försöka ta del av respondenternas svar på ett djupare plan. Vid intervjuerna används en intervjuguide och ett frågeformulär som innefattar ett antal frågeteman med övergripande frågor konstruerade med utgångspunkt från studiens syfte, tidigare forskning och teorier (se bilaga). Undersökningen har å ena sidan ett fokus på lärares uppdrag när det gäller relationell pedagogik men å andra sidan även fokus på lärarnas eget arbete med relationer till sina elever.

Urval

I undersökningen används ett målstyrt urval där jag utgår ifrån syftet med studien och väljer ut personer som jag anser kunna bidra med information som är viktig för studien. Bryman (2011) beskriver ett målstyrt urval som strategiskt och menar att denna typ av urvalsprocess är vanlig att använda inom kvalitativ forskning. Det bör tilläggas att jag även använder mig av ett snöbollsurval och ett bekvämlighetsurval på grund av att en förfrågan om att ställa upp i studien förs vidare från en intervjuperson till en annan och för att jag använder mig av kontakter på grundskolor där jag själv arbetat. Min avsikt var att intervjua tillräckligt många lärare som arbetar i årskurs 4-6, med en variation av kön, ålder och yrkeserfarenhet, tills en mättnad uppstod där studiens syfte och frågeställningar besvarats till fullo. Av den anledningen blev det totalt sex intervjuer. Nedan följer en kort presentation av de intervjuade lärarna som benämns som lärare A, B, C, D, E och F för att anonymisera deras fullständiga namn.

Lärare	Kön	Ålder	Yrkeserfarenhet	Arbetar i årskurs
A	kvinn	52 år	12 år	4
B	kvinn	33 år	9 år	5
C	kvinn	32 år	3 år	4
D	man	30 år	6 år	4, 5 och 6
E	kvinn	39 år	13 år	4 och 6
F	man	68 år	43 år	5

Sammantaget är de intervjuade lärarna mellan 30 och 68 år och har varit verksamma inom läraryrket inom ett spann mellan 3-43 år. Fyra av dem är kvinnor och resterande två är män. Viktigt att nämna är att alla lärare i dagsläget undervisar i årskurs 4, 5 eller 6 och har lärarlegitimation. Fyra av lärarna arbetar på samma skola och resterande två på var sin skola. Totalt sett genomförs således intervjuerna på tre olika skolor, alla tre belägna i en liten kommun i sydvästra Sverige.

Genomförande av intervjuer

Intervjufrågorna utgör grunden för den insamlade empirin som besvarar studiens syfte och frågeställningar. Respondenterna får möjlighet att svara fritt eftersom frågeställningarna är formulerade som öppna frågor. Ett antal huvudfrågor ställs likartat till alla respondenter men kan variera i ordning. Följdfrågorna kan komma att variera beroende på deras svar. Genom att ställa följdfrågor ges möjlighet till ytterligare fördjupning inom området och dessutom att styra samtalet i den riktning jag vill. Jag undviker att ställa ledande frågor och använda värdeladdade uttryck och ger respondenterna möjlighet att lägga till något innan intervjun avslutas. Den här typen av intervju genererar svar från respondenterna som efter vidare analys blir möjliga att jämföra (Bryman, 2011). Innan intervjuerna informeras lärarna om studiens syfte, att de inte behöver någon form av förberedelse och de garanteras vara anonyma i undersökningen. Innan inspelningen förklaras intervjuens upplägg genom en kortfattad beskrivning av frågeformuläret. Alla intervjuer genomförs liksom ett fysiskt möte på skolorna där lärarna arbetar, antingen i klassrum, konferensrum eller arbetsrum. Jag poängterar att det är en fördel att vara i en lugn miljö där vi ges möjlighet att tala ostört. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) har fysiska möten både för- och nackdelar. En fördel är att intervjuaren ser hur respondenterna reagerar på frågorna och kan med hjälp av det exempelvis tydliggöra vissa frågor som respondenten uppfattar som oklara. En nackdel är dock att intervjuarens kroppsliga uttryck och gester kan påverka respondentens svar. Även tonläge och röst kan ha en påverkan på respondentens svar. Intervjuguiden som används under intervjuerna är behjälplig då den skapar struktur, vilket underlättar för den senare analysen. Huvudfrågorna i frågeformuläret skapar ett ramverk som gör det möjligt att frambringe ett mönster där likheter och skillnader i respondenternas svar kan klarläggas. Intervjuerna avrundas vid lämplig tidpunkt då frågeställningarna anses vara tillräckligt besvarade (Bryman, 2011). Längden på intervjuerna varierar därför mellan 20-30 minuter per intervju.

Bearbetning och analys av intervjuer

Alla intervjuer spelas in för vidare transkribering. Bryman (2011) hävdar att inspelning av intervjuer ger intervjuaren möjlighet att vara lyhörd, kunna fokusera på samtalet och kunna ställa frågor som genererar utförliga svar. Nackdelen är att det eventuellt kan hämma deltagarna och deras svar då de kan uppleva att det känns ovanligt och obehagligt att bli inspelade. För att underlätta efterföljande analys avlyssnas inledningsvis alla inspelningar för att påminnas om tonfall, stämningen och den sociala interaktionen. Kvale och Brinkmann (2014) menar att mycket kan gå förlorat för den som enbart läser intervjun. Transkriberingen underlättar analysen på grund av att den hjälper intervjuarens minne. Dock är transkriberingen ett tidskrävande arbete då det kan ta lång tid att renskriva endast en intervju. Efter transkriberingen koddas texten med hjälp av meningskoncentrering, där respondenternas svar komprimeras till kortare formuleringar (Kvale & Brinkmann, 2014). Pennor i olika färger används för att markera de svar som besvarar studiens frågeställningar. Slutligen väljs relevanta teman inför resultatavsnittet där det framkom fyra huvudteman med dess underrubriker som presenteras i resultatavsnittet nedan.

Studiens tillförlitlighet

När det gäller att få en bild av studiens tillförlitlighet menar Kvale och Brinkmann (2014) att reliabilitet, validitet, överförbarhet och generaliserbarhet kan vara anmärkningsvärt att studera. Reliabiliteten ifrågasätter om resultatet kan upprepas av andra forskare. Eftersom kvalitativa studier handlar om djup kan reliabiliteten handla om ifall respondenterna tros ge olika svar till olika intervjuare. Problemet kan sannerligen bli större om man är flera

intervjuare men eftersom den här studien undersöks av endast en intervjuare säkerställs hög reliabilitet genom neutrala och öppna frågeställningar. När det gäller validitet ifrågasätts i vilken utsträckning metoden undersöker det som studien är avsedd att undersöka. Begreppet kan må hända vara mer användningsbart inom kvantitativ forskning som fokuserar på bredden, snarare är djupet. Men med avsikt att undersöka om intervjufrågorna är relevanta i förhållande till studiens syfte kan validiteten vara av betydelse även i kvalitativ forskning som denna. Bryman (2011) menar att kvalitativa forskare bör ha täta beskrivningar av de detaljer som studeras. Anledningen är för att en tät beskrivning oftast kan överföras till en annan miljö i vidare forskning, vilket gör att resultaten blir så kallat överförbara. Studiens resultat är inte möjligt att generalisera helt och hållet på grund av att det är begränsat till sex respondenter. Men det ger en bild av hur verkligheten *kan* se ut när det gäller lärares syn på relationskompetens och relationsarbete. Fördelen med de semistrukturerade intervjuerna är att de fångar nyanser och ger möjlighet till uppföljningsfrågor som bringar önskvärda djup i svaren. Sammantaget kan den här studien ses som ett mindre tillägg inom forskningsfältet relationell pedagogik då den bygger på sex lärarintervjuer från tre olika skolor belägna i en liten kommun.

Forskningsetiska principer

I min uppsats har jag beaktat forskningsetiska principer genom att ha gjort medvetna val, värvat om de människor jag involverat och tagit ansvar över datainsamling och resultat. Enligt Vetenskapsrådet (2002) är forskning viktigt för både samhällets utveckling såväl som för individen. Det finns ett forskningskrav som säger att all forskning ska bedrivas med hög kvalitet och innefatta frågor som är betydande. Utöver det finns ett individskyddskrav som består av fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I min forskning har jag enligt informationskravet varit noga med att informera lärarna om syftet med min studie och dessutom har jag utifrån samtyckeskravet poängterat att alla tillfrågade lärare själva haft rätt att bestämma över sin medverkan. Hade jag däremot valt att intervjua elever hade jag behövt samtycke från deras vårdnadshavare. Vidare har jag enligt konfidentialitetskravet garanterat lärarna anonymitet och förklarat att hanteringen av deras intervjusvar inte kommer att kunna identifieras av utomstående. Slutligen har jag utifrån nyttjandekravet förklarat för lärarna att den insamlade empirin endast kommer användas i denna uppsats (Vetenskapsrådet, 2002).

Resultat och analys

Resultatet och analysen bygger på min tolkning av de sex olika lärarintervjuerna där varje lärare resonerar kring sin egen syn på relationskompetens och förklarar hur de själva anser sig arbeta med relationell pedagogik. Nedan beskrivs mitt sammanfattade resultat med analys i löpande text varvat med representativa citat. Resultatet utgår ifrån fyra huvudteman och dess underrubriker där det första temat behandlar lärarnas beskrivningar av relationskompetens, det andra belyser lärarens roll och betydelsefulla egenskaper och det tredje lärarnas relationsarbete. I det fjärde och sista temat beskrivs relationsarbetets positiva effekter för elevernas utveckling.

1. Lärarnas beskrivningar av relationskompetens

Att få med sig eleverna i undervisningen

Flera av lärarna beskriver att relationskompetens i synnerhet handlar om att skapa ett samspel med sina elever och på så vis få med sig dem i undervisningen. Både lärare A och C ser en god lärar-elev-relation som något man som lärare vinner mycket på. De för likartade resonemang kring att relationen är viktig för undervisningen och elevernas lärande. I undervisningen bör läraren visa att hen vill dem sitt bästa. Visar läraren engagemang och vilja att se eleverna lyckas väcks troligtvis elevernas nyfikenhet och lust att lära.

Relationskompetens handlar om att få med sig eleverna. När man har ett samspel med dem. Att man känner eleverna. Det är en tillit till mig som lärare och till eleverna, så att säga (...). Jag tror att om man har en relation, som är en bra relation, så har man en fördel och eleverna lugnar ner sig när de vet att man vill dem det bästa. Då får de även möjlighet att lära sig (Lärare A).

Det är viktigt att man har en relation med eleverna för att kunna undervisa och för att de ska lära sig. Har du inte en god relation så tappar du eleverna. Har du inte kompetensen att skaffa relationer med eleverna får du det jättesvårt, tänker jag (Lärare C).

Att få med sig eleverna kan även handla om att visa att man bryr sig om eleverna och är intresserad av dem samt att så ofta som möjligt försöka koppla undervisningen till deras vardag. Lärare B beskriver flera exempel på när hon kopplar undervisningen till elevernas vardag. Hon nämner exempelvis att de har haft användning av att några elever i klassen spelar fotboll, då de pratat om hastighet under matematiklektionerna. Dessutom kan hennes elever ibland få berätta om händelser som skett igår eller under helgen som på något sätt leder in på det tänkta lektionsinnehållet.

Jag tror att man behöver vara intresserad och engagerad av eleverna och såklart även av sitt ämne. Men att man faktiskt är intresserad av eleverna, deras fritidsintressen eller deras liv överhuvudtaget (...). Märker de att man bryr sig om dem tror jag att man får med sig dem på ett annat sätt (Lärare B).

Att lära känna sina elever

Resultatet visar att en viktig aspekt inom relationskompetensen är att lära känna sina elever. Detta kan liknas med ovanstående stycke där läraren bör visa intresse och vara nyfiken på sina elever och deras liv som helhet. Men att lära känna sina elever handlar även om att hitta fram till eleverna oavsett kön, social eller ekonomisk bakgrund. Lärare D menar att han lär känna sina elever genom att reda på hur de fungerar som människor.

Jag försöker ta reda på så mycket som möjligt om mina elever..vilka intressen de har, vilka de umgås med, hur de har det hemma och om de har några husdjur. Jag tar reda på hur de fungerar och vad som funkar bäst för dem..hur jag ska prata med dem när de är ledsna (Lärare D).

Lärare F resonerar kring relationskompetens och hävdar att relationsbyggande är något som tar tid. I dagsläget undervisar han i två klasser i årskurs fem, varav den ena klassen är relativt ny för honom och den andra undervisade han i förra läsåret. Han menar att relationen ser olika ut till de klasserna han undervisar i idag eftersom han känner den ena klassen bättre. Dessutom påtalar han att en djupare relation skapas om läraren är klassföreståndare, vilket han inte är i år eftersom han närmar sig pensionen.

Så dem har jag ju en större relation med än vad jag har med den andra klassen. Eleverna vet ju precis hur jag är och jag vet precis hur de är (Lärare F).

Att eleverna vet hur läraren är och att läraren vet hur eleverna är kan liknas med tidigare resonemang om att ta reda på hur eleverna fungerar. Vidare tolkar jag det som att både lärare D och F menar att en viktig del av relationskompetensen är att läraren lär känna sina elever på ett djupare plan.

Trygghet och tillit

Trygghet och tillit framträder som två grundpelare vad gäller samspelet mellan lärare och elev. I intervjuerna framträder att eleverna behöver känna både trygghet och tillit till läraren för att det ska kännetecknas som en god relation. Lärare E resonerar kring att det är viktigt att visa vem som bestämmer men att det kan göras på olika sätt. Hon menar att läraren måste gå ned på elevernas nivå för att det är då eleverna kan känna trygghet. Tryggheten gör att eleverna känner sig fria att våga säga vad de tycker och känner.

Jag tänker sådana lärare som inte kanske ger chansen för eleverna att skapa goda relationer.. Då blir det lite mer.. Det blir ju en helt annan hierarki, vilket man också kan se som något gott såklart, men jag kan känna att det blir mest negativt. Att eleverna inte vågar säga vad de tycker och sådär (Lärare E).

Lärare B lägger stor vikt vid att relationsarbete är viktigt och att det är just tryggheten som bidrar till att eleverna dels vågar utmana sig själva och prestera bättre, men även att de vågar ifrågasätta. Om något känns fel är det viktigt att eleverna vågar säga ifrån. Hon menar att goda lärare-elev relationer leder till trygga elever i klassen så väl som på skolan, vilket i sin tur genererar bra skolarbete.

Jag tror att det innebär att man skapar en trygghet för eleverna i skolan som gör att de vågar, både prestera bra och ifrågasätta, eller utmana sig själva. Jag tror att det är jätteviktigt att vi skapar goda relationer, både mellan oss och mellan eleverna (Lärare B).

Att känna tillit till sin lärare kan till exempel vara att våga komma fram till läraren och berätta om saker som inte känns bra. En annan beskrivning skulle kunna vara att lätta på sitt hjärta. Lärare C talar om specifika situationer där tilliten till läraren blir extra viktig. Hon syftar på konflikter som skett på rasten eller någonting som har hänt hemma som gör att eleven inte mår bra. Vissa dagar kan eleverna, precis som alla andra människor, känna sig irriterade eller deppiga. Då kan det vara bra om eleven vågar ta eget initiativ och komma och prata med läraren.

Vi måste ha en öppen dialog med varandra och det kommer inte vara en öppen dialog om man inte har en bra relation. Då blir det ju jättejobbigt för den eleven i skolan. Eleven kan inte prata

med någon utan får handskas med det själv, som tioåring i det här fallet. Det är ju inte meningen utan det ska ju en vuxen hjälpa till att styra upp så att det avslutas innan det går för långt (Lärare C).

Vid samtal kring hur man som lärare verkligen vet att eleverna känner tillit framgick det att det syns på eleverna. Nedan resonerar lärare A kring att eleverna behöver känna ett förtroende för läraren och att eleverna måste våga komma och berätta saker. Hon poängterar även att det kan vara saker som ingen annan behöver få veta och att det kan stanna mellan läraren och eleven.

Man märker det på barnen. Det handlar om förtroenden och det syns i deras blickar. De kommer kanske och berättar saker som de inte vill berätta för andra och det finns en slags närhet (Lärare A).

2. Lärarens roll och betydelsefulla egenskaper

Lärarens sätt att "vara"

Det framträder i intervjuerna att lärarens sätt att vara påverkar elevernas beteende. Flera lärare menar att man ska vara sig själv och inte försöka vara någon annan. Dessutom menar de att läraren behöver ta sin roll på allvar och sätta gränser samtidigt som man är ödmjuk.

Man behöver vara lyhörd och trygg i sig själv så att man står stabilt i klassrummet men man behöver ju också vara ödmjuk (Lärare E).

Fem av lärarna nämner att lärare bör vara goda lyssnare och kunna ta in det eleverna säger. Alla nämner inte explicit egenskapen lyhörd, men jag tolkar det som att en god lyssnare är lyhörd. Lärare C kopplar egenskapen till både konflikthantering och undervisningsinnehåll och menar att läraren behöver ha förmåga att kunna lyssna på eleverna för att hjälpa dem att komma fram till egna lösningar.

Du behöver kunna lyssna på eleverna och ta in det de säger. Du behöver kunna vara lyhörd, men inte bara åt ena hållet för att om det är flera elever inblandade behöver du vara lyhörd åt alla håll och inte bestämma redan innan..att det är nog såhär det är. Man behöver kunna lyssna in och låta eleverna få komma fram till svaret själva, vad det än gäller (Lärare C).

Även lärare A resonerar kring att vara lyhörd men talar mer om att det är för att kartlägga elevernas individuella behov för att kunna ge stöd i form av extra anpassningar eller eventuellt ge särskilt stöd i undervisningen. Med andra ord ser hon lärares lyhördhet som en god egenskap som hjälper till att få syn på elevernas kunskapsnivå. Hon nämner specialläraren som en viktig person.

Lyhörd behöver man också kunna vara, framför allt för de olika behov som finns. Där är speciallärare till en god hjälp, just för att kunna se till barnets behov (Lärare A).

Fler egenskaper som de intervjuade lärarna uttrycker är att vara positiv och ha tålamod. När det gäller att vara positiv tolkar jag det som att det till största del handlar om att tänka positivt kring elevens kunskapsutveckling. Läraren bör försöka se elevens steg framåt i sin kunskapsutveckling, trots att dessa steg stundtals kan vara ganska små. Om läraren gläds åt det lilla kommer det troligen avspeglas på eleven och på så vis stärka elevens motivation till fortsatt lärande. Lika viktigt när det gäller elevens kunskapsutveckling är att läraren har tålamod.

Man måste försöka vara positiv och se att barnen lär sig. Inte liksom tänka att de inte fattar, utan verkligen försöka se att de faktiskt lär sig något (Lärare A).

Slutligen förs resonemang kring att läraren behöver ha ett lågaffektivt bemötande i vissa situationer och dessutom vara rättvis. Om läraren agerar starkt i affekten, blir arg och skäller på eleverna smittar det av sig och gör att situationen blir värre.

Du ska inte brusa upp och bli arg över att eleverna blir arga på dig eller på andra elever. Det är viktigt att vara rättvis oavsett vem det gäller (Lärare C).

Små detaljer gör att eleverna känner sig sedda

Flera av lärarna menar att det är svårt att beskriva lärarens egenskaper med enstaka ord men att det är enklare att beskriva situationer som innefattar små detaljer som de i stunden *säger* och *gör*, alternativt uttrycka en känsla som beskriver hur de upplevt situationen. Lärare B nämner vid upprepade tillfällen att relationsarbetet bygger på små detaljer som sker i skolans vardag. Hon menar att det kan vara småsaker som uppmärksammar en viss elev eller vissa elever, vilket kan beskrivas som att eleverna blir sedda.

Det är så små saker som behövs. Jag kan bara känna själv, tänk att gå där en hel dag utan att sin lärare har tittat på en eller funderat på hur det gick igår på matchen eller ja, bara undrat hur det är med familjen om man vet att någon inte mår så bra. Sådana småsaker gör att eleverna känner sig sedda (Lärare B).

Likartat resonerar lärare C som hävdar att det kan vara i princip vad som helst som gör att eleven uppmärksammas och känner sig sedd. Lärarens egenskaper kan här tolkas som att vara intresserad och nyfiken på eleverna, som även nämnts i tidigare stycke, samt att vara närvarande för att ha möjlighet att fånga stunden.

Det kan vara vad som helst. Att man gör något mot någon elev. Det behöver inte vara något mot någon alla dagar, utan att man hittar någon varje dag (Lärare C).

Ett dilemma är dock att det kan vara svårt att hitta tillfälle att uppmärksamma alla elever i klassen varje dag. Lärare C uttrycker ingen frustration kring det, men det gör däremot lärare A och B som menar att de strävar mot att "se" alla elever varje dag trots att det inte alltid är så enkelt. Lärare A använder en metod där hon hälsar på alla elever genom en handskakning varje morgon och eftermiddag för att vara säker på att hon uppmärksammar alla elever varje dag.

Jag tänker på det här med att säga god morgon och ta i hand med alla elever. Det gör jag även när vi slutar. Det är viktigt att man ser barnen och att man försöker se alla barn (Lärare A).

Jag tror att alla elever behöver bli sedda (...). Det är inte så lätt när man har 26 elever men man kan i alla fall göra ett försök (Lärare B).

3. Lärarnas relationsarbete

När, var och hur?

I intervju svaren framgår att relationsarbetet mellan lärare och elever sker när som helst under dagen då eleverna befinner sig i skolan. Lärare B ser på relationsarbetet likt små byggstenar som för varje dag som går blir fler och fler, och tillsammans skapar en relation.

Jag tror att relationsbyggandet sker hela tiden, överallt under hela dagen (Lärare B).

Lärare A för liknande resonemang men ser på saken ur ett större perspektiv och berättar om vad skolan gör för att bygga och upprätthålla goda relationer.

Elevrådet har haft värdegrundsfrågor som de skickat med klasserna. Nu har vi en värdegrundsgrupp som jobbar med en snällkalender inför advent. Så vi försöker jobba med relationer hela tiden, även när det gäller elev-elev då (Lärare A).

Majoriteten av de intervjuade lärarna säger att relationsarbetet sker i olika fysiska miljöer på skolan, men även ibland utanför skolan. Det sker exempelvis i klassrummet, i matsalen, i korridorerna, på skolgården och på utflykter. Skolgårdens fysiska miljö är något flera av lärarna uttrycker som betydelsefull för just relationsbyggande, trots att de inte alltid tycker att rastvärdstiden är det roligaste uppdraget.

När man är rastvärd, som jag var förut idag. Då kan man bara visa sig och intressera sig för eleverna, till exempel när de spelar basket (Lärare E).

Rastvärdstiden är jätteviktig. Inte det roligaste att stå där ute i kylan, absolut inte, det kan vara skittråkigt. Men det är också en viktig tid. Även kapprummet. Att bara stå med när barnen klär på sig ytterkläder när de ska gå hem eller när de kommer på morgonen. Matsalen. Att sitta och äta med dem. Lektionstid, där de får dela med sig av sina erfarenheter (Lärare B).

Relationsarbetet som sker i klassrummet kan tolkas som ett tillfälle då eleverna får möjlighet att dela med sig av sina egna känslor, åsikter, upplevelser och erfarenheter. Samspelet som sker i klassrummet medför både lärande och starkare relationer.

I klassrummet är det ju oftast när eleverna får berätta saker från sin egen vardag. Ibland när jag säger något så har vissa elever fått flika in och berätta och så blir de en diskussion i hela klassen. De blir att de både lär sig och att vi skapar en relation (Lärare A).

Vidare kan relationsarbete ses som en interaktion som skapas genom samtal mellan lärare och elev. Lärare A menar att den fysiska miljön inte nödvändigtvis behöver ha en avgörande roll, utan att det handlar om att interagera med varandra. Lärare D resonerar liknande och hävdar att det som sker utanför klassrummet kan vara mest betydelsefullt eftersom samtalen då kan komma att handla om icke skolrelaterade samtalsämnen.

I klassrummet, i matsalen.. Ja, egentligen överallt där man har en interaktion med varandra. Det krävs ju att man pratar med varandra och gör saker tillsammans (Lärare A).

I undervisningen arbetar man med relationsbyggande hela tiden. Sen är det även utanför klassrummet och det tycker jag nästan är det viktigaste. Det kan vara när vi sitter och äter eller när man är ute på rast. När man får tid att prata om allt möjligt som faktiskt inte har med skolan att göra (Lärare D).

Lärare E berättar att hon har en problematisk klass för tillfället och i dagsläget därför inte arbetar med relationer utanför skolan. I stället blir det mestadels i klassrummet eller på raster. Däremot har hon i tidigare klasser gjort många utflykter just för relationsbyggandets skull, där eleverna fått möjlighet att visa andra sidor än de som normalt visas i klassrummet. Hon uttrycker att det är viktigt att eleverna får visa olika sidor, även sidor som inte är skolrelaterade. Dessutom påpekar hon att det är viktigt att de får visa sina starka sidor. Detta kan liknas med ovanstående resonemang kring att samtala om sådant som inte har med skolan att göra.

I tidigare klasser har jag jobbat mycket utanför klassrummet och hittat på saker med eleverna, till exempel studiebesök någonstans eller åkt till berget. Just för att det är då man ser eleverna i sitt rätta jag, även de elever som kanske inte lyckas bäst i skolan kunskapsmässigt. Man får en annan relation till dem när de får visa sig på annat sätt. Visa sina starka sidor (Lärare E).

Relationskapital

I intervjuerna framträder resonemang kring relationskapital och förtroendekapital. Dessa begrepp nämner två av lärarna explicit under intervjun men det är även något som flera av lärarna implicit resonerar kring. Både lärare D och B anser att ett sådant kapital är väsentligt att samla på sig då det bidrar till att eleven får ett större förtroende för läraren, vilket kan vara gynnsamt i olika situationer.

När det händer något som inte är bra, då måste det finnas ett stort relationskapital så att eleven känner att "läraren gillar mig och ställer upp för mig" (Lärare D).

Citatet kan sammanfattas som att ju större kapital läraren har, desto mer kan läraren lyckas få eleven att lyssna. Det handlar om att bygga upp en tillit som gör att eleven litar på läraren och tar till sig det läraren säger.

Ibland kanske man behöver trixa lite med en boll på rasten för att få det här förtroendekapitalet. Så att barnen börjar lita på en och då är det också lättare att säga ifrån sen (Lärare B).

Ovanstående resonemang hänger ihop med om lärarna tror att relationsarbetet sker medvetet eller omedvetet. Tre av lärarna menar att det som sker medvetet är till specifika elever de vet att de behöver ha en extra stark relation till.

Jag tror att relationsarbetet oftast sker omedvetet men jag har elever som jag vet att jag måste göra vissa saker med som jag inte gör helt naturligt. Men det är ju speciella fall som är lite trixiga och svåra (Lärare D).

Jag tycker att det sker på båda vis. Men med vissa barn känner man att.. Där måste man jobba lite. Där måste man gå fram lite extra och visa att man bryr sig (Lärare B).

Man lindar ju lite extra bomull kring vissa. Relationen är lika viktig för alla fast man måste ju göra små stödinsatser vid vissa tillfällen hos vissa elever (Lärare E).

Lärare A menar att det som läraren gör och säger inte är en slump och att relationsarbetet av den anledningen sker medvetet. Däremot kan plötsliga händelser göra att relationsarbetet även sker omedvetet.

Relationsbyggandet sker medvetet från oss lärare men såklart är det omedvetet också. Jag menar, det är ju inte en slump att jag tar i hand med eleverna utan det finns ju en tanke med det, men om det händer någonting med en elev och man måste ägna lite extra tid till den eleven så kan det ju stärka relationen (Lärare A).

Lärare F är ensam om att hävda att allt som har med relationsarbete att göra sker omedvetet. Han menar att man efter 43 år som lärare gör saker som man inte tänker på eftersom man har lärt sig så mycket under åren. Något större engagemang kring relationsarbete än det som sker naturligt förekommer oftast inte.

Jag arbetar med relationsbyggande under tiden jag inriktar mig på deras lärande. Jag kör ju inte någon relationssväng på raster och sådant. Är jag rastvakt så pratar jag ju med eleverna men det

sker inget medvetet..att nu måste jag prata med dem för att..utan det sker på lektionstid i så fall (Lärare F).

Relationen till elevens föräldrar

En aspekt som blev synlig i intervjuvärdaren var att relationen till elevernas föräldrar inte får glömmas bort. Relationen mellan läraren och föräldrarna är enligt två av lärarna minst lika viktig som lärar-elev-relationen för att eleven ska må bra och kunna utvecklas i skolan. Både lärare E och A tog upp relationen till föräldrar utan att frågor kring det ställdes. De ser föräldrarna som en del av samspelet mellan läraren och eleven. Lärare E resonerar följande:

Sen bygger jag även goda relationer med föräldrarna så att eleverna känner att man jobbar tillsammans. Vilket jag också ofta säger i klassrummet för att det ska bli så bra som möjligt och att eleverna ska känna att det är lugnt att vara i klassrummet och i skolan. De måste känna att..liksom...vi löser det här tillsammans.

Lärare A menar att läraren (förhoppningsvis) inte är ensam om att vilja elevens bästa på grund av att elevens föräldrar finns med och samarbetar. Samspelet mellan lärare, elev och föräldrar gör att ett Vi skapas och att man tillsammans hjälper eleven att nå kunskapsmålen.

Man måste vara ödmjuk inför barnen och även inför barnens föräldrar. Och veta att föräldrarna vill barnets bästa, eller man får försöka tro att det alltid är så i alla fall (...). Det handlar ju om att man behöver ha en bra relation med både eleverna och föräldrarna, så att man får ett samspel och kan jobba tillsammans mot målen. Föräldrasamtalen är bra (Lärare A).

4. Relationsarbetets positiva effekter för elevernas utveckling

Att ställa krav och ha höga förväntningar

Resultatet visar att lärarnas relationsarbete har positiva effekter på elevernas utveckling, både när det gäller kunskapsutveckling och personlighetsutveckling. En god lärar-elev relation gör att läraren kan ställa krav och ha höga förväntningar på eleven.

Ju mer jag lär känna dem, desto mer krav kan jag ställa på dem i klassrummet. En elev jag inte känner som jag säger till kan reagera med ”det ska du skita i”. Men en elev som tycker om mig för att vi har skapat en kontakt kommer till större del lyssna på mig och förstå att det jag säger är viktigt (Lärare D).

En problematik som nämns är att det finns vissa elever som är svåra att nå fram till, vilket försvårar relationsarbetet. Lärare A hävdar att det inte går att tvinga eleverna att bygga en relation men att det ofta är det som behövs för att eleven ska kunna utvecklas.

Man kan ju inte tvinga någon till att bygga en relation men samtidigt är det ju det som ofta krävs för att barnet ska lära sig (Lärare A).

Konflikthantering

Lärarnas relationsarbete har även positiva effekter vid konflikthantering. Lärare D menar att en relation bör byggas i förebyggande syfte för att konflikter ska kunna hanteras på bästa sätt. Han berättar om ett slagsmål som uppstod under en idrottslektion då en elev var väldigt arg. Eleven hade det tufft hemma och hade lätt för att brusa upp för minsta lilla snedsteg i skolan. Läraren beskriver att han fick bära ut eleven från idrottssalen och mitt i affekten kunde läraren säga med sansad ton: ”du vet att jag gillar dig och jag gör inte det här för att vara dum”. Helt plötsligt lugnade sig eleven och sa: ”nej, jag vet det”.

Jag var inte bara någon som tillrättavisade. Hade jag gjort samma sak med eleven utan att ha lagt ner tid på att bygga en relation så hade det aldrig fungerat (Lärare D).

Ovanstående citat visar att läraren under en längre tid hade skapat en god relation med eleven och på grund av det kunde eleven känna tilltro till läraren trots den problematiska situationen.

Även lärare C berättar om en konflikt där relationsarbetet kan tolkas ha fått positiva effekter för elevens utveckling. En elev blev arg och frustrerad under en lektion och läraren ville prata med eleven i enrum. Väl inne i rummet lyckades läraren dock inte lugna eleven. I stället slutade det med att eleven sprang ut och att de råkade knuffa till varandra så att båda fick ont. Efter den händelsen försämrades deras relation totalt och eleven var irriterad på läraren, vilket gjorde att eleven presterade sämre under kommande lektioner.

När jag hade lektion så demonstrerade han och vägrade arbeta. Han lärde sig ingenting. Han var skitarg på mig. Så då fick jag ju jobba upp det igen och då var det ju viktigt att jag verkligen tog tillfället i akt att lösa konflikten (...). En sådan situation kan påverka hela skolsituationen för en elev (Lärare C).

Sammantaget konstaterar läraren att konflikter måste lösas snabbt, oavsett var de sker eller vad de handlar om. En olöst konflikt mellan lärare och elev påverkar elevens skolsituation negativt, medan en utredd konflikt kan göra att läraren och eleven kommer närmare varandra och skapar en starkare relation.

Självförtroende och lärande hänger ihop

Slutligen för de intervjuade lärarna resonemang kring elevernas självförtroende med förankring i lärare-elev-relationen. Lärare B berättar om en elev som gjort otroliga steg i sin utveckling på grund av att eleven utvecklat ett bra självförtroende. Eleven var i början av årskurs fyra väldigt osäker på sig själv och började ofta gråta då hon skulle prestera. Idag går eleven i årskurs fem och har gjort otroliga resultat och vågar visa vad hon går för. Dessutom har hon utvecklat ett intresse för läsning. Lärare B hävdar att självförtroende och lärande hänger ihop.

Jag tror inte det handlar om att jag har tränat henne på rätt sätt. Jag tror inte det handlar om att jag har gett henne superuppgifter som har gjort henne.. Ja, att hon har utvecklats så extremt bra. Jag tror det handlar om att hon har blivit trygg på skolan och med klassen (Lärare B).

Här blir det särskilt betydelsefullt att analysera lärarens tillvägagångssätt när det gäller relationsarbete. Lärare B uttrycker vidare:

Med henne har det varit mycket samtal. Inte sådana samtal som att sätta sig ner och prata i enskilt rum utan mer saker på vägen, spontana samtal. Man berömmar, man peppar eller pratar om något helt annat för att avleda ibland. Utgår ifrån hennes intressen och pratar om det.

Lärarens tro på elevens förmåga och val att aktivt visa detta har över tid lett till att de utvecklat en god relation. De spontana samtalen har gjort att eleven nu känner en trygghet och tillit till läraren. Utvecklingen av självförtroendet har bidragit till att eleven tagit enorma kliv i sin kunskapsutveckling.

Diskussion

Metoddiskussion

Under arbetets gång har det varit möjligt att se både för- och nackdelar med kvalitativa intervjuer som forskningsmetod. Det jag upplevt som negativt är att transkribering och analys av intervjusvaren varit extremt tidskrävande. Fördelen med metoden har varit att resultatet var intressant att analysera då det fanns både likheter och skillnader i respondenternas svar, trots att svaren till största del var likartade. Dessutom gav metoden mig möjlighet att komma "nära" respondenterna och gå in på deras svar på djupet där jag fick öva på att tänka analytiskt kring lärarnas resonemang men också att kategorisera in deras svar i olika teman. Intervjuguiden och frågeformuläret som nämnts i tidigare metodavsnitt fungerade som en god hjälp inför och under intervjuerna, vilket gjorde att studiens frågeställningar kunde besvaras.

Diskussion av resultat

Det här examensarbetet har som syfte att analysera lärares syn på relationskompetens och bygga en förståelse för hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med relationell pedagogik. Lärarintervjuerna som ligger till grund för studiens resultat visar att lärare beskriver relationskompetens som lärarens förmåga att få med sig eleverna i undervisningen och att lära känna eleverna på ett djupare plan. Vidare beskriver de relationskompetensen med olika kvaliteter som lärare behöver ha, som till exempel lärarens sätt att "vara" och lärarens förmåga att få eleverna att känna sig "sedda". När det gäller deras eget sätt att arbeta med relationer visar resultatet att relationsbyggandet kan ske när som helst, i olika fysiska miljöer och på olika sätt. Därutöver nämner lärarna att relationsarbete kräver tid då det är betydelsefullt att bygga upp ett stabilt relationskapital. Slutligen visar resultatet att relationsarbetet har positiva effekter för elevernas utveckling både när det gäller elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling.

Relationskompetensens två dimensioner; relationellt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt; är enligt Aspelin (2017) två grundpelare som kompletterar varandra inom relationell pedagogik. Utifrån studiens resultat kan de två dimensionerna diskuteras likt en sammansvetsad kompetens som läraren använder både medvetet och omedvetet. Läraren arbetar målmedvetet och metodiskt med sin sociala kompetens samtidigt som hen intar en hållning som visar en öppenhet till frågan om vem eleven är och kan bli. Det relationella förhållningssättet är utmärkande i studien då det finns en avvikelse i resultatet där en av de intervjuade lärarna inte resonerar kring området likt övriga respondenter. Aspelin och Johansson (2017) menar att relationell pedagogik håller på att ta plats i Sverige, men ännu inte har uppmärksammats i tillräckligt stor utsträckning, vilket kan vara en möjlig orsak till de skilda intervjusvaren. Följaktligen bekräftar studiens resultat tidigare forskning kring relationell pedagogik när det handlar om dess etablering i det svenska samhället. Vidare bekräftar studiens resultat att lärares personliga egenskaper och praktiskt kunnande när det gäller relationsarbete är problematiskt för lärare att uttrycka verbalt (Lindqvist & Nordänger, 2007). Flera av de intervjuade lärarna hävdar att det är svårt att beskriva med ord och resonerar hellre kring situationer där de beskriver små detaljer som de säger och gör i stunden, alternativt uttrycker en känsla som beskriver hur de upplevt situationen. Detta kan liknas med att beskriva praktiskt kunnande med hjälp av levande metaforer, som för det första gör det möjligt för mig som intervjuare att bygga förståelse för hur lärarna arbetar med relationell pedagogik och för det andra skapar möjlighet att överföra kunskap till nya yrkesgenerationer.

Den mest avgörande delen av relationell pedagogik liknas med att befinna sig i en öppen dialog och våga möta eleven utan att veta vart mötet leder någonstans. Detta sätter läraren i en osäker position men ger oändliga möjligheter för elevens utveckling (Nordström-Lytz, 2017). Relationsarbete har inte endast betydelse för elevens kunskapsutveckling, utan även för elevens sociala utveckling. Läraren är en vuxen person i elevens omgivning som påverkar elevens liv i sin helhet (Johnson, 2008). Studiens resultat tolkas i enlighet med tidigare forskning då de intervjuade lärarna för resonemang kring att visa genuint intresse för eleven, se eleven som helhet oavsett bakgrund och att det är viktigt att eleven får möjlighet att visa olika sidor, framför allt sina starka sidor. Resultatet visar att läraren bör bekräfta alla elever och visa att man vill dem deras bästa. Deras resonemang kring att ”se” eleven kan liknas med att bekräfta eleverna och deras närvaro och att som lärare själv vara närvarande. Läraren är på sätt och vis förbunden till sitt arbete och eleverna är förbundna till skolan i och med skolplikten. I någon mening är således lärare och elev utelämnade åt varandra, vilket gör det möjligt att fly undan eller anta utmaningen och bilda en gemenskap med strävan efter gemensamt uppsatta mål där samarbetet blir avgörande för elevens utveckling (Nordström-Lytz, 2017). En sådan drivkraft tycks utläsas från de flesta av de intervjuade lärarna och det tror jag beror på att de brinner för sitt yrke.

Läraren kan med hjälp av tiden, rummet och kroppen planera och genomföra undervisning med en strävan efter de gemensamt uppsatta målen, samtidigt som ett relationellt arbete genomförs (Lilja, 2013). Tiden, som i den här studien används som *när*, innefattar de sammanhang där läraren har möjlighet att möta eleven i den öppna dialogen. Studiens resultat visar att lärar-elev-relationer är beroende av tid, att relationsarbete sker både på bestämda och obestämda tider och att det förövrigt tar tid att bygga relationer. Begreppet relationskapital som nämns under intervjuerna handlar om att bygga upp ett förtroende som ökar chansen att eleven känner tillit till läraren vid konflikter. Dessutom skapar det även en möjlighet för läraren att ställa krav och kunna ha höga förväntningar på eleven. Rummet tolkas som *var* på så vis att samspelet mellan lärare och elev sker i mötet och i rummet. Resultatet kan diskuteras utifrån lärarnas intervjusvar om de olika fysiska miljöerna på skolan där relationsbyggandet sker. Majoriteten av respondenterna menar att de arbetar med relationer till sina elever på många ställen, exempelvis i klassrummet, i matsalen, i korridorerna, på skolgården och på utflykter. Återigen finns en avvikelse i resultatet där en respondent hävdar att relationsarbete endast sker i klassrummet då läraren inriktar sig på elevernas lärande. Detta kan diskuteras utifrån relationskompetensens två dimensioner (Aspelin, 2017) där lärarens relationella förhållningssätt borde genomsyra hela skoldagen och inte endast lektionstid. Det gränsland som Frelin och Grannäs (2017) forskat kring med den didaktiska triangeln som utgångspunkt, innefattar korridorer och allmänna ytor på skolan där interaktion skapas. De menar att det är interaktionen med eleverna som sker utanför klassrummet som gör att läraren behåller lärar-elev-relationen som en central bas av den didaktiska triangeln. Således bekräftar studiens resultat till största del tidigare forskning och teorier, bortsett från denna avvikelse om relationsarbete i gränslandet. Liljas (2013) antagande om kroppen används i den här studien som *hur* på så vis att det tolkas som hur läraren möter sina elever ur relationell synvinkel. Respondenterna resonerar i enlighet med tidigare forskning och menar att läraren måste möta eleverna som hela människor där individuella känslor och behov inkluderas för att eleven ska få möjlighet att visa olika sidor.

Intervjusvaren visar likt tidigare forskning att relationsarbete har positiva effekter för elevers skolframgång (Lilja, 2013; Brante, 2002; Bergin & Bergin, 2009). Respondenterna hävdar att en god lärar-elev-relation har betydelse både vid konflikthantering och för elevens lärande. Några av respondenterna för resonemang kring att det inte alltid är så enkelt att bygga en

relation till alla elever men försäkrar att lärar-elev-relationen är grunden för att eleven ska utvecklas. Återigen kan den didaktiska triangeln och dess tankestruktur knytas an till studiens resultat. Om triangelns bas i första hand byggs upp, det vill säga relationen mellan läraren och eleven, kan övriga sidor och hörn av triangeln skapas. Med andra ord kan triangelns översta hörn – innehåll – skapas eftersom både eleven och läraren bör ha en relation till undervisningens syfte.

Sammanfattande slutsatser och vidare forskning

Slutsatsen av mitt examensarbete är att relationskompetensens två dimensioner är nödvändiga för att lärar-elev-relationen ska fungera på grund av att de kompletterar varandra och tillsammans bildar en helhet. Lärare med relationell kompetens kan enligt studiens resultat och med stöd av tidigare forskning tillämpa ett pedagogiskt relationellt arbete med sitt relationella tillvägagångssätt och relationella förhållningssätt. Relationer är något som läraren inte endast verkar för utan också någonting läraren hela tiden är delaktig i. Vidare är relationer centrala inom läraryrket då de utgör en bas som är nödvändig att ha för att eleverna ska må bra och kunna utvecklas maximalt. Det finns dock ett visst motstånd från en del lärare som anser att relationer inte bör ta sådan bred plats i läraruppgiften. Min tolkning är att dessa motståndare till största del lägger vikt på ledarkompetens och didaktisk kompetens, vilket naturligtvis också är viktiga kompetenser för läraryrket. Men frågan är om det är tillräckligt? En möjlig orsak till detta skulle kunna vara att studien inriktar sig till den moderna skolan och att relationell pedagogik är ett relativt nyetablerat forskningsfält. Lärare som varit verksamma inom yrket i flertalet decennier för händelsevis inte liknande resonemang på grund av att forskningen förändrats under deras långa yrkesperiod. Jag vågar dock hävda att lärares relationella arbete bör ske genuint och inte endast rutinmässigt. Alternativ till vidare forskning skulle kunna vara att genomföra en bredare undersökning, i den bemärkelsen att inkludera fler lärare, och att genomföra studien under en längre tidsperiod. Fältstudier med klassrumsobservationer som en ytterligare metod skulle sannoligen ge en tydligare bild av hur lärare arbetar med relationer till elever, inte endast hur de resonerar kring sitt arbete. Det möjliggör för forskaren att se relationsarbetet med egna ögon.

En annan slutsats av den här studien är att elever presterar bättre när de känner sig omtyckta, bekräftade och har förtroende för läraren. Då vågar de utmana sig själva och tar därför större kliv i sin kunskapsutveckling. Dessutom vågar de stå upp för sig själva och försvara sig själva, vilket gör att de utvecklas till individer med ett starkt självförtroende. En fundering som har vuxit under arbetets gång är om studiens resultat endast kan förknippas med årskurs 4-6 eller om relationsarbetet är liknande i alla årskurser? Hur resonerar exempelvis gymnasielärare kring relationsarbete? Detta skulle kunna vara ytterligare ett alternativ till vidare forskning. Avslutningsvis vill jag framföra ett citat uttryckt av min lärarhandledare från verksamhetsförlagd utbildning. ”Läraryrket handlar om att ha ramar och ge kramar” (Marie Blomfeldt, personlig kommunikation, 2018-10-26). Citatet kan jämföras med lärares relationella arbete där struktur och fyrkantighet bör samverka med ett äkta intresse för eleven där läraren möter eleven som människa, inte bara som elev.

Referenser

- Aspelin, J. (2017). In the heart of teaching. A two-dimensional conception of teachers' relational competence. *Educational Practice and Theory*, 39(2), 39-56.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp 'det sociala' och 'det mellanmännsliga'. *Utbildning och demokrati*, 24(3), 50-64.
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), 159-165.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). Om relationell pedagogik. Malmö: Gleerup.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychological Review*, 21, 141-170.
- Brante, G. (2002). Förbättrad interaktion mellan studerande och lärare genom ökad professionalism. *Utbildning & Demokrati*, 11(3), 91-105.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Buber, M. (1990). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis förlag AB.
- Fibaek Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2017). Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), 198-214.
- 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*, 79(1), 491-525.
- Johnson, B. (2008). Teacher-Student Relationships which Promote Resilience at School: A Micro-level Analysis of Students' Views. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 385-398.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. PhD Thesis, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2007). Lost in translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 177-193.
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K. & Sepp, A. (2012). What Makes a Good Teacher? Voices of Estonian Students. *International Learning*, 79(1), 27-31.
- Noddings, N (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Norén, M. & Reyman, M. (2018). *Relationen mellan lärare och elev (Självständigt examensarbete 1)*. Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Nordenbo, S-E, et al. (2008). *Laererkompetenser og elevers laering i førskole og skole. Ett systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Reserch. Köpenhamn: Danmarks Paedagogiske Universitetskole.
- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), 184-197.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, J.A. & Montgomery, P. (1998). On Becoming a Good Teacher: Reflective Practice with Regards to Children's Voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 372-380.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Von Oettingen, A. (2018). Allmän didaktik – mellan normativitet och evidens. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Frågeformulär

Inledande frågor

1. Hur gammal är du och hur länge har du arbetat som lärare?
2. a) I vilken/vilka årskurser undervisar du idag?
b) Har du tidigare undervisat i andra årskurser och i så fall vilka?

Lärares uppdrag ur relationell synvinkel

3. a) Hur skulle du beskriva begreppet relationskompetens?
b) Vad innebär det att (som lärare) ha relationskompetens?
4. Kan du nämna några egenskaper du anser att en lärare behöver ha?
5. Hur skulle du resonera kring lärares ansvar när det gäller att bygga och upprätthålla goda relationer till elever?

Läraren – ur ett ”jag” perspektiv

6. a) Anser du att den relationen du har med dina elever (idag) är viktig för dem?
b) Varför? På vilket sätt?
c) Är den lika viktig för alla elever?
7. a) Hur arbetar du för att bygga och upprätthålla goda relationer med dina elever?
b) Anser du att det sker medvetet eller tror du att det sker omedvetet?
c) När, var och hur sker det? Är det vid sidan om undervisningen eller under tiden som du inriktar dig på deras lärande, alternativt både och?
8. a) Kan du beskriva en situation där du upplevt att du verkligen lyckats möta en elev där mötet har blivit betydelsefullt för elevens (skol)utveckling?
b) När, var och hur utspelade sig denna situation?
c) Vad blev följderna för elevens (skol)utveckling?