



Det blir så mycket enklare

En studie av elevers upplevelser om lärare-elevrelationers påverkan på skolans tudelade demokratiuppdrag

Namn: Alexandra Hjort
Program: Ämneslärarprogrammet 7-9 med inriktning mot Samhällskunskap, historia och religion
Antal ord: 9970



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SH2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Maria Oskarson
Examinator: xx
Kod: xx (Delas ut av kursansvarig institution)

Nyckelord: Elevperspektiv, demokratiuppdraget, relationell pedagogik, högstadiet, lärare-elev relationer

1. Sammanfattning

Skolans demokratiuppdrag att forma framtidens medborgare med demokratiska kompetenser, kunskaper och värden spelar roll i alla skolans ämnen. Vi lever i ett samhälle där det ständigt är information som man behöver orientera sig i och eleverna behöver därför utveckla medborgarkompetenser. Relationell pedagogik menar på att lärares relationskompetens påverkar elevers lärande och engagemang, kan då relationen mellan lärare och elev ge utfall för hur elever utvecklar de medborgarkompetenser som efterfrågas? Syftet med denna uppsats är således att undersöka relationers betydelse ur ett elevperspektiv och elevers uppfattning om hur relationen mellan lärare och elev påverkar demokratiuppdraget. Studien genomförs via kvalitativa semi-strukturerade intervjuer med elva högstadielever. Intervjun består av tre delar som kopplas till tidigare forskning som i intervjuguiden benämns som relationer, demokratiuppdraget och lärarens roll. Resultatet visar att elever upplever att relationer är viktiga men att andra komponenter såsom rättvisa, neutralitet och delaktighet från lärarna även de spelar en roll för hur elever lär sig, utvecklar och får till sig medborgarkompetenser och demokratiuppdraget. Slutsatsen av studien blir att lärare-elevrelationer påverkar klassrumsklimatet, klassgemenskapen och engagemanget hos elever som i förlängningen bidrar till att lärare kan använda sig av undervisningsformer som gynnar och utvecklar medborgarkompetenser och fostrar demokratiskt aktiva medborgare.

2. Innehållsförteckning

1. Sammanfattning.....	1
2. Innehållsförteckning.....	1
3. Inledning.....	1
3.1. Syfte och problemformulering	2
3.1.1. Frågeställningar	2
4. Tidigare forskning	2
4.1. Relationell pedagogik	3
4.2. Relationers betydelse	4
4.3. Demokratiuppdraget	5
4.4. Lärares roll	6
4.5. Analysram	8
5. Metod	9
5.1. Design	9
5.2. Urval	11
5.3. Genomförande	12
5.3.1 Pilotstudie	12
5.3.2. Tillvägagångssätt	12
5.4. Etiska aspekter	14
5.5. Metoddiskussion	15
6. Resultat och analys	16
6.1 Relationell pedagogik	17
6.2 Demokratiska uppdraget	20
6.3 Lärares roll	22
7. Slutsatser och diskussion.....	25
8. Referenslista	29
9. Bilagor	32
9.1 Intervjuguide	32

9.2. Informerat samtycke	35
9.3. Medgivandeblankett	36
9.4. Erbjudande om deltagande i undersökning	38

3. Inledning

Skolverkets riktlinjer är tydliga med vad de vill förmedla. Demokratin är grundstenen för det svenska samhället och den svenska skolan skall tillämpa en verksamhet i demokratisk anda för att forma kommande generationer till demokratiska samhällsmedborgare enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (skolverket, 2019). Det tydliggörs även att demokratins värden inte endast ska läras ut som kunskapsinnehåll utan att skolan skall implementera demokrati i dess praxis och förhållningssätt.

Tidigare forskning har pekat på en rad olika faktorer som kan tänkas påverka elevernas prestationer, däribland socioekonomisk- och kulturell bakgrund, föräldrarnas utbildningsnivå och könstillhörighet (SCB, 2021). Oscarsson och Svingby (2005) å andra sidan beskriver i sin rapport att faktorer som elevernas etniska bakgrund och föräldrars utbildningsnivå spelar betydligt mindre roll än vad man i andra studier har kommit fram till. De menar på att klassrumsklimat är den största faktorn till elevers förhållningssätt till lärande (s.37). För att skapa ett gott klassrumsklimat är det viktigt att se till lärare-elev och elev-elev relationer.

Något som under de senaste 15 åren har stigit upp till ytan är relationell pedagogik och relationers betydelse för elevers lärande och prestationer. Tidigare forskning ger ett brett perspektiv på lärares upplevelser om hur relationer påverkar lärandet i allt från förskolan till specialpedagogik. Vid närmare efterforskning bland de tidigare studier som genomförts så saknas det upplevelser från elever och dess syn på relationers betydelse för medborgarskapandet. Därför vill jag undersöka just elevernas upplevelser om relationers betydelse och om det överensstämmer med Oscarsson och Svingbys (2005) resultat om klassrumsklimatets betydelse.

Delar av demokratiuppdraget som knyts till praxis kan enligt Ekman (2011) iscensättas av undervisning som inkluderar deliberativa samtalet, elevinflytande och inslag som värderingsövningar (s.82). En tanke är att relationell pedagogik kan påverka elevernas engagemang vilket underlättar för läraren att genomföra undervisning som inkluderar ovan nämnda inslag vilket på så vis kan bidra till mer fruktsamt medborgarskapande. Min hypotes är att det kan finnas ett samband mellan kvaliteten av elev- och lärarrelationer och arbetsätt i

undervisningen som påverkar elevernas förmåga att utveckla medborgarkompetenser. Detta ska studien försöka undersöka via kvalitativa intervjuer med elever på högstadiet och få en djupare förståelse kring området utifrån ett elevperspektiv.

3.1. Syfte och problemformulering

Denna studie syftar till att undersöka elevers upplevelser om hur relationen till läraren påverkar elevernas förmåga att utveckla demokratiska kompetenser och i förlängningen fostras till demokratiskt aktiva medborgare.

Den problemställning som uppsatsen formas kring är vad har elever för upplevelser om hur relationen mellan lärare och elev påverkar deras förmåga att fostras till framtida demokratiskt aktiva medborgare. Upplever eleverna att relationen påverkar hur dom formas till demokratiska medborgare och isåfall i vilken mån?

3.1.1. Frågeställningar

- Vad för kvaliteter hos läraren är det som formar lärare-elevrelationer?
- Hur bidrar kvaliteten på lärare-elevrelationen till elevernas utveckling av medborgarkompetenser?

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt är syftet inte att göra en fullgod redogörelse för tidigare forskning utan belysa den forskning som ligger närmst och jag anser vara relevant för denna undersökning. För att ge en god förståelse för uppsatsens byggstenar. Dessutom kommer tidigare forskning att utgöra grunden för den teoretiska referensram som kommer att användas i analysdelen av denna uppsats.

4.1. Relationell pedagogik

Aspelin & Johansson (2017) menar på att det inte är ett nytt koncept att människan är en relationell varelse, utan det kan kopplas till en människosyn som tagits upp av många filosofer. Relationell pedagogik har två huvudföreställningar som är följande: "människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser" (s.160). Det konstitueras också i denna redogörelse att huvudfokus ligger på det mellanmännsliga mötet och de förtydligar att relation kommer innan andra fenomen såsom undervisning och lärande. Relationer är sammanflätat och konstant i allt som är mellanmännsligt och ingenting som man undkommer då människor i sig inte är tomma kärler när de möter varandra. I denna uppsats definieras relationell pedagogik på den nivå där relationer mellan lärare och elev påverkar undervisningen och dess betydelse för elevens inläring och utveckling.

Aspelin och Johansson (2017) nämner begreppet mellanrum. Men de hänvisar vidare till Frelin och Grannäs (2017) som skrivit en artikel om just skolans mellanrum. De klargör att pedagogiska relationer alltid har en koppling till de didaktiska frågorna varför, hur och vad. Varför relationen skapas, genom vilka aktiviteter (hur) och med vad för innehåll. Vidare förklarar författarna även att relationer inte utspelar sig i vakuum, utan de befinner sig i en tidsrymd och olika kontexter och miljöer påverkar relationen och i förlängningen utbildningen.

Fysiska-, sociala- och föreställda rum är de rumsliga konstellationer som Frelin och Grannäs (2017) presenterar. De menar på att relationer skapas i olika kontexter och att de fysiska och materiella påverkar hur relationerna utvecklas. För att hårdra det så finner vi mellanrummet i gränslandet som författarna utvecklar och förklarar kan vara exempelvis korridoren utanför klassrummet. Det som händer i korridoren kan påverka relationen mellan lärare-elev eller elev-elev och i förlängningen påverka det som händer inne i klassrummet, både på gott och ont.

Nordenbo et al. (2008) visar på att de kompetenser som kännetecknar framgångsrika pedagoger är: relationskompetens, ledarkompetens och didaktisk kompetens (s.71). Till viss

del har relationskompetens hamnat i skuggan av ledar- och didaktisk kompetens i skolans värld. Men i och med att forskningsfältet relationell pedagogik har fått fart så har relationskompetens uppmärksammats allt mer. Nordenbo et al. (2008) menar då på att "The good relations between teacher and pupil are based on the teacher showing respect, tolerance, empathy and interest towards the pupils. The teachers' view of pupils is that they all have the potential to learn and that they have an individual learning style." (s.71).

Juul och Jensen (2009) bidrar med ytterligare insyn till begreppet relationskompetens. I vuxen-barnrelation som kan appliceras på lärare-elevrelationen så finns det en asymmetrisk maktrelation där den vuxne har mer makt än barnet. Därför ligger ansvaret för relationen och dess kvalitet på den vuxna. Då barnet ligger i underläge och man kan som vuxen inte överlåta ansvaret eller skuldbelägga hen för deras agerande i relationen. Även här konstateras det, likt Nordenbo et al. (2008) att lärare med sin relationskompetens kan tillgodose och möta elevernas behov. "Barn och vuxna som inte trivs behöver precis samma saker i sina betydelsefulla relationer: bli sedda, hörda och tagna på allvar." (s.108). Vilket lärare har potential att göra inom ramen i sin roll som lärare och ansvaret över i vuxen-barnrelation.

4.2. Relationers betydelse

Hatties (2008) meta-metaanalys Visible learning har som syfte att ta fram de viktigaste faktorerna för elevers prestationer och listar de faktorer som har störst påverkan. Den mest framgångsrika är "läraren". Men det är hur läraren agerar som påverkar elevernas resultat till det positiva. Lärarna behöver inta en roll där hen aktivt, engagerat och passionerat leder eleverna via att skapa en meningsfull förståelse av innehållet och aktivitetskapande för elevernas lärande och för att kunna ge positiv feedback. Hattie tillägger även att "the importance of relationships, trust, caring, and safety have been emphasized" (s.247). Här ser vi att relationers betydelse är av vikt för elevers prestationer och lärare-elev relationen leder till framgång inom skolan.

Wedin (2007) framställer i en annan aspekt hur relationers betydelse blir allt viktigare. Det är allmänt känt att över tid så har lärarstatusen minskat och tidigare ingav det respekt i sig att vara lärare oberoende av hur god pedagog och ämnesmässigt kunnig du var. Idag ser läget

annorlunda ut och Wedin (2007) trycker i sin avhandling på att relationsarbetet mellan lärare-elev har blivit allt viktigare i ljuset av denna situation. Detta på grund av att eleverna som går i grundskolan har skolplikt och inte själva valt att vara där vilket ibland bidrar till viss avsaknad av motivation och engagemang. Därför menar författaren att relationsarbetet med eleverna är viktigt så att man får en förståelse för hur eleverna fungerar så att man kan motivera dem och införliva en syn hos eleverna på läraren som mer än bara en kunskapsbank. En relation där personligheten får lysa igenom och humor får ta plats bidrar till att lärarna ses som medmänniskor och även de elever som kan vara svåra att nå väcker en gnista.

4.3. Demokratiuppdraget

Som tidigare nämnt i inledningen så kan läroplanens önskemål och riktlinjer kring demokratiuppdraget tolkas som tudelat. Ekman (2007) fortsätter att förklara att demokratiuppdraget syftar till att ge eleverna en demokratisk kompetens som i sig är tvådimensionellt. Där demokratikunskaper är en del och politiskt självförtroende är den andra (s.161). Det politiska självförtroendet är grunden för att eleverna skall bli aktiva medborgare som deltar i politiska aktiviteter och demokratikunskaperna bäddar för att eleven skall kunna orientera sig inom den politiska världen och underlätta deltagandet.

Jonasson Ring (2015) menar istället att eleverna behöver medborgarkompetenser och specifika sådana för den senmoderna tid vi lever i. Utifrån en sammanställning av flera olika källor så komprimeras medborgarkompetenserna ner till fyra olika komponenter. Den senmoderna tiden kräver att eleverna utvecklar perspektivtagande, kritiskt tänkande, reflexivitet och självständighet för att fullborda sina medborgarkompetenser (s.23-33). I ett klassrum med ca 25 elever, där ingens bakgrund är exakt densamma, är det nästintill omöjligt att värderingar och åsikter inte krockar och att kontroverser uppstår. Därför är det viktigt att läraren även tänker på att alla elever ska få chansen att komma till tals och vara delaktiga.

Skolverkets studie *Deliberativa samtal som värdegrund* författad av Englund (2000) anspelar på många av de tidigare nämnda studierna i denna forskningsöversikt. I denna studie fördjupas förståelsen av deliberativa samtalets goda effekt på skolans mål att forma demokratiska medborgare. Den demokratiska kompetensen, som även nämnts i studierna

ovan, anser Englund (2000) förstärks av det goda samtalet eller deliberation, dvs “ömsesidigt nyanserat övervägande av olika alternativ” (s.5). Som i grunden är en stor del av hur den demokratiska politiken fungerar och är konstruerad utefter.

Deliberativa samtal är till viss del svårt att ge exakta kriterier för och kan utföras på olika vis. Men i denna studie är kriterierna “a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme, b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument och c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser” (s.6).

Slutligen så tillför Biesta (2004) ytterligare ett perspektiv på skolans praktiska arbetssätt kring demokrati. Biesta (2004) förklarar att om skolans inre värld är odemokratisk trots en enastående läroplan och kursinnehåll som ger eleverna kunskap om demokrati kommer eleverna inte att uppnå lika hög demokratisk kompetens och kunskap. Detta på grund av att elever lär sig som bäst de demokratiska värdena i situationer som de själva inkluderas i. Utbildning genom demokrati bör alltså ses som ett specifikt sätt att utbilda för demokrati, vilket vilar på antagandet att det bästa sättet att förbereda för demokrati är genom att delta i demokratiska livsformer (s. 62-63).

4.4. Lärarens roll

I skolverkets *Skolan och medborgarskapet* av Ekman (2011) görs en kunskapsöversikt kring lärarens roll i det konkreta värdegrundsarbetet, som är en del av de demokratiska fostransuppdraget för skolan. Här läggs olika typer av lärare fram, fyra idealtyper, i hur de hanterar värdefrågor- och konflikter. Exempelvis individens frihet att uttrycka sig och sina åsikter versus värdet för respekt av olikheter. Hög och låg kontroversacceptans och kommunikativ strategi, som är delad i normdialog och normförmedling, delar upp idealtyperna i:

Normförmedlaren med hög kontroversacceptans och normförmedling som kommunikativ strategi. Dvs att läraren ser till vad som av samhället anses vara normen och

förmedlar detta till eleverna, men fortfarande öppnar upp för en diskussion. Denna idealtyp är enligt Ekman (2011) den vanligaste.

Debattledaren som idealtyp karakteriseras likväl som normförmedlaren av hög kontroversacceptans men istället för att förmedla samhällets normer till eleverna så öppnar läraren till debatt bland eleverna och hens egen åsikt förblir i bakgrunden. Här ser vi alltså en normdialog strategi.

Fostraren karaktäriserar istället med låg kontroversacceptans men likt debattledaren ses fostraren ha en normdialog strategi. Inom denna idealtyp låter istället läraren det privata rummet bli utgångspunkten för den kommunikativa delen. När värdekonflikter uppstår tystas konflikten ner och lärarens reaktion blir ej en offentlig händelse i klassrummet.

Avvisaren som den fjärde och sista idealtypen har en normförmedling strategi med låg kontroversacceptans. Här tystas eleverna i syfte att ej ställa argument mot varandra men med tydlig markering från läraren för vilken norm som brutits mot (s.77).

Vidare skriver Ekman (2011) om delaktighetsbegreppet och hur lärare påverkar medborgarskapandet. Delaktighet som begrepp är en definitionsfråga beroende på sammanhang men den sociala och den politiska delaktigheten framtonas här. Den sociala anspelar på en gruppgemenskap, att få delta medan den politiska istället anspelar på att få vara en del i beslutsfattning (s.96). Som nämnt i tidigare forskning lär sig elever bättre om demokratiska värden när de själva inkluderas i situationer med demokratiinslag. För att mäta graden av delaktighet som lärare implementerar i sin undervisning används en delaktighetsstege. I delaktighetsstegen demonstreras brist på delaktighet och ju högre upp på stegen man kommer, desto högre delaktighet. Bristen på delaktighet kan skildras genom manipulation eller sken inslag, med andra ord betydelselösa. Längre upp på stegen ökar graden av delaktighet och steg för steg läggs viktiga komponenter till. Där 8 är högsta grad av delaktighet så går grad 5 från att ge information eller rådfråga från elever. Till 6 där lärare initierar beslut men som fattas med elever. Till 7 där elever initierar och styr beslut och slutligen i toppen där 8 består av att elever tillsammans med lärare initierar och fattas ihop (s. 97).

En annan viktig aspekt av delaktighetsperspektivet och något som läraren behöver ta i åtanke är hur den sociala delaktigheten även spelar roll för hur väl elever fungerar i situationer där medborgarskapandet påverkas. Ekman (2011) lägger fram hur tillit och misstroende är de två faktorer som påverkar hur väl elever blir delaktiga. När känslor från elevernas håll formas av orättvis behandling eller andra känslor som kopplas till misstroende påverkas även deras delaktighet till de sämre. Men det är inte bara lärare-elevrelationen som är viktig för delaktigheten utan även elev-elevrelationer. Elever med större kompiskrets vågar delta och ta för sig mer och dela sina åsikter än de elever som känner sig utanför. Här är det viktigt att läraren arbetar för en god klassgemenskap med tolerans för varandra. Vilket i sig är ett demokratiskt värde och skall implementeras och beaktas av läraren utifrån dess roll (s.99).

4.5. Analysram

Den analysram som denna studie utgår ifrån grundar sig i tidigare forskning. Analysramen lyfter de aspekterna som anses viktigast av relationell pedagogik, relationer och demokratiundervisning från hur de känns igen, kvaliteter och olika aspekter som kan tänkas påverka det som frågeställningarna eftersöker. Genom analysramen knyts tidigare forskning och intervjumaterialet ihop till en resultatdel som analyseras och som avslutningsvis presenterar studiens slutsatser.

Frågeställning	Förstärker	Hämmar
Vad för kvaliteter hos läraren är det som formar lärare-elevrelationer och vad får de för utslag?	Naturen av lärarens: Relationskompetens, ledarkompetens, didaktisk kompetens. Symmetrisk maktrelation. Betydelsefulla relationer. Kvaliteter: Respekt, tolerans, empati, intresse för eleverna.	Naturen av lärarens: Relationskompetens, ledarkompetens, didaktisk kompetens. Asymmetrisk maktrelation. Kvaliteter: Bristande förståelse och intresse för eleverna. Orättvis behandling.
	Förstärker	Hämmar

<p>Hur bidrar kvaliteten på lärare-elevrelationen till elevernas utveckling av medborgarkompetenser?</p>	<p>Kompetenser: Demokratikunskaper och politiskt självförtroende. Medborgarkompetenser: Perspektivtagande, kritiskt tänkande, reflexivitet och självständighet</p> <p>Undervisning: Utbildning genom demokrati. Delaktighet: social och politisk. Deliberativa samtal.</p> <p>Lärarens roll: Idealtyp: Normförmedlaren, debattledaren och fostraren</p>	<p>Kompetenser: Bristande eller endast demokratikunskaper.</p> <p>Undervisning: Odemokratisk organisation. Låg delaktighet. Katederundervisning/icke deliberativa samtal.</p> <p>Idealtyp: Avvisaren</p>
--	---	--

5. Metod

5.1. Design

Eftersom att syftet med undersökningen är att undersöka elevers upplevelser kring ett relationellt perspektiv på skolans demokratiuppdrag så har jag valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie. En kvalitativ intervjustudie passar sig bra då man får en djupare insyn i elevernas livsvärld och uppfattningar om vardagserfarenheter, än om man exempelvis hade genomfört en enkätundersökning (Esaiasson et al., 2017).

Ytterligare metodval att notera är konstellationen för intervjun i form av gruppintervju. Eleverna som utgör respondenterna i denna undersökning kan genom att ingå i en grupp vid intervjun få en känsla av trygghet och förhoppningsvis samtala mer avslappnat vilket kan kopplas till den mån man som intervjuare får försöka skapa en sån trygg plats för respondenterna som möjligt (Esaiasson et al., s.277). Dessutom kan eleverna ha hjälp av varandra under intervjuns gång då de kan bygga vidare på varandras svar och kan vara till stöd när de ska formulera sig. Genom semi-strukturerade intervjuer tillåts en flexibilitet och samtalet kan kännas mer levande. Om någonting som känns relevant uppkommer i samtalet

kan utvecklande frågor ställas och ytterligare utrymme ges i en semi-strukturerad intervju (Bryman, 2011, s.302).

Att intervjua barn skriver Trost (2010) om och belyser att tidsperspektivet är viktigt att förhålla sig till som intervjuare. Yngre barn men även ungdomar orkar inte fokusera länge och kan vara svårare att motivera till att ha en lång intervju. Därför bör intervjuaren justera längden på intervjun och istället se till att ha fler intervjuer (s.59). Han menar även på att barn kan ha svårare att abstrahera och därför är det en god tanke att ha konkreta frågor om situationer och händelser. Vilket man ska ha i åtanke på alla intervjuer men att vara noga med att förstärka detta när man väl intervjuar barn. Något som jag fick ha med mig i utformandet av min intervjuguide.

Intervjuguiden i sig är utformad efter Christoffersen och Johannessens (2015) avsnitt utformning av intervjuguide (s.86). De menar på att en semi-strukturerad intervju har en god balans och flexibilitet. Då det finns en intervjuguide med frågor för förbestämda centrala teman och underfrågor som intervjuaren kan förhålla sig till under samtalet. Kvale och Brinkmann (2014) menar på att de är viktigt att frågorna skall vara korta och enkla, be om detaljerade svar och ge både feedback på respondentens svar och uppföljningsfrågor. De nämner även att när man intervjuar barn eller i detta fallet elever är det viktigt att man inte låter eleverna associera intervjuaren med läraren och på så vis ger dem uppfattningen om att det finns ett rätt svar på frågan. Utan att man ska ge eleverna åldersanpassade frågor och tänka efter hur man ställer uppföljningsfrågor så de ej blir ledande och påverkar respondenternas svar. Intervjuguidens teman delas upp i tre utifrån uppdelningen av den tidigare forskningen, för att kunna använda mig av tidigare forskning i analysen av intervjumaterialet.

Relationell pedagogik

Inom detta tema är det huvudsakliga syftet att låta eleverna beskriva deras upplevelser om hur lärarens relations-, ledar- och didaktiska kompetens ser ut och hur de anser att naturen av kompetenserna påverkar dem. Vad är det för värden de uppskattar och som de anser bygger en bra relation men även åt andra hållet.

Demokratisk undervisning

Detta tema syftar till att rama in elevernas upplevelse om hur den demokratiska undervisningen ser ut, vad för innehåll de får till sig och genom vilka arbetsformer. För att på så vis kunna analysera hur undervisningen bidrar till utvecklingen mot demokratiuppdraget.

Lärarens roll

Avslutningsvis avser detta tema att rama in lärarens roll och lärare-elevrelationens påverkan på hur eleverna får till sig demokratiuppdragets värden och utvecklar medborgarkompetenser. Här binds relationell pedagogik och demokratiuppdraget samman genom lärarens roll och agerande för att fostra demokratiska medborgare.

5.2. Urval

När det kommer till urval så valdes respondenterna av de som Bryman (2011) kallar för bekvämlighetsurval. Vilket syftar till att man väljer de respondenter som är lättillgängliga och i detta fall är nödvändigt i och med att vårterminen är en stressig period för både eleverna och lärarna med Nationella Prov och många röda dagar. Vidare fokuserar urvalet av respondenter på elever på högstadiet, åk 8 eller 9. Med tanke på att det är relationer som skall undersökas är det en tanke att ju längre tid man haft sin lärare desto mer har relationen utvecklats. Kön eller andra bakgrundsfaktorer förutom ålder och årskurs påverkar ej urvalet av respondenter.

Antalet respondenter till intervjuerna valdes att begränsas till runt 10 stycken. Vilket stöds av Esaiasson et al. (2017) där ett mindre antal respondenter men väl utvalda är att föredra vid samtalsintervjuer då fler respondenter inte alltid bidrar till mer kunskap (s.268).

Den geografiska avgränsningen är också baserat på bekvämlighetsurval. Norra Bohuslän blir utgångspunkten med skolor som författaren har kontakter till. Målet är att få en geografisk spridning på skolorna men inte ett krav då en studie i denna storlek inte är tillräckligt stor för att kunna uttala sig om representativitet och målet heller inte är att kunna göra resultatet generaliserbart utan lyfta elevers egna upplevelser som en början på vidare forskning.

5.3. Genomförande

5.3.1 Pilotstudie

En pilotintervju genomfördes för att testa intervjuguiden. Personen som valdes till pilotintervjun var utifrån bekvämlighetsurval. Test-respondenten var lättillgänglig och efterliknade de respondenter som sedan skulle intervjuas. I och med att frågorna kunde testas fick man syn på vilka frågor som fungerade och vilka som behövde revideras och omformuleras. Detta i sig ledde till att intervjuguiden blev bättre och förhoppningsvis underlätta de senare genomförda intervjuerna.

5.3.2. Tillvägagångssätt

Till en början så skickades informationsbrev och medgivandeblankett ut till skolor i närområdet i Norra Bohuslän via mejl. Under den veckan var det påsklov och svarsfrekvensen var låg. Fick svar från en lärare som jag hade haft tidigare kontakt med då hon var min LLU (lokala lärarutbildare). Hon erbjöd sig att föra vidare min önskan om att finna respondenter till hennes mentorselever och ett preliminärt datum för intervju bokades in. Intervjun skulle ske på hennes SO lektion och förhoppningsvis kunna få till 7 stycken elever. På en annan skola fick jag kontakt via det mejl som tidigare skickats ut då jag sände ut ett påminnelsemejl efter att påsklovet hade avslutats. Här erbjöd sig SO-läraren att samla ihop 5 elever till en intervju.

Intervjuerna varade cirka 20-40 minuter. Intervjuerna startades upp med att intervjuaren läste upp samtyckestexten och utöver att de skriftliga samtyckesblanketterna samtals in se till att respondenterna gav muntligt samtycke igen. Sedan upplystes även respondenterna om att intervjun kommer att spelas in och transkriberas, de får lov och avbryta intervjun när de vill och att deras namn kommer att anonymiseras. Men även att intervjuaren får lov att använda sig av transkriberingen och ta ut de relevanta delarna till uppsatsen innan inspelningen och transkriberingen raderas vid avslutad uppsats.

Själva intervjuerna gick fortare än vad som förväntades. Eleverna hade ingen tidigare erfarenhet av att bli intervjuade och som intervjuare tog det en stund att komma in i hur man skulle leda samtalet framåt. Vilket syntes tydligt på att andra intervjun hade ett bättre samtal än den första. Känslan hos respondenterna var olika och det märktes att vissa elever hade lättare att ta för sig medan andra mer höll med vad de andra sade. Relationen mellan intervjuaren och respondenterna för de två första intervjuerna fanns sedan innan då det var elever från skolan där jag hade min VFU. Det upplevdes även som att den tidigare relationen fungerade som en god grund för samtalskvaliteten då eleverna upplevdes bekväma med intervjuaren. Den fysiska platsen för intervjutillfället hade kunnat vara mer optimal för de första två intervjuerna. Trots att vi satt avskilt fanns det vissa störningsmoment så som elever som gick förbi och högre ljud som störde både samtalet men även bitvis av inspelningen. Vid den tredje intervjun var det dock betydligt bättre miljö och inga störningsmoment runt om. Eleverna uppfattades bekväma med varandra och förde ett bra samtal med ett gott samarbete och välutvecklade resonemang. Intervjuerna differentierade i tid och kvalitet på svaren men alla frågor hanns med under den tid som avsatts. Intervjuerna avslutades med att respondenterna fick besvara hur de tyckte att de var att bli intervjuade, om de hade något mer att tillägga och välja deras påhittade namn som alias för anonymisering.

Vid analys och bearbetning av intervjumaterialet så menar Kvale och Brinkmann (2014) på att det inte finns en specifik metod för hur man skall gå tillväga. Öppen kodning som beskrivs av Kvale och Brinkmann (2014) förklaras dock vara en god väg att ta vid analys och bearbetning av materialet. Vid en öppen kodning går man tillväga på så vis att "man bryter ner, undersöker, jämför, begreppsliggör och kategoriserar data" (s.241). Denna metod är en del av grundad teori och till skillnad från andra analysmetoder så krävs här ingen jämförelse med andra teorier. Utan via ett induktivt sätt söka fram kategorier i de händelser eller erfarenheter som respondenterna belyser (s.242).

Via det ovan beskrivna tillvägagångssättet försökte jag att utforma min analys och bearbetningsprocess av datamaterialet. Transkriberingen från de gruppintervjuer som genomförts nedtecknades separat i olika dokument utan transkriberingprogram för att minska risken av tolkningsfel. Eftersom att intervjuerna är något kortare då jag intervjuade elever så

räknas tiden för transkribering till ca 2-3 timmar per intervju. I och med att jag valde gruppintervjuer kunde jag skära ner på tiden men en transkriberingsprocess är ändå tidskrävande.

Därefter gick transkriberingen igenom för att sortera ut det som ansågs vara relevant och sådant som kunde bortses ifrån. Med hjälp av analysramen från tidigare forskning som presenterats i uppsatsen kunde man börja koda datamaterialet. Sedan gick kodningen och transkriberingarna igenom igen för att se om de relevanta har tagits med. Därefter delades kodningarna upp i olika dokument där respondenterna i en tabell fick varsin spalt. I deras spalt klistrades citat in som visade på deras uppfattning. Slutligen sammanställdes och analyserades bearbetningen av datamaterialet med hjälp av det analytiska ramverket.

5.4. Etiska aspekter

Under processen av denna uppsats och dess datainsamling har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) legat till grund. Där de fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Tillvägagångssättet utformades med dessa etiska krav i åtanke och därmed så skickades det med ett informationsbrev i tidig kontaktsökande med förmedlingspersoner (lärare) och till möjliga respondenter. I samma mejlkontakt medskickades även medgivandeblankett (se bilaga 3) till elev och vårdnadshavare. Då respondenterna går på högstadiet och i vissa fall ännu inte fyllt 15 år, detta gjordes trots att intervjuernas innehåll ej bör anses vara känsligt material.

Även intervjuerna föregicks av att respondenterna fick uppläst syftet med intervjun muntligt och deras rättigheter till att när som helst avbryta sitt deltagande, för att sedan lämna samtycke återigen, denna gången muntligt. Inte förens efter muntligt samtycke startas ljudinspelningen. Som tidigare nämnt får även respondenterna ta del av information kring konfidentialitet. Att både deras och skolans namn kommer att anonymiseras, likväl som att ljudinspelningen kommer att raderas efter nyttjandet endast i syftet för denna uppsats.

5.5. Metoddiskussion

Esaiasson et al. (2017) menar på att i intervjustudier med respondentkaraktär är inte huvudsyftet att fånga in fakta och bygger heller inte på källkritik. Utan forskaren försöker få fram respondenternas upplevelser, föreställningar och livsvärld. En sådan datainsamling kan ej värderas som "sann" utan "Utmaningen består istället i att komma intervjupersonerna så nära att man verkligen fångar in deras tankevärldar" (s.268). Vilket till uppsatsens syfte passar bra. Å andra sidan är en tydlig brist i metoden av denna uppsats den tidsbrist som uppstår när användandet av intervjuer och transkribering krävs, vilket Bryman (2011) påpekar. Tidsramen för denna typ av uppsats är tinne tillräckligt lång för att man skall kunna genomföra en större kvantitet av intervjuer. Vilket, om tidsramen hade varit större, gärna hade önskat. En större kvantitet av intervjuer hade kunnat bidra till en djupare förståelse för ämnet och respondenternas livsvärld. Likväl som att respondenterna består av elever som kan ha svårigheter att begripa frågeställningar, terminologi, har kortare fokusspann och ovana av att bli intervjuade. Detta har jag försökt att så gott som möjligt ta hänsyn till och anpassa min intervjuguide till respondenternas nivå. Ytterligare hade en mindre gruppkonstellation kunnat vara ett alternativ för att få en bättre dialog under intervjun, så att alla respondenter kommer till tals.

Kvale och Brinkmann (2014) menar även på att intervjuaren och respondenterna möts av en maktsymmetri där respondenterna kan känna sig utelämnade att berätta om saker som de anser är känsliga. För att motverka att respondenterna får denna känsla har jag strategiskt försökt att mjuka upp början av samtalet med frågor om respondenterna, så att de känner sig mer bekväma. Även att de får hitta på egna fiktiva namn så att de känner sig involverade i processen och även att de blir intervjuade i grupp.

Inom den kvalitativa forskningen så finns det anledning till att vända sig bort från de kvantitativa forskningsbegreppen reliabilitet och validitet enligt Bryman (2011). Då tillförlitligheten i kvalitativa resultat ej kan räknas på samma vis som kvantitativa resultat. Istället menar Bryman (2011) att tillförlitlighet skall användas som begrepp, som i sin tur är indelat i fyra delkriterier. Delkriterierna för tillförlitlighet är; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka eller konfirmera forskningen (s.468).

Processen av uppsatsskrivandet har formats utifrån dessa ovan nämnda kriterier för tillförlitlighet. Ljudinspelning och noggrann transkribering bidrar till ökad trovärdighet, även att ljudinspelningen ej ämnas att raderas förens uppsatsen är slutförd och godkänd. En annan väg att gå för att öka tillförlitligheten är att låta respondenterna få ta del av transkriberingen och erbjuda sin feedback, men i detta fall är det inte möjligt. Vidare till överförbarhetskriteriet så har fokus legat på att resultatdelen skall vara detaljerad och inga citat tagna ur dess kontext. För att på så vis se till att andra forskare eller personer som är intresserade av studien och dess resultat skall få en så bred och djup förståelse av resultatet och empirin som möjligt så att de kan använda sig av de vidare. Studiens pålitlighet påverkas av att den skrivs av endast en person. Som ensam författare är man väl medveten om allt som skrivs och behöver inte granska andras arbete i samma uppsats men å andra sidan är det ingen som granskar mitt arbete under skrivprocessen. Genom en strukturerad och transparent arbetsprocess och handledning med handledare och med andra uppsatsskrivande studenter i grupp ökar pålitligheten till studien. Vidare opponeras uppsatsen på som även de stärker pålitligheten. Slutligen så handlar författaren i god tro och gör sitt yttersta för att personliga åsikter ej skall vinkla eller styra den tolkning av resultatet som framkommer i uppsatsen. På så vis anses att möjligheten att konfirmera ha tillgodosetts.

6. Resultat och analys

I nedan avsnitt kommer resultatet för de tre semi-strukturerade intervjuerna som har genomförts under studiens process. Nedan presenteras de respondenter som deltagit i datainsamlingen i en tabell. På grund av den tillåtna omfattningen av uppsatsen kan inte allt redovisas och det mest väsentliga är att ta fram det från intervjuerna som anses vara relevant för syfte och frågeställningar. Därav är det möjligt att inte alla respondenter förekommer i resultatavsnittet lika ofta eller ens namnges.

Alias och årskurs	Datum	Intervjulängd
Augusta, Filippa, Solveig, Kristina åk 8	29/4	20 min
Kevin, Stefan, Caspian åk 8	29/4	27 min
Julia, Meja, Ester, Oskar, Urban åk 8	4/4	40 min

6.1 Relationell pedagogik

När frågan om hur eleverna uppfattar sin SO-lärare så kommer många positiva svar fram. Filippa besvarar frågan såhär:

“Ja hon är lätt att prata med och är förstående. Man kan prata om liksom skolsaker och vardagliga saker.”

Även de andra tjejerna som deltog i samma intervju-session instämde med liknande citat. Exempel på hur läraren intresserar sig för elevernas liv utanför skolan framkommer. Solveig förklarar även att just deras lärare är väldigt omtyckt och att hon märker att läraren bryr sig och att de har just den läraren flera gånger i veckan. Eleverna lägger även till att lärarens positiva inställning och leende smittar av sig och att de själva upplever en god inställning som resultat. Dessa uttryck för lärarens sätt att vara ligger i linje med det som Wedin (2007) menar på när relationsarbetet hos lärarens part belyses som viktig. Det blir i förlängningen en positiv inställning till undervisningen och eleverna blir motiverade. Medan eleverna i intervju 3 verkar ha en annan synvinkel. De menar på att även fast många gillar deras SO-lärare är det andra saker som bygger upp deras relation till det goda. De hävdar att man inte måste älska läraren, utan att det går bra att endast inte ha något emot hen. De förklarar att det utan problem går att prata med deras SO-lärare om personliga grejer, att hon nästan aldrig blir arg och att hon inbringar respekt. Meja flickor dock in och påpekar:

”Man behöver egentligen inte ha jätte jätte personligt. Bara att de lyckas lära ut. Att de vill ens bästa liksom”.

De andra eleverna instämmer och påpekar att de inte känner att man måste gilla läraren om man ses på ICA men att man kan gilla läraren som lärare. I detta fall kan det tänkas finnas en förklaring i att lärarens didaktiska- och ledarkompetens är tillräckligt god för att elever inte behöver motiveras av lärarens relationskompetens. Den relationskompetens som Nordenbo et al. (2008) beskriver instämmer dock i vad elever under intervjun beskriver läraren som.

Tolerans, respekt, förståelse och lärarens syn på eleverna att de kan lyckas med vad de än har för mål. Vilket resonemanget stärks utav när samma elever instämmer med intervjuaren när frågan om de anser att det utifrån deras uttalanden verkar handla om både relationen mellan lärare och elev och den struktur som läraren använder sig av i undervisningen.

Vidare söktes svar på frågorna kring hur, var och genom vad som relationerna skapas och formas enligt elevernas upplevelser. Eleverna verkar vara överens om att den goda relationen till deras lärare skapas genom positiv inställning från lärarnas håll och beskriver hur de ofta tar kontakten med eleverna. Augusta beskriver hur deras SO-lärare brukar fråga om vad eleverna gjort på helgen och att det inte bara sker i klassrummet, utan även på torget i skolan. Vilket kopplas till den tidigare forskningen av Frelin och Grannäs (2017) om Skolans mellanrum och hur rumsliga aspekter spelar in i hur relationen påverkas i klassrummet. Utöver att lärarna försöker etablera goda relationer genom att lära känna eleverna och introducera sig själva inför varje läsår så pågår detta även under läsårets gång. Stefan ger ett exempel hur deras SO-lärare gör för att skapa goda relationer:

“Hon pratar mycket enskilt också med oss, så det är också ett bra sätt att se vad vi kan, se vad vi gör, lära känna oss lite och sånt “

Ett exempel om hur lärares agerande som påvisar motsatt effekt kommer från Meja:

”Sen när du frågade den andra klassen så visste vi att de hade fått ha med sig böckerna vid provet. Och då frågade (elev) “Kan inte vi också få ha böcker?” och då blev hon jättesur och skrek och sa “Aah okej om ni så gärna vill ha med böcker så får ni väl springa och hämta dom”. Det skrek hon ut.”

Julia besvarar Mejas uttalande och tillägger att vid ett sådant beteende från läraren upplever hon att man känner sig irriterad och i förlängningen inte ens vill att det ska bli bra mellan de två parterna. Detta håller även Augusta med om i sin intervju. Ekman (2011) beskriver exakt detta fenomen där eleverna möts av orättvis behandling uppstår en känsla av misstro för lärarna vilket i förlängningen påverkar deras deltagande i ämnet, som i sin tur påverkar lärandet negativt.

När frågan om hur eleverna tycker att en bra lärare ska vara så svarar Kevin, Caspian och Stefan rakt och tydligt med många komponenter som de anser är viktiga. De fyller i varandras svar och att en lärare är bra på att lära ut, är trevliga, lätta att prata med, inte för stränga, rättvisa och varierar undervisningen står högt upp på listan. Det är dom överens om. Stefan tillägger även att med de komponenterna får det en bra balans hos en lärare som elever uppskattar. Även Ester och Oskar uttrycker instämmande i värdena och särskilt rättvisan. Ester förklarar med ett exempel varför rättvis är ett värde som hon anser är viktigt:

“Det tycker jag är viktigt för så här vissa elever har liksom, är mer stökiga i skolan och vissa är liksom mer ordningsamma och då är det lätt att de stökiga eleverna får vara stökigare längre. Alltså det får gå längre innan de blir tillsagda än om man jämför med en lugn elev då.”

Dessutom tar Ester och Oskar upp värdet neutral. Neutraliteten hos en lärare upplevs vara viktig för att eleverna skall få möjlighet att skapa egna åsikter om saker. Privata händelser som ursäkt för lärarens beteende är uppenbart inte önskvärdt av eleverna i intervju 3. De menar på att både lärarna och elever har ett liv utanför skolan och att man inte ska ursäkta sig från sina måsten som påverkar den andra. Julia tillägger att det handlar om respekt både från läraren och elevens håll. Hon menar på att läraren måste också ha förståelse och respekt för att även eleverna har ett liv utanför skolan. Om läraren inte har den respekten bidrar det istället till att eleverna känner sig förbisedda och förminskade. Vilket helt överrensstämmer med det Nordenbo et. al (2008) presenterade om att en god relation baseras på lärarens relationskompetens där respekt, tolerans och empati är stor delar. Men det speglar även det

Juul och Jensen (2009) förklarar om den asymmetriska maktsymmetrin där den vuxna är den som är ansvarig över kvaliteten av relationen och i detta fallet påverkade läraren relationen till det negativa genom sina handlingar.

När det slutligen kom att handla om elevernas uppfattning om relationens påverkan på deras agerande och engagemang verkade de vara entydiga.

“Det blir roligare att lära sig om de är liksom en bra lärare så känner du dig inte lika trött på lektionen och du vill inte att den ska ta slut. Utan du försöker faktiskt” (Kevin)

“Det blir så mycket enklare på något sätt för om man tycker om en person, enligt mig iallafall, då blir det enklare att diskutera och prata med den. Och ofta i skolan så ska man när man pratar med lärarna så ger dom oftast svar och sånt. Om man diskuterar så lär man sig ju svar på frågorna tycker jag iallafall. Så jag tycker absolut de gör de.” (Oskar)

På så vis är relationen enligt eleverna grunden till hur eleverna både känner inför lektionen och den inställning som de går in med. Men även på vilket sätt som de agerar i klassrummet och den motivation som de känner. Stefan tillade att det för honom både handlar om att man vill visa en bra bild av sig själv till läraren och verkligen försöka om man har en god relation till läraren men även för sitt betyg.

6.2 Demokratiska uppdraget

Till en början berörde frågorna den demokratiska undervisningens innehåll och arbetsformer. Eleverna gav exempel på vad de har fått lära sig om och hur. De framför att de får lära sig om vad demokrati är, hur det fungerar i Sverige men också hur det är i länder som inte har demokrati. De får lära sig om de olika partierna, ideologier och demokratiska värden.

Den varierade undervisningen som de tidigare varit noga med att poängtera som viktig har ett tydligt inslag när de berättar om vad för arbetsformer som lärarna använder i demokratiundervisningen. Eleverna beskriver hur undervisningen är uppbyggd på genomgångar till en början. Vidare till diskussioner som antingen är planerade eller

uppkommer av elevers initiativ och filmer som de kan vidare lära sig och fördjupa kunskaper genom. Avslutningsvis får de uppgifter där eleverna får använda sina nyvunna kunskaper för att fundera över egna åsikter, värdera och argumentera för deras val.

*”Man kan säga “Ah men hur tänker du då?” eller såhär. Om jag tycker en sak så skulle Ester lätt kunna få mig att ändra åsikt för att hon kommer med saker som jag inte har tänkt på.
” (Meja)*

I utgångspunkt av det innehåll och den form av undervisning som eleverna beskriver ser man uppenbara kopplingar till det tudelade demokratiuppdraget som Ekman (2007) anser består av demokratikunskaper och politiskt självförtroende. Att eleverna får träna sig via övningar att navigera sig i det politiska landskapet och reflektera över sina prioriteringar och åsikter så utvecklar de ett politiskt självförtroende och självständighet. Diskussionsformatet med vad som beskrivs av eleverna som ett gott, förstående, tolererande klimat bidrar till att eleverna lär sig lyssna på varandra, få vara perspektivtagande och skapa en reflexivitet. Likt de medborgarkompetenser som Jonasson Ring (2015) påstår är viktiga för skapandet av demokratiskt aktiva medborgare.

“Många, ganska många i klassen säger vad de tycker och sen finns det några som inte säger liksom men det är så i alla klasser. Vi blir aldrig arga på varandra eller dömer varandra. Vi diskuterar liksom” (Oskar)

De diskussioner som eleverna beskriver liknar Englund's (2000) beskrivning av deliberativa samtal. Vilket av flertalet nämna studier i tidigare forskning, däribland Jonasson Ring (2015), lägger vikt hos deliberativa samtal för utvecklingen av elevernas medborgarkompetenser.

Avslutningsvis inom kategorin för demokratiska undervisning så ställdes frågor om eleverna fick vara med och bestämma, hur och på vilket sätt de var delaktiga i bestämmandet av undervisningen. Solveig förklarar att de får vara med och bestämma hur dom ska göra och att de får ge synpunkter till läraren om hur de tycker att de ska göra för att det ska bli bäst för eleverna. Vilket Stefan som har samma lärare som Solveig instämmer på. Julia beskriver att

deras SO-lärare anpassar väldigt mycket efter vad eleverna tycker men att de oftast redan är på det viset som lärare har lagt upp det och planerat. Då blir delaktigheten inte lika tydlig men samtidigt får eleverna ändå ge sina synpunkter.

För att mäta delaktigheten kan man använda sig av den delaktighetsstege som presenteras av Ekman (2011). Den politiska delaktigheten och till vilken grad elever får vara med vara en del av beslutsfattande i detta fall relativt god. Att få ge synpunkter på det som läraren föreslår är en medelmåttigt delaktighet men när eleverna beskriver att de själva initierar beslut och tillsammans med lärare tar beslut är det ett högt mått på delaktighet. Att få delta är en viktig del då eleverna får vara en del av situationer där de får utöva politisk delaktighet. Vilket kopplas till *demokrati genom utbildning* som Biesta (2004) menar är ett sätt för elever att enklare lära sig demokrati och medborgarkompetenser då de själva inkluderas i demokratiska livsformer.

”Det blir liksom en bättre stämning då och även om det egentligen inte spelar någon roll kanske för mig att provet är muntligt eller skriftligt så känns det ändå bra att jag kan vara med och påverka ifall det hade spelat stor roll någon gång på en annan fråga.” (Julia)

Ovan förklarar Julia varför hon anser att det är viktigt för eleverna att få vara delaktiga i beslut tillsammans med läraren. Upplevelsen av konsekvenserna för att ej få vara med och vara delaktig beskriver Oskar:

”Men om man har lärare som man får använda sig egen röst med, liksom ta ställning.. Ens egen röst är ju också viktig men det är den ju inte på NO:n till exempel. För då väljer NO-läraren själv och det gör ju att man inte jobbar bättre” (Oskar)

6.3 Lärarens roll

När eleverna började beskriva hur deras lärare brukar agera med fokus på diskussioner men också vid tillfällena av värdekonflikter skildrades två olika lärarroller. Kevin som har samma SO-lärare som de andra respondenterna i intervju 1 och 2 beskriver lärarens agerande så här:

”Om det är väldigt allvarligt så får väl eleven gå ut ur klassrummet. Sätta sig här ute... Nej hon förklarar väl varför och skickar ut dom liksom: ”man säger inte såhär det är jätteotrevligt så får man aldrig säga”

Medan Ester som har en annan SO-lärare beskriver lärarens roll på ett annat vis:

“Men SO-läraren brukar inte hålla med eller inte hålla med asså hon kan hålla med på vissa punkter men hon säger inte “ah helt rätt”. Hon är ju lärare och måste ju främja demokratin. Eller de är någonting såhär hon får inte tycka eller säga vad hon tycker. Hon ska vara neutral men hon får ju inte.. hon får säga att det är dåligt att vara nazist till exempel. Det får hon nog säga. För att det är sånt som Sveriges lag.. “

Här kan man urskilja de idealtyper som av Ekman (2011) kallar för *avvisaren* och *debattledaren*. Augusta som har samma SO-lärare som Kevin förklarar att det är bra att läraren säger till tydligt och markerar sin ståndpunkt inför klassen. Att läraren inte har tolerans för odemokratiska värden. Hon fortsätter med att förklara att läraren brukar förklara fakta kring värdekonflikten som uppstår och ger en bakgrund till varför man ej ska uttrycka sig på ett visst vis. Hon menar på att eleverna lär sig av det. Medan Julia urskiljer sig och förklarar att hennes upplevelse är att hon påverkas till det bättre av att hennes lärare visar att alla får ha sina åsikter och låter alla säga vad de tycker utan att lägga värdering i det.

Det är viktigt att eleverna är med och deltar för att lära sig de demokratiska värdena och medborgarkompetenserna. Klassgemenskapen och den sociala gemenskapen hänger samman med delaktighetsbegreppet som Ekman (2011) beskriver. Ju bättre gemenskap desto mer delaktighet från eleverna blir det i undervisningen. När jag frågar om elev-elev relationers påverkan på delaktighet i demokratiundervisning ger Ester en synvinkel som de flesta andra respondenter håller med om:

“Men hade jag inte haft så många vänner i klassen så hade jag varit rädd att alla andra skulle döma mig för att jag inte känner dom lika bra och typ såhär “då kanske ingen kommer vilja vara med mig sen “ (Ester)

De andra respondenterna ger liknande svar om hur de upplever att ju fler kompisar man har i klassen desto mer vågar man uttrycka sina åsikter i klassrummet. Relationen till läraren och delaktigheten får i denna delen olika betydelser för eleverna. En del av respondenterna lyfter hur det är skönt att veta att en god relation till lärare gör så att de får en känsla av att läraren förstår vad man säger och får mindre oro över om att läraren dömer en utefter vad man säger. En förståelse från läraren för vad eleven menar. Men Kevin påpekar att han säger som han tycker oavsett vilken lärare han har. När lärarens roll för hur elev-elev relationer utvecklas ges även här olika svar och dess konsekvenser därefter. Kevin uttrycker sig så här:

“Men de är också läraren kan ju nästan bara bestämma i klassrummet. Utanför klassrummet så är det ju då går det inte” (Kevin)

Men i klassrummet finns det konkreta saker som läraren kan göra, påpekar Caspian. Att byta placering på eleverna emellan åt är en sådan sak som kan stärka gemenskapen. Då får alla eleverna lära känna varandra och lär sig att jobba ihop. Även Stefan flikar in och säger att grupparbeten är ett konkret sätt som eleverna anser fungerar för läraren för att stärka klassgemenskapen. Medan Ester signalerar att relationen till läraren och dess förhållningssätt mot eleverna i undervisningen bara till viss del påverkar.

“Vi har ju också ändrats som klass men det är så här hon (vår lärare) har ju alltid haft respekt mot oss. Låta oss prata klart och låta oss säga vad vi tycker. Det blir inte samma stämning i ett klassrum för dom som inte får det.” (Ester)

Det handlar alltså inte bara om relationen mellan lärare och elev, utan även om elev-elev relationer vilket Ekman (2011) i sin forskning belyste och relateras till elevernas upplevelser om hur de anser att klassgemenskapen är viktig för klassrumsklimatet. Oscarsson och Svingby (2005) förklarar att klassrumsklimatet har en central roll för elevers lärande. Här bekräftas hypotesen i ett elevperspektiv om hur elever upplever att lärarens relation till eleverna påverkar klassgemenskapen vilket i sin tur påverkar klassrumsklimatet som bidrar

till gott lärande för eleverna. Det blir tydligt hur allting kopplas samman i ljuset av elevernas upplevelser och stödet av tidigare forskning.

7. Slutsatser och diskussion

I den tidigare forskning som har utförts runt samma område har fokus i stort legat på ett lärarperspektiv för att försöka hitta olika tillvägagångssätt som är lämpliga för att använda sig av i undervisningen. Den tidigare forskningen som utgör denna studies byggstenar saknar ett kvalitativt elevperspektiv. Däribland finns studiens forskningslucka och med hjälp av kvalitativa intervjuer söker studien elevernas upplevelser. För att få en djupare förståelse av deras sida av relationers påverkan på demokratiundervisning och utvecklandet av medborgarkompetenser. När vi ser till det resultat som framkommit i denna studien finner vi att eleverna har olika uppfattningar om relationers påverkan. Men även dess konsekvenser för hur de utvecklar medborgarkompetenser, agerar i klassrummet och hur engagerade, trygga och delaktiga de är i demokratiska gruppdiskussioner. Slutsatserna och svaren på frågeställningarna beskrivs nedan.

Vad för kvaliteter hos läraren är det som formar lärare-elevrelationer?

Resultatet visar på att elever anser att en lärare är lätt att prata med, förstående, positiv, rättvis och neutral bidrar till att en god relation skapas. Med en god relation så påpekar eleverna att de respekterar varandra och bemöter läraren som de själva blir bemötta, vilket leder till ett gott klassrumsklimat som i sin tur underlättar att bedriva en varierad, deliberativ undervisning och kunna låta eleverna vara delaktiga i undervisningen.

Även Wedins (2007) framställning av den brist på respekt och status som lärarrollen i sig för med sig i dagen skola överensstämmer med den syn på relationskompetens och lärarrollen som eleverna belyser. En positiv inställning och förståelse för eleverna hos läraren är viktiga komponenter för att motivera, engagera och aktivera eleverna i undervisningen. Det resultatet av denna studien visade var dock att relationskompetensen hos lärare inte kan stå på egna ben. Utan att elever även lägger vikt i en strukturerad och god didaktisk- och ledarkompetens. Vilket överensstämmer med den forskning som Nordenbo et al. (2008) gjort. Den rimligaste tolkningen av studiens resultat i förhållande till den tidigare forskning är alltså att lärares

relationskompetens är viktig och positivt påverkar eleverna. Men att det bör finnas en god balans mellan alla tre komponenterna. Ingen komponent ska hamna i skuggan av de andra. Dessutom visar resultatet i denna studie att en rättvis behandling från läraren till eleverna bidrar till att eleverna försöker sitt bästa. Både för att visa för läraren en bra sida av sig själv men även för betygets skull. Tvärtom leder orättvis behandling till misstro likt den slutsats som Ekman (2011) lade fram och eleverna påpekade att misstron påverkar deras känslor. Elevernas känslor styr deras agerande, både i en god och dålig riktning. På så vis är en rimlig slutsats att lärarens agerande och bemötande till eleverna påverkar deras relation till det bättre eller sämre, som i förlängningen påverkar elevernas agerande, som påverkar deras lärande.

Hur bidrar kvaliteten på lärare-elevrelationen till elevernas utveckling av medborgarkompetenser?

Resultatet visar att klassgemenskapen påverkas av lärarens relationskompetens som i sin tur påverkar klassrumsklimatet och hur och vad för undervisning som kan bedrivas. Vilket påverkar hur väl eleverna får lära sig och utveckla medborgarkompetenser och tydligt fyller på med pusselbitar från Oscarsson och Svingbys (2005) resultat om klassrumsklimatets påverkan på lärandet. Eleverna försätts i situationer när de själva ingår i demokratiinslag genom att ett tillåtande klassrumsklimat öppnar upp för elevers delaktighet, ett tolerans diskussionsklimat och att undervisningen styrs till viss del av elevers initiativ som i sin tur ökar elevernas motivation och engagemang. Vilket utifrån Biesta (2004) är det bästa sättet att lära sig demokrati och medborgarkompetenser.

Resultatet visar även att relationen till läraren påverkar genom att läraren på så vis kan skapa en god klassgemenskap. Det var tydligt i resultatet att eleverna upplevde att de vågade dela med sig av sina åsikter och ta för sig i diskussioner om klassgemenskapen och de hade fler kompisar i klassen. Men även att läraren visade på att alla får lov att ha sin egen åsikt och var neutral i sina åsikter, att de låg i bakgrunden. Den goda relationen menade eleverna på ingav en känsla av att elever kände sig förstådda, inte var rädda för att bli dömda för vad de sade i diskussioner och att de kände att läraren ville deras bästa. När de fick den känslan vågade de uttrycka saker som vilka mål de hade och att läraren med sin syn på att eleverna kunde klara av alla de målen vägledde dem och inkluderade dem i sin undervisning så att de utvecklades.

På så vis kände eleverna att de kunde initiera diskussioner och är tillåtna att kunde ställa frågor om saker de undrar över. Att läraren gav utrymme för det som eleverna intresserar sig för. En tydlig slutsats var att eleverna uppskattade att läraren agerar utifrån idealtypen *debattledaren*. Vilket bidrar till att diskussionerna hamnar på elevernas nivå och gör att eleverna känner sig mer engagerade och ökar delaktigheten.

Diskussion

Utifrån den storlek av studiens datainsamling är en generaliserbarhet inte uppnåeligt. Trots de elva respondenter som deltog var det gruppintervjuer där de enskilda röster inte kom fram lika tydligt som om de vore enskilda intervjuer. Även hade spridningen av respondenterna varit önskvärd om man hade velat öka sin generaliserbarhet. I denna studie var de elva respondenterna uppdelade på endast två skolor och dessutom endast på två SO-lärare. Det ger en kontrast men det går inte att uttala sig om hur det ser ut i ett större sammanhang. Å andra sidan svarar studiens resultat och analys på det huvudsyfte som studien försökte närma sig, att få en djupare förståelse av elevperspektivet på lärare-elevrelationer och dess påverkan på demokratiundervisning.

Studien har olika brister som innan genomförande processen hade behövts att ägnas mer tid åt. En sådan aspekt är den teoretiska analysramen. Förslagsvis hade det kunnat ägnas tid åt att finna en teoretisk ansats så som sociokulturellt perspektiv. Detta för att få ett djupare teoretiskt analysverktyg och lyfta studien resultat från den tidigare forskningen. Troligtvis hade man på så vis kunnat knyta ihop studiens resultat tydligare än den trots allt klara teoretiska uppdelning i analysen, baserad på tidigare forskning, som finns i resultatet idag.

Vidare forskning och studiens relevans

Jag anser dock att studien ger en intressant infallsvinkel och perspektiv på ett ämne som andra forskare kan fortsätta att forska om, och här har en utgångspunkt eller inspirationskälla för vidare forskning. Där de kan bredda respondentantalet, bredda det geografiska området och även jämföra hur elever upplever lärare-elevrelationers påverkan på demokratiundervisning över tid. Exempelvis en longitudinell studie där man mäter elevers upplevelser i åk 7 och sedan igen i åk 9. Men för detta krävs ett annat format än examensarbete.

Studiens resultat i min mening är väsentlig och viktig att studera i vidare forskning då vi lever i en tid där vi har ett ständigt informationsflöde och en senmodern tid, vilket har medföljande nya aspekter att se till så som Jonasson Ring (2015) beskriver. Eleverna befinner sig även i skolan som anses bland annan forskning vara en socialisationsagent. Där lärarna och skolans organisation har en viktig roll. Skolans demokratiuppdrag tillsammans med faktorer som klassrumsklimat, deliberativa samtal, delaktighet och vikten av att få delta i demokratiska situationer leder till att lärarens roll, relationskompetens och relationers betydelse bör få allt större fokus i skolan. Då de utifrån den lilla slutsats man kan dra av denna studie visar på att de finns något sammanhängande mellan de ovanstående.

Min slutsats är att lärare bör redan från start i sin utbildning få mer kunskap om dessa delar av lärarens roll men även att redan verksamma lärare bör ges möjlighet till att reflektera och utveckla dessa kompetenser i sitt arbete. Jag anser även att studiens resultat och vidare forskning på området är viktigt, inte bara för verksamma lärare utan även för de institutioner som utbildar morgondagens lärare. Studiens resultat visar även att det inte endast är relevant för SO-lärare utan att alla verksamma lärare bör ha dessa faktorer och strategier i åtanke vid sin yrkesverksamhet. För att hela skolan ska kunna bidra till att fostra eleverna till framtida demokratiskt aktiva medborgare.

8. Referenslista

- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017) Relationell pedagogik - ingång till ett fält. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 22 Nr 3-4 (s 159-165) ISSN 1401-6788. Hämtad från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1446/1290>
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. Counterpoints, 259, 11–22. Hämtad från: <http://www.jstor.org/stable/42978490> <https://www-jstor-org.ezproxy.ub.gu.se/stable/42978490?sid=primo&seq=6>
- Bryman, A. (2011). Samhällsvetenskapliga metoder. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber. Hämtad från: http://www.kursplaneringen.se/files/Bryman_kvalitativ_intervju.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). Forskningsmetoder för lärarstudenter. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, T. (2007). Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2007. Göteborg. Hämtad från: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/7455/gupea_2077_7455_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ekman, J. (2011). Skolan och medborgarskapandet: en kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659412/1553963771753/pdf2596.pdf>
- Englund, T. (2000). Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar. Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653e33/1553957135235/pdf752.pdf>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A.E. & Wängnerud, L. (2017). Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad. (Femte upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.

Frelin, A. & Grannäs, J. (2017) Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 22 Nr 3-4 (s 198-214) ISSN 1401-6788. Hämtad från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1450/1294>

Hattie, J. (2008). Visible learning [Elektronisk resurs] a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon, Oxon, UK: Routledge. Hämtad från: https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf

Jonasson Ring, E. (2015). Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle [Elektronisk resurs] medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar. Licentiatavhandling Karlstad : Karlstads universitet, 2015. Karlstad. Hämtad från: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:805838/FULLTEXT01.pdf>

Juul, J. & Jensen, H. (2009). Relationskompetens i pedagogernas värld. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun. (Tredje [reviderade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin, demokrati. Hämtad 2022-04-08 från: <http://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/demokrati>

Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, E., & Østergaard, S. (2008). Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the ministry of education and research, Oslo. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University. Hämtad från: <https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/en/aboutdpu/danishclearinghouseforeducationalresearch/>

[abouttheclearinghouse/products/udgivelser_clearinghouse_20080908120312_srii-english-senfinal.pdf](https://www.clearinghouse.se/products/udgivelser_clearinghouse_20080908120312_srii-english-senfinal.pdf)

Oscarsson, V. (2005). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) [Elektronisk resurs] samhällsorienterande ämnen. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2022-04-15 från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655578/1553958598676/pdf1429.pdf>

Riksdagen. Så funkar riksdagen: demokrati. Hämtad 08-04-2022 från : <https://www.riksdagen.se/sv/sa-funkar-riksdagen/demokrati/>

SCB (2021). Socioekonomiska faktorer kan påverka högstadielävers meritvärde. Hämtad 2022-04-20 från: <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2021/socioekonomiska-faktorer-kan-paverka-hogstadielevers-meritvarde/>

Trost, J. (2010). Kvalitativa intervjuer. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wedin, A. (2007). Lärares arbete och kunskapsbildning [Elektronisk resurs] Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2007. Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17640/FULLTEXT01.pdf>

9. Bilagor

9.1 Intervjuguide

Att säga innan:

Samtyckestext

Ni kommer att få påhittade namn, vill ni välja namn själva?

Bakgrund och uppvärmning

Vilken årskurs går ni i?

Vad gillar ni att göra på fritiden?

Vilket är er favoritämne?

- Varför?

Tema 1. Relationellt perspektiv

Berätta lite om er SO-lärare?

- Beskriv er lärare, är hen rolig, allvarlig, glad, sur, tråkig, rättvis osv?

- Är hen lätt att prata med? Pratar ni om andra saker än bara skolan?

- Hur brukar er lärare vara mot er och hur är ni mot er lärare?

Vad gör er lärare för att lära känna er elever?

- Vad är det bästa mer er lärare i SO-ämnena? Varför?

- Pratar ni med er lärare i t ex korridoren? Vad pratar ni med varandra om då?

- Är det bra om en lärare pratar med er om annat och utanför klassrummet? (Berätta mer)

Vad gör att en lärare är en bra lärare?

- Vad är det som gör om ni tycker om en lärare eller ej?

Om ni har en lärare som ni tycker om, blir ni mer motiverade och engagerade i undervisningen i det ämnet då?

- Varför då? Ge exempel

Hur brukar det vara i klassrummet under lektionerna? (lyssnar på varandra, respekterar varandra, lugnt och tyst, god ton eller bråkigt, svårt att fokusera, oroligt)

- Varför tror ni att det ser ut på detta viset?

- Skiljer det sig åt mellan olika lärare och ämnen? Varför?

- Är det något som läraren gör som påverkar hur det är i klass? Berätta mer

- Hur tycker ni att det påverkar hur man är, gör eller vad man säger i klassrummet?

Tema 2. Demokratisk undervisning

I samhällskunskap så pratar man om demokrati, känner ni igen de? Vad tror ni det innebär?

- om ja, kan ni berätta lite om det?

- om nej, vad tror ni att det kan handla om?

Inom So-undervisningen, har ni lärt er mycket om demokrati?

- Vad har ni lärt er om då? Ge exempel på områden

- Medborgarskap, vad tror ni det innebär?

Hur brukar undervisning kring demokrati se ut på era SO-lektioner?

- Ge exempel på former (tex förmedlande av faktakunskaper, diskussioner, övningar, elevinflytande)

Brukar ni vara med och bestämma i undervisningen? Exempelvis bestämma innehåll eller arbetsformer på SO-lektionerna?

- Är det läraren själv som bestämmer eller får ni vara med och bestämma?

- Berätta mer om hur ni är med och påverkar undervisningen

- Varför tror ni att det är så?

- Hur får det er att känna då? Påverkar de hur engagerade ni är i undervisningen?

Om/när ni har diskussioner i klassrummet, hur brukar de vara?

- Vad brukar läraren göra när ni diskuterar? Ställer hen frågor och delar ut svaret eller är det bara eleverna som diskuterar?
- Berätta om vad för stämning det brukar vara vid diskussioner i klassrummet, lyssnar alla på varandra, får man säga vad man vill, respekterar ni varandras åsikter eller blir de tjafs om man har olika åsikter
- ge exempel

Tema 3. Lärarens roll

Om/när ni har diskussioner i klassrummet på SO-lektionerna känner ni er trygga med att dela era värderingar/åsikter även om de går emot vad andra tycker?

- Påverkar det om ni tycker om läraren och om ni känner att läraren förstår sig på er och känner er, vad ni gör/säger i diskussioner?
- Ge exempel
- Upplever ni att det är lättare att säga som man tycker om man har fler vänner i klassen än om man inte har det?

Händer det ibland att någon i klassen säger rasistiska kommentarer eller t ex att tjejer är sämre än killar? Hur brukar eran lärare reagera på det som sägs eller görs?

- Hur reagerar klassen då?
- Hur känner ni att er lärares reaktion/agerande påverkar er?
- Hur upplever ni att det påverkar hur och vad ni säger i klassrummet?

Avslutning

Är det något som ni vill tillägga?

Hur upplevde ni att det var att bli intervjuade?

Ni minns väl att i skulle få påhittade namn, vilka har ni valt?

Intervjuaren: "Tack för er medverkan!"

9.2. Informerat samtycke

Den här uppsatsen som ni nu delar i handlar om elevers uppfattning om relationens betydelse mellan lärare och elev för att eleverna ska kunna fostras till aktiva demokratiska medborgare, dvs skolans demokrati- och medborgaruppdrag. Studien genomförs via intervjuer och ett tiotal elever intervjuas i grupper.

Under intervjun kommer jag att spela in en ljudfil som jag efter vi är klara kommer att transkribera. Både ljudfilen och transkriberingen kommer jag att radera efter uppsatsen är slutförd. Likväl så kommer era och skolans namn att anonymiseras, då jag följer vetenskapsrådets etiska riktlinjer och skyddar respondenterna. Vill man ta del av transkriberingen efteråt går detta att genomföra. De delar av transkriberingen som jag anser vara relevanta har jag rättighet till att använda i min uppsats. Uppsatsen som hel kommer även att publiceras på (www.gu.se).

Ni har rätt till att avbryta intervjun och ert deltagande när som helst.

Har jag ert muntliga samtycke att genomföra intervjun?

9.3. Medgivandeblankett

Hej vårdnadshavare för elever i _____!

Mitt namn är Alexandra och jag studerar sista terminen på ämneslärarprogrammet åk 7-9 med inriktning samhällskunskap, historia och religion vid Göteborgs universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete med syftet att undersöka på vilket sätt barn upplever att relationen till lärare påverkar hur man diskuterar samhällsfrågor i klassrummet. I examensarbetet kommer jag därför att intervjua ett par elevgrupper på högstadiet från olika skolor.

Datainsamlingen till undersökningen kommer ske genom intervjuer där elever i grupp utifrån en intervjuguide kommer att samtala tillsammans. Intervjuerna kommer att spelas in som ljudfil och kommer endast att användas i enlighet med undersökningens syfte.

Undersökningen och datainsamlingen kommer att utföras enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer och etikprovingslagen. Således kommer inga obehöriga att ha tillgång till materialet. De elever som medverkar i undersökningen kommer att vara anonyma, fiktiva namn kommer att ges om namn nämns under inspelning. Vid undersökningens avslut kommer ljudfilerna att raderas. Deltagande i denna undersökning är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Enligt etikprovingslagen krävs det skriftligt medgivande för personer under 15 år både av barnet i fråga och dess vårdnadshavare för att medverka i undersökningen. Se mer info på https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Vid frågor kontakta mig via mejl, gushjoral@gu.student.se min handlare maria.oskarson@pol.gu.se.

Med vänliga hälsningar

Alexandra Hjort, Göteborgs universitet

Svarsblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och jag har berättat för mitt barn vad undersökningen kommer att handla om.

Var vänlig och fyll i nedan.

- Jag och mitt barn samtycker till ett deltagande enligt ovanstående.
- Jag och mitt barn samtycker inte till ett deltagande enligt ovanstående.

Namn barn: _____

Underskrift vårdnadshavare: _____

Var vänlig och lämna svarsblanketten till klassläraren så snart som möjligt.

9.4. Erbjudande om deltagande i undersökning

Hej!

Mitt namn är Alexandra Hjort och jag går sista terminen på Ämneslärarprogrammet årskurs 7-9 med ämnesinriktning samhällskunskap, historia och religion vid Göteborgs universitet. Jag har nu påbörjat mitt examensarbete inom ramen för samhällskunskap och skall nu göra en undersökning som syftar till att undersöka elevers upplevelse om hur relationen till lärare påverkar hur man diskuterar samhällsfrågor i klassrummet. Jag söker nu deltagare till min undersökning och behöver komma i kontakt med elever från högstadiet som kan tänka sig att delta i en kort gruppintervju.

Min undersökning följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer och behöver därför skriftligt samtycke för deltagande både av elev och dess vårdnadshavare för elever under 15 år. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbryta sitt medverkande. Ytterligare tillämpas även anonymitet för de deltagandes personuppgifter och fiktiva namn kommer att delges om så namn skulle uppstå vid intervjuens ljudinspelningen.

Hade varit kul om dina elever hade kunnat tänka sig att delta i undersökningen och dela med sig av sina upplevelser kring ämnet.

Mer info om Vetenskapsrådets etiska riktlinjer finns på https://www.lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf.

Vid frågor kontakta mig via gushjoral@student.gu.se eller min handlare maria.oskarson@pol.gu.se.

Vänligen återkom så snart som möjligt.

Med vänliga hälsningar,

Alexandra Hjort

Lärarstudent Göteborgs Universitet