

Relationsvilja som grund för delaktighet

- en kvalitativ studie av lärares relationella kompetens ur ett elevperspektiv

The relational intent as a basis for student participation: Exploring teachers' relational competence from a student perspective.

Anna-Karin Arwidsson

Handledare, Robert Thornberg

Examinator, Malin Wieslander

Upphovsrätt

Detta dokument hålls tillgängligt på Internet – eller dess framtida ersättare – under 25 år från publiceringsdatum under förutsättning att inga extraordinära omständigheter uppstår.

Tillgång till dokumentet innebär tillstånd för var och en att läsa, ladda ner, skriva ut enstaka kopior för enskilt bruk och att använda det oförändrat för icke-kommersiell forskning och för undervisning. Överföring av upphovsrätten vid en senare tidpunkt kan inte upphäva detta tillstånd. All annan användning av dokumentet kräver upphovsmannens medgivande. För att garantera äktheten, säkerheten och tillgängligheten finns lösningar av teknisk och administrativ art.

Upphovsmannens ideella rätt innefattar rätt att bli nämnd som upphovsman i den omfattning som god sed kräver vid användning av dokumentet på ovan beskrivna sätt samt skydd mot att dokumentet ändras eller presenteras i sådan form eller i sådant sammanhang som är kränkande för upphovsmannens litterära eller konstnärliga anseende eller egenart.

För ytterligare information om Linköping University Electronic Press se förlagets hemsida <https://ep.liu.se/>.

Sammanfattning

Studiens syfte var att explorativt undersöka elevers uppfattningar om vad som kännetecknar en "bra lärare". Genom att använda ett elevperspektiv avsåg studien att identifiera begrepp och processer som är betydelsefulla för elevers uppfattningar om och relation till sina lärare.

Studien genomfördes med hjälp av kvalitativa metoder eftersom lärar-elevrelationer tidigare övervägande studerats med kvantitativa metoder. Studien kan på så vis berika och komplettera den rådande bilden. Datamaterialet består av 11 fokusgruppsintervjuer med totalt 36 elever i årskurs 2 och 3 och materialet har analyserats med grundad teori.

För att analysera elevernas berättelser, och återge deras erfarenheter så rikt och nära som möjligt, har jag använt teoretiska begrepp såsom intimitetszon, närvarande förbundenhet, mellanmänniskt jämbördig samexistens, mikrosocialt artisteri, genuin närvaro, intersubjektiv relation, relationell autenticitet och emotionell närvaro. Analysen identifierade två typer av strategier som lärare använder där deras relationsvilja manifesteras: uppmuntrande och trygghetsskapande strategier. De uppmuntrande strategierna (till exempel lekfullhet och valmöjligheter) skapar en positiv känsla som motiverar deltagande och de trygghetsskapande strategierna (till exempel omsorg och behagligt klassrumsklimat) främjar samhörighet som ökar elevernas vilja och mod att delta. Den utökade anknytningsteorin, självbestämmandeteorin och den sociala baslinjeteorin har använts som förklaringsmodeller för att förstå hur elevernas känsloupplevelser får betydelse för delaktighet och motivation.

Resultaten visar att lärarens relationsvilja är den enskilt viktigaste faktorn för elevers delaktighet i skolarbete. Den emotionella dimensionen framstår på så vis som central. Det räcker inte att läraren är ämneskompetent; en relationell grund är avgörande för engagemang och deltagande. Studien visar därmed att lärarens relationella kompetens är grundläggande för hur eleverna uppfattar sina lärare, och i förlängningen starkt bidragande till goda studieresultat.

Nyckelord:

relationell kompetens, elevperspektiv, bra lärare, grundad teori

Abstract

The aim of the study was to exploratively examine students' perceptions of what characterizes a "good teacher." By adopting a student perspective, the study sought to identify concepts and processes that are significant for students' perceptions of and relationships with their teachers.

The study was conducted using qualitative methods, as teacher–student relationships have previously been studied predominantly through quantitative approaches. In this way, the study contributes to and complements the prevailing understanding. The data material consists of 11 focus group interviews with a total of 36 students in grades 2 and 3, and the material was analyzed using grounded theory.

To analyze the students' narratives, and capture their experiences as richly and closely as possible, I employed theoretical concepts such as the intimacy zone, attuned presence, intersubjective equality, microsocial artistry, authentic presence, intersubjectivity, relational authenticity and emotional presence. The analysis identified two types of strategies used by teachers through which their relational willingness is manifested: encouraging strategies and security-creating strategies. Encouraging strategies (for example playfulness and offering choices) create a positive emotional experience that motivates participation, while security-creating strategies (for example, care and a pleasant classroom climate) foster a sense of belonging that increases students' willingness and courage to participate. Extended attachment theory, self-determination theory, and social baseline theory are used as explanatory frameworks to understand how students' emotional experiences influence engagement and motivation.

The results indicate that the teacher's willingness to build relationships is the single most important factor for students' engagement in schoolwork. The emotional dimension thus emerges as central. Subject-matter competence alone is not sufficient; a relational foundation is crucial for engagement and participation. The study therefore demonstrates that the teacher's relational competence is fundamental to how students perceive their teachers and, ultimately, strongly contributes to positive academic outcomes.

Keywords:

relational competence, student perspective, good teacher, grounded theory

Förord

En del av den forskning som behandlar lärares relationella kompetens kan vid första anblick uppfattas som självklar. Att arbeta som lärare innebär i praktiken att ständigt förhålla sig till relationer och mycket av det som beskrivs kan upplevas som något som redan finns ”i ryggmärgen” hos verksamma lärare. Samtidigt innebär detta inte att området saknar betydelse. Tvärtom kan ett begreppsbyggande av dessa ofta intuitiva och vardagsnära skeenden och förmågor skapa möjligheter att synliggöra, samtala om och gemensamt utveckla den relationella praktiken. Att sätta ord på det självklara kan därmed fungera som ett verktyg för reflektion och fördjupning.

Denna uppsats har vuxit fram ur min egen erfarenhet som lärare. Under cirka femton år i yrket har jag dagligen mött elever i olika sammanhang. Genom dessa möten har det blivit allt tydligare för mig hur avgörande relationen mellan lärare och elev är, inte bara för elevers lärande och välmående, utan även för lärarens möjlighet att bedriva ett meningsfullt och hållbart yrkesliv. Erfarenheten av att relationella möten kan skapa trygghet, motivation och riktning i undervisningen har väckt min nyfikenhet och varit en stark drivkraft bakom detta arbete. Att skriva denna uppsats har alltså inneburit en möjlighet att stanna upp och reflektera över det som ofta tas för givet i skolans vardag. Genom att fördjupa mig i elevers berättelser och tidigare forskning har min övertygelse stärkts om att relationell kompetens utgör en grundläggande del av läraryrket och behöver erkännande. Studien är för mig därför ett försök att förena yrkeserfarenhet med akademisk fördjupning och samtidigt synliggöra ett område som jag menar förtjänar större uppmärksamhet.

Många har bidragit till att detta arbete kunnat genomföras. Jag vill rikta ett varmt och uppriktigt tack till min handledare för engagemang, tålamod och värdefulla samtal som hjälpt mig att fördjupa och utveckla arbetet. Jag vill även tacka Sanna Lundgren som generöst tagit sig tid att läsa texten. Slutligen vill jag tacka de elever som deltagit i studien och som med öppenhet och tillit delat med sig av sina erfarenheter.

Linköping i januari 2026

Anna-Karin Arwidsson

Innehållsförteckning

Sammanfattning	iii
Abstract	iv
Förord	v
Innehållsförteckning	vii
1. Inledning och syfte	1
2. Tidigare forskning om elevers perspektiv på bra lärare	2
2.1 Relationsarbete	3
2.2 Undervisningsskicklighet	3
2.3 Lärarkaraktär	6
2.4 Kognitiva och emotionella dimensioner	7
3. Teoretisk referensram	8
3.1 Pragmatism och social konstruktivism	8
3.2 Barndomssociologin	9
4. Metod	10
4.1 Deltagare	10
4.2 Datainsamling	12
4.3 Analys	16
4.4 Forskningsetiska överväganden och GDPR	20
5. Resultat	23
5.1 Kärnkategorin relationsvilja	23
5.2 Uppmuntrande strategier	24
5.3 Trygghetsskapande strategier	29
5.4 Grafisk presentation av analysresultat	38
6. Diskussion	39
6.1 Relationsviljan är grundläggande	39
6.2 Omsorg och närvaro	39
6.3 Det mikro-sociala artisteriet och den fysiska miljön	40
6.4 Subjekt-subjekt-relation	42
6.5 Ömsesidighet, auktoritet och förtroende	43
6.6 Strategier för aktivitet: Lärarens ansvar och verktyg i praktiken	44
6.7 Uppmuntrande och trygghetsskapande strategier	46
6.8 Käns lans betydelse	48
6.9 Studiens styrkor och begränsningar	50
7. Slutsats	53
8. Pedagogiska implikationer	55
8.1 Relationellt arbete bör prioriteras som en del av undervisningen	55
8.2 Lärarens syn på eleven som subjekt är avgörande för relationens kvalitet	55
8.3 Autenticitet och små handlingar spelar stor roll	56
9. Referenser	57
Bilaga 1. Litteraturgenomgångens underlag	66
Bilaga 2. Informationsbrev och samtyckesblankett	67
Bilaga 3. Intervjuguide	68
Bilaga 4: Redogörelse för användning av AI	69

1. Inledning och syfte

Lärares relationella kompetens framkommer som en avgörande faktor för framgångsrik undervisning. Flera studier och metaanalyser visar att goda lärar-elev-relationer har stor betydelse för elevers studieresultat (t.ex. Cornelius-White, 2007; Hattie, 2023; Roorda et al., 2011, 2017). Vissa resultat pekar till och med på att den relationella kompetensen är den enskilt viktigaste faktorn för elevers lärande. Exempelvis visar Holzberger och kollegor (2019) att lärares emotionella stöttning har större effekt på lärandet än både didaktiskt stöd och klassrumsorganisation. Detta resultat bekräftas också i Hatties (2023; se även Hattie et al., 2019) syntes av metastudier som visar att läraren är den faktor med störst effekt på elevers lärande; och störst positiv effekt på elevers lärande har de lärare som kan skapa och utveckla förtroendefulla relationer. Även andra studier bekräftar att när elever upplever sin lärare som förstående och respektfull ökar deras engagemang, vilket i sin tur förbättrar studieresultaten (exempelvis Hughes, 2011; Quinn, 2017; Roorda et al., 2017).

Gemensamt för dessa studier är att de ofta utgår från kvantitativa data, vilket är representativt för forskningsläget. Forskare understryker därför vikten av fler studier som kombinerar kvalitativa ansatser med ett elevperspektiv (exempelvis Daniels & Arapostathis, 2005; DeFur & Korinek (2010); Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008; Thornberg, 2011; Tobbell & O'Donnell, 2013). Att lyssna till elevers förväntningar och upplevelser är värdefullt för att förstå hur relationell kompetens fungerar i praktiken. Genom att undersöka elevperspektivet kvalitativt kan vi få syn på aspekter som kvantitativa mätningar missar. Studier som kvalitativt studerar lärares relationella kompetens ur ett elevperspektiv skulle därmed berika bilden.

Av den anledningen var syftet med föreliggande studie att explorativt undersöka elevers föreställningar om en "bra lärare" och identifiera begrepp eller skeenden som relaterar till lärares relationella kompetens utifrån elevperspektiv.

2. Tidigare forskning om elevers perspektiv på bra lärare

Fokus för litteratursökningen, som ligger till grund för redovisningen av forskningsläget, var att finna studier som kvalitativt studerat elevers föreställningar om, uppfattningar och upplevelser av en "bra lärare". Därför användes sökord som på svenska motsvarar "intervjuer" (inkluderat fokusgruppsintervjuer) och "kvalitativ" i kombination med sökord som ämnar inkludera bra lärare, bra undervisning och lärar-elev-relationer. Sökningarna gjordes under perioden 22-03-10 och 22-03-15 i tre välkända, etablerade och stora databaser för områden som pedagogiskt arbete och elever/barn/ungas perspektiv och erfarenheter; SCOPUS, PsycINFO och ERIC.

Med sökorden *qualitative OR interview* OR "focus group*" AND "good teach** hittades 57 träffar i PsycINFO, 104 träffar i SCOPUS och 74 träffar i ERIC. Med sökorden *qualitative OR interview* OR "focus group*" AND "teacher-student relation*"* hittades 96 träffar i PsycINFO, 95 träffar i SCOPUS och 1576 träffar i ERIC. Samma sökningar men med omvänd ordning på sista sökordet (alltså *"student-teacher relation*", "pupil-teacher relation*" och "child-teacher relation*"*) gav sammantaget tre extra artiklar. Då sökningen i ERIC resulterade i ett stort antal träffar gick jag, efter att ha granskat de 10 inledande träffsidorna efter betydelsefulla artiklar för min studie, vidare med att kombinera sökorden. Jag sökte på *qualitative OR interview* OR "focus group*" AND "teacher-student relations*" AND "good teach** och det gav 8 träffar. Jag gjorde också 23-06-10 en sökning där jag bytte ut *"teacher-student relation*"* mot *"teacher-pupil relation*"* och *"teacher-child relation*"* vilket resulterade i ytterligare 44 artiklar.

Efter att ha undersökt de artiklar som jag i mitt första urval funnit betydelsefulla för min studie, och dess referenslistor, sjönk dock antalet relevanta artiklar. Studier som inte utgått från ett elevperspektiv och studier som inte utforskat fenomenet med hjälp utav kvalitativa intervjuer eller fokusgrupper, samt dubletter, sållades bort. Också ämnesspecifika studier (exempelvis studier i medicinsk fakultet), studier som fokuserat på distansstudier under Coronapandemien, studier som uppmärksammat skeenden relaterat till etnicitet och studier med elever i högre skolformer (exempelvis universitet eller lärlingsprogram) exkluderades. Bland de återstående artiklarna fanns ett flertal artiklar med särskilt fokus på specifika områden såsom exempelvis motivation. Eftersom föreliggande studie inte ämnar att i förväg peka ut riktning genom att på förhand relatera specifika områden (exempelvis motivation eller instruktion) till elevers perspektiv på en bra lärare exkluderades även dessa. Alltså, bara studier där elever fritt fått uttrycka sig har inkluderats. Detta resulterade i fem kvalitativa studier.

Litteraturgenomgången nedan utgår från de kvarvarande fem studier som kvalitativt intervjuat elever utifrån en öppen frågeställning gällande deras perspektiv på en "bra lärare" (se Bilaga 1 för en sammanställning av de ingående studierna). I min analys av dessa fem studier framkom såväl samstämmiga som särskiljande aspekter, men gemensamt kunde aspekterna kategoriseras och då framträdde tre teman: Relationsarbete, Undervisningsskicklighet och Lärarkaraktär. Dessa används som utgångspunkt för att presentera litteraturen härnäst.

2.1 Relationsarbete

Detta tema består av de egenskaper eller processer som elever framhåller och som relaterar till lärares handlande av att skapa, bibehålla eller utveckla en relation mellan dem och eleven. I samtliga artiklar framkommer det tydligt att elever värdesätter lärare som är sympatiska, visar omsorg och som aktivt arbetar för en god relation mellan sig och eleven (Daniels & Arapostathis, 2005; Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). Annat som kan kopplas till temat för lärares relationsarbete framkommer exempelvis hos Strikwerda-Brown och kollegor (2008). Där ger eleverna uttryck för att en bra lärare visar vilja att hjälpa, är bra på att lyssna (in) och att de respekterar eleven. Dessa aspekter relaterar till relationen mellan lärare och elev på det viset att lärare visar att eleven är viktig när de anstränger sig för att hjälpa, tar tid att lyssna och respekterar eleven som person. Att elever uppfattar att läraren ger värme och visar omtänksamhet som mycket betydelsefullt har också Hirsh och Segolsson (2021) funnit i sin studie. I deras resultat är detta också sammankopplat med läraren som förlåtande och alltid ger en andra chans. Jag kopplar också samman relationsarbete med resultat hos Daniels och Arapostathis (2005) samt McCabe (1995). Där beskriver eleverna att det är viktigt att de känner att läraren vill att eleven ska lyckas, inte vill ”sätta dit” eleven, att de bryr sig om sina elever och är intresserade av dem som personer. Exempelvis framhåller eleverna särskilt att bra lärare är sådana som inte bara ser eleven som ett betyg att sätta (Daniels & Arapostathis, 2005). Detta kan relateras till det som Hirsh och Segolsson (2021) har sett i sin studie, nämligen att elever upplever läraren som genuint omtänksam när läraren tydligt uttalar att elever också ska lära sig för sin egen skull och inte enbart för ett betyg.

Raufelder och kollegor (2016) framställer kvaliteten på lärar-elev-relationen som beroende av att läraren visar, förutom sympati, hänsyn och omsorg som ovan nämnts, också uppskattning för enskild elev. Av dessa var just att läraren visade uppskattning det som förekom mest frekvent i elevernas berättelser (88%). Att visad uppskattning förekommer så frekvent kopplar Raufelder och kollegor (2016) samman med upplevelser av uppmuntran och motivation hos eleverna och lärares visade uppskattning skrivs fram som en uppmuntrande och motiverande handling. Att visad uppskattning framhålls så unisont utav eleverna, eller i relation till uppmuntran och motivation, är ett resultat som inte lyfts fram på samma sätt av författarna av de andra studierna. Begreppet motivation används av Hirsh och Segolsson (2021) men där är det mer relaterat till undervisningsskicklighet än till lärares relationsarbete. Inte heller är uppskattning som begrepp lika uttalat hos någon annan än Raufelder och kollegor (2016). Det är dock möjligt att omsorg och vilja till relation upplevs som visad uppskattning och att de därför är uttryck för samma skeende, och att uppskattning därför inte förekommer som ensamt begrepp hos övriga.

2.2 Undervisningsskicklighet

Detta tema består av de egenskaper eller processer som elever framhåller och som relaterar till lärares handlande i den faktiska undervisningen i klassrummet. Unisont framställs bilden av att elever

värdesätter lärarens förmåga och vilja att vara flexibel när det behövs fram (Daniels & Arapostathis, 2005; Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). Det handlar framförallt om att eleverna önskar att lärare kan anpassa undervisningen efter behov, såväl individuellt som sett till klassen som helhet. Det kan exempelvis vara att läraren vet när det är lämpligt att repetera, sakta ned tempot eller ta sig tid att ytterligare tydliggöra och förklara. Att läraren kan frånga sin planering när det är nödvändigt för att alla ska förstå framkommer därmed som något som elever relaterade till ett av särdragen hos bra lärare. Strikwerda-Brown och kollegor (2008) beskriver lärarens förmåga att differentiera undervisningen genom att anpassa och ta hänsyn till elevers skilda behov som den faktor som, enligt eleverna, har störst betydelse. Möjligtvis är det just detta som är kärnan i det som eleverna i McCabes (1995, s. 125) studie gav uttryck för: att en bra lärare är både ämnescentrerad och elevcentrerad. Även eleverna i Daniels och Arapostathis (2005) såväl som de i Hirsh och Segolssons (2021) studie framhåller att då läraren tar hänsyn till elevens individuella förutsättningar, och att eleven upplever detta som ett uttryck för omsorg, ökar viljan att delta i undervisningen. Att läraren är ämnescentrerad såväl som elevcentrerad, som McCabe (1995, s. 125) uttrycker det, kan därför innebära att läraren kan och vill anpassa innehåll efter behov för att maximera elevens möjligheter till goda skolprestationer. Hos Hirsh och Segolsson (2021) framkommer också att elever värdesätter när lärare kommunicerar att lärande är en gemensam process, exempelvis genom att använda ord såsom ”vi” i kommunikationen kring lärande och att läraren också kan se sitt ansvar i de fall lärandemålen inte uppnås. Att elever i grunden värderar läraren efter hur väl de bidrar till elevens skolprestationer kan också vara en anledning till det som Daniels och Arapostathis (2005) samt Strikwerda-Brown et al. (2008) funnit. Där framkommer upplevelser av att lärare ger läxor eller uppgifter utan syfte, eller för att hålla eleverna sysselsatta, som en faktor som märkbart försämrar upplevelsen av läraren som bra. Det innebär att det är av stor vikt att elever upplever ett värde och ett syfte i de uppgifter som de tilldelas göra (Daniels & Arapostathis, 2005). Att elever värderar lärare efter hur väl de bidrar till elevens skolprestationer kan också vara en anledning till att elever önskar att läraren har, förutom förmåga att differentiera, också höga förväntningar på dem (McCabe, 1995).

Lärares bidrag till elevens skolprestationer framkommer således som betydande för att en lärare ska uppfattas som bra på så vis att lärarens socioemotionella stöttning, och hur den hänger samman med relationen mellan lärare och elev, påverkar elevers skolprestationer. Lärares ämneskunskaper allena framkommer alltså inte som något eleverna sammankopplat till en bra lärare i någon av studierna. Däremot, trots att lärares ämneskunskaper inte framkommer specifikt hos Raufelder och kollegor (2016) eller Strikwerda-Brown och kollegor (2008), så kan det vara rimligt att eleverna uppfattar lärares ämneskunskaper som förgivettagna. I studierna framstår en bild av att eleverna ser lärares kunskaper som uppdaterade och relevanta som en självklarhet för att läraren ska anses vara bra och det är på det viset möjligt att lärares ämneskunskaper är så förgivettagna att deras förekomst i studierna därför inte är i proportion till dess upplevda betydelse. I Daniels och Arapostathis (2005) studie nämndes emellertid inte lärarens ämneskunskaper alls bland de deltagande eleverna. En anledning till detta kan vara att de genomförde sin studie i en elevgrupp som var motvilliga till skolan. Jämförs detta

resultat med McCabes (1995) resultat, som var den enda studie där eleverna framhöll en förberedd lärare som mycket betydelsefullt, är skillnaden att den genomfördes i en mycket studiemotiverad grupp. Det är därför möjligt att studiemotiverade elever i högre grad värdesätter en insatt och ämneskunnig lärare som noga genomtänkt sina lektioner utifrån ämneskunskaper. Eventuellt indikerar detta att lärares ämneskunskaper är en aspekt som framhålls med olika betydelser beroende på elevgrupp.

Till detta tema hör också beskrivningar av en bra lärare som kapabel att strukturera och planera undervisningen. Elever beskriver att en bra lärare besitter förmågan att på ett begripligt och tydligt sätt genomföra sina lektioner, och gärna använda varierande undervisningsmetoder och innehåll för att eleverna ska kunna bibehålla fokus och engagemang genom hela lektionen (Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995, Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). McCabe (1995) och Raufelder med kollegor (2016) framhåller utöver detta också lärarens motivation för sitt undervisningsämne som en faktor av vikt för elevernas engagemang och motivation. Exempelvis redovisar Raufelder och kollegor (2016, tabell 1 s. 33) att cirka 83 % av de intervjuade eleverna anser lärares egen motivation vara betydande för uppfattningen av en bra lärare. Ett resultat som kan kopplas samman med detta återfinns hos Hirsh och Segolsson (2021) som har sett att lärarens egen passion gör skillnad för hur elever uppfattar undervisningen. En lärare med passion för sitt undervisningsämne uppfattas som tilltalande och influerar elever att känna detsamma. Beskrivningarna av lärares egen motivation och passion är på det viset snarlika i dessa två artiklar, vilket gör att jag relaterar begreppen motivation och passion till varandra. Möjligen är motivation en följd av passion och att det därför är två sätt att benämna och beskriva ett snarlikt skeende eller omständighet. Att motivation eller passion på det sättet ”smittade av sig” på eleverna framträder inte lika betydande hos Daniels och Arapostathis (2005) eller Strikwerda-Brown och kollegor (2008). I deras studier framkommer emellertid upplevelser av att en bra lärare har egenskapen att kunna göra undervisningen intressant, och eventuellt är en intressant lektion en effekt (av flera möjliga) utav en motiverad eller motiverande lärare. Daniels och Arapostathis (2005), som studerat elever som är motvilliga till skolan, redovisar att det är av största vikt att eleven uppfattar uppgiften som intressant för att slutföra den och lektionen som intressant för att engagera sig i den. Daniels och Arapostathis (2005) visar också att elevernas intresse ofta var sammankopplat med deras personliga mål. Alltså, om skolämnet eller skoluppgiften hade relevans för elevens personliga utveckling och mål ansågs uppgiften värdefull att genomföra. Eventuellt är detta en följd av ovanstående resultat, där elever som är motvilliga till skolan i Daniels och Arapostathis (2005) studie, är de enda som inte nämner lärares ämneskunskaper som betydelsefulla för uppfattningen av en bra lärare. Det är möjligt att dessa elever inte har höga studieresultat som mål och att det är därför som lärarens ämneskunskaper inte är avgörande för att uppfattas vara en bra lärare. Motsatt kan gälla för de studiemotiverade eleverna; läraren och skolarbetet upplevs värdefullt eftersom det har betydelse för att uppnå framtida visioner, vilket möjligen inkluderar goda skolresultat.

2.3 Lärarkaraktär

Det tredje och sista, sammanhållande temat från litteraturgenomgången är lärarkaraktär och består av elevers beskrivningar av personliga egenskaper eller förmågor hos bra lärare. Det handlar om lärares personliga karaktär och är en aspekt som på olika sätt rapporteras i samtliga studier (Daniels & Arapostathis, 2005; Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). Exempelvis framhåller Raufelder och kollegor (2016, s. 34) just lärarens karaktär som av särskild vikt och då speciellt på vilket vis den bidrar till att höja kvaliteten på lektionen (i cirka 88 % av intervjuerna). Noterbart är att i fyra av studierna utgick eleverna oftast från lektionssituationer när de beskrev lärares personliga karaktär och framhöll lärarens humor, beslutsamhet och empati som viktiga beståndsdelar hos en bra lärare (Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). Vad gäller humor är det, tillsammans med genuin hjälpsamhet, det ord som förekommer mest frekvent när elever beskriver bra lärare, enligt Strikwerda-Brown och kollegor (2008, s. 34). Att elever beskriver lärares betydelsefulla egenskaper som att de relaterar till lektionssituationer gäller undantagsvis eleverna i Daniels och Arapostathis (2005) studie. Där framhålls lärares egenskaper som mer relaterar till läraren som person än egenskaper som relaterar till lektion. Framför allt lyfts lärares egenskaper, såsom pålitlighet och tolerans, fram som värdefulla. Återigen kan denna skillnad bero på vilken elevgrupp som studien fokuserat på, i detta fall elever som var motvilliga till skolan.

Att elever ger tyngd åt beslutsamhet kan ses i hur elever inte per automatik uppfattade motsatsen av en bra lärare som en dålig lärare. Dåliga lärare framhölls som enbart avsaknad av beslutsamhet (Raufelder et al., 2016). Avsaknad av humor eller empati framhölls alltså inte som egenskaper kopplade till en dålig lärare. Raufelder och kollegor (2016) visar också att eleverna värdesätter beslutsamhet mer än lärares akademiska kunskaper. Eventuellt finns en koppling mellan detta resultat, att lärares beslutsamhet har stor inverkan på elevers upplevelser, och de beskrivningar av läraren som rättvis, konsekvent och pålitlig som återfinns hos Daniels och Arapostathis (2005) samt Strikwerda-Brown och kollegor (2008). En sådan koppling framkommer på ett sätt även hos Hirsh och Segolsson (2021). De redovisar att elever uppskattar lärarens beslutsamhet och tydlighet vad gäller regler och förväntningar eftersom det uppfattas som genuin omtanke om dem (samt bidrar till ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat). Det är också oundvikligt att låta bli att reflektera över om det finns ett samband mellan detta och McCabes (1995) resultat. McCabe (1995) redovisar elevbeskrivningar av de bästa lärarna som lärare med en personlig karaktär som skapar ett förtroende. Att uppleva trygghet skulle ju i grunden kunna bero på en konsekvent, beslutsam och rättvis lärare. En lugn, rättvis, empatisk och beslutsam lärare med humor verkar på det viset vara karaktäristiskt för en lärare som uppfattas som bra, eftersom det ökar chanserna för en trygg och stöttande studiemiljö med såväl individ som klass som helhet.

2.4 Kognitiva och emotionella dimensioner

Sammanfattningsvis är den övergripande bilden av elevers beskrivningar av en bra lärare mycket innehållsrik och nyanserad, men det framkommer utmärkande drag. Det är tydligt att samtliga studier visar på betydelsen av såväl kognitiva som emotionella dimensioner som är av vikt för en bra lärare utifrån elevernas perspektiv. Exempelvis redovisar McCabe (1995) slutsatsen att en bra lärare är både medmänsklig och professionell. Jag tolkar att det innebär att eleven önskar uppfattas viktig både som person och som elev. Att vara medmänsklig skulle ur litteraturgenomgången ovan innebära att läraren visar sympati, en vilja att hjälpa och omsorg för eleven. Att vara professionell skulle ur ovan innebära att läraren har goda ämneskunskaper och förmåga till att vara flexibel och strukturerad. Både de kognitiva och de emotionella dimensionerna framkommer alltså båda som betydelsefulla. Litteraturgenomgången indikerar att eleven förväntar sig att läraren möjliggör för eleven att lyckas i skolan på ett hänsynsfullt vis. Elever beskriver en bild av läraren som hjälpsam och respektfull men samtidigt beslutsam och konsekvent. Dessa egenskaper kan te sig som varandras motsatser men det är tydligt utifrån ovanstående litteraturgenomgång att för elever är dessa inte motsättningar, utan bör snarare ses som förutsättningar för varandra. Det är också möjligt att dessa egenskaper bidrar till upplevelser av trygghet hos eleverna. McCabe (1995) visar att upplevd trygghet bidrar till att eleverna är mer delaktiga i undervisningen, och därmed ökar chanserna för förbättrade skolresultat. Det kan visa att relationen bör ha en specifik inriktning och innehåll för att uppfattas som god. Den bör vara inriktad mot elevens studieresultat. Det betyder dock inte att den emotionella relationen till läraren har liten betydelse. Daniels och Arapostathis (2005, s. 52) visar tydligt att vad gäller elever som är motvilliga till skolan ökar sannolikheten att de deltar i klassrummet om de gillar läraren.

Avslutningsvis vill jag kommentera ovanstående studiers deltagare. De studier som analysen av litteraturgenomgången bygger på har utgått från elever som haft flera år på sig att bekanta sig i skolans organisatoriska och kulturella miljö (se Bilaga 1 för specifika studier och åldersgrupper). Det innebär att det saknas underlag för elever nya i skolans värld, och som inte på samma vis formats och kanske normaliserat vissa kulturer och organisatoriska ramar. Att komplettera med berättelser från elevgrupper i tidiga år skulle därmed kunna berika bilden. Därför ämnar föreliggande studie att samla in och analysera upplevelser av bra lärare och hur deras relationella kompetens kommer till uttryck när elever i sina tidiga år i skolan uttrycker sig.

3. Teoretisk referensram

3.1 Pragmatism och social konstruktivism

Grundläggande för studien är en pragmatisk kunskapssyn, där människan antas konstruera sina kunskaper om verkligheten genom interaktioner med omvärlden (Charmaz, 2014). Kunskap ses inte som på förhand given som kan upptäckas eller avslöjas. Kunskaper, eller uppfattningar, ses istället som konstruerade via sociala interaktioner såsom handlingar och upplevelser (Sohlberg & Sohlberg, 2019) och social konstruktion utgör därmed ytterligare en del av studiens teoretiska fundament. Detta påverkar studien på främst två sätt. För det första påverkar det synen på den verklighet och kunskap som eleverna ger uttryck för och som den redovisade kunskapen utgår från. Eftersom deras uttryck, med grund i pragmatism och social konstruktivism, ses som kontextberoende måste de också ses som relativistiska och provisoriska (Charmaz, 2014; Sohlberg & Sohlberg, 2019). I detta hänseende är jag en del i konstruerandet av den kunskap som kommer att presenteras eftersom jag är en del av den intervjukontext där elevernas tankar och uppfattningar tas del utav. För det andra påverkar det synen på studiens redovisade resultat och de tolkningar och analyser som de utgör. Det innebär att jag själv gör tolkningar och analyser som, utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv, konstruerar den kunskap som presenteras. Det är eftersträvansvärt att egen förståelse inte ska påverka ett resultat, men det är oundvikligt att mina erfarenheter, värderingar, föreställningar och utbildningar påverkar de tolkningar och analyser som jag gör. Det innebär att studiens resultat och analys är en konstruktion. Däremot är mina ambitioner att konstruktionen ska vara så trovärdig som möjligt vilket också ökar förutsättningarna för en tillförlitlig slutsats. Det innebär att studiens resultat och analys, i likhet med uppfattningen inom traditionen för tolkande konstruktivism, oundvikligen innehar ett mått av subjektivitet och är en konstruktion (Charmaz, 2014). Jag kan inte hävda att jag förklarar eller återger någons specifika eller exakta sanning, utan har som mål att tillhandahålla nära abstrakta tolkningar av det som studerats (Charmaz, 2014).

Kontextberoendet medför också att människor konstruerar sin verklighet beroende på social identitet, som är en följd av en social konstruktion av en social grupp (Sohlberg & Sohlberg, 2019). Vuxna och barn befinner sig i olika sociala världar (Kvale & Brinkmann, 2009) där barndom ses som en egen social konstruktion (Corsaro, 2018; James & Prout, 2015) och det innebär att det är av vikt att noggrant ta hänsyn till och försöka närma sig barnens perspektiv för att göra nära och trovärdiga tolkningar. Eftersom jag ser min egen roll som medskapare är jag medveten om min egen påverkan på resultatet och att resultatet därmed är en konstruktion. Därför bör fokus vara att, förutom att genomgående inta en reflexiv inställning såsom önskvärt för att genomföra lämpliga tolkningar (Alvesson & Sköldberg, 2016; Charmaz, 2014), också omsorgsfullt sträva efter att inta mina deltagares perspektiv. Studien ämnar alltså studera barnens livsvärldar, de skeenden som uttrycks som deras sanning, genom att utforska deras beskrivna uppfattningar med ambitionen att utgångspunkten är att inta barnens perspektiv. Barndomssociologin, som har sin grund i antagandet att barndom är en egen

social konstruktion (Corsaro, 2018; James & Prout, 2015) kan därför hjälpa mig att tillvarata, och göra tolkningar utifrån, deras perspektiv och används därför som ytterligare en teoretisk ram för studien.

3.2 Barndomssociologin

Barndomssociologin, som alltså utgår från att barndom är en social konstruktion, ger min studie ett grundantagande att barns uppfattningar av sin verklighet påverkas av deras sociala tillhörighet och identitet. Det innebär att tillhörandet till "barndom" som social grupp påverkar hur barn uppfattar sin verklighet. Av det följer att, trots att barn biologiskt utvecklas snarlikt måste deras sociala erfarenheter och deras agerande som sociala aktörer ses som kontextuella och inte som predestinerade av fysiologiska och psykologiska aspekter (Christensen & James, 2008; Christensen & Prout, 2005). Barndom ses som en social konstruktion som (liksom i konstruktivistisk anda) påverkas av medlemmarna själva och andra strukturer i samhället, såsom social och historisk kontext, och av andra sociala konstruktioner som exempelvis vuxenvärlden, en vuxenhet (Corsaro, 2018; James & Prout, 2015). Mellanmänniska relationer påverkar på så vis de samhälleliga och kulturella strukturerna, men samtidigt sker också motsatta påverkan (Corsaro, 2018). Med andra ord, barn som sociala aktörer och barndom som strukturell form är två processer som sker samtidigt. Enligt James och James (2001) är detta barndomssociologins grund som möjliggör att barns perspektiv¹ intas eller tas tillvara. Därför bör barndom betraktas som kontextuell eller, som Halldén (2003, s. 16) uttrycker det, knutet till praktiker. Det innebär att barndom som struktur kan komma att få olika form beroende på situation. Barndom ses därmed inte som ett fenomen med universell innebörd (Prout & James, 2015), vilket också det är i linje med studiens konstruktivistiska grund.

Som framkommit ovan innebär barndomssociologin som utgångspunkt också ett grundantagande att barn inte ses som passiva mottagare av vuxnas påverkan i en socialisationsprocess, utan som aktiva sociala agenter som både är begränsade av strukturer men samtidigt aktivt och kreativt agerar inom och gentemot dessa strukturer (Corsaro, 2018; James & Prout, 2015). Barnen skapar mening genom interaktioner (Christensen & Prout, 2005) och ses således som aktiva aktörer i att skapa sin gemensamma kultur. Vilket är motsatt att exempelvis se barndom som ett uteslutande biologiskt fenomen som medför en syn på barn som objekt utan agentskap (Corsaro, 2018; James & Prout, 2015). Detta innebär att barndom inte bara ses som en del av utvecklingen mot en vuxenhet utan som ett eget varande (Halldén, 2005; Qvortrup, 2004) och får till följd att barndom är viktig och intressant att studera i sin egen rätt (Corsaro, 2018; Halldén, 2005; James & James, 2001). Av detta följer också att barn har egna unika perspektiv och erfarenheter som är avgörande för mig att ta del utav när jag önskar göra en analys ur barns perspektiv (Halldén, 2003; James & James, 2001).

¹ Användningen av barns perspektiv, till skillnad från barnperspektiv, kan här kommenteras. Halldén (2003) menar att barns perspektiv framförallt handlar om att återge hur barn uttrycker erfarenheter eller ställningstaganden i relation till ett visst fenomen, medan barnperspektiv också inkluderar att tolka barns plats eller deltagande i ett sammanhang (exempelvis vilken plats som barn ges i samhället). Att inta ett barns perspektiv innebär således att barn är involverade i processen, medan ett barnperspektiv inte nödvändigtvis inkluderar barns deltagande. Jag har för avsikt och ambition att återge mina tolkningar på barns perspektiv såsom de framkommer i mina data.

4. Metod

Att studien har för avsikt att inta barnens perspektiv och använder sig av barndomssociologin som teoretisk referensram för att göra det innebär en grundsyn att barn själva äger aktörskap och innehar ett expertkunnande på sitt medlemskap i sin sociala värld. Det medför ett perspektiv där barn ses som kompetenta informanter och behandlas som experter på sin sociala värld (Corsaro, 2018; James & Prout, 2015), vilket därför har varit grundläggande för studiens utformande och genomförande.

Att tillskriva barnen expertrollen medför att jag ser nödvändigheten i att studiens informanter, barnen, är aktiva deltagare i datainsamlingsprocessen där talar- och lyssnarrollerna gemensamt och naturligt delas (Westcott & Littleton, 2005). Det låter också barnen förhandla och omförhandla innehåll och mening, vilket hjälper dem att sätta situationen i en meningsfull kontext som ökar förutsättningarna för att barnen förstår sammanhanget och därmed svarar mer autentiskt och med en vilja att delta och bidra (Westcott & Littleton, 2005). Det gör att en datainsamlingsmetod där barns egna uttryck som agenter och experter tillvaratas i en interaktiv process är lämpligt. En forskningsintervju är på grund utav olika strukturella positioner, såsom exempelvis åldershierarki, inte ett samtal mellan likställda parter (Charmaz, 2014, s.73; Halldén, 2005, s. 9; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261). Fokusgruppsessioners struktur, med exempelvis fler antal deltagare än intervjuare, kan ge deltagarna en upplevelse av större kontroll av att samtalet sker på deras villkor och kan minska upplevelser av maktskillnader (Mauthner, 1997; Wibeck, 2010). På så sätt ger diskussioner i en mindre grupp barnen större utrymme att styra samtalen samt ger barnen möjligheter att sätta forskningsfrågan i relation till sin egen sociala värld (Mauthner, 1997). Detta eftersom, som ovan framhållits, chanserna att barnen svarar mer autentiskt ökar när de ges möjlighet att sätta situationen i en för dem meningsfull kontext (Westcott & Littleton, 2005). Utifrån detta resonemang valdes semistrukturerade fokusgrupper som datainsamlingsmetod. Det minskar intervjuarens (moderatorns) styrande roll men med bibehållen delaktighet att påverka för att få så rika data som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010). En annan anledning till att semistrukturerade fokusgrupper är lämpligt för studien är att formen möjliggör för deltagarna att bemöta varandras uttalanden samt ökar möjligheterna för att fler uppslag och tankesätt kommer fram och diskuteras för fördjupning och klargöranden (Greene & Hill, 2005; Wibeck, 2010). Det innebär att semistrukturerade fokusgrupper kan bidra till både djup och bredd och gör det utifrån deltagarstyrning.

Sammanfattningsvis framkommer semistrukturerade fokusgruppintervjuer som en metod som hjälper mig att tillvarata barnens expertroll, vilket är mycket lämpligt för studiens syfte. Att litteraturen dessutom framhåller fokusgruppsintervjuer som en lämplig och lyckad metod för att intervjua barn ger ytterligare belägg för att välja just denna metod (Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010).

4.1 Deltagare

För att bidra till fältet har det första urvalet begränsats till att gälla skolor som har verksamhet för lägre åldrar. Eftersom ingen studie i litteraturgenomgången studerat yngre barns perspektiv och vad de

uppfattar är en bra lärare har jag valt att genomföra min studie på lågstadiet. Jag har specifikt vänt mig till årskurs två och tre då det är deras tidiga år i skolan samtidigt som de har varit delaktiga minst ett helt läsår och då fått erfarenheter för att bilda sig en uppfattning. En begränsning i denna studie är således att den är avgränsad till yngre skolbarn.

För att fånga en bredd i urvalet valdes skolor med olika demografiska profiler, då det i litteraturgenomgången framkom att detta kan påverka elevers uppfattningar. Därför valde jag att utgå från Skolverkets samlade elevstatistik för 2020/2021 där antal elever fördelat på samtliga skolor i varje kommun, andelen flickor bland dessa samt andelen elever med utländsk bakgrund och andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning finns att tillgå (Skolverket, 2021). Utifrån tabellen för en svensk medelstor stad valdes tre skolor med verksamhet i passande årskurser. Urvalet bestod av tre skolor med varierande socioekonomisk profil: skola A (lantlig miljö, låg andel elever med utländsk bakgrund och hög andel elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning), skola B (förort, hög andel elever med utländsk bakgrund och lägst andel elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning sett till kommunen som helhet) och skola C (stadsmiljö, genomsnittlig profil).

Deltagare söktes sedan genom kontakt med rektorer och därefter lärare på dessa skolor. Ytterligare urval gjordes sedan utifrån de sammanhållna klasserna och i dem söktes efter redan existerande naturliga grupper, specifikt grupper med kamratrelationer. Det beslutet grundar sig i studiens barndoms sociologiska perspektiv och konstruktivistiska grund som medför att enskilda barns uppfattningar av en bra lärare påverkas av deltagande i den egna kulturen, men också i interaktion med andra strukturer utanför den såsom exempelvis en vuxenkultur. Det innebär att jag inte uppfattar eventuella gruppeffekter (Wibeck, 2010, s. 31) som påverkar barnens uttalanden eller beteenden som problematiska. I stället har min inställning varit att dessa är önskvärda då de kan ses som naturliga i en kamratrelation. Fokusgruppsintervjuer ger mig möjlighet att studera barn i deras naturliga kamratgruppskontext där de i vardagen påverkar varandra och också utvecklar delade föreställningar. Att få del av barnens diskussioner i sina naturliga grupper ökar förutsättningarna för att samtalet kommer närmare ett samtal som naturligt kunnat ske i gruppen även utanför intervjusituationen (Mauthner, 1997). Att tillhörigheten till kamratgruppen är barnens naturliga miljö underlättar gruppens interaktioner (Hennessy & Heary, 2005; Kamberelis et al., 2018) eftersom barn har lättare att naturligt prata om upplevelser i ett välbekant sammanhang med etablerade sociala relationer (Mauthner, 1997). Det framkommer också som att grupp tillhörigheten ökar barnens känsla av trygghet och självförtroende i intervjusituationen och fungerar stöttande för exempelvis blyga barn (Mayall, 2008). I samråd med läraren, och utifrån samtyckesblanketterna, skapades sedan gruppkonstellationerna.

Såsom rekommenderat för ökad delaktighet, samhörighet och inflytande var det planerat att fokusgruppsintervjuerna skulle genomföras i grupper om tre eller fyra deltagare (Svedberg, 2016; Vaughn et al., 1996; Wibeck, 2010). Antalet framkommer också som fördelaktigt för mig som

moderator för att ta en något nedtonad roll (Svedberg, 2016) och kan gynna en mer flexibel struktur och känslan av ett fritt samtal såsom jag önskar.

4.2 Datainsamling

4.2.1 Introduktion och förarbete

Vid de inledande klassrumsbesöken informerades om studiens syften och villkor såsom exempelvis frivillighet, inspelningsform och konfidentialitet. Eftersom denna första kontakt påverkar deltagarnas uppfattningar om mig (Gibson, 2007; Vaughn et al., 1996), och därmed påverkar de kommande sessionerna, hade jag noggrant förberett hur jag skulle förmedla informationen. Att uttryckligen förmedla min roll som deltagande men inte styrande och min önskan att ta del av deras upplevelser och tankar kan bidra till att deltagarna tillskriver mig en minskad social makt (Wibeck, 2010, s. 32). Det kan främja deras aktiva deltagande. Då fokusgruppens form ofta är främmande för barn lades också stor vikt vid att förklara strukturen för fokusgruppsessionen (Cederborg, 2000; Hennessy & Heary, 2005). Utan att diskutera strukturerna finns en risk att barnen, i den fysiska platsen skolan, tar rollen som en elev där vanliga beteenden som att vänta på tillåtelse att prata är typiskt (Gibson, 2007). Exempelvis är ett IRF-mönster (initiering-respons-feedback) vanligt i skolan, och utan att beröra strukturer kan barnen därför anse det troligt att användas även i datainsamlingsprocessen (Westcott & Littleton, 2005, s. 149). Efter informationen delades informationsbrev och samtyckesblankett (se Bilaga 2) ut. Intresset var stort i de flesta klasser men här utmärkte sig skola B. Här blev det tydligt att språkliga barriärer var en försvårande omständighet. Trots försök att anpassa språket kvarstod vissa svårigheter att nå fram, vilket personalen bekräftade var en återkommande utmaning i verksamheten.

Andra förberedelser inför själva sessionerna fokuserade främst på miljöfaktorer som kan öka deltagarnas deltagande i sessionen. Sessionerna genomfördes på deras skolor under skoltid. I en för barnen välbekant miljö ökar förutsättningarna för att barnen ska känna sig bekväma och trygga (Hennessy & Heary, 2005) samt minskar risken för att moderatören ställer, eller förväntas ställa, villkoren för samtalet (Wibeck, 2010). Samtalen kan därmed bli mer spontana och fördjupade utifrån deltagarnas agenda (Wibeck, 2010). Maktförhållandena mellan mig och deltagarna (barn-vuxen och intervjuperson-intervjuare) påverkas även av att fokusgruppsessionerna genomförs i en för deltagarna, men inte för mig, välbekant miljö. Den fysiska miljön arrangerades för att främja interaktion och för att upplevas informell. Detta gjordes genom att utföra sessionen i ett mindre rum (Vaughn et al., 1996; Wibeck, 2010) och genom att sitta i en ring på golvet där alla deltagare kunde ha ögonkontakt och uppleva en central plats i gruppen (Hennessy & Heary, 2005; Wibeck, 2010). Min plats var inte på förhand given utan blev den plats som fanns ledig för att inte utmärka en särkillnad (Hennessy & Heary, 2005) samt främja ett icke-auktoritärt klimat och en informell karaktär (Gibson, 2007). Vid två tillfällen genomfördes sessionerna trots detta runt ett bord. Det ena tillfället var för att säkerställa ögonkontakt och jämbördighet för en rullstolsburen deltagare och vid det andra tillfället ville gruppen helt enkelt inte sitta på golvet och jag fann min roll som anpassande efter deras önskemål som

avgörande. Att frånga deras önskan riskerade att signalera auktoritet, och jag ville inte att de skulle gå in i sessionen med den upplevelsen. Inför sessionerna hade jag noga tänkt igenom min roll som moderator. Jag såg som min uppgift att sträva efter en avslappnad miljö där deltagarna upplever att det som de bidrar med är viktigt och uppskattat (Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010) eftersom det ökar chanserna för noggranna och ärliga svar (Corsaro, 2018). Det är en förutsättning för att få del av barnens faktiska unika perspektiv och erfarenheter, vilket i sin tur är grunden för att hävda att jag utgår från barns perspektiv.

En annan förutsättning för att hävda att jag utgår från barns perspektiv, och i processen få del av deras faktiska unika perspektiv och erfarenheter, är att finna metoder för att minska den generationsklyfta som finns mellan barndom och vuxenvärlden, alltså mellan barnen och mig (Mayall, 2008). Det finns flera strategier att tillgå, och jag har framför allt tillämpat riktlinjer från barnvänlig forskarstrategi (eng. "the friendly researcher strategy", se Ravet, 2007) men också från rollen som minsta möjliga vuxen (eng. "the least adult role", se Mandell, 1991a). Rollen som minsta möjliga vuxen har inspirerat min intervjuarroll och tillhandahållit mig riktlinjer för att försöka överbringa de olikheter som görs gällande när jag, med en social identitet som vuxen, vill ta del av barnens barndom. Strategin kan användas för studier där den vuxna strävar efter att få tillträde till barnens sociala värld och utgår därför från antagandet att trots de olikheter och motsättningar som finns mellan strukturerna (exempelvis sociala och kulturella) är det möjligt att överbrygga alla utom fysisk storlek (Mandell, 1991a). Genom att medvetet utesluta beteenden som vanligtvis relateras till en vuxen ökar sannolikheten att få ett accepterat deltagande och tillhörighet, och därmed få del av barnens perspektiv (Mandell, 1991a). Det innebär att jag försökt tona ned min roll som vuxen genom att exempelvis inte ge instruktioner likt en lärare, inte korrigera, styra eller kontrollera samtalen och genom att försöka anpassa mitt språk efter deras. Jag har också försökt undvika direkta frågor eftersom det är beteende som kännetecknar ett typiskt vuxet sätt att närma sig barn (Mandell, 1991a). Riktlinjer från barnvänlig forskarstrategi har bidragit med principer för att öka förutsättningarna för att få del av barnens unika och genuina uppfattningar och erfarenheter. Strategin barnvänlig forskarstrategi utgår från antagandet att det är av avgörande vikt att deltagarna upplever en trygghet och vilja att dela med sig till mig. Det innebär att barnen uppfattar mig som välvillig och ärligt nyfiken utan att vara påträngande eller dömande genom mitt sätt att bemöta dem och hantera processerna i vilka datainsamlingen sker (Ravet, 2007). Det innebär alltså inte att strategin raderar sociala och kulturella skillnader mellan de sociala världarna. Min uppfattning är att strategin snarare kan ses som att den hjälper till att öppna upp för och ökar möjligheterna att barnen låter den vuxna utforska deras sociala värld och själva upplever sig som värdefulla informanter. Det är betydelsefullt eftersom det ger barnen makt och tolkningsföreträde som annars subtilt kan tas för givet tillhöra de vuxna (Fielding, 2004; Mayall, 2008; Westcott & Littleton, 2005). Jag har försökt uppnå detta genom att tydligt visa på min uppskattning av deras medverkan och betydelsen av just deras perspektiv. Min önskan var att framstå som i en roll som minsta möjliga vuxen samt skapa förutsättningar för den barnvänliga forskarstrategien. Jag önskade en öppen, informell och

avslappnad session och därför var ord som respekt och uppskattning, värme och humor, samt tålmod och sensitivitet vägledande för mitt förhållningssätt i sessionerna.

4.2.2 Fokusgruppsessioner och kontextbeskrivning

För att öka chanserna till en avslappnad relation startade sessionerna med en introduktion (Westcott & Littleton, 2005). I de flesta fall innebar det lite småprat och två aktiviteter. Den första aktiviteten var en s.k. orientering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144) där jag inledningsvis repeterade syftet, deltagandets frivillighet och fokusgruppens former med betoning på elevernas roll som experter. Inledningen finns specificerad i intervjuguiden men har inte ordagrant lästs upp för fokusgruppen. Den har återberättats fritt, vilket kan öppna upp för en "fri atmosfär", enligt Wibeck (2010, s 86). Den andra aktiviteten, ett röstprov, var tänkt att fungera både som en isbrytare för deltagarna (Gibson, 2007) och som en hjälp för mig att identifiera deltagarna vid transkriberingen. Att få säga något i gruppen innan datainsamlingen börjar främjar också en avslappnad miljö (Hennessy & Heary, 2005) och en miljö som värdesätter att deltagarna delar med sig och tar del av andras uttalanden (Gibson, 2007). Jag gjorde också själv röstprov med barnen eftersom det är ytterligare ett sätt för mig att inte särskilja mig och kan minska barnens upplevelser av att sessionen påminner om en klassrumsmiljö (Gibson, 2007).

Min uppfattning är att grupperna, under själva sessionerna, överlag hade ett naturligt språk med varandra där deltagarna kände sig fria att kommentera varandras uttalanden. De svarade varandra såsom, utifrån min bedömning, ett naturligt samtal ter sig och gled ibland från ämnet. Det blev stundtals tydligt att grupperna bestod utav klasskamrater med en etablerad kompisrelation. Bland annat var det språket, med interna referenser och slang-uttryck, som särskilt vissa grupper använde som gjorde att jag uppfattade att samtalet skulle kunnat vara eller legat mycket nära ett naturligt samtal mellan kompisar. Kanske var det också därför som turtagningen i grupperna fungerade väl utan att jag behövde rikta följdfrågor eller be om fler perspektiv. Däremot fick de språkliga utmaningarna i skola B (session 3) märkbara konsekvenser för interaktionen. Till skillnad från övriga gruppers spontana diskussioner blev samtalet här mer avvaktande. Det gjorde att jag frångick den passiva rollen och använde mig mer aktivt av intervjuguiden. Intervjuguiden utarbetades som stöd för mig under fokusgruppsessionerna för att inte riskera att i stunden fatta ogenomtänkta beslut där mina egna föreställningar eller min egen förförståelse påverkar interaktionen i gruppen (se den ursprungliga intervjuguiden i Bilaga 3), men i detta fall fick den också en funktion i att driva samtalet. Detta resulterade också i en kortare session. Utöver detta krävdes en mer aktiv moderatorroll endast vid ett ytterligare tillfälle då en annan grupp levde sig in i sina beskrivningar så pass ljudligt att de behövde dämpas.

Jag har under sessionernas gång lyssnat aktivt, inte varit rädd för tystnad, och använt mig av underlättande kommentarer såsom exempelvis "hm" och "aha" (s.k. probing; Vaughn et al., 1996) och ofta återanvänt barnens egna ordval vid exempelvis uppföljande frågor (Cederborg, 2000). Jag var

också uppmärksam på risken att moderatorns uppmuntrande signaler, såsom exempelvis leenden eller instämmande nickningar, kunde påverka interaktionen (reaktiva effekter; Wibeck, 2010). Jag fick uppfattningen att eleverna, om än i olika mycket grad (där session B.3 åter igen särskilt utmärker sig), upplevde sessionerna som avslappnade och kravlösa och där deras medverkan var uppskattad och viktigt. Atmosfären kändes öppen, lättsam och avspänd och mitt intryck var att eleverna uppskattade att få dela med sig av sina upplevelser och tankar. Session B.3 och B.4 uppfattade nog sessionerna som mer formella än övriga grupper, men mitt intryck var dock att också de kände att deras medverkan var betydelsefull och uppskattad. Det var tydligt att de ville vara experter och deras inväntande beteende tror jag grundade sig i att de inte ville göra fel. Det kan också kommenteras att session B.4 utgjordes enbart av två elever som var nära vänner. Detta är i strikt mening inte en fokusgrupp men i likhet med Mayall (2008) valde jag här att intervjua två barn som var nära vänner och som valde varandra för intervjun. Mayall (2008) har beskrivit hur två barn som valt varandras närvaro i samtalen tillsammans kan uppleva en stöttande social kontext där de kan förhandla och resonera om mening, vilket ligger nära en fokusgrupp med naturliga grupper av barn. Jag hade svårt att få ihop elever som ville vara med just på denna skola, och utifrån Mayalls (2008) resonemang kunde jag anta att deras ömsesidiga närvaro kunde hjälpa dem att känna sig trygga och bekväma och genomförde därför en session också med dem.

När gruppernas samtal verkade uttömt eller då jag bedömde att deltagarnas intresse eller ork minskat frågade jag om någon ville tillägga något. Det är inte ovanligt att intressanta och viktiga aspekter dyker upp här, enligt Wibeck (2010), och för att inte riskera att förbise detta specificerades även det i intervjuguiden. I några fokusgrupper, där jag upplevde att jag behövde en bekräftelse på min uppfattning, ställdes sammanfattande och klargörande frågor som avslutning. Efter detta avslutades sessionen genom att jag tackade gruppen för deras deltagande och det sista som hände, under tiden vi ställde tillbaka eventuellt flyttade möbler eller gick tillbaka till klassen, var att jag frågade grupperna hur de uppfattat sessionen. De flesta uttalade positiva upplevelser och uppskattade att de hade fått delta, men två av grupperna uttryckte att det var lite tråkigt. Den ena gruppen bestod av en grupp pojkar som jag fick uppfattningen hade en jargong där de skulle vara lite coola. Men själva sessionen i sig var, i mina ögon, givande och lyckad och gruppen verkade trivas. Den andra gruppen var just session B.3 och jag har förståelse för att de nog inte tyckte att det var lika roligt som jag upplevde att övriga grupper hade. Förutom att frågan visar på omsorg för hur de uppfattade sessionen var syftet också att detta kunde berika studiens kontextbeskrivningar genom att komplettera min egen tolkning av miljön under sessionen. Annat som kan berika kontextbeskrivningarna var de anteckningar jag förde efter varje session. Där noterades spontana intryck och upplevelser av sessionen. Sådana anteckningar kan bli värdefulla vid transkriptioner och i analysarbetet enligt både Hennessy och Heary (2005) samt Kvale och Brinkmann (2009).

Totalt genomfördes 11 sessioner med 11 olika grupper. Grupperna bestod av 2-4 elever (med ett medelvärde på 3,3 elever per grupp, och enbart en fokusgrupp bestod av två elever), och dessa

genomfördes mellan december 2022 och maj 2023. I genomsnitt (medelvärde) varade en session i 22 minuter, där den kortaste var 12 min och den längsta 28 min (total tid: 243 min). Studiens deltagare är totalt 36 elever (17 flickor och 19 pojkar) i årskurserna 2 och 3 (21 stycken i årskurs 2, 15 stycken i årskurs 3) från tre skolor.

4.3 Analys

Då området för elevers uppfattningar och perspektiv av bra lärare är relativt utforskat med kvalitativa metoder, såsom inledningen beskrev, och det därför finns lite befintlig kunskap att utgå ifrån är inledningsvis en induktiv analys lämplig. En induktiv analys ämnar teoretisera utifrån praktiken (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Ett sådant område studeras också med fördel brett där bearbetande av material efter hand koncentreras och syntetiseras till särskilt centrala eller meningsfulla enheter i elevernas livsvärld. Dessa skulle sedan kunna undersökas vidare deduktivt med hjälp utav redan befintliga modeller, begrepp och teori. Grundad teori (GT) är en flexibel metod som erbjuder detta. Den tillåter mig att ta tillvara på uppslag och följa spår som framkommer under processen (Charmaz, 2014). Att GT framkommer som särskilt användbar metod när sociala aspekter (Charmaz, 2014; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015) samt aktiviteter och processer ska studeras (Charmaz et al., 2018) har också varit avgörande i val av metod. Det har medfört att jag valt att specifikt använda konstruktionistisk GT som metod. Metoden omfattar på så vis studiens teoretiska ramar barndomssociologi och social konstruktivism som medför att studien utgår från det epistemologiska antagandet att kunskap är en konstruktion i en social kontext där jag själv ses som medskapande, och från antagandet att barn innehar ett agentskap där sociala processer har en nyckelroll.

4.3.1 Transkribering och närläsning

I GT sker inledningsvis datainsamling och analysarbete parallellt (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Det betyder att genomförandet av intervjuerna, arbetet med att skapa transkriptioner av de redan genomförda intervjuerna och närläsning av dem skett kontinuerligt under den första analysfasen. Genom närläsning konstruerades initiala koder i direkt anslutning till intervjuerna (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015) för att bibehålla närhet till materialet. Transkriptionsnivån var därför till en början mycket noggrann och fokuserad på vad- och hur-frågor. Jag transkriberade ord-för-ord och har försökt tillvarata elevernas uttryckssätt genom att i det här skedet exempelvis inte skriftsspråksnormera dem (Wibeck, 2010). Däremot har jag till viss del varit selektiv. Delar som inte relaterar till studiens syfte samt inledande och avslutande delar har inte alltid transkriberats. Beroende på sammanhang markerades inte heller alltid pauser eller överlappande kommentarer. Bara i de fall där jag bedömde att exempelvis en längre paus, eller ett hummande, som värdefullt för analysen dokumenterades de i transkriptionen. Vid senare skede av analysprocessen blev transkriberingen än mer selektiv och grov och då genomfördes (ytterligare) en helt ordagrann och mer detaljerad transkribering enbart vid särskilt intressanta sekvenser. Genomförandet av transkriptionerna har setts som en del av analysarbetet och det innebär att jag uppmärksammat transkriptionernas konstruktiva

karaktär (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har också i relation till det strävat efter närhet till datamaterialet genom att vara medveten om nödvändigheten i att vara reflexiv och vid behov, som skett när jag märkt att sammanhanget inte fungerat, gått tillbaka och kodat om data (Charmaz, 2014).

I linje med konstruktivistisk GT samkonstrueras datamaterialet av deltagarna och mig som moderator, varför jag ämnar se på fokusgruppsessionen som en enhet och inte till enskilda individer. Syftet med mina fokusgrupper var att få fram en samling av uttalanden och synpunkter för att synliggöra deltagarnas föreställningar eller uppfattningar, värderingar och attityder. Qvortrup (2008) menar att en sociologisk syn på barndom, till skillnad från en psykologisk, innebär att finna likheter mellan personer och det gemensamma för gruppen. Mitt fokus har alltså inte varit att särskilja eller fokusera på skillnader mellan individer. Utöver att barnen samkonstruerar sin egen kamratkultur påverkas också barnen och deras kamratkulturer av sociala strukturer i samhället såsom sociopolitiska och ekonomiska faktorer (Christensen & Prout, 2005; Mayall, 2008). Enligt Mandell (1991b) synliggörs dessa i de upprepningar som framkommer i det kollektiva. Det är således vad som framkommer i grupprocesserna som är mitt intresse och det ger mig på så vis gruppdata.

4.3.2 Initial och fokuserad kodning

De initiala koderna bestod av ord som motsvarar meningsinnehållet i ett ord eller mening i transkriptionen (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Exempelvis är ”kulprata” och ”bordhoppa” två koder i min initiala kodning. Genom att koda med verb eller verb i substantivform har fokus varit på processer, handlingar och aktiviteter med elevernas perspektiv som utgångspunkt (Charmaz, 2014; Thornberg & Charmaz, 2014). Det underlättar synliggörandet av processer och sekvenser, vilket är fördelaktigt då teoribildningen som slutlig produkt önskar att definiera och begreppsliggöra förhållanden mellan upplevelser och handlingar (Charmaz, 2014). I de fall då elevernas språk innehållit speciellt talande termer, såsom uttryck som symboliserar ett värde eller en unik företeelse, har jag varit extra uppmärksam eftersom de ofta innehåller outtalade betydelse och är karaktäristiska för den sociala kontexten och organisationen (Charmaz, 2014, s. 134). Exempelvis har uttryck som ”klanta sig” eller ”clowna sig” varit återkommande i mina data. De initiala koderna hanterades med konstant komparation för att sortera (Thornberg & Charmaz, 2014) och generera koder som överensstämde med meningsinnehållet i transkriptionerna (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015).

Konstant komparation har varit en ständigt aktiv process genom hela analysarbetet där data och koder (och framgent också kategorier) har jämförts och kontrasterats mot varandra, och inbördes. Konstant komparation har på det viset varit en värdefull resurs för att finna särskilt centrala eller meningsfulla fragment eller enheter (koder och kategorier) ur datamaterialet (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). En annan resurs som kontinuerligt tillämpades är memoskrivande. Memos består av anteckningar där (analytiska) reflektioner och modeller som uppkom under analysarbetet dokumenterats (Charmaz, 2014). Där utvecklades och utforskades koder och deras inneboende egenskaper och interaktioner. Ibland togs citat in från transkriptionerna för att försöka identifiera och

synliggöra processer ur elevernas perspektiv (Charmaz, 2014). Dessa citat kom ofta att vara så pass talande att flera används i resultatavsnittet för att exemplifiera barnens uttryck. Memos bearbetades och utvecklades under hela analysarbetet och hanterades också med konstant komparation för att synliggöra processer och öka en analytisk förståelse (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Memos som bearbetades under de inledande kodningsprocesserna var ofta fokuserade på att utforska enskilda koder (Charmaz, 2014) och var ofta kortare och av sökande karaktär där exempelvis frågeställningar och reflektioner dokumenterats (Charmaz et al., 2018). De memos som bearbetades i senare delar av analysprocessen var av mer utforskande och analytisk karaktär där tankegångar följts upp och idéer förfinats (Charmaz, 2014). Memos, som process och produkt, hade alltså ett stort värde i att visa på fördelaktiga vägar framåt i datainsamlingen och var viktiga för att utforska mina eventuella förgivettaganden under hela analysprocessen (Charmaz, 2014). Mitt sista memo återges i avsnitt 5.4, som en grafisk presentation av mitt analysresultat, där den sammanfattar studiens resultat.

Datainsamling, initial kodning, konstant komparation och memos är alltså viktiga processer som skett parallellt i mitt inledande analysarbete. I denna process framkom vissa koder som mer meningsbärande eller framträdande än andra, eller intressanta på grund av motsägelser i materialet. I efterföljande sessioner utforskades dessa ytterligare (Thornberg & Charmaz, 2014). Exempelvis kom ”snällprata” att bli intressant då det var en kod som hade flera andra koder (exempelvis ”kulprata” och ”lugnprata”) relaterade till sig. I syfte att jämföra, analysera och följa upp dessa koder fördes klagörande och koncentrerande frågor in i intervjuguiden. Intervjuguiden har på det viset varit ett levande dokument under hela arbetsprocessen och fick mer betydelse ju längre processen gick. Exempelvis då jag ville undersöka koden ”snällprata” ytterligare (för att ta reda på mer om hur elevers uppfattningar påverkas av lärares sätt att prata) följdes det upp med riktade frågor kring koderna i efterföljande sessioner. Därigenom granskades koder och relationerna mellan dem vid efterföljande datainsamling och kompletterade konstruktionerna av dem (Charmaz, 2014).

Också efterföljande kodning tilläts att fokusera på initiala koder som framkom som med analytisk betydelse, s.k. fokuserad kodning (Charmaz, 2014, s. 19 och 138). Detta förfarande bör resultera i vad som kan ses som en abduktiv analytisk process (Charmaz, 2014, s. 201), där studier av datamaterialet genererar en hypotes, som förklarar delar av datamaterialet, och antas som en provisorisk hypotes för vidare testning (Thornberg & Charmaz, 2014). Min studie, med begränsad tid tillgodo, tillät dock inte att fullt ut kunna tillämpa detta. Däremot har processen med att systematiskt och strategiskt följa upp koderna i datainsamlingen varit en (så pass) aktiv process (som möjligt) genom hela analysarbetet, såsom önskat enligt Charmaz (2014) samt Thornberg och Forslund Frykedal (2015). Trots tidsbegränsningen upplever jag att den fokuserade kodningen och testningen av provisoriska hypoteser ändå berikade. Det möjliggjorde en bredare och djupare förståelse för koderna, det kompletterade datamaterialet för att fylla en del hål i den och ökade samtidigt sannolikheten att koderna var grundade i data (Charmaz, 2014, s. 117f). GT är ingen enkelriktad process (Charmaz, 2014; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015) och det innebär att initial kodning återupptogs när det ansågs lämpligt.

4.3.3 Kategorier och teoretisk kodning

De fokuserade koderna, och relationerna mellan dem, som genererades ur ovanstående analysarbete kom sedan att bilda sammanhållande, till viss del begreppsliggjorda, kategorier (Charmaz et al., 2018). Generellt kan sägas att framväxande mönster i koderna bildar kategorier (Charmaz, 2014) där koder som bäst beskriver data tas med (Thornberg & Charmaz, 2014). Med hjälp av konstant komparation och teoretiskt urval, där kategorierna och relationerna mellan dem fortsatt utforskas medvetet i datainsamlingen (Charmaz, 2014), undersöktes kategorierna vidare. Fokus var att synliggöra skillnader mellan kategorier och likheter inom en kategori samt undersöka deras relationer till varandra (Alvesson & Skoldberg, 2016; Thornberg & Charmaz, 2014). Detta gjordes för att identifiera kategorier med särskild betydelse och som framkommer som särskilt centrala eller särskilt frekvent förekommande (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Mina kategorier var i slutet av denna process fyra till antalet. Den första kategorien, som jag då kallade genuin vilja (värme), såg jag var övergripande och handlade om genuin omsorg och vilja till relation. Jag såg också att den var en förutsättning för de andra kategorierna, som tydligt kategoriserades efter strategier, vilket innebär att den kan ses som min kärnkategori. De underliggande kategorierna var muntra-upp-strategier, trygghets-strategier samt bry-sig-om-strategier. Under analysprocessen kom det att visa sig att vissa delar av bry-sig-om-strategien tillhörde kärnkategorin genuin vilja och andra delar av den tillhörde trygghets-strategien. Härifrån kom alltså en kärnkategori med två underliggande centrala kategorier att arbetas vidare med.

När kategorierna här hade identifierats kom efterföljande kodning att vara mer sovrande och mer selektiv (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Analysprocessen var från nu fokuserad på de centrala kategorierna och det betyder att sessioner och analys fokuserade på fenomen eller processer som framkommit som analytiskt betydelsefulla. Jag hade särskilt fokus på hur dessa definieras ur elevernas perspektiv. För att jämföra och tolka elevernas uttryck för sina erfarenheter eller upplevelser innehöll det teoretiska urvalet i efterföljande sessioner därför mer direkta frågor än tidigare (Charmaz, 2014). Exempelvis: ”Hur känns det i kroppen när läraren skrattar?”. Sessioner och analys fungerade i detta skede lite som avgörande för varandra. Att aktivt söka och samla in data som ämnade utforska de centrala kategorierna och dess egenskaper och variationer var mitt fokus. Tyvärr uppnådde jag denna del av processen fullt ut under de två sista sessionerna och om det funnits utrymme till fler sessioner hade detta säkert varit än mer givande. Kategorierna hade mättats så gott som min tid tillät och egenskaper kunde nu urskiljas och begreppsliggöras.

De kategorier som nu var kvar var alltså de som jag funnit bäst återgav datamaterialet, och nu togs befintliga teoretiska begrepp aktivt in i processen (Charmaz, 2014; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). För att finna bästa möjliga vägar framåt för just mina data hanterades också litteraturen omsorgsfullt med teoretiskt urval genom att jämföra befintliga teorier mot mina data (Thornberg & Dunne, 2019). Det innebär att dessa kategorier nu även kodades och analyserades med tidigare teori (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Syftet var att sortera och visa på relationer (Charmaz, 2014)

och koderna jämfördes igen med datamaterialet för att få fatt i de som bäst lämpade sig för att analytiskt förklara relationerna mellan kategorierna (Thornberg & Charmaz, 2014). De teoretiska begrepp som kom att visa sig vara användbara för att fördjupa förståelsen av elevernas upplevelser är flera. För att beskriva kvaliteten i lärar-elev-relationen har begrepp som intimitetszon (Hundeide, 2006), närvarande förbundenhet (Nordtröm-Lytz, 2017) och mikrosocialt artisteri (Aspelin & Eklöf, 2023) använts. Vidare har begrepp som intersubjektiv relation (Aspelin, 2005, 2015a), relationell autenticitet (Aspelin, 2005) och face-work (Goffman, 1967, i Aspelin & Eklöf, 2023) använts för att tolka interaktionen i klassrummet. Slutligen har den utökade anknytningsteorin (exempelvis Hofkens & Pianta, 2022), självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2017) och den sociala baslinjeteorin (Coan et al., 2006) använts för att försöka förstå sambandet mellan trygghet, motivation och delaktighet.

Processen med att fördjupa förståelsen för hur mina kategorier förhåller sig till varandra, den teoretiska kodningen, var stundtals ett utmanande arbete då mängden sammanhang och motsägelser vid flera tillfällen var överväldigande. Här har kreativt undersökande varit målet där en aktiv inställning att min förförståelse och tidigare teoretiska kunskaper kan ge mig ledtrådar, men inte mer än så eftersom teorier inte automatiskt kan replikeras (Alvesson & Sköldberg, 2016, s. 56) Jag har också aktivt försökt upprätthålla: 1) teoretisk agnosticism, att med en kritisk hållning se litteraturen och tidigare teori som provisorisk och modifierbar, 2) teoretisk pluralism, att vara öppen för en mångfald av perspektiv, och 3) teoretisk lekfullhet, att kreativt undersöka hur litteraturen och tidigare teori kan användas, eftersom det ökar chanserna för att vara nära datamaterialet i konstruktionerna (Charmaz et al., 2018; Thornberg & Dunne, 2019). I detta skede, analysens sista steg, var kategorierna mer abstrakta till sin karaktär och relationerna mellan dem, likväl relationerna inom en kategori, var identifierade och bidrog till teoribildning genom på vilket vis de kan användas för att förstå eller beskriva fenomenet (Charmaz, 2014). Jag har alltså försökt att integrera min genomförda analys i, och kompletterat med, befintlig teoretisk struktur. Här kom också kategorierna att få dess slutgiltiga namn: kärnkategorin ”Relationsvilja” som jag såg som övergripande och avgörande för två underliggande strategityper som jag valt att kalla för uppmuntrande strategier och trygghetsskapande strategier.

4.4 Forskningsetiska överväganden och GDPR

Studien följer strikt de fyra forskningsetiska principer och krav som Vetenskapsrådet (2019) arbetat fram för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning:

Det första, informationskravet, innebär att deltagarna ska informeras om sådan information som kan påverka deras val av deltagande. Deltagarna har informerats om studiens syfte vid mitt besök klasserna. Där beskrevs också vad studien ämnade att studera och varför. Detta gjordes självklart med ambitionen att eleverna skulle förstå vad jag ville förmedla genom att exempelvis anpassa språk och uppmuntra till frågor. Detta förmedlas också skriftligen på den samtyckesblankett som eleverna fick

med sig att läsa tillsammans med vårdnadshavare (se Bilaga 2). Detta brev innehöll, förutom information om studien, information om de övriga tre principerna som beskrivs mer nedan.

Det andra, samtyckeskravet, innebär att deltagarna samtycker till deltagandet samt att de har vetskap om att deltagandet är frivilligt. I detta fall var samtyckeskravet dubbelt. Medgivande från både vårdnadshavare och elev var krav för deltagande i studien. Samtycket behövde också vara aktivt och dokumenteras (undertecknades av dem i detta fall) vilket innebär att en avsaknad av samtycke inte ses som tyst samtycke. Deltagarna ska också ha kännedom om att de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan utan att förklara varför: utöver att detta förmedlades till dem vid klassrumsbesöket och att det stod på samtyckesblanketten (se Bilaga 2) som de fick med sig hem påmindes de igen vid inledningen av fokusgruppsessionerna. Så här i efterhand kan jag se att det varit önskvärt att samtyckesblanketten, med information om studien, hade tillhandahållits på fler språk.

Det tredje är konfidentialitetskravet och innebär att deltagarnas identitet hanteras konfidentiellt. Det har säkerställts genom att insamlad information om deltagarna hanterats varsamt för att inte riskera spridning. Jag har valt att använda mig av ljudinspelning, och inte video, eftersom det är rekommenderat att använda den metod som är minst påträngande när det kommer till inspelning av barn (Gibson, 2007). Ljudfilerna har bara sparats under tiden arbetet med att transkribera dem genomförts och fanns då sparade på avstängda mobiltelefoner med pinkod och förvarade på säker plats. Därefter raderades inspelningarna. Telefonerna var under hela processen på flygplansläge. Vid transkriberingen skyddades uppgifter som kan avslöja identiteter såsom namn på personer eller skola, såsom föreskrivs (exempelvis Wibeck, 2010), genom att namnen byttes ut mot ”Elev 1”, ”Elev 2” eller ”Skola A”, ”Skola B” osv. Det innebär att utomstående inte kan koppla transkriptionerna till specifik individ eller skola och därför har jag inte ansett transkriptionerna vara av känslig karaktär. I denna studie har inga känsliga personuppgifter hanterats eller lagrats eftersom studien inte har för avsikt att se exempelvis skillnader mellan kön, religiös övertygelse eller etnisk bakgrund. De samtyckesblanketter som samlats in sparas tills dess att studien avslutats och avrapporterats och innehåller inga känsliga personuppgifter. Förutom att konfidentialitetskravet på så vis uppfyllts så har också de krav som Integritetsskyddsmyndigheten. (29 april 2023) och LiU:s vägledning för studenter, GDPR, (Linköpings universitet, 15 november 2019) ställer uppfyllts.

Det fjärde och sista är nyttjandekravet. Insamlade data, eller annan information om deltagarna, har på inget vis lämnats vidare och har enbart använts till det ändamål som informerats om.

Till sist, utöver dessa fyra forskningsetiska överväganden har etiska principer såsom respekt för deltagarna och deras integritet självklart genomsyrat arbetet. En strävan efter att uppnå ett förnuftigt bemötande, ett hederligt beteende och ett ansvarsfullt och moraliskt riktigt agerande har konstant varit otvivelaktiga riktlinjer. Jag har tagit min roll på allvar och mött barnen med respekt och känslighet. Jag har visat uppskattning för deras deltagande och genuint angelägen att få del av deras perspektiv och

erfarenheter med goda intentioner. Att studien skulle ge konsekvenser på enskilda deltagare bedömer jag inte utgöra en etisk svårighet i denna studie. Det framkommer inte troligt att de enskilt får stå till svars för vad som sägs i studien och inte heller värderar jag innehållet för intervjun vara av känslig karaktär som kan påverka dem negativt efteråt. Förhoppningarna är snarare tvärtom; att de ska uppleva positiva konsekvenser genom att känna sig viktiga av att ha bidragit.

5. Resultat

I det som följer redovisas studiens resultat utifrån de aspekter som framkommit i elevernas beskrivningar av vad de menar är en bra lärare, samt en tolkande analys av dessa. Analysen innebär min tolkning av det insamlade datamaterialet med en förhoppning om att så nära som möjligt återge elevernas röster och deras perspektiv. För att bibehålla anonymiteten har i de fall eleverna nämnt en lärare vid namn denna benämnts med "X" och eleverna har benämnts som "Elev 1", "Elev 2" osv. Jag själv har benämnts som "M" i rollen för moderator. Jag påminner också om att sessionerna har namngivits efter skola och nummer för fokusgrupp, exempelvis har session 1 i skola A döpts till session A.1.

5.1 Kärnkategorin relationsvilja

Utifrån transkriberingarna, och det analysarbete som gjordes utav dem, har det så sakteliga vuxit fram mönster i koderna. Dessa mönster kan gemensamt beskrivas utifrån kärnkategorin *relationsvilja*. Kategorin ger en bild av en bra lärare som en person som är mån om relationen till varje individ i klassen på det viset att läraren genuint känner omtanke för och bryr sig om eleverna. Att elever värdesätter genuin omtanke har också framkommit i andra kvalitativt utforskande studier (Daniels & Arapostathis, 2005; Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008).). Lärares genuina omsorg och vilja till relation har visat sig vara en grundläggande social process som ständigt är närvarande och betydande för de underliggande kategorierna. Nästan uteslutande relaterar de konstruerade koderna till lärarens sätt att bygga och bibehålla en god relation till eleverna. Eleverna beskriver de bästa lärarna som de som visar en önskan om goda relationer genom att uppmärksamma eleven med genuin omsorg. Lärarens förmåga att förmedla att hen bryr sig om sina elever framstår som den enskilt viktigaste faktorn, såsom citatet "Det är nog det man måste göra som lärare, man måste bry sig" (A.4, Elev 3, 19:22) konkretiserar. Citatet är taget från avslutningen på ett längre resonemang och sammanfattar vad eleven anser är viktigast för att en lärare ska vara bra. Att koderna samstämmigt visar att lärares relationsarbete och vilja till det är mycket betydande för elevers uppfattningar av sina lärare är därmed ett huvudsakligt resultat.

Koderna framställer alltså läraren som en aktiv relationsbyggare och i dessa kunde två särskilda dimensioner ses. Dessa dimensioner bildade två kategorier som därmed framkommit som särskilt centrala och frekvent förekommande i mina data. Gemensamt för dessa två kategorier är att de beskriver aktiviteter i form av strategier som gynnar relationen mellan lärare-elev, samt att båda bejakar och manifesterar lärares omsorg för eleven. Vad som särskiljer dessa aktiviteter är hur eleverna beskrivit att de får dem att känna sig. Aktiviteter som elever beskrivit som får dem att känna sig glada och motiverade till delaktighet har jag kategoriserat som *uppmuntrande strategier* och aktiviteter som elever beskrivit som om de får dem att känna sig trygga och sedda har jag kategoriserat som *trygghetsskapande strategier*. Lärare elever uppfattar som bra har därmed gemensamt att de använder sig av relationsgynnande aktiviteter. Aktiviteterna är grundade i genuin omtanke, som en naturlig del

av sin lärarprofession och bygger på uppmuntrande strategier och trygghetsskapande strategier. Sammanfattningsvis framkommer att strategierna främjar relationsarbetet lärare och elever emellan och ligger till grund för vad eleverna uppfattar som en bra lärare.

5.2 Uppmuntrande strategier

Kategorin som jag valt att kalla uppmuntrande strategier refererar till strategier där läraren är positiv, humoristisk, engagerad och uppmuntrande i sin undervisning och i sitt samspel med eleverna. De resulterar i att eleverna blir glada och positivt inställda till läraren och undervisningen. Här är olika former av adjektivet ”rolig” mycket vanligt förekommande. Eleverna framhåller i det närmaste unisont att en bra lärare kan skapa ett klassrumsklimat som känns lättsamt. Ofta förekommer “bra lärare”, ”snäll” och uttryck för att lärare och elever skrattar tillsammans. Termerna förekommer också ofta kombinerat med varandra. Excerptet nedan är bara ett av många exempel på hur dessa egenskaper ofta relateras till varandra.

Elev 2: X, hon är så himla snäll och så liksom, eh, hon är typ också väldigt bra lärare.

M: Vad är det hon gör som är så snällt då?

Elev 2: Eh, hon liksom får oss att skratta.

A.3, 02:30

Eleverna beskriver att ett roligt och lättsamt klimat fungerar medryckande och därigenom motiverande för att vara delaktig. I elevernas berättelser relateras dock inte betydelsen av delaktighet till att det skulle vara lättare eller roligare att lära sig. Berättelserna är samstämmiga i att när undervisningen präglas av ett uppmuntrande klimat upplevs delaktighet som meningsfull, och när eleverna är delaktiga känns det bra i kroppen. Det som motiverar är således att vara delaktig – att vara en bidragande eller deltagande (inte nödvändigtvis aktivt bidragande) individ i klassen och därigenom ha betydelse för klassrumsmiljön. Det skiljer sig från tidigare resultat som redovisar att elever värdesätter lärares relationella aspekter för att det bidrar till ökat lärande eller förbättrade studieresultat (se t.ex. McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016). Eleverna beskriver inte lärarens relationella handlingar som viktiga för ökad inlärning, utan snarare för hur dessa handlingar bidrar till en känsla av trygghet, delaktighet och välbefinnande. Det är framför allt upplevelsen av att relationen *känns bra i kroppen* som ges betydelse, vilket utdraget nedan illustrerar:

När det är roligt kan man inte låta bli att lyssna, eh, man liksom lyssnar utan att man bestämt sig för det. Och då är det bra, för då behöver man inte bestämma det. Då gör typ, typ kroppen det åt en. Det gillar jag. (C.1, Elev 3, 14:25)

5.2.1 Roligt

Eleverna beskriver att läraren kan få med sig klassen och eleverna då eleverna upplever att läraren, genom att anstränga sig för att de ska ha roligt, visar att eleverna är viktiga. En rolig undervisning tolkar eleverna som att läraren anstränger sig för deras skull. Upplevelsen att läraren tycker det är viktigt att eleverna ska ha det bra i klassrummet för att hen bryr sig om dem framkommer som väsentlig. Exempel på händelser som eleverna berättar om är när läraren levtt sig in i historieberättande och gett olika röster till karaktärer eller när läraren försökt sig på att dansa disco med en tidstypisk utstyrsel som hen tagit med hemifrån. Lärarens ansträngningar att göra vardagen rolig är mycket uppskattade, oavsett om det rör sig om speciella händelser eller vardagliga situationer. Eleverna har återberättat ett stort antal tillfällen där små gester får stor betydelse, såsom citatet ”Ja, en gång, X så här hon typ tog mikrofonen vi har typ mick som hon pratar i såhär nära (härmar en presentatör i rösten) då blir det så att hon pratar som att hon presenterar någonting” (A.1, Elev 1, 12:26) får exemplifiera. Eleverna beskriver bra lärare som att de också berättar roliga eller knasiga historier. Historierna får gärna utgå från läraren själv och ska vara tillåtna att skratta till. Historierna verkar fungera som ett sätt för läraren att bjuda på sig själv och som att det upplevs gemensamhetskapande att skratta tillsammans (historie-berättandet har visat sig ha också andra funktioner, se vidare under 5.3 Trygghetskapande strategier). Att skratta tillsammans gör alltså att miljön känns medryckande och deltagandet blir på så vis oansträngt för eleverna. Samma effekt upplevs när läraren busar och skojar, och det är något som mycket ofta förekommer i elevernas berättelser. Eleverna beskriver att bus och skoj skapar en bra känsla och att det lockar till delaktighet och vilja att ta del av det gemensamma klassrumsarbetet. Det behöver åter igen inte vara särskilt stora saker. Att läraren har glimten i ögat med sig i sin vardag och kan se och göra det mest vardagliga lite roligare, gärna genom att själv skratta, är sådant som en bra lärare gör enligt eleverna. Exemplet ovan med presentatörsrösten är ett sådant, och mycket ofta relaterar exemplen till lärarens röst:

M: Just det, genom att skoja och lite sådär eller?

Elev 2: Ja, liksom att lägga till lite roliga röster och så.

Elev 4: Det är därför jag tycker X är min favoritfröken för att hon ska hålla på och skoja och sånt.

B.3, 10:01 (pratar om hur läraren kan göra lektionen intressant)

Läraren kan alltså uppmuntra till delaktighet genom att låta eleverna uppleva att läraren anstränger sig för att det ska bli roligt. En möjlig anledning till att detta främjar delaktighet kan också vara att då eleven uppfattar läraren som omtänksam och snäll så vill eleverna gärna vara det tillbaka. Liksom följande citat beskriver: ”Jag tycker då att man måste ju vara snäll tillbaka. Så liksom. Till exempel om dom håller på att säga lektionen bra och långsamt och så att alla hör så kan man ju inte bara ’hallå, hallå’. Då måste man liksom lyssna ju.” (A.4, Elev 3, 02:24). Ömsesidigheten synliggörs även i en berättelse om en julaktivitet där eleverna genomförde ett pyssel, trots att de uppfattade det som barnsligt, för att de uppskattade lärarens ansträngning att skapa trivsel. Ambitionen och den genuina

omsorgen värderades alltså högre än aktiviteten i sig. Detta mönster förstärks av att eleverna hade märkbart svårare att minnas roliga stunder med lärare som de inte upplevde som lika omsorgsfulla. En rolig aktivitet tycks därmed inte få samma utfall hos eleverna om den inte bottnar i en upplevd genuinitet hos läraren.

Elever uppskattar alltså när läraren får det att bli roligt både som aktivitet (exempelvis bryta av med något roligt eller att få välja) och som del av lärares agerande och uppträdande (exempelvis att använda roliga röster eller inlevelse). Helst ska det också vara uppenbart att läraren utgått från omtanke om eleverna i detta. Kombinationen—en rolig lektion eller aktivitet som läraren uppenbart har ansträngt sig för att ordna (för att den tycker om eleverna)—framkommer som särskilt utmärkande i elevernas berättelser. Tillfällen när läraren har varit lite ”extra klurig”, som en elev uttrycker det, och gjort roliga spel eller tävlingar för att uppenbart göra eleverna glada är ofta förekommande i de berättelser jag tagit del av. Andra exempel på händelser där läraren ansträngt sig extra för att fixa sådant som skulle uppfattas som roligt, som elever berättar om, är fredagsmys eller att läraren ordnat med något extra när någon fyller år. Symboliska handlingar har stor betydelse och ett litet kort eller en födelsedagssång uppskattas mycket och verkar berika relationen.

5.2.2 Välja

Eleverna berättar att de har förståelse för att allt innehåll inte alltid kan bli roligt, men att bra lärare i sådana fall vet när det är dags att bryta av med annat. Helst med något roligt. Att lärare inte uppehåller sig för länge med innehåll som uppfattas som tråkigt eller svårt är en aspekt som ofta förekommer. Ett exempel som lärare använder sig av, och som eleverna berättar att de uppskattar, är att bryta av med ”röris” som är en video med rörelser som eleverna ska härma. Att läraren ser att det är läge för en ”röris” när eleverna är trötta eller ofokuserade beskrivs som en omsorgsfull handling och får läraren att framstå som att den genuint bryr sig. Andra exempel kan vara att vid långa läspass få promenadbiljetter att använda för att ta en promenad fram och tillbaka i korridoren när orken och koncentrationen tryter. Att läraren skapar strukturer så att undervisningen blir varierande, och också kan anpassas efter elevens känslö- och energiläge för stunden, framkommer därmed som betydande. Det är också något som framkommit i tidigare studier som kvalitativt utforskat elevers perspektiv på sina lärare (Daniels & Arapostathis, 2005; Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). Ett annat uppskattat exempel från elevbeskrivningarna är att det finns olika uppgifter för eleven att välja bland. Det kan vara att det finns arbetsblad med samma moment men med olika svårighetsnivåer, eller att de kan välja mellan att se på en video eller läsa en text om samma fenomen. Förutom att dessa aktiviteter skapar ett varierande innehåll, och i förlängningen mer intressant lektion, framkommer själva valfriheten i sig också ha ett värde för eleverna i mina data. Att eleven själv får välja verkar skapa en positiv upplevelse och som ett uppskattat moment. Möjligtvis är valmöjligheterna uppskattade just för att det ökar chanserna att eleven uppfattar lektionen som rolig och därmed ökar viljan till delaktighet. Detta eftersom eleverna inte heller i detta sammanhang motiverar variation och valfriheten som uppskattat för ökat lärande.

5.2.3 Bekräftelse

Exemplet ovan, att elever gillar när läraren varit klurig och ordnat med tävlingar och spel framkommer som betydande också på annat sätt. Mina data visar att eleverna särskilt uppskattar, och tycker att det blir medryckande roligt, när innehållet blir influerat av spel. Jag tolkar att elever uppfattar det som uppmuntrande när det blir ett spel av innehållet. Det kan exempelvis vara ett quiz eller att eleverna samlar poäng, eftersom det då blir roligt, intressant och spännande. Resultaten visar att digital design är extra uppskattat hos eleverna, där snabba återkopplingar på rätt och fel och fin layout är det som framförallt höjer upplevelsen. Exempel är när eleverna får använda surfplattor för att göra en Kahoot (en onlinetjänst med frågesporter i olika ämnen) på arbetsområdet eller liknande. Andra spelinfluerade sätt som eleverna berättar om är att klassen gemensamt kan samla stjärnor och sedan få välja vad stjärnor ska lösas in till, beroende på vilken ”level” som de har hamnat på, exempelvis bioeftermiddag med popcorn. Eleverna framhåller återigen att det blir ett nästan ofrivilligt lärande då det är medryckande för att det är kul, och det kan ses som ett betydande fenomen för eleverna. Det medryckande och ofrivilliga lärandet var också ett resonemang som framkom när eleverna motiverade varför det var viktigt att läraren uppfattades som rolig ovan. Detta indikerar att spelifieringen underlättar och naturligt integrerar med upplevelsen av bekräftelse hos eleverna eftersom de uppskattar spel och framhåller belöningarnas betydelse kopplat till sina upplevelser.

Ett annat sätt som eleverna framhåller bekräftelse på är presenter och beröm. Just beröm som bekräftelse på att eleverna gör rätt eller som uppmuntran att fortsätta försöka framkommer frekvent, och verkar vara en viktig aspekt för eleverna. När läraren visar uppmuntran uppfattas den som en värdefull handling för individen för att hen upplever sig sedd. Det verkar mycket viktigt att framförallt handlingar i helklass bekräftas. Beröm som andra hör känns bra i kroppen. Att bli tillrättavisad eller att svara fel i helklass är känsligt, och då måste läraren uppmärksamma det positiva för att eleven ska känna sig bra. Eleverna talar ofta om lärares uttryck kopplat till uppmuntran, som nedan exemplifieras:

Elev 4: Man brukar säga typ såhär, då mår man ju bra, när man typ räcker upp handen och man ska säga typ såhär att man frågar nånting då säger den såhär typ såhär ”bra” eller såhär bara ”helt rätt”... och sånt.

M: Mmm, då känns det bra i kroppen liksom?

Elev 4: Ja.

Elev 2: Eller ”du gjorde helt rätt fast det här blev pytteliten fel men du gjorde det bättre”.

M: Ja...

Elev 2: ”Du gjorde bättre än förra gången”

A.2, 15:10

Däremot är det viktigt att särskilja beröm från fjäsk. Berömmet ska vara grundat i något eleverna upplever som värdefullt. Jag uppfattar att elever tolkar beröm utan substans som fjäsk, vilket uppfattas

som oäkta eller som en muta. Det stärker inte relationen, effekten verkar bli det motsatta och snarare underminerar relationen. Möjligtvis har det att göra med att läraren inte känns lika genuin och som att hen inte grundar sina uttalanden på en autenticitet i relationen, utan snarare falskhet. Denna känslighet för autenticitet gäller även lärarens röst och skratt och elever identifierar omedelbart om glädjen inte är genuin. Det förekommer nämligen i berättelserna att elever mycket snabbt uppfattar när en lärare inte låter glad ”på riktigt”. Eleverna gillar lärare som kan använda sin röst så att eleverna känner att hen menar att hen är glad. Elever talar återkommande om bra lärare som använder sin röst medvetet också för att göra det roligare i klassrummet. En röst som låter glad och varm, och att det ska vara roligt som jag redovisat ovan, är något som framkommit i samtliga sessioner. Att det uppfattas som positivt när eleverna hör på lärarens röst att hen är glad och att det ska vara roligt bidrar möjligtvis till det eleverna också mer framhåller som en positiv aktivitet: I klassrummet ska läraren gärna också skratta mycket och det måste vara skratt som eleverna känner är ärliga och på riktigt. En varm och äkta ton framstår därför som en förutsättning för att de uppmuntrande strategierna ska fungera.

Figur 1 nedan sammanfattar de begrepp och aktiviteter som jag relaterat till lärares uppmuntrande strategier. Dessa är aktiviteter som elever framhållit att de uppskattar för att det får dem att känna sig glada och positiva, vilket ökar viljan till delaktighet. Är det roligt blir det medryckande och då lär man sig automatiskt, utan att man märker det. I de fall då man måste lära sig något som man tycker är mindre roligt underlättar det om man kan lockas av något (ett slags morot såsom exempelvis guldstjärnor) eller får bryta av med något roligt. Det får gärna uppfattas som en belöning för att eleven har gjort bra ifrån sig trots att innehållet inte var så roligt. Liknande medryckande effekt får också en lärare med ambitioner om att vilja skapa roliga aktiviteter för elevens skull. Lärare som vill vara snälla, vill elever i sin tur vara snälla tillbaka mot. Elever som känner av lärares genuina omtanke upplever att det är nog för att värdera läraren, oavsett utfall.



Figur 1. Aktiviteter och handlingar som fungerar uppmuntrande och därmed får eleven att vilja vara delaktig.

5.3 Trygghetsskapande strategier

I kategorin som innehåller trygghetsskapande strategier innefattas begrepp som resulterar i att eleverna känner sig trygga, sedda och som om läraren tar hänsyn till individen. I elevernas beskrivningar är ”snäll” och ”trevlig” nyckelord. Till skillnad från de uppmuntrande kategorierna, som väcker lust och glädje, fungerar dessa strategier som en trygg grund för delaktighet. När eleverna upplever att läraren är pålitlig och skapar en omhändertagande miljö vågar de ta plats i klassrummet.

5.3.1 Snäll

I denna kategori är ordet ”snäll” helt dominerande och i det är genuin omtanke, hjälpsam och pålitlig betydelsefullt för eleverna. Begreppet pålitlig återfinns i tidigare litteratur och är också där sammankopplat med lärares karaktär (Daniel & Arapostathos, 2005; Strikwerda-Brown et al., 2008), men till skillnad från mina data är känslor inte relaterade till begreppet. Eleverna i mina data framhåller ofta att det känns bra och att de känner sig värdefulla när läraren är omtänksam. Exemplet nedan beskriver hur eleven upplever en skön känsla i kroppen när läraren bryr sig:

- M: Omtänksam? Betyder det att man blir glad om man tycker att läraren liksom bryr sig om en?
- Elev 3: Ja, man blir väldigt väääldigt glad och man känner sig och då känner man typ som att man liksom som man är själv.
- M: Att man är själva, säger du det?
- Elev 3: Att man liksom känner samma känsla som när man skämtar liksom. Man känner sig bättre och gladare.
- M: Ah, okej, man känner sig lite bättre och gladare?
- Elev 3: Ja, egentligen asså det är faktiskt väldigt skönt. Även om man typ inte har skadat sig är det väldigt skönt ändå. Alltså, jag har aldrig tänkt på det men det känns faktiskt skönt.
- M: Att läraren liksom bryr sig?
- Elev 3: Ja.
- B.1, 07:02

Det är ofrånkomligen så att omsorg framhålls som mycket betydelsefullt för eleverna. Det är dock vanligast att uttrycken förekommer i samband med tillfällen då eleven slagit sig eller blivit retade. Det framkommer som absolut nödvändigt för en lärare att visa på omtanke och omhändertagande vid sådana tillfällen. Motsatsen, att en lärare blundat eller avfärdat sådana händelser, framhåller eleverna som något mycket dåligt och som att det relaterar till lärarens opålitlighet. Snälla lärare beskrivs som pålitliga personer som agerar när eleven behöver det. Utdraget på nästa sida visar ett exempel på hur omsorg och trygghet kopplas samman av en elev.

M: Men Elev 1, du sa att man vill känna sig lite trygg också?
Elev 1: Jaa...
M: Vill du förklara hur läraren kan göra då?
Elev 1: Ja, om man typ slår sig då kan en lärare komma och typ trösta och då känner man sig trygg för om man slår sig igen kan de komma.

A.3, 18:32

Omsorg och trygghet kopplas också samman av eleverna på andra sätt. Eleverna poängterar att snälla lärare bryr sig ”på riktigt”. Omsorg är inte något ”jobbigt” eller ansträngande för dem och därför kan man lita på dem. Det framkommer på det viset som om eleverna också i detta fall är mycket mottagliga för att känna av om en lärare känner genuint medlidande och gör omhändertagande aktiviteter för att den på riktigt bryr sig om eleven eller inte. Den genuina omtanken verkar vara starkt förknippad med en bra lärare. Det exemplifieras med excerptet nedan där en elev beskriver hur jag ska göra om jag vill bli världens bästa lärare:

Eh, att inte liksom om du ser två barn som bråkar och ett som ligger... åh, eh om du ser liksom två barn som bråkar och en trillar då ska du liksom inte bara gå förbi. Du ska inte tänka. Bara gå dit direkt. (C.3, Elev 3, 16:02)

Det framkommer också att snälla lärare tröstar bra, och enligt eleverna gör läraren det genom att få eleven att känna sig viktig och som att hen är unik och speciell. Eleverna berättar om tillfällen då de slagit sig och då de exempelvis fått sitta i en soffa och vila eller att de har fått vara inne på rasten trots att de inte brukar få det. Eleverna beskriver dessa tillfällen som att det har fått dem att känna sig positivt särbehandlade, och att det skapat trygghetskänslor när läraren visar särskild omsorg för dem när de behöver det.

I elevernas berättelser om lärare som tröstar är det inte ovanligt att eleverna återberättar tillfällen som har hänt andra. Eleven värderar på så vis inte bara lärarens agerande utifrån sin egen situation. När eleven ser lärarens agerande mot andra skapas en trygghet i vetskapen om att de själva kommer bli hjälpta vid behov. Det framstår alltså inte som om elever kopplar någon känsla av orättvisa till dessa tillfällen. Inte heller har något som relaterar till upplevelser av att läraren utövar någon favorisering vid dessa tillfällen framkommit. En bra lärare får sina elever att känna sig trygga i att läraren ser individens behov för stunden och eleven är då trygg med att alla har olika behov vid olika tillfällen. Att vissa elever utifrån individuella behov blir positivt särbehandlade framkommer därmed som helt accepterat. Det framkommer till och med som att det är vad eleverna förväntar sig. En bra och snäll lärare kan behandla elever olika efter olika behov när det är grundat i omsorg för individen. Excerptet på nästa sida beskriver ett exempel på sådant tillfälle.

Elev 3: Ok. Ibland när någon bara tog t-shirt, att den glömde bort att ta på sig en jacka till maten då brukar fröknarna, eh, släppa in den först.

M: Ok, ja, det är snällt.. mm...

[Elev 2 berättar när det hände honom]

Elev 2: Även fast jag stod ganska långt bak i matledet så lät de mig gå först.

C.2, 08:22

Att en lärare uppfattas som snäll när hen visar omtanke genom att vara hjälpsam och se individens behov framkommer också då läraren har sett individens behov under lektionstid. Läraren ska vara hjälpsam och anstränga sig för att eleven ska få den hjälp som hen behöver. Läraren ska inte tveka inför att förklara ytterligare vid behov eller komma med nya idéer som att till exempel att hämta tärningar eller annat material. När läraren ger mer tid för extra hjälp eller anpassar uppgifter för att hjälpa individen känner sig eleven trygg i att läraren ser elevens behov. Eleverna talar inte om dessa tillfällen som att bra lärare är bättre på att förklara än andra lärare eller att bra lärare direkt förstår var svårigheten ligger för eleven. Snarare tvärtom. Bra lärare som vill hjälpa och vågar testa sig fram, trots att det kan ta lite tid, verkar vara de mest uppskattade. ”Och när jag behöver hjälp, då förstår hon typ vad man behöver hjälp med och så vet hon inte riktigt, och sen vet hon och sen kan hon hjälpa” (A.4, Elev 4, 05:11). Detta utdrag kommer från en beskrivning av hur bra lärare är i klassrummet. Jag anser att det pekar på att det är ambitionen att hjälpa individen som är det som värdesätts.

Jag relaterar också detta till upplevelser av trygghet. Eleverna berättar att det kan kännas pinsamt att känna sig dålig och okunnig inför sina klasskamrater. Därför uppskattar eleverna att läraren ser när hen behöver hjälp för att komma vidare. Helst ska läraren själv se när eleven behöver stöttning och eleverna beskriver att de uppskattar att läraren kommer vid rätt tid utan att eleven räckt upp handen. Det relaterar jag åter igen till känslor av att känna sig sedd och till känslor av omsorg. Liksom diskuterades i stycket ovan framkommer det som viktigt för eleverna att en lärare genuint vill hjälpa, och när det kommer till den individuella stöttningen under lektionstid är en bra lärare en person som inte ger sig inte förrän eleven förstår. Att inte vrida och vända på möjligheterna att hitta vägar framåt uppfattas av eleverna som besvärande, vilket excerptet på nästa sida får exemplifiera:

För alltså, ibland kan fröknarna svara såhär, dom säger och så fattar inte jag och så säger dom samma sak igen. Alltså typ samma sak. Det är en liten sak som jag tycker är jobbigt, och jag bara: ”Men hallå, ni har ju redan sagt det där. Det är ju det jag inte förstår.” (A.3, Elev 1, 06:51)

Det är endast i detta sammanhang som lärarens förmåga att individualisera för ökat lärande på något vis framkommer i elevernas beskrivningar. I övrigt återfinns enbart beskrivningar av att detta uppskattas för att det får eleven att känna sig trygg, omhändertagen och sedd. Alltså inte för att det får eleven att lära sig mer. Eleven uppskattar att läraren hjälper så att hen inte behöver känna att hen är

den enda som inte kan och det bidrar till att eleven känner sig sedd och unik som person. Att vara sedd som en unik individ i lärarens ögon är en aspekt som på flera sätt värdesätts av elever. Uppfattningen att exklusivitet är betydande utesluter dock inte att eleverna även uppfattar inkludering som viktigt. De båda framstår som mycket betydelsefulla. Eleven vill känna sig unik och känna närhet till läraren som person – exklusivitet – samtidigt som hen vill känna sig viktig för gruppen och delaktig – inkluderad. Inkluderingen ska dock otvivelaktigt upplevas som om den är densamma för alla. Det ska vara tydligt att läraren värdesätter alla elevers delaktighet lika och eleven vill känna sig delaktig utan att vara favoriserad eller särskilt utpekad. Att vara lärarens favorit verkar vara förenat med att i det närmaste bli sär-skild från gruppen och utpekad inför klasskamraterna, vilket inte uppskattas. Att alla ska uppleva inkluderingen som lika motsätter inte att särskilda, och särskiljande, individualiseringar sker. Att elever har olika behov vid olika tillfällen framkommer inte som besvärligt alls för eleverna. De verkar snarare ha mycket god förståelse för det och som att det är en självklarhet för en bra lärare att se dessa (liksom ovan beskrivit med omsorg och tröst efter behov). I mina data framkommer tydligt betydelsen av lärarens förmåga att se varje individ vid just rätt tillfälle för att eleverna gemensamt ska känna trygghet i att läraren är rättvis och moraliskt riktig. Exempelvis om någon har en särskild omständighet som gör att den behöver andra regler än de andra. Det framstår alltså som att det är elevernas tillit till lärarens moraliska kompass som får dem att känna sig trygga i att läraren har hela klassen som intresse, även när den visar individuell omsorg eller individuellt hänsynstagande.

På det viset framstår läraren i elevernas berättelser som om den förväntas personifiera moralisk riktighet. En elev uttrycker det på följande sätt: ”En bra lärare är aldrig dum. Den vet hur man ska va och är alltid rättvis för annars kan man tro den ska göra så fler gånger” (B2, elev 1, 17:15). Att som lärare vara hjälpsam, och i grunden omsorgsfull, förefaller på det viset vara mer värt än att vara rättvis när elever värderar lärares egenskaper: Att läraren tillgodoser allas behov utifrån elevers skilda förutsättningar är viktigare än att alla får exakt samma resurser. Men, i de fall då eleverna förväntas ha samma förmåga ska läraren garantera att det blir rättvist för att de ska känna sig trygga. En lärare ska i dessa fall ofrånkomligen vara rättvis och pålitlig. En bra lärare beskrivs på det sättet som en person som eleverna känner tillit till. Eleverna talar ofta om att bra lärare är rättvisa och att de genuint bryr sig om alla. Elever talar också om att bra lärare, utifrån den genuina omsorgen till alla, kan hantera svåra situationer lugnt och behagligt så att alla inblandade känner sig trygga. Det betyder att bra lärare känner omsorg även vid tillfällen då eleven gjort fel. Excerptet nedan beskriver hur elever förväntar sig att lärare hanterar elever som betett sig illa på ett fint sätt:

Men annars, när några, när det är något annat som har hänt och man har börjat bråka då pratar hon liksom lugnt mot den som gjort illa sig. Och liksom inte prata något dumt mot den och snällt mot den. Då pratar hon liksom snällt mot båda istället för snällt mot bara en. (A.2, Elev 4, 07:15)

En annan aspekt som framkommer som viktig vad gäller rättvisa är att läraren fördelar ordet rättvist. Lärare som inte lyckas med det skapar osäkerhet och stress hos eleverna. På flera sätt tycks lärarens agerande gentemot en enskild individ bli en signal för hur övriga elever kan förväntas bli bemötta. Lärarens sätt att hantera individuella relationer påverkar på det viset relationen till klassen som grupp; när eleverna ser att läraren agerar rättvist och med omsorg för andra blir eleven trygg i att hen själv inte kommer bli negativt särbehandlad eller utpekad. Det skapar en trygg gemenskap och det ökar förutsättningarna för att eleverna ska våga och vilja vara del av klassrumsarbetet. Citatet ”Om man slår sig måste läraren bry sig om den annars kan man känna sig utanför” (A.3, Elev 3, 15:15) exemplifierar hur detta hänger samman. Att läraren inte skulle bry sig innebär en upplevd negativ särbehandling eftersom eleven förväntar sig att läraren bryr sig och det skulle kunna innebära eleven känner sig annorlunda behandlad och därmed utanför gruppen.

5.3.2 Trevlig

Eleverna nämner också ofta ordet ”trevlig”. I en djupare analys av att försöka förstå vad eleverna ger ordet för mening framkommer framförallt lärarens röst som betydelsefull. En trevlig lärare pratar långsamt, lugnt, mjukt och behagligt i stort sett i alla lägen. Exempelvis ger bra lärare instruktioner på ett behagligt sätt genom att de förklarar lugnt och noggrant. Motsatsen, att prata snabbt och hårt är inte önskvärt, såsom följande beskriver: ”Den ska inte liksom säga ’Så ska man göra’ (pratar snabbt och lite ryckigt), den ska inte säga allting super-duper-snabbt” (A2, Elev 1, 02:01). Hur lärare och elever talar med varandra, framförallt vad gäller röstläge och tempo, verkar alltså betydelsefullt. Samtalsklimatet framkommer som ett av flera sätt där omtanke manifesteras. Elever beskriver hur de tolkar omtanken utifrån rösten som läraren använder. Det förekommer ofta beskrivningar där lärare med mjukare och lugnare röst uppfattas som snäll, såsom följande excerpt exemplifierar.

Elev 2: Hon pratar jättesnällt, hon är liksom inte dum.

[...]

Elev 2: Hon är snäll, jag tycker hon är trevlig. Hon pratar inte sådär: ”Nu får du lägga av!”
(Förställer rösten, pratar snabbt och låter arg)

M: Så ska man inte låta?

Elev 2: Hon pratar liksom lugnt.

C.1, 04:56

När det kommer till hur lärare och elever pratar med varandra verkar principen ”man får tillbaka vad man själv ger” gälla på så sätt att om läraren är trevlig vill eleverna också vara trevliga tillbaka. Det är en princip som framstår som gällande överlag i relationen mellan lärare och elev, och beskrivs rättframt av flera deltagare såsom följande citat exemplifierar: ”Ofta är det ju så att om en lärare är snäll mot en elev så är eleven snäll mot den” (A.1, Elev 3, 05:40). Ett annat exempel är det som ovan beskrevs bland de uppmuntrande strategierna, där läraren ville ordna med julmys. Där drogs slutsatsen att elever vill vara snälla mot snälla lärare och lärare som bryr sig om eleverna bryr sig i sin tur

eleverna om. I goda lärar-elev-relationer verkar på så vis en ömsesidig omtanke finnas, och då rösten är en betydande del i att värdera lärarens intentioner och omsorg framkommer den därmed som en faktor av betydelse.

Ett annat exempel på hur lärarens röst får betydelse för elevernas upplevelser av dem och som ofta beskrivs av eleverna är att, och hur, läraren skrattar. Eleverna gillar när läraren är glad, och att skratta är nästan alltid sammankopplat med att de tolkar läraren som glad. Som ovan redovisats beskriver elever att de känner av om läraren bryr sig ”på riktigt” eller inte. Detsamma framkommer också när det kommer till lärarens sätt att förmedla glädje. Eleverna berättar att de känner när läraren är glad på riktigt och när den bara låtsas, och att det oftast är rösten som avslöjar dem. Bra lärare använder också en trevlig och lugn röst vid tillrättavisningar. Tillrättavisningar är inte ett begrepp som eleverna talar påtagligt ofta om. Vid några tillfällen berättar eleverna att en bra lärare faktiskt tillrättavisar när det behövs och att en bra lärare gör det på ett bra sätt. Eleverna beskriver att de uppskattar tillrättavisningar som är mer bedjande än befällande, i alla fall som första steg, som följande beskriver:

Elev 3: Säga till på ett juste sätt.

M: Säga till på ett juste sätt? Men, vad är ett juste sätt då?

Elev 3: Att inte säga till såhär ”Hallå, nu ska du vara tyst!” (Pratar med snabb och bestämd röst)

Elev 2: Utan lite mer ”Skulle du kunna va... lugna dig lite nu. Vi har faktiskt lektion nu“.
(Långsammare röst)

C.2, 12:01

En bra lärare kan därefter bli arg men de ska ha varit trevliga först, enligt eleverna. Om eleven struntar i den första trevliga tillrättavisningen tycker eleverna att hen får skylla sig själv om hen inte lyssnar och får skäll. En lärare som inte först försöker vara trevlig och blir arg direkt uppskattas inte. Det framkommer som om barnen anser att det blir en orättvis behandling att inte få en chans att först göra rätt innan läraren blir arg. Det är också väldigt viktigt för eleverna att tillrättavisningen upplevs rättvis även på andra sätt. Det är förstås viktigt att det är rätt elev som får stå till svars, men det är också viktigt att läraren blir rimligt arg och att tillrättavisningen är befogad. Att läraren blir rimligt arg verkar återigen handla om att eleverna tolkar röstläget hos läraren. Elever beskriver att bra lärare ger skäll utan att låta ”jättearga”, fast de säger arga saker. Bra lärare ”skäller bra” och använder sin röst på så vis att trots att hen är arg talar hen lugnt och snällt, såsom excerptet nedan beskriver:

Elev 3: Alltså, man är inte dum då, man kanske måste skälla.

M: Jaaa...

Elev 3: Alltså, hon skäller bra.

M: Okej? Vad spännande, hur ska man skälla bra då?

(Fniss av oss alla)

Elev 3: Alltså att man inte säger fula ord och så.

- M: Nej... okej.
- Elev 3: Låter arg, men säger det ändå som man brukar säga dumma grejer men ändå inte låter jättearg.
- Elev 1: Alltså lugnt och snällt.
- Elev 2: Hon kan säga till några i klassen, när hon säger till nån så alltså hon låter ju lite såhär ”Fast nu gör du fel” (låter sträng) fast hon tar det inte dåligt och det gör ju ingen annan lärare heller för om den inte lyssnar så måste man ju säga till på skarpen.
- B.1, 04:02

5.3.3 Behagligt klimat

Utifrån ovanstående, att en lärare ska vara snäll (och i det omtänksam, hjälpsam och pålitlig) och trevlig (med lugn och behaglig röst som gärna skrattar och tillrättavisar när det behövs), framstår det som att eleverna beskriver förmågor hos läraren som relaterar till att klimatet blir behagligt. På så vis framkommer det att eleverna förväntar sig och uppskattar när läraren arbetar för ett trivsamt klimat där alla känner sig trygga och sedda. I ett trivsamt klimat framkommer också att läraren, med sitt sätt att vara, skapar en avslappnad atmosfär. Återkommande beskriver eleverna situationer där läraren får lektionen och klassrummet att kännas behagligt och trivsamt. Dessa situationer beskriver att små gester kan betyda mycket. Inte sällan relaterar det lättsamma klimatet till att läraren skojar om saker som inte blir som hen tänkt eller att hen kan bjuda på sig själv. Exempelvis såsom följande citat beskriver: ”Ja, men hon brukar ha typ liksom musik och när hon har såhär lektioner så brukar hon liksom såhär ’Men det här blir inte bra’ och om det är en dålig sak brukar hon liksom göra såhär lite konstiga miner såhär” (B.4, Elev 1, 03:17). Detta lättsamma klimat är på det sättet en faktor som verkar betydande för att det behagliga ska fungera trygghetsskapande.

Eleverna talar också om aspekter som gynnar, vad jag tolkar som, en hemtrevlig känsla i klassrummet. I elevernas uttalanden framstår det som om eleverna uppskattar att klassrummet kännas hemtrevligt, och läraren får gärna ansträngt sig extra för detta. Exempelvis berättar eleverna om tillfällen då läraren tagit med saker hemifrån för att göra elevernas klassrum mysigt för dem, såsom ljusstakar eller gardiner. Utöver den fysiska miljön kan läraren skapa hemtrevlig känsla genom andra handlingar. Exempelvis berättar eleverna att de uppskattar när läraren vill göra det mysigt när de kollar på julkalendern och att de uppskattar att klassen har en egen födelsedagssång till de som fyller år. Att klassen har egna rutiner och traditioner verkar vara uppskattat utifrån en känsla av samhörighet. Även om detta tangerar uppmuntrande strategier indikerar elevernas berättelser att den hemtrevliga känslan primärt fungerar trygghetsskapande. Exempel på en annan sådan händelse är en lärare som nynnar när den går runt och hjälper och det uppskattas mycket av eleverna för att det kännas mysigt och avslappnat. Det är ofta mycket små vardagliga aktiviteter läraren gör som får eleverna att känna sig i en mer avslappnad miljö, som skulle kunna kännas lite mer som en hemmiljö. I excerptet på nästa sida beskrivs detta:

Elev 1: Det roliga med X är att hon sjunger på lektionerna, hon dricker te och hon larvar sig.
M: Mmm, okej...
M: Det här med att dricka te då, är det att det blir lite mysigt när hon gör det?
Elev 1: Det är att det luktar gott i klassrummet. Nästan som hemma.
A.4, 13:50

Sättet som eleverna beskriver, vad jag tolkar som, en hemtrevlig känsla på ger ett intryck av att det har att göra med att eleverna uppskattar att miljön och relationen till läraren känns personlig. Kanske är vikten av att en lärare skrattar och berättar historier därför inte bara en del av de uppmuntrande strategierna utan också en del av denna kategori. Det framstår som att elever uppskattar när läraren är personlig och när de får ha en relation som känns som om de känner varandra. Det är viktigt att de upplever att läraren känner dem som individer, men också att läraren släpper in eleverna till att lära känna dem. Detta verkar fungera trygghetsskapande på så vis att läraren känns pålitlig och trygg när hen vågar visa mer personliga sidor hos sig själv. Det är inte ovanligt att eleverna talar om roliga lärare som personer som gör fel och som kan bjuda på det. Tillfällen där lärarens personlighet kommer fram är vanligt förekommande i mina data, vilket excerptet nedan illustrerar:

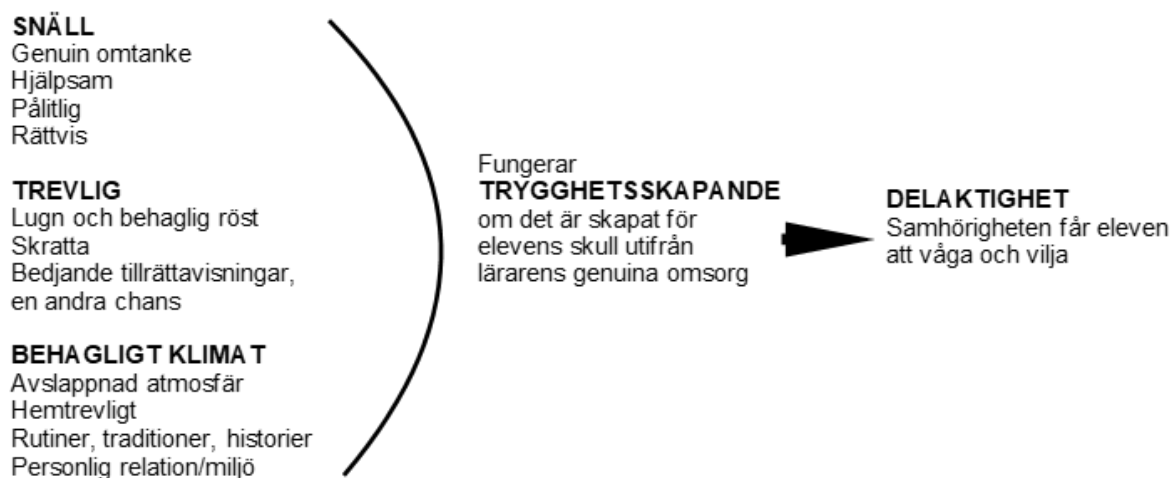
Ja, men det är lite roligt när dom liksom klantar sig, en gång var det X, hon var väldigt rolig, hon såg en silverfisk tror jag att det var och hon bara "AH" (skriker rakt ut). Sen fick vi hjälpa henne ta bort den. (A.2, Elev 2, 18:03)

Det är möjligt att elevens uppskattning av en personlig relation också är en anledning till att historieberättandet är uppskattat och återkommande i mina intervjuer. Eleverna uppskattar när läraren bjuder in dem i historier från lärarens egna liv och då lärarna delar historier som är av mer personlig karaktär. Det verkar som att dessa historier bidrar till att stärka relationen. Jag tolkar att det just beror på att det får relationen att kännas mer personlig. Det kan vara alltifrån något "knasigt" som hände sist läraren var och handlade till en barndomshistoria. Excerptet som följer visar på ett sådant exempel:

Han berättar historier om sin barntid och så ska man gissa så här: "Var det sant eller var det falskt?". Han berättar typ sånt här att när han skulle på lucia så var han stjärngosse. Då hade han glömt en text så han limmade fast det på stjärnan och så råkade han, han såg inte texten, fast då så var texten mot alla, mot hela publiken. (C.1, Elev 1, 14:01)

Figur 2 på nästa sida sammanfattar de begrepp och aktiviteter som jag relaterat till lärares trygghetsskapande strategier. Dessa är strategier eller aktiviteter som elever framhållit att de uppskattar för att det får dem att känna sig trygga och sedda. Vilket ökar chanserna att eleverna ska våga och vilja vara delaktiga. Elever beskriver bra lärare som snälla, trevliga och som att de kan skapa ett trivsamt och behagligt klimat. En bra lärare är enligt eleverna också omhändertagande. Det innebär att bra

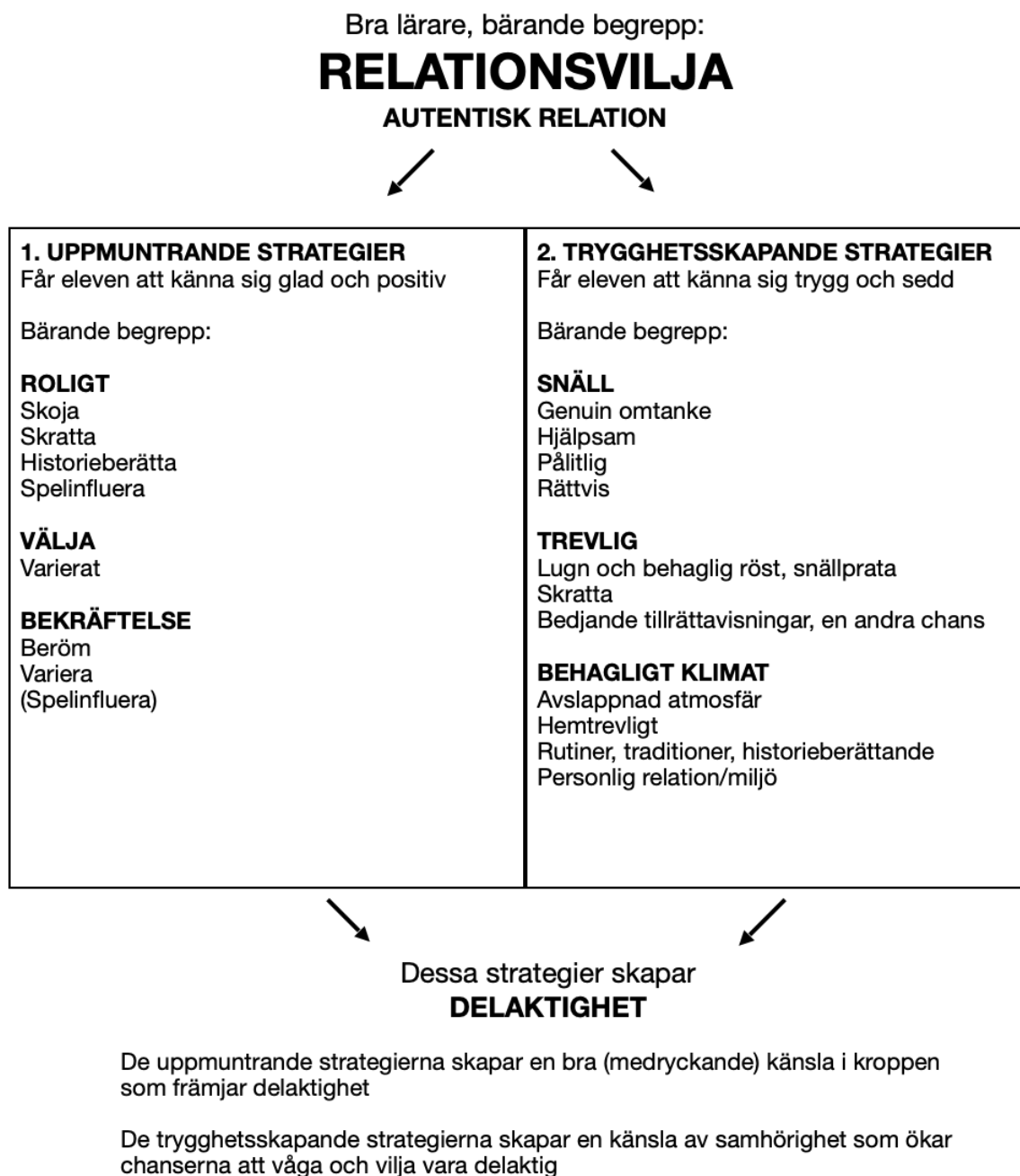
lärare tröstar och har förmågan att se elevens behov och individualisera och hjälpa extra när det behövs. Begreppet ”snäll” innefattar att läraren är omtänksam, hjälpsam, pålitlig och rättvis. Begreppet ”trevlig” innebär för eleverna att läraren använder en lugn och behaglig röst, att läraren skrattar och är glad. Det innebär också att tillrättavisningarna ger utrymme för en andra chans och är mer av det bedjande slaget (i alla fall till att börja med). Eleverna beskriver också att en bra lärare kan skapa ett trivsamt och behagligt klimat. Det kan göras genom en avslappnad personlighet där personen bakom yrkesrollen får synas, genom att skapa en hemtrevlig miljö och genom att skapa rutiner och traditioner som ger upphov till känslor av samhörighet.



Figur 2. Aktiviteter och handlingar som fungerar trygghetsskapande och därmed får eleven att vilja vara delaktig.

5.4 Grafisk presentation av analysresultat

Figur 3 på nästa sida sammanfattar mitt resultat och beskriver hur elevens vilja till delaktighet hänger samman med lärarens relationsvilja. Figuren beskriver också att uppmuntrande och trygghetsskapande strategier är betydande för läraren för att synliggöra och manifesteras sin relationsvilja.



Figur 3. En bra lärare innehar, och kan visa, en relationsvilja. Relationen ska vara autentisk och upplevas genuin. Läraren kan visa relationsvilja genom uppmuntrande och trygghetsskapande strategier, vilka också skapar en ökad vilja till delaktighet hos eleven.

6. Diskussion

Syftet med föreliggande studie var att explorativt undersöka elevers föreställningar om vad som kännetecknar en ”bra lärare” och att identifiera begrepp eller processer som relaterar till lärares relationella kompetens utifrån elevernas perspektiv. Ur materialet framkom tydligt att det är just lärarens relationella kompetens som framhålls av eleverna. För att synliggöra vad inom denna kompetens som eleverna särskilt framhåller identifierades begrepp och skeenden för att möjliggöra kategorisering av strategier. I denna resultatsdiskussion följer en genomgång av de begrepp och skeenden som utkristalliserats ut studien och hur de kan relateras till lärarens relationella kompetens.

6.1 Relationsviljan är grundläggande

Av de begrepp och skeenden som relaterade till lärarens relationella kompetens, och som framkom i analysen av elevernas berättelser, visade sig att i princip ingenting hamnade utanför denna ram. Det framstår en bild av att de relationella aspekterna genomsyrar allt en lärare gör för att uppfattas som bra. I mina resultat framträder således lärarens relationella kompetens inte som en separat del av yrkesutövandet, utan som den underliggande faktorn som möjliggör och främjar elevens upplevelse av såväl didaktisk stöttning som organisatorisk förmåga. I detta perspektiv framträder relationen som den kontext inom vilken undervisningens didaktiska och organisatoriska dimensioner får utrymme och verkan. Också Serder och Jobér (2021) för fram att det är i just relationsprocesser som kunskaper, färdigheter och förmågor kan utvecklas och förankras.

I elevernas utsagor framkommer känslan av trygghet och omtanke som viktiga för en god relation. Resultaten indikerar att en lärarens organisatoriska förmåga och egenskaper som främjar didaktisk stöttning inte är tillräckliga i sig. För att anses vara en bra lärare av eleverna krävs även förmåga att bidra med emotionell stöttning. Mina resultat pekar på att positiva, omtänksamma och stöttande relationer mellan lärare och elever är grundläggande, och utan den emotionella stötningen har läraren svårt att lyckas. Det finns stöd för detta också i litteraturen. Exempelvis skriver Holzberger och kollegor (2019) att av de tre dimensionerna av en lärarens klassrumspraktik är det möjligt att anta att lärarens emotionella stöttning är den faktor med störst effekt på lärande. Ett annat exempel är Hattie (2023) som i sin syntes av metaanalyser om skolprestationer visar att positiva, varma och stöttande elev-lärrarrelationer är starkt kopplade till elevers skolprestationer. En slutsats är därmed att lärarens relationella kompetens, och lärarens relationsvilja, är fundamental för en lärarens yrkespraktik och elevers skolresultat.

6.2 Omsorg och närvaro

I analysen av mina data framstår omsorgsbegreppet som centralt för elevernas upplevelser av en bra lärare. De beskriver återkommande hur en bra lärare agerar med en genuin vilja till omsorg och hänsyn, vilket är samma bild som framkommer i tidigare studier (se exempelvis Hirsh & Segolsson,

2021; Strikwerda-Brown et al., 2008). Det kan spegla en önskan om en relation där läraren visar sympati för eleven som unik individ. Noddings (2004, 2013) betonar att en omsorgsfull relation ökar elevens intresse för klassrumsarbete och stärker deras självkänsla. I mitt resultat framträder detta när eleverna beskriver hur lärare "ser" dem. Det handlar exempelvis om att läraren märker om någon är ledsen eller om någon behöver hjälp utan att de behöver be om det. Då känner sig eleven uppmärksammad och betydelsefull. Det framstår tydligt att eleven önskar att läraren ser eleven som person så att relationen på så sätt kan vara personlig, och med den omsorg som de förväntar sig att en personlig relation innebär. Noddings (2004) beskriver också att en omsorgsfull relation, genom ökat engagemang och självkänsla, kan främja ett gott studieresultat. Detta bekräftas även av resultatet i föreliggande studie. I analysen av elevernas utsagor framkommer omsorg som betydande i form av trygghetsskapande och uppmuntrande aktiviteter som gynnar elevens vilja till delaktighet och engagemang i skolarbetet. Tidigare forskning har visat att elever som uppvisar ett högre engagemang för sina studier och för skolarbetet också ökar chanserna till goda studieresultat (för en metaanalys, se Wong et al., 2024). På detta sätt finns starka kopplingar mellan en personlig relation och delaktighet i mitt resultat. En sådan personlig relation kräver, vad Nordström-Lytz (2017), kallar *närvarande förbundenhet*. Det innebär att läraren aktivt förbinder sig till att vara, och av eleverna förväntas vara, känslomässigt tillgänglig. Neutralitet och opersonlighet framstår i elevernas berättelser som negativa, då sådana förhållningssätt upplevs som att läraren inte lever upp till de relationella förväntningar som eleverna riktar mot läraren.

Denna önskade närhet kan också förklaras genom Hundeides (2006) begrepp *intimitetszon*. Det kan ses i de elevbeskrivningar som visar att händelser där lärarens persona och karaktär får ta plats främjar elevens vilja till delaktighet och skolengagemang. Exempelvis då eleverna beskriver att de uppskattar när lärare delar personliga historier eller anekdoter. Detta stämmer också väl in på de beskrivningar av relationer med hög nivå av närhet som Magro et al. (2023) redovisar. En sådan relation består bland annat av värme, uppmärksamhet till elevens behov och att eleven har uppfattningen att läraren känner den väl. Genom att läraren bjuder på sin personlighet bjuder hen in eleven i en autentisk relation snarare än en mekanisk rollfördelning (Aspelin & Persson, 2011). Detta är en möjlig anledning till att humor framträder i mina data som en aktiv och medveten del av lärarens relationsarbete. Eleverna beskriver humor på ett sätt som visar att det minskar avståndet mellan rollerna "lärare" och "elev" och därigenom skapar ett mer personligt möte. Detta har också Raufelder et al. (2016) sett och de menar att det är i sådana genuina möten, utanför rollerna, som särskilt gynnsamma relationer kan utvecklas.

6.3 Det mikro-sociala artisteriet och den fysiska miljön

Lärarens omsorg kräver inte bara närvaro, utan även en finkänslig omdömesförmåga. Aspelin (2018) menar att det handlar om att kunna anpassa sitt bemötande efter varje unik situation. Det innebär att lärarens interpersonella färdigheter, såsom att läsa av elevens sociala och emotionella signaler och svara lämpligt på dem, är avgörande för interaktionen mellan lärare och elev. I elevernas utsagor

framstår detta individuella som betydande just för att det får eleven att känna sig unik och betydelsefull i klassrumsmiljön. Denna förmåga att fånga och svara upp mot subtila signaler beskrivs av Aspelin och Eklöf (2023) som ett ”mikro-socialt artisteri”. Eleverna i min studie lyfter ofta fram händelser där läraren haft förmågan att svara upp och fånga ögonblick. Exempel på detta är då läraren räddar eleven när hen svarar fel genom en medveten respons som mildrar den besvärande eller påfrestande upplevelsen för eleven. I mina data framkommer detta artisteri också i form av de ”små gesterna”. Eleverna lyfter exempelvis fram betydelsen av att läraren kommer ihåg saker som de har berättat tidigare, till exempel om en idrottsaktivitet eller en händelse i familjen. Rubow et al. (2018) för också fram hur denna typ av interaktion ökar chanserna för att eleverna ska fokusera på skolarbetet, vilket ytterligare visar på sambandet mellan lärares relationella kompetens och elevers vilja till delaktighet.

En mycket specifik aspekt i mitt resultat är hur eleverna beskriver den fysiska miljön som en förlängning av lärarens omsorg. Att läraren nynnade eller tändde ljus för att det ska bli ”mysigt” och ”hemtrevligt” i klassrummet tolkas av eleverna som bekräftelse. Detta skapar en avslappnad och personlig stämning. Att eleverna lägger så stor vikt vid dessa materiella aspekter anser jag tyder på att de ser dem som konkreta bevis på lärarens relationsvilja. Att den fysiska miljön ges en tydlig relationell innebörd är ett resultat som jag inte funnit i den tidigare litteraturen i samma utsträckning. Det kan tyda på att eleverna inte drar en skarp gräns mellan lärarens person och den miljö hen skapar. Det framstår som att dessa handlingar demonstrerar ett intresse för eleven som ett ”Vem” snarare än ett ”Vad” (von Wright, 2000). Allday och Pakurar (2007) visar att enkla handlingar, som ett personligt välkomnande vid dörren, kan öka elevens engagemang, vilket kan jämföras med mina resultat om betydelsen av dessa mikro-interaktioner.

Mina deltagare framhöll röstläge och behagligt tempo i samband med att känna sig sedda och behandlade med hänsyn och omsorg. Detta kan relateras till Aspelin (2005) som skriver att genuina dialoger har med uppriktighet och autenticitet att göra. Skidmore (2000) menar att det finns pedagogiska dialoger där samtliga instruktioner i klassrummet ingår och det finns dialogisk pedagogik som hen menar kan utveckla relationen. Ur elevernas berättelser tolkar jag att båda dessa dialoger har betydelse, och att de verkar vara sammanflätade. Park (2016) som undersökt lärares sätt att hantera dialoger beskriver att läraren med sitt sätt att konversera både kan vara uppgiftsorienterad och samtidigt tillgodose mer informella delar såsom emotionell stöttning. Detta tolkar jag som att läraren i en dialog kan ha ett fokus på ämnesundervisning men samtidigt även uppnå det autentiska i mötet såsom eleven önskar för ökad vilja till delaktighet. Dialogen verkar alltså ha stor betydelse, och det är mångt fler än jag som dragit samma slutsats: Bingham och Sidorkin (2004) hävdar att det idag är allmänt accepterat att god undervisning bygger på relationen mellan lärare och elev som utvecklas via dialog dem emellan.

6.4 Subjekt-subjekt-relation

Sammantaget framhåller eleverna lärares genuina omsorg och omtanke som betydelsefulla aspekter av vad som kännetecknar en bra lärare. De uttrycker en tydlig önskan om personliga relationer präglade av närhet och omsorg där lärarens aktiva engagemang framstår som avgörande. Detta ligger i linje med Noddings (2013) omsorgsteori som betonar samexistens, mellanmänsklig jämbördighet och betydelsen av att bli bemött som medmänniska.

Enligt Von Wright (2000), som för fram att elever inte bara vill vara ett "Vad" i relationen till läraren utan också ett "Vem", kan känslan av att vara en unik individ bara skapas i mötet. Utifrån detta drar jag slutsatsen att elevers upplevelser av relationen till läraren är beroende av huruvida läraren betraktar eleven som ett subjekt eller ett objekt. Detta kan relateras till Biestas (2004) resonemang om objekt och subjekt i utbildning. Biesta problematiserar en utbildningssyn där elever främst ses som objekt för lärande. Utifrån detta kan emotionell stöttning förstås som en förutsättning för att elever ska ges möjlighet att träda fram som subjekt, snarare än enbart formas genom lärares organisatoriska och didaktiska handlingar. Detta återfinns även hos Aspelin (2005) som menar att det har pedagogisk relevans att eleven upplever sig som icke-objektifierad, och att relationell autenticitet utgör grunden för upplevelsen av en unik intersubjektiv relation. Aspelin (2005, 2015a) knyter denna autenticitet till Martin Bubers dialogfilosofi där genuin närvaro i en oförställd subjekt-subjekt-relation utgör kärnan i autentiska möten. Elevernas uttalanden i studien pekar på att autentiska relationer är avgörande för hur de uppfattar en lärare som bra. Detta exemplifieras bland annat i berättelser där lärare intuitivt agerar omhändertagande, exempelvis när en elev har skadat sig. Sådana handlingar kan förstås som uttryck för genuin närvaro snarare än instrumentellt agerande. En jag-du-relation ökar närvaron enligt Aspelin och Persson (2008), och det tolkar jag som att en subjekt-subjekt-relation också kan ses som att den ökar elevers delaktighet.

Samtidigt innebär detta inte att läraren kan eller bör bortse från Jag-Det-perspektivet (subjekt-objekt-relationen) i sin pedagogiska praktik. Aspelin (2015b) betonar att detta perspektiv är både oundvikligt och nödvändigt för att undervisningen ska kunna genomföras. Utifrån elevernas berättelser tolkar jag dock att den genuina och varma närvaron från läraren är en förutsättning för att det mer instrumentella, ämnesrelaterade, arbetet ska fungera. Läraren förväntas aktivt skapa förutsättningar för elevers kunskapsutveckling som innebär att stödja elevernas egna utforskande av sin relation till ämnesinnehållet (Jag-Det). På så vis tolkar jag att detta utforskande behöver ske inom ramen för en Jag-Du-relation mellan läraren och eleven, eftersom det gör att eleverna upplever sig sedda och bekräftade som subjekt. Denna tolkning stöds av Aspelin och Persson (2011) som menar att Jag-Det-världen endast kan vidgas effektivt om eleven först har blivit bemött i ett Jag-Du. De framhåller därmed att emotionell närvaro kan motverka mekaniska och instrumentella förhållningssätt i lärarens arbete. Utifrån resultaten i föreliggande studie framstår lärarens emotionella närvaro som avgörande för att kunna balansera Jag-Du och Jag-Det på ett sätt som både främjar kunskapsutveckling och bevarar elevens upplevelse av att vara ett subjekt.

6.5 Ömsesidighet, auktoritet och förtroende

Utifrån ovanstående framkommer att elever önskar en subjekt–subjekt-relation med läraren, en relation där både elev och lärare uppmärksammar och bekräftar varandra. Enligt Bredmar (2018) kännetecknas en sådan subjekt-subjekt-relation just av ömsesidighet. Detta bekräftas också av Lilja (2013) som beskriver en god relation som ett gemensamt projekt där båda parter investerar känslomässigt. I mitt resultat blir detta tydligt när eleverna beskriver hur beteenden speglas. Om läraren är omtänksam vill eleverna visa uppskattning, och om en elev är ”snäll” förväntas läraren vara snäll tillbaka. Plantin Ewe (2019) samt Lopez och Corcoran (2014) framhåller också ömsesidighet som en grund för en fungerande klassrumsgemenskap. Utifrån detta tolkar jag att autentiska och ömsesidiga relationer inte bara stärker elevernas upplevelse av att bli sedda som subjekt, utan även skapar förutsättningar för ett positivt och fungerande klassrumsklimat där både lärare och elever aktivt bidrar.

Jag kan se hur detta samverkar med hur lärarens auktoritet formas. I mitt resultat framgår att eleverna accepterar lärarens auktoritet som en naturlig del av den asymmetriska relationen om den vilar på genuin omtanke. När lärarens auktoritet inte längre vilar på goda intentioner uppstår en omedelbar ”de-auktorisering” och elevernas förtroende för läraren undermineras. En lärare som upplevs som ”falsk” eller som inte grundar sitt handlande i omsorg förlorar sin legitimitet i elevernas ögon, vilket enligt Aspelin och Persson (2011) kan leda till motstånd, instrumentella prestationer eller skolfrånvaro. Ett tydligt exempel från mina data är när elever beskriver lärare som inte är rättvisa. Till exempel vid handuppräckning där vissa elever får tala mer än andra eller när läraren inte omedelbart agerar när någon har gjort sig illa. I dessa situationer uttrycker eleverna att de inte kan lita på läraren.

Återkommande i elevernas berättelser är att bra lärare säger till när någon gör fel. Det tolkar jag som att eleverna förutsätter att lärarens auktoritet används för goda syften. Eleverna förväntar sig att läraren inte sviker detta förtroende, att tillrättavisningarna är rättvisa och riktiga, och att tillrättavisningar sker respektfullt och med omsorg för individen. Detta bekräftas av flera studier. Plantin Ewe (2019) och Thornberg et al. (2020) visar att elever värdesätter lärare som kan tillrättavisa när det behövs, men som alltid gör det på ett respektfullt sätt och med omsorg för individen. Hur och när tillrättavisning sker är alltså avgörande. Eleverna förstår att regler och gränser behövs, men deras utsagor i min studie visar att de behöver uppleva dem som rimliga och förstå varför de finns. Lilja (2013) menar att elever får förtroende för lärare som bryr sig om dem, lyssnar på dem och sätter adekvata gränser. På så sätt hänger auktoritet som utgår från omsorg och autenticitet nära samman med förtroende. Mina data visar på så vis att elevernas upplevelse av lärarens auktoritet inte är självständig utan villkorad av förtroendet de har för läraren. Jag tolkar det som att lärarens auktoritet, när den upplevs som genuin och omsorgsfull, stärker elevernas trygghet och mottaglighet. Detta resonemang stöds indirekt av Aspelin och Persson (2011) som visar att auktoritet utan förtroende underminerar både relationen och elevernas engagemang, vilket antyder att motsatsen (auktoritet med förtroende) kan ha den positiva effekt jag beskriver.

Sammanfattningsvis framstår lärarens relationella kompetens som central för hur auktoritet och förtroende samverkar. När elever upplever läraren som rättvis, omsorgsfull och autentisk skapas ett klimat där både individuella och kollektiva behov tillgodoses. Detta främjar trygghet, delaktighet och engagemang i klassrummet, vilket i sin tur underlättar lärarens möjligheter att leda undervisningen på ett effektivt och respektfullt sätt.

Ett annat fenomen som framkommer i min analys är hur lärarens relation till en enskild elev påverkar relationen till klassen i stort. Nguyen (2007) har gjort en liknande observation och visar att lärare använder strategier som kan mildra elevers känsla av utsatthet i klassrummet. Dessa strategier, som utvecklar vad Nguyen (2007, s. 284) kallar intra-personella relationer, är enligt henne sammanbundna med alla andra relationer i klassrummet. Detta stämmer väl överens med elevernas berättelser i min studie. Eleverna beskriver exempelvis hur lärarens sätt att trösta eller skydda en elev som blivit ledsen, eller hur läraren ingriper lugnt och respektfullt när någon blir orättvist behandlad, påverkar deras egen uppfattning om läraren. Sådana händelser mellan läraren och enskilda elever fungerar som signaler till resten av klassen om hur läraren kommer att agera även gentemot dem. Detta kan förklara den moraliska riktighet som eleverna förväntar sig av läraren. Denna moraliska riktighet innebär att läraren förväntas agera rättvist och behandla elever likvärdigt. När elever ser att läraren bemöter andra med respekt och omsorg skapas en trygghet i att de själva också kommer att bli behandlade på samma sätt. Samtidigt visar elevernas beskrivningar att eleverna inte efterfrågar strikt likabehandling. De har förståelse för att olika elever har olika behov, vilket kan innebära att läraren ibland ägnar mer tid och uppmärksamhet åt vissa elever. Denna förståelse återfinns även i tidigare forskning (Lopez & Corcoran, 2014; Plantin Ewe, 2019). Avgörande tycks vara att lärarens agerande uppfattas som grundat i goda intentioner och omsorg om individen. När elever litar på att läraren har allas bästa i åtanke, kan skillnader i bemötande accepteras utan att lärarens moraliska legitimitet ifrågasätts. Sammantaget visar analysen att lärarens relationella kompetens gentemot enskilda elever får, utifrån elevernas perspektiv, effekter på hela klassens upplevelse av trygghet, rättvisa och förtroende. Positiva och omsorgsfulla handlingar riktade mot en elev tycks därmed få en spridningseffekt, där även andra elever utvecklar tillit till läraren och känner trygghet i hur de själva kommer att bli bemötta. Detta kan vara en av orsakerna till resultaten i Midgen med kollegors (2019) studie, nämligen att elever själva upplever att både deras egen och andras relationer till läraren påverkar deras studieresultat positivt. Detta är särskilt betydelsefullt i ljuset av att tid ofta lyfts som en begränsande faktor i lärares relationsskapande arbete (Aspelin & Persson, 2011).

6.6 Strategier för aktivitet: Lärarens ansvar och verktyg i praktiken

Genom sin yrkesroll och som vuxen vilar det primära ansvaret för relationsskapandet på läraren (Roeser & Eccles, 1998). Utifrån mitt resultat innebär det, förutom ett subjektivt förhållningssätt som ovan diskuterats, också aktiva handlingar. Dessa har i min analys kategoriserats till två huvudsakliga strategier: de som får eleven att känna sig glad och medryckt samt de som skapar trygghet och tillit.

Baserat på studiens resultat kan alltså dessa uppmuntrande och trygghetsskapande strategier föreslås som sätt för läraren att praktiskt förverkliga sitt relationella ansvar. Den tydliga uppdelningen mellan trygghet och uppmuntran som framträder i mina data bekräftas också av tidigare forskning om relationell kompetens. Exempelvis betonar Aspelin och Johansson (2018) lärarens förmåga att bygga positiva och stöttande relationer, och Nordenbo et al. (2008) inkluderar uttryckligen aspekter av uppmuntran och trygghet i sin definition av relationell kompetens. Tillsammans tyder detta på att lärarens relationella kompetens, omsatt i praktisk handling, har en avgörande roll för hur elever uppfattar och värderar sina lärare.

Nordenbo et al. (2008) inkluderar även lärarens förmåga att skapa aktivitet hos eleven i sin definition av relationell kompetens. Utifrån analysen av mina data tolkar jag relationen mellan stöttning, motivation och aktivitet som en kedjereaktion: aktivitet blir en direkt effekt av elevens motivation i en stödjande miljö. På så sätt kan uppmuntran och trygghet främja ökad delaktighet. Elevernas berättelser visar att viljan att bli aktiverade och känna delaktighet är central för deras upplevelser. De beskriver hur tillfredsställande det känns att ryckas med i undervisningen utan ansträngning och hur det ”känns bra i kroppen” när en lärare engagerar dem på ett sätt som upplevs naturligt. Jag tolkar elevernas inneboende strävan att delta i gruppens gemensamma process som något som kan förstås med stöd av *självbestämmandeteorin* (eng. Self-Determination Theory, SDT), en motivationsteori utvecklad av Ryan och Deci (2017). En grundläggande idé i SDT är att motivation inte bara handlar om att vilja göra något, utan varför och under vilka sociala villkor man vill göra det. Teorin identifierar tre grundläggande psykologiska behov som är avgörande för att människor ska vara motiverade och må bra: tillhörighet, kompetens och autonomi. Dessa innebär att eleven behöver känna sig uppskattad och som en del av ett sammanhang och en grupp, att eleven upplever att den har förmåga att lyckas med skolarbetet och dess utmaningar, samt att eleven upplever viss kontroll över sina handlingar och möjlighet till val. När läraren möter dessa behov till exempel genom trygghetsskapande handlingar, uppmuntrande återkoppling, variation och möjlighet till val, främjas elevens inre motivation och vilja att delta aktivt i lärandet. På så sätt kan SDT förklara varför elever reagerar positivt på lärarens relationella kompetens: en stödjande och engagerande miljö stärker upplevelsen av tillhörighet och kompetens som i sin tur ökar motivationen.

I linje med SDT betonar även Hofkens och Pianta (2022) att kvaliteten på den sociala interaktionen mellan lärare och elev är avgörande för barns engagemang och utveckling. De menar att dessa interaktioner skapar förutsättningar för delaktighet, lärande och motivation. Detta återspeglas i mina resultat. Elevernas berättelser visar att deras engagemang och aktivitet är beroende av lärarens förmåga att bygga meningsfulla relationer som främjar både trygghet och uppmuntran. På samma sätt visar Wang och Eccles (2012) att elevernas emotionella, beteendemässiga och kognitiva engagemang formas av hur skolmiljön och lärarstöd uppfyller deras behov av delaktighet. Tillsammans stärker dessa studier slutsatsen att lärarens relationella kompetens är central för att skapa en stödjande och motiverande lärmiljö.

Enligt SDT karaktäriseras den inre motivationen av nyfikenhet, lek och intresse (Ryan & Deci, 2017). Ryan och Deci (2017) betonar att när de grundläggande psykologiska behoven inte tillgodoses eller aktivt motarbetas i skolmiljön kan det leda till att barn aktivt tar avstånd från sociala interaktioner i skolan. Denna risk för att eleverna distanserar sig när stödjande interaktioner saknas framhålls även av Hofkens och Pianta (2022), som menar att kvaliteten på de sociala mötena är avgörande för att upprätthålla barns engagemang. Elevernas beskrivningar i föreliggande studie visar på liknande tendenser; när behoven av trygghet och uppmuntran inte möts drar eleverna sig undan, vilket speglas i deras berättelser om lärare som inte erbjuder en stödjande relation. Utifrån SDT framstår därför lärarens relationella kompetens som en avgörande faktor för elevens aktivitet och delaktighet. När läraren tar ansvar för relationen och tillgodoser elevernas behov av trygghet, uppmuntran och delaktighet (vilket är i linje med principerna för en Jag–Du-relation) ökar elevens engagemang.

6.7 Uppmuntrande och trygghetsskapande strategier

I föreliggande studie har lärarens aktiva relationsarbete utkristalliserats i två huvudsakliga typer av strategier: uppmuntrande och trygghetsskapande. Dessa kategorier är inte enbart analytiska indelningar, utan kan förstås som konkreta sätt för läraren att agera i det komplexa sociala sammanhang som ett klassrum utgör. Analysen av elevernas berättelser visar att lärare med hög relationell kompetens använder båda typerna av strategier på ett naturligt och situationsanpassat sätt, vilket gör strategierna grundläggande i det dagliga relationsarbetet.

När eleverna beskriver undervisning som ”rolig” handlar det inte enbart om underhållning, utan om ett klimat där undervisningen upplevs som engagerande och meningsfull. Variation i undervisningen upplevs i sig som stimulerande, vilket också framkommit i tidigare studier (Hirsh & Segolsson, 2021; McCabe, 1995; Raufelder et al., 2016; Strikwerda-Brown et al., 2008). Att eleverna får valmöjligheter kan stärka deras känsla av självbestämmande (autonomi) och engagemang och enligt SDT är detta viktigt för motivation (Ryan & Deci, 2017). Det bekräftas också av forskningsresultat som visat att elever blir mer engagerade i uppgifter där elever upplever en viss del av autonomi (de Kruif et al., 2000). Dessutom fungerar lärarens handlingar som att bryta av undervisningen med rörelse, ”Röris”, eller anpassa upplägget efter gruppens aktuella behov som en relationell bekräftelse. Eleverna uppfattar sådant som att läraren ser dem och deras behov och tolkas som en omsorgshandling. Detta ligger i linje med forskning som visar att brist på variation kan leda till minskat engagemang (Thornberg et al., 2020).

Slutligen visar studien på värdet av variation, lekfullhet och bekräftande undervisning. I elevernas beskrivningar finns tydliga tecken på att uppgifter som upplevs som roliga och spelinspirerade inte enbart väcker intresse, utan också fungerar som en form av bekräftelse och uppmuntran till engagemang. Detta ger skäl att pedagogiskt utforska hur variation och valmöjligheter i undervisningen kan fungera som relationsskapande och motiverande inslag. Att specifikt studera hur spelifierade

uppgifter (eng. *gamification*), det vill säga undervisningsaktiviteter som använder spelrelaterade designelement i icke-spelkontexter för att främja motivation och engagemang (Kapp, 2012), påverkar elevers känsla av delaktighet samt deras upplevelse av lärarens engagemang och omsorg framstår utifrån föreliggande studies resultat som värdefullt. Att eleverna beskriver hur spelinfluerat innehåll kan leda till ett slags ofrivilligt lärande är särskilt intressant och skulle vara värdefullt att få fördjupad kunskap om. Detta låg dock utanför ramen för föreliggande studie, men framstår ändå som en aspekt med potentiellt betydande inverkan på elevers vilja till delaktighet.

Trygghetsskapande strategier i elevernas berättelser handlar framför allt om att läraren uppfattas som snäll, trevlig och pålitlig. I min analys har dessa strategier kunnat förstås med hjälp av begreppet *face-work* (Goffman, 1967, i Aspelin & Eklöf, 2023). Eleverna beskriver hur bra lärare uppmärksammar situationer där elever riskerar att bli generade, utpekade eller förödmjukade och hur läraren aktivt agerar för att mildra sådana situationer. Genom att exempelvis ge tillsägelser enskilt, ingripa lugnt vid konflikter eller skydda elever från att bli orättvist behandlade bidrar läraren till att bevara elevens sociala värde och självbild. Denna typ av *face-work* framstår som en central del av lärarens relationella kompetens. Aspelin och Eklöf (2023) menar att relationell kompetens innebär att läraren har förmågan att hantera både sitt eget och elevernas *face* i interaktioner, vilket också bekräftas av Aspelin och Jonsson (2019) samt Lilja (2013). I elevernas berättelser blir detta tydligt exempelvis då de framhåller respektfulla tillrättavisningar och att inte bli korrigerade inför andra. Westerström Ekstedt et al. (2023) visar på liknande sätt hur tillsägelser i helklass kan väcka skamkänslor och underminera tryggheten. Även beröm och uppmuntran anser jag kan förstås som former av *face-work*. Eleverna beskriver hur beröm stärker deras vilja att försöka och hur uppmuntrande återkoppling vid motgångar bidrar till att de vågar fortsätta. Detta ligger i linje med Reinke et al. (2022) och Floress et al. (2018) som visar att beröm kan fungera som en effektiv proaktiv strategi för positiva beteenden och ökat engagemang i klassrummet. I föreliggande studie framgår också att beröm som uppfattas som tomt eller oförtjänt riskerar att tolkas som oärligt. Vilket snarare kan underminera relationen och det förtroende som *face-work* syftar till att stärka.

Sammantaget kan *face-work* förstås som en praktik som förutsätter att läraren möter eleven som subjekt. Genom att ta elevens perspektiv och värna om elevens sociala värde framstår läraren som empatisk, rättvis och pålitlig. Detta tycks vara avgörande för att relationen ska upplevas som stöttande, vilket Murray och Pianta (2007) menar är mycket betydande för elevers utveckling. Elevernas berättelser i denna studie ger stöd åt Murray och Piantas (2007) tolkning. Att eleverna betonar lärarens tillgänglighet, omsorg och förmåga att skapa trygghet kan förstås som uttryck för att tillit och förtroende är viktiga för delaktighet. Detta ligger i linje med Hirsh och Segolsson (2021) som visar att förtroendefulla relationer utgör ett fundament för både lärande och välbefinnande samt med Nordström-Lytz (2017) som betonar tillitens betydelse för relationens kvalitet och goda elevresultat. I föreliggande studie framstår sambandet mellan tillit/förtroende och delaktighet som beroende av lärarens sätt att i praktiken visa omsorg och stöd.

6.8 Känslans betydelse

I mina resultat framkommer att elever uppfattar bra lärare som personer som med hjälp utav uppmuntran och trygghet kan skapa delaktighet och det motiveras med att det då “känns bra i kroppen”. Två teorier som möjligen kan förklara varför känslan får stor betydelse för de yngre eleverna är den *utökade anknytningsteorin* och den *sociala baslinjeteorin* (eng. ”social baseline theory”).

Kortfattat innebär den ursprungliga anknytningsteorin att barnets upplevelse av att relationen till en förälder är positiv, varm och nära skapar trygghet. Detta är i sin tur en förutsättning för att växa och utvecklas som barn. Den utökade anknytningsteorin menar att behovet av trygg anknytning fortsätter med åren och att även andra vuxna, som exempelvis lärare, kan bli viktiga anknytningspersoner (Hofkens & Pianta, 2022; Verschueren & Koomen, 2012). Lopez och Corcoran (2014) menar att det är något vanligare att läraren kan fungera som anknytningsperson för yngre elev. Det skulle kunna förklara varför relationer och trygghet framkom tydligt i mitt resultat. Den utökade anknytningsteorin innebär att läraren, och elevens upplevelse av relationen till hen, har betydelse för elevens förutsättningar att klara av skolan eftersom relationen till läraren påverkar upplevelser av omsorg och trygghet. En sådan miljö, med en positiv, varm och nära relation till läraren, skulle med hjälp av den utökade anknytningsteorin förstås vara den med bäst förutsättningar för eleven att utforska och utmana sig själv i processen att växa och utvecklas i skolan. Det gäller utöver kognitivt också beteendemässigt och socialt (Hofkens & Pianta, 2022). Det innebär att den trygga relationen är grunden för att eleven ska våga utforska sin omgivning, engagera sig i skolarbete och våga delta i aktiviteter där eleven får en chans att utveckla sina förmågor (Pianta et al., 2003). En god anknytning till sin lärare är därmed betydande för elevens utveckling och lärande. Jag anser alltså att det resonemang om hur trygghet och uppmuntran relaterar till delaktighet som min analys resulterat i kan bli förståeligt i relation till den utökade anknytningsteorin. Det innebär att relationella processer är grunden för lärande (se även Aspelin & Persson, 2011; Cornelius-White, 2007; Hamre et al., 2013). Det skulle också kunna förklara att eleverna i min studie framhåller en personlig relation och en atmosfär som känns “hemtrevlig”. Elevernas beskrivning av händelser och interaktioner som ledde till en kodning där begreppet hemtrevlig framträdde menar jag tydliggör hur känslan av trygghet och lugn blir betydelsefulla för eleverna i relation till anknytningsteorin. I denna studie framkom det tydligt att den fysiska miljön kan förstärka en känsla hos eleverna och det innebär att den fysiska miljön har viss betydelse för det relationella arbetet. Det är inte något jag direkt påträffat i någon tidigare studie. Huruvida och på vilket vis skeendet är återkommande i andra elevgrupper, exempelvis vad gäller skillnader i årskurs, vore därför intressant för framtida studier.

Tillsammans med den utökade anknytningsteorin kan den sociala baslinjeteorin hjälpa till att motivera värdet av trygga och omsorgsfulla relationer. Dessa kan fungera som förklaringsmodeller till att eleverna i min studie beskriver känslor som betydande i sina upplevelser av läraren. Den sociala baslinjeteorin utgår från att våra hjärnor förbrukar som minst energi när vi upplever trygga relationer.

Det är också på den energinivån, då vi har trygga relationer och socialt stöd, som våra hjärnor fungerar bäst vad gäller att hantera stress och reglera känslor (Coan et al., 2006). Det är möjligtvis därför som barnen beskriver att det ”känns bra i kroppen” när läraren använder trygghetsskapande och uppmuntrande strategier som hjälper dem till delaktighet. Stress, exempelvis i form av frustration, borde därmed vara en faktor som minskar i klassrum där elever har en nära relation till läraren. Det finns flera studier som bekräftar detta. Exempelvis visar Finn och Zimmer (2012) i sin studie att elever som upplever positiva interaktioner oftare upplever att de kan hantera stress bättre i lärandesituationer. Andra exempel är Ryan och Patrick (2001) samt Wang och Eccles (2012) som sett att positiva interaktioner bidrar till att elever blir mer motiverade att testa igen efter ett misslyckande, att det gör dem mer ihärdiga och hjälper dem att ta motgångar bättre. Jag uppfattar detta som att det, i sin tur, innebär att elever i de situationerna har störst möjligheter att utvecklas i lärprocesser. En tolkning av teorin är således att upplevelser av närhet och trygghet är energisparande så att eleverna får energi till skolarbete och lärande. Då energiförbrukningen till stressfaktorer är som lägst har eleverna utrymme till fler kognitiva processer (Coan et al., 2006), vilket borde innebära att de lär sig som bäst.

Mina resultat tyder på att de trygghetsskapande och uppmuntrande strategier som identifierats i studien kan förklaras med utgångspunkt i utökad anknytningsteori och social baslinjeteori. Dessa strategier fungerar som verktyg för att främja delaktighet, vilket stämmer överens med Reeve och Jangs (2022) resultat, där elevers intresse och självförtroende samvarierar med deras engagemang. Detta tyder på att uppmuntran kan öka intresse, medan trygghet stärker självförtroendet – faktorer som tillsammans blir avgörande för elevens studieresultat. Denna förståelse av trygghet och förtroendets betydelse ligger i linje med tidigare forskning. Hirsh och Segolsson (2021) visar att förtroendefulla relationer utgör ett fundament för både lärande och välbefinnande, medan Nordström-Lytz (2017) betonar tillitens betydelse för relationens kvalitet och elevresultat. Tillsammans stödjer dessa studier tolkningen i denna studie, där trygghet och tillit framstår som grundläggande för elevers engagemang och delaktighet.

Mina resultat visar att engagemang bör ses som något som uppstår i interaktion snarare än som ett statistiskt karaktärsdrag, liksom Hofkens och Pianta (2022) också beskriver. Relationen framstår också som betydelsefull under hela processen, både för att initiera och för att underhålla ett engagemang. Eftersom engagemang är en av de starkaste prediktorerna för framtida skolresultat (Ladd & Dinella, 2009; Pianta et al., 2007; Reinke et al., 2022) bör sambandet mellan relation och engagemang uppmärksammas. Detta stöds av Hofkens och Pianta (2022) som anser att relation och engagemang bör ses som en sammansvetsad process där relationen formar skolmiljön, som i sin tur driver engagemanget.

6.9 Studiens styrkor och begränsningar

I metodkapitlet har jag försökt beskriva hur jag genomgående gjort överväganden och avvägningar för att i största möjliga mån säkerställa resultatens giltighet. Forskningsfrågan har styrt hela processen och startade således redan vid valet av GT som metod och valet att använda fokusgrupper. Jag har gjort medvetna avväganden vad gäller gruppstorlek, val av plats för sessionen och hur jag hanterat min roll som moderator med hjälp utav strategierna rollen som minsta möjliga vuxen och barnvänlig forskarstrategi. Andra exempel är fokusgruppernas urval och de noga förberedelserna inför fokusgruppsessionerna för att möjliggöra en tillåtande och fri miljö eftersom den sociala kontexten, och relationen mellan deltagare och moderator, påverkar kunskapsproduktionen (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom detta sammantaget ökar chanserna för att deltagarna delar sina genuina upplevelser och uppfattningar under sessionen kan det öka resultatets trovärdighet (Wibeck, 2010). Därtill finns dock en metodologisk begränsning i användningen av fokusgrupper som datainsamlingsmetod. Även om fokusgrupper möjliggör rika och dynamiska samtal där deltagare kan bygga vidare på varandras berättelser, finns det en risk för att socialt önskvärda svar eller grupppryck påverkar vad som sägs. Det kan dock också ses som ett uttryck för barngruppens gemensamma kultur och normsystem. Genom att studien genomförts i naturliga barngrupper fångas därmed ett socialt samspel som också är en del av barns verklighet i skolan.

En kombination av datainsamlingsmetoder hade möjligen kunnat kontrollera denna metodologiska begränsning genom att jämföra svar från olika datainsamlingsmetoder (Wibeck, 2010). Det har dock inte praktiskt varit möjligt i denna studie. Också att kunna följa upp koder i samma sessionsgrupper hade kunnat bekräfta och ytterligare fördjupa processerna och deltagarnas resonemang och därmed stärkt trovärdigheten i mina resultat. En begränsning är just att studien avgränsat sig till elevperspektiv. Detta innebär att inga lärarintervjuer eller klassrumsobservationer genomförts, vilket hade kunnat erbjuda kompletterande eller kontrasterande perspektiv till elevernas uppfattningar. Fortsatt forskning skulle därmed kunna kombinera elevintervjuer med exempelvis klassrumsobservationer och lärarintervjuer, för att på så vis bättre kunna relatera elevers utsagor till den faktiska undervisningen och interaktionen i klassrummet.

Sammantaget pekar dessa begränsningar på behovet av fortsatt forskning som använder sig av fler metoder och perspektiv, både för att triangulera resultat och för att ytterligare nyansera förståelsen av hur relationell kompetens tar sig uttryck och upplevs i skolans vardag. Fler studier kan bidra till att stärka förståelsen för hur skolan kan utformas för att stödja autentiska, relationsbaserade och lärandefrämjande möten mellan lärare och elever.

Vidare har öppenhet och närhet till materialet varit viktiga ledord genom hela processen. Det ökar förutsättningarna för att analyserna är grundade i datamaterialet och minskar risken för att tidigare erfarenheter eller kunskaper omedvetet påverkar kodningen (Charmaz, 2014; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). För studiens tillförlitlighet hade det varit önskvärt om fler än jag individuellt kodat

(delar av) materialet, s.k. interbedömarreliabilitet (Wibeck, 2010) men har av praktiska skäl inte varit möjligt. Däremot har ytterligare fyra processer, utöver teoretiskt urval och konstant komparation som redan nämnts i Metodkapitlet, tagits i beaktande för att säkerställa en nära och noggrann analys där slutprodukten är väl grundad i studiens datamaterial. Jag har eftersträvat: (1) teoretisk sensitivitet, som innebär en strävan efter att begreppsliggöra och finna relationer mellan fenomen på en abstrakt nivå (Charmaz, 2014) utan att involvera teori alltför tidigt (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015); (2) att utgå från elevernas ”main concern”, som innebär att analysen aktivt utgått från vad eleverna upplever som viktigt och angeläget och min intention att förstå hur de uppfattar och förstår fenomenet (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015). Detta innebär också att jag eftersträvat ett kritiskt förhållningssätt och försökt granska mina förgivettaganden och min egen förförståelse (Charmaz, 2014); (3) sensitiv närhet som innebär att jag har strävat efter att analysera datamaterialet från sitt meningsinnehåll där nyanser och skiftningar noggrant försökts tagits tillvara (Thornberg & Fejes, 2015; Thornberg & Forslund Frykedal, 2015); och (4) analytisk distans som kompletterar närhet med objektivt distanstagande för att säkerställa ett kritiskt och prövande förhållningssätt till materialet (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015).

Tillsammans har dessa fyra överväganden också varit verktyg för min egen reflexivitet, som innebär att jag konstant kontrollerat och reflekterat över min roll i och påverkan på produktionen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan öka studiens tillförlitlighet och giltighet eftersom min förmåga att kritiskt studera och teoretiskt tolka har stor betydelse för studiens kvalitet (Charmaz, 2014) och validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta har varit ett aktivt förhållningssätt genom hela analysprocessen, i alla steg av tolkningar och val, och är också på ett naturligt vis införlivat i GT som analysmetod i och med exempelvis konstant komparation. Det innebär att validering varit en kontinuerlig process, och inte bara hanterats för en slutprodukt, som sig bör för ökad validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ska dock påpekas att objektivitet, i innebörden av neutralitet och att vara opåverkad, inte är vad som eftersträvat eftersom det inte ses som möjligt ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vad som eftersträvat är ett reflexivt förhållningssätt gentemot vad som omedvetet tagits för givet (Charmaz, 2014).

Valet av konstruktivistisk GT förutsätter också en medvetenhet, och en ofrånkomlighet, av relativitet (till skillnad från objektivitet) (Charmaz, 2014). Som tidigare nämnts kan grundade teorier inte ses som givna eller upptäckta utan som en tolkning av ett fenomen och därmed en konstruktion (Charmaz, 2014). Konstruktionistisk GT är således långt ifrån en verifikationsprocess med en objektivistisk grund (Charmaz, 2014) och därför har också de teoretiska kategoriernas fulla sammanhang, där de har konstruerats, noggrant uppmärksamats under analysen. Generaliseringar i denna studie ses därmed som villkorade, ofullständiga och relaterade till sitt sammanhang; liksom en grundad teori generellt gör (Charmaz, 2014; Charmaz et al., 2018). En universell verklighet är på det viset inte möjligt. En grundläggande inställning är att det finns flera verkligheter (Charmaz et al., 2018). Eftersom studien också utgår från perspektivet att kunskapen konstrueras i den sociala interaktionen och kontexten,

vilken i sig är unik och inte automatiskt kan reproduceras, är generaliserbarhet som kvalitetskriterium i detta fall inte heller övervägande tyngst. Syftet är att få en djupare förståelse för elevernas uppfattningar av fenomenet och att hitta det kollektiva i det subjektiva (Charmaz, 2014). Generaliserbarheten kommer då av att flera unika fall studerats (Charmaz, 2014) och där resultaten kan överföras till andra relevanta fall (Kvale & Brinkmann, 2009). Ett annat begrepp som vid kvalitativ forskning kan användas för att värdera en studie är just överförbarhet, som uttrycker hur resultaten från en enskild studie kan tillämpas på andra situationer (Dahler-Larsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010). Att visa på överförbarhet kan göras genom att möjliggöra för andra att värdera studiens villkor (Dahler-Larsen, 2018). I denna studie görs det genom att bearbetning och analys (men också urval och genomförande) redovisas väl. Genom att tillhandahålla rika (tjocka; Kvale & Brinkmann, 2009) beskrivningar kan andra kritiskt bedöma och värdera resultatens överföringsvärde och göra en s.k. läsarbaserad analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009) eller användargeneralisering (Thornberg & Fejes, 2015). Därmed ses studiens resultat som ett möjligt perspektiv att se på fenomenet och generaliseringsmöjligheterna lämnas till användaren att värdera.

Till sist vill jag kommentera att ovanstående beaktanden vad gäller att öka studiens tillförlitlighet inte enbart eftersträvas för att klara en utomstående granskning. Kvale och Brinkmann (2009) skriver om det maktförhållande som råder då personers uttalanden om sina uppfattningar tolkas och tillskrivs mening. Därför har en etisk strävan genom hela processen varit att jag försökt närma mig elevernas perspektiv och ha ambitionen att vara så nära datamaterialet i tolkningar och analys som möjligt.

7. Slutsats

Studier har beskrivit betydelsefulla relationella handlingar och egenskaper hos lärare som främjar goda elevresultat, men liksom inledningen konstaterar har majoriteten av dessa utgått från kvantitativa data. Därför är studier som kvalitativt studerar på vilket sätt lärares relationella kompetens tillskrivs mening ur ett elevperspektiv viktiga för att komplettera området. Att elever själva får uttrycka sina förväntningar och upplevelser kopplade till lärares relationella kompetens blir därmed ytterligare en pusselbit i att förstå fenomenet. Min ambition var därför att, genom att få insikt i elevers egna uttryck av förväntningar och upplevelser kopplade till lärares relationella kompetens, diskutera fenomenet och försöka finna värdefulla aspekter som kan berika bilden av lärares relationella kompetens.

Elevberättelserna i studien har bidragit till detta. Det mest framträdande resultatet är att lärares relationella kompetens genomsyrar allt och utgör grunden för elevers uppfattningar av sina lärare och deras vilja till delaktighet. Studien visar att elevers engagemang i hög grad påverkas av lärares relationsvilja och hur denna tar sig uttryck i konkreta handlingar och strategier. Denna relationsvilja påverkar i sin tur elevers delaktighet, vilket är en förutsättning för kunskapsutveckling. Processen kan förstås utifrån SDT, den utökade anknytningsteorin och den sociala baslinjeteorin. Sammantaget framstår relationell kompetens som en avgörande förutsättning för effektiva lärprocesser, där lärarens aktivitet och elevens känslomässiga upplevelse är centrala. En övergripande slutsats är att lärares relationella kompetens på så vis påverkar elevers vilja till delaktighet och engagemang.

Relationer framstår därmed som en grund för elevers delaktighet och lärande, vilket även är ett grundantagande inom relationell pedagogik (Aspelin, 2015a). Även om goda relationer är moraliskt och etiskt motiverade är de samtidigt funktionella i relation till skolans kunskapsuppdrag. Mitt resultat pekar på att det är känslorna som uppstår i mötet som avgör relationen, och att det inte är möjligt att värdera en relation utifrån enbart handlingar. Handlingarna som i mina resultat framkommit som relationsfrämjande har fungerat relationsfrämjande just för att det får eleven att känna på ett visst sätt. Handlingar får relationsskapande betydelse först när de upplevs som genuina och autentiska. Analysen visar därmed att didaktiska recept eller standardiserade kommunikationsmodeller är otillräckliga, vilket även Aspelin och Persson (2011) problematiserar. Utan en genuin relation får handlingar begränsad effekt.

Enligt eleverna skapar bra lärare sociala band genom trygghet och uppmuntran till delaktighet. Läraryrket framstår därmed som ett slags hantverk, eller artisteri som Aspelin och Eklöf (2023) beskriver det, där värme, bekräftelse och närvaro är betydande. Med hjälp av begrepp såsom omsorg, genuin närvaro, intersubjektiv relation och relationell autenticitet har jag försökt att fånga skeendets kärna såsom det beskrivits i mina data. Jag har med hjälp utav dessa försökt att beskriva tyngden av det genuina och autentiska som jag upplever att eleverna beskrivit. Resultaten visar tydligt att effektiva lärprocesser inte står i kontrast till relationellt arbete, utan snarare förutsätter det. Det var inte de lärare som uppfattades som mest effektiva i sina instruktioner som väckte känslor av trygghet och

delaktighet, utan de som visade en genuin vilja att skapa relationer. Relationell kompetens framstår därmed som en grundläggande del av lärarprofessionen och avgörande för elevers kunskapsutveckling.

Utifrån studiens resultat och tidigare forskning framträder tidsaspekten som en försvårande omständighet. Relationellt arbete kräver utrymme i lärarens yrkesvardag. Dagens läroplaner kan beskrivas som resultatinkrävt och influerade av New Public Management, där skolans kvalitet i hög grad mäts genom elevers ämnesresultat (Ball, 2003; Nordäng & Lindqvist, 2015; Stenlås, 2011; Sundberg, 2015). Forskning pekar dock på att lärare upplever tidsbrist, ökad dokumentation och minskat professionellt handlingsutrymme och det begränsar möjligheterna till relationellt arbete (Lindqvist, 2010; Nordäng & Lindqvist, 2015). Samtidigt visar resultaten i min studie att goda studieresultat till stor del kan förstås som en effekt av goda relationer, åtminstone utifrån hur elever erfar sin skolvistelse. Det är ofrånkomligt att reflektera över eventuella samband mellan detta och den utveckling som redovisats i svenska internationella kunskapsmätningar. Enligt Skolverkets (2023) redovisning av PISA 2022 har svenska 15-åringars resultat i matematik och läsförståelse försämrats jämfört med föregående mätning 2018 och är åter på nivåer liknande de lägst uppmätta i tidigare PISA-studier. Därför kan senare förändringar i skolans värld, som fokuserat på effektivisering och måluppfyllelse utifrån kriterier som tyvärr förminskar dessa aspekter, problematiseras. Jag finner det troligt att framtiden kommer att innebära fler ställningstaganden eller överväganden där den relationella aspekten av effektivt lärande behöver tas i beaktning och därigenom göra val som främjar det. Utökad digitalisering och den snabbt växande AI-tekniken innebär att delar av en lärarens praktik kan automatiseras och det kan frigöra tid. Det som är viktigt utifrån min studie är att se denna tidsbesparing som en god möjlighet till att ge lärare utrymme för sitt relationsarbete. Det tar tid att bygga relationer och att skapa ett gott studieklimat och det utrymme som tekniken kan frigöra kan komma väl till pass här genom att se teknikens möjligheter som hjälp till att skapa utrymme för de relationella aspekterna. Att se det som en chans att lägga ytterligare arbetsuppgifter på en lärare skulle i skenet av denna studiers resultat snarare bidra till det motsatta och påverka elevers skolresultat negativt.

Sammanfattningsvis visar studien att relationell kompetens inte är en aspekt av läraryrket bland andra. Den utgör grunden för elevers upplevelser av trygghet, delaktighet och engagemang, och därmed för deras lärande. Det relationella arbetet kan därför inte ses som något som sker vid sidan av undervisningen, utan som en del i det pedagogiska uppdraget. Eleverna i studien beskriver sina favoritlärare i termer av känslor – att känna sig trygg, sedd och uppmuntrad – snarare än i termer av kunskap eller färdighet. Studien visar att undervisning i grunden tar form i det mellanmänniska mötet. Genom trygghet och uppmuntran, inom ramen för en autentisk relation, skapas förutsättningar för elevers motivation, engagemang och lärande. Relationsvilja bör därför förstås som en social och situationsbunden praktik, en handling, snarare än som ett statistiskt personlighetsdrag.

8. Pedagogiska implikationer

8.1 Relationellt arbete bör prioriteras som en del av undervisningen

Att skapa relationer tar tid. Det är till exempel tid för vardagligt småprat, tid för att notera vem som verkar orolig eller frånvarande och tid för att svara mjukt när någon är i affekt. Lärares möjlighet att uppfatta och agera i dessa mikrosociala ögonblick är beroende av att arbetssituationen inte är alltför pressad eller fragmenterad. Det relationella arbetet behöver därmed få organisatoriskt erkännande. Schemaläggning som möjliggör närvaro i elevernas raster, förutsägbarhet i vilka vuxna som finns omkring eleverna under dagen och tillräckliga pauser mellan lektioner är några konkreta insatser som kan främja detta.

Eftersom relationellt arbete kräver tid bör teknologi användas för att frigöra tid till det mänskliga mötet. Det finns en tydlig risk att teknikens effektivitet används för att öka administration eller mäta prestation. Teknik kan användas för att analysera resultat, föreslå uppgifter eller ge feedback, men det som kräver mänsklig närvaro, känsla och fingertoppskänsla kan inte automatiseras. Därför bör teknikanvändning i skolan följas av frågor som: Frigör detta utrymme för det relationella? Bidrar detta till att läraren kan vara mer närvarande?

8.2 Lärares syn på eleven som subjekt är avgörande för relationens kvalitet

Studien visar att det inte är vilka handlingar läraren utför som är avgörande, utan hur dessa handlingar får eleven att känna sig. Det betyder att det inte räcker att följa relationella strategier som en checklista eftersom det relationella arbetet kräver autenticitet. Detta ger viktiga implikationer för såväl lärarutbildning som fortbildning. Fokus bör inte enbart ligga på strategier utan på att utveckla förhållningssätt där varje elev ses som ett subjekt. Här öppnas ett fält för handledning och kollegiala samtal där lärare ges möjlighet att reflektera över sina egna relationella mönster eftersom tidigare forskning visat hur lärares egna erfarenheter, såsom deras uppväxt, anknytningsmönster och tidigare skolgång, påverkar deras sätt att skapa relationer i klassrummet (Brophy, 1985; Kesner, 2000; Pianta et al., 2003; Sabol & Pianta, 2012).

Denna studie pekar på att relationell kompetens är en avgörande faktor för elevers lärande, vilket i sig motiverar utrymme för träning och reflektion kring detta. Men, frågan handlar också om vilken sorts insats som ger störst effekt. Modeller för fortbildning såsom EMR (Establish-Maintain-Restore; Cook et al., 2018) och CCU (Classroom Check-Up; Merrell et al., 2008) erbjuder strukturer för relationellt arbete, men det är enligt föreliggande studies resultat lärarens förhållningssätt, snarare än metoden i sig, som är avgörande. Det vore därmed värdefullt att undersöka hur olika träningsmodeller fungerar i relation till lärarens inställning till sitt relationsskapande uppdrag.

8.3 Autenticitet och små handlingar spelar stor roll

Flera elevberättelser beskriver hur lärare genom till synes små handlingar, såsom att minnas en match eleven spelat, tända ljus i klassrummet, nynna på en melodi eller aktivt arbeta för en trygg stämning, bidrar till en positiv upplevelse av undervisningen. Dessa vardagliga handlingar framstår, ur elevperspektivet, som mycket betydelsefulla. Samtidigt aktualiserar detta frågor om hur det personliga tar form i lärarrollen och var gränsen mellan närhet och professionalitet bör dras. I detta kan lärarens relationsarbete förstås som ett uttryck för att vara professionellt relationskompetent (Linder, 2018, s. 46), där relationell lyhördhet och omdöme är eftersträvansvärt snarare än graden av personlig exponering. Vidare studier av lärares fysiska och emotionella närvaro i klassrummet framstår därmed som relevanta. Det skulle också kunna bidra till att synliggöra det ofta osynliga relationsarbete som präglar läraryrkets vardag.

9. Referenser

- Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 317–320.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2016). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. B. Östlings bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2015a). Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp “det sociala” och “det mellanmännsliga”. *Utbildning och Demokrati*, 24(3), 49–63.
- Aspelin, J. (2015b). *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi*. Gleerup.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens - Vad är det? Hur kan det utvecklas?* Liber.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *Educare*, 1, 26–49.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Aspelin, J., & Johansson, L. (2018). Relationell pedagogik — ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3(4), 159–165.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283.
- Aspelin, J., & Eklöf, A. (2023). In the blink of an eye: Understanding teachers’ relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse*, 14(1), 69–97.
- Ball, J. S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bredmar, A.-C. (2018). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsliga mötets betydelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(3-4), 255–275.
- Biesta, G. (2004). “Mind the gap!” Communication and the educational relation. I C. Bingham & M. A. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 11–22). P. Lang.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). The pedagogy of relation: An introduction. I C. Bingham & M. A. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 1–4). P. Lang.

- Brophy, J. (1985). Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students. I C. Ames & R. Ames (Red.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu* (s. 175–213). Academic Press.
- Cederborg, A.-C. (2000). *Barnintervjuer: Vägledning vid utredningsarbete*. Liber.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Charmaz, K., Thornberg, R., & Keane, E. (2018). Evolving grounded theory and social justice inquiry. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5:e uppl., s. 411–443). Sage.
- Christensen, P., & James, A. (2008). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (2:a uppl., s. 156–172). Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 42–60). Sage.
- Coan, J. A., Schaefer, H. S., & Davidson, R. J. (2006). Lending a hand: Social regulation of the neural response to threat. *Psychological Science*, 17(12), 1032–1039.
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the establish-maintain-restore (EMR) Method. *School Psychology Review*, 47(3), 226–243.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5:e uppl.). Sage.
- Dahler-Larsen, P. (2018). Qualitative evaluation: Methods, ethics and politics with stakeholders. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5:e uppl., s. 867–886). Sage.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban Education*, 40(1), 34–59.
- DeFur, S., & Korinek, L. (2010). Listening to student voices. *The Clearing House*, 83, 15–19. <https://doi.org/10.1080/00098650903267677>

- de Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 247–268.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal, 30*(2), 295–311.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? I S. L. Christenson & A. L. Reschly (Red.), *Handbook of research on student engagement* (2:a uppl., s. 97–131). Springer.
- Floress, M., Jenkins, L., Reinke, W. M., & McKown, L. (2018). General education teachers' natural rates of praise: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders, 43*, 411–422.
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing, 12*(5), 473–483.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 1–21). Sage.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 8*(1-2), 12–23.
- Halldén, G. (2005). Barns inflytande över barndomen. *Sociologisk Forskning, 42*(4), 5–11.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461–487.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., Zierer, K., & Ashing, K. (2019). *10 förhållningssätt för framgångsrik undervisning* (1:a uppl.). Natur & Kultur.
- Hennessy, E., & Heary, C. (2005). Exploring children's views through focus groups. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Methods and approaches* (s. 236–252). Sage.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021). "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": A study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry, 12*(1), 35–53.

- Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2022). Teacher–student relationships, engagement in school, and student outcomes. I S. L. Christenson & A. L. Reschly (Red.), *Handbook of research on student engagement* (2:a uppl., s. 432–449). Springer.
- Holzberger, D., Praetorius, A.-K., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students’ development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 801–823.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher–student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal, 112*, 38–60.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: Barns livsvärldar*. Studentlitteratur.
- Integritetsskyddsmyndigheten. (2023, 29 april). Dataskyddsförordningen i fulltext. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/det-har-galler-enligt-gdpr/introduktion-till-gdpr/dataskyddsförordningen-i-fulltext/>
- James, A., & James, A. L. (2001). Childhood: Toward a theory of continuity and change. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 575*, 25–37.
- James, A., & Prout, A. (2015). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 202–219). Routledge.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5:e uppl., s. 692–716). Sage.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133–149.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children’s achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190–206.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linder, A. (2018). *Professionell relationskompetens*. Studentlitteratur.

- Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet: En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(1), 1–18.
- Linköpings universitet. (2019, 15 november). LiUs vägledning för studenter, GDPR. <https://insidan.liu.se/dataskyddsförordningen/vagledningar?l=sv>
- Lopez, C., & Corcoran, T. (2014). Relationships with special needs students: Exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1304–1320.
- Magro, S. W., Nivison, M. D., Englund, M. M., & Roisman, G. I. (2023). The quality of early caregiving and teacher-student relationships in grade school independently predict adolescent academic achievement. *International Journal of Behavioral Development*, 47(2), 158–168.
- Mandell, N. (1991a). The least-adult role in studying children. I F. C. Waksler (Red.), *Studying the social worlds of children: Sociological readings* (s. 38–59). Falmer Press.
- Mandell, N. (1991b). Children's negotiation of meaning. I F. C. Waksler (Red.), *Studying the social worlds of children: Sociological readings* (s. 161–178). Falmer Press.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society*, 11, 16–28.
- Mayall, B. (2008). Conversation with children: Working with generational issues. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (2:a uppl., s. 109–124). Routledge.
- McCabe, N. (1995). Twelve high school 11th grade students examine their best teachers. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 117–127.
- Merrell, W. K., Reinke, M. W., & Lewis-Palmer, T. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315–332.
- Midgen, T., Theodoratou, T., Newbury, K., & Leonard, M. (2019). “School for everyone”: An exploration of children and young people's perceptions of belonging. *Educational & Child Psychology*, 36(2), 9–22.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105–112.
- Nguyen, H. (2007). Rapport building in language instruction: A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education*, 21(4), 284–303.

- Noddings, N. (2004). Foreword. I C. Bingham & M. A. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. vii–viii). P. Lang.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2:a uppl.). University of California Press.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(3/4), 184–197.
- Nordänger, U.-K., & Lindqvist, P. (2015). Lärares förväntningar på yrket – bilder av handlingsfrihet 1993–2013. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(3-4), 195–220.
- Park, M. Y. (2016). Integrating rapport-building into language instruction: A study of Korean foreign language classes. *Classroom Discourse*, 7(2), 109–130.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. M. Reynolds & G. E. Miller (Red.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (s. 199–234). John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795–1796.
- Plantin Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic review of literature. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155.
- Prout, A., & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 6–28). Routledge.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
- Qvortrup, J. (2004). The waiting child. *Childhood*, 11(3), 267–273.
- Qvortrup, J. (2008). Macroanalysis of childhood. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (2:a uppl., s. 66–86). Routledge.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of “good” and “bad” teachers: Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31–44.

- Ravet, J. (2007). Making sense of disengagement in the primary classroom: A study of pupil, teacher and parent perceptions. *Research Papers in Education*, 22, 333–362.
- Reeve, J., & Jang, H. (2022). Agentic Engagement. I S. L. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (2:a uppl., s. 95–107). Springer.
- Reinke, M. W., Herman, C. K., & Copeland, C. B. (2022). Student engagement: The importance of the classroom context. I S. L. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (2:a uppl., s. 529–544). Springer.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Rubow, C. C., Vollmer, T. R., & Joslyn, P. R. (2018). Effects of the good behavior game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 382–392.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Serder, M., & Jobér, A. (2021). Vetenskapliga teoriers funktion och roll i utbildning. I M. Serder & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 15–25). Natur & Kultur.
- Skidmore, D. (2000). From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14(4), 283–296.

Skolverket. (2021, 19 november). Skolverkets statistikdatabas. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar/statistik-om-forskola-och-skola/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokB&niva=S&nivaval=2161&skola=87366152&vform=11&run=1>

Skolverket. (2023, 5 december). *Försämrade PISA-resultat i Sverige och i många andra länder*. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/nyheter-och-pessmeddelanden/pessmeddelanden/pessmeddelanden/2023-12-05-forsamrade-pisa-resultat-i-sverige-och-i-manga-andra-lander>

Sohlberg, P., & Sohlberg, B.-M. (2019). *Kunskapens former: Vetenskapsteori, forskningsmetod och forskningsetik*. Liber.

Stenlås, N. (2011). Lärarkyrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 11–27.

Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., & Watts, L. (2008). Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students' views of teachers impact on their school experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33, 29–44.

Sundberg, D. (2015). Läroplansmodeller i den svenska läroplansutvecklingen. I N. Wahlström (Red.), *Läroplansteori och didaktik* (s. 73–98). Gleerups.

Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi: Om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur.

Thornberg, R. (2011). Forskning om effektiva skolor. I R. Thornberg & K. Thelin (Red.), *Perspektiv på skolutveckling – med ansiktet vänt mot Europa* (s. 38–66). Lärarförbundet.

Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 153–169). Sage.

Thornberg, R., & Dunne, C. (2019). Literature review in grounded theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (s. 206–221). Sage.

Thornberg, R., & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256–278). Liber.

Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriac, E., & Bjereld, Y. (2020). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education*, 37(6), 840–859.

Thornberg, R., & Forslund Frykedal, K. (2015). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 44–70). Liber.

- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11–23.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage Publications.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205–211.
- Vetenskapsrådet. (2019, 31 oktober). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Westcott, H. L., & Littleton, K. S. (2005). Exploring meaning in interviews with children. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 141–157). Sage.
- Westerström Ekstedt, H., & Salomonsson Prahl, L. (2023). *Elevers upplevelse av relationen till lärare i skolan*. Malmö universitet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- von Wright, M. (2000). *Vad eller Vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors subjektivitet*. Daidalos.

Bilaga 1. Litteraturgenomgångens underlag

Artikel	Land, urval, syfte och metod
Daniels, E. & Arapostathis, M. (2005).	<p>Medelstor stad i sydvästra USA. Alternativt high school för elever som inte klarat godkända GPA-nivåer (SAT-9).</p> <p>Intervjuer och klassrums-observationer av 4 ungdomar</p> <p>Syfte: undersöka vad elever (motvilliga till skolan) själva uppfattar är motivet till deras oengagemang</p> <p>Grundad teori.</p>
McCabe, N. (1995).	<p>USA. Skola med goda studieresultat i förorten.</p> <p>12 semistrukturerade intervjuer med studiemotiverade elever i elfte året</p> <p>Syfte: undersöka hur elever uppfattar och beskriver de bästa och mest effektiva lärarna</p> <p>Deskriptiv studie.</p>
Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E. & Regner, N. (2016).	<p>Tyskland, mestadels landsbygdsskolor (119/124 skolor). (119/124 skolor)</p> <p>86 stycken semistrukturerade intervjuer med elever som läser 7:e och 8:e året.</p> <p>Syfte: undersöka elevers uppfattningar och beskrivningar av "bra" och "dåliga" lärare</p> <p>Tematisk analys.</p>
Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M. & Watts, L. (2008).	<p>Australien. High school landsbygd, (12-18 år).</p> <p>Fokusgrupper, 248 ungdomar.</p> <p>Syfte: studera elevers uppfattningar av bra och dåliga lärare.</p> <p>Grundad teori.</p>
Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021).	<p>Sverige. 14-17 år.</p> <p>Klassrumsbesök, fokusgrupper och individuella intervjuer. 20 fokusgrupps-sessioner, totalt 102 elever från 20 skolor.</p> <p>Syfte: studera framgångsrika lärare utifrån elevers uppfattningar.</p> <p>Tematisk analys.</p>

Bilaga 2. Informationsbrev och samtyckesblankett

Hej!

Mitt namn är Anna-Karin Arwidsson och jag studerar på masterprogrammet med inriktning pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. Inom ramen för min uppsats kommer jag att genomföra en studie med syftet att undersöka elevers perspektiv på vad en bra lärare är. Jag har idag varit i klassen och presenterat mig samt informerat om min studie. Med det här brevet vill jag så också informera er som är vårdnadshavare och göra en förfrågan om ert barns deltagande samt be om ert samtycke.

Studien kommer att genomföras på skoltid i s.k. fokusgrupper. Det är en typ utav gruppintervju där jag kommer att samtala med naturliga kompisgrupper av barn i skolan. Fokusgruppsessionen är tänkt att likna ett vanligt samtal mellan barnen och med fokus på vad de anser att en bra lärare är eller gör. Samtalet spelas in (ljud) för att underlätta för mig att efter tillfället bearbeta materialet, och raderas efteråt. Ingen utomstående kommer att veta vilka som deltagit eller hur en enskild person har svarat då namn på personer och skolor kommer att bytas ut mot pseudonymer genom hela processen. Av praktiska skäl såsom exempelvis begränsningar vad gäller tid är det möjligt att inte alla som samtyckt till deltagande kommer att genomföra en fokusgruppsession.

Deltagandet är självklart frivilligt och kan när som helst avbrytas utan att ange skäl eller förklaring. Observera att både elevs och vårdnadshavares godkännande och underskrift krävs för deltagande.

Om ni har frågor vänligen kontakta mig på e-post: annar897@student.liu.se

Med vänlig hälsning, Anna-Karin Arwidsson

Jag (namn) är elev på (skola)
och jag vill vara med i en fokusgrupp.

Jag är vårdnadshavare till ovanstående elev och samtycker till deltagande i studien.

Underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 3. Intervjuguide

INTRODUKTION:

Tack för att ni är här! Som ni vet är jag ju väldigt nyfiken på era tankar om lärare. Ni har ju varit elever här på skolan i några år nu och ni vet ju mycket mer än jag om hur det är att vara elev idag och om hur man som barn tänker och tycker om hur lärare ska vara.

Jag skulle verkligen vilja höra vad ni på riktigt tycker och tänker, och skulle vilja att vi tillsammans kan prata med varandra om det här. Det kanske är så att ni tycker lite olika varandra och vill fråga vad den andra menar, och det kan man ju göra då. Vi ska ha ett vanligt samtal, lite som att vi satt på en rast och pratade med varandra (pratade som kompisar) här, och så ska vi försöka att inte bry oss om att mobiltelefonerna spelar in vad vi säger. För ni kommer ihåg att vi spelar in samtalet? Det är så fasligt svårt att försöka komma ihåg allt som sägs när vi sitter här, så det är för att jag inte ska glömma. Och ni kommer ihåg att era namn kommer att bli ändrade, och att ingen kommer att veta vad just ni har sagt här idag? Jag vill också påminna om att det är frivilligt att vara med här, och om någon skulle vilja avbryta, när som helst, under tiden vi pratar så är det självklart helt ok.

Jag vill också påminna om att någon säger något om en särskild person eller så, så pratar vi inte om det sen efter vårt samtal. Det gäller ju förstås också mig, att jag inte berättar för någon annan vad någon sagt.

Undrar ni över något innan vi startar igång med vad jag kallar för ett röstprov?

INTERVJUFRÅGOR:

Ni som har mött så många olika lärare...

- Hur skulle ni säga att en bra lärare ska vara?
- Hur är en bra lärare i klassrummet? Hur skulle ni beskriva en bra lektion?
- Hur ska en lärare vara för att man ska vilja lära sig i skolan?
- Vad skiljer en bra lärare från en dålig lärare? Hur är en dålig lärare?
- Är det viktigt att en lärare är bra? På vilket sätt är det viktigt?

AVSLUTANDE:

- Så om jag förstått det rätt, om jag skulle vilja bli världens bästa lärare, så behöver jag vara ___ och göra ___, stämmer det? Finns det några andra tips som ni skulle vilja ge mig?
- Finns det något som ni tycker att jag missat att fråga om? Något mer som ni vill skicka med mig?

AVSLUTNING:

TACK!

Vad tyckte ni om fokusgruppen? Hur kändes det? Fick alla säga vad de ville säga?

Bilaga 4: Redogörelse för användning av AI

Denna bilaga redogör för hur generativ AI har använts som ett stödverktyg under framställningen av uppsatsen, i enlighet med kursens studiehandledning:

All text i uppsatsen är författad av mig själv och jag ansvarar fullt ut för dess innehåll, tolkningar och källhantering. AI-genererad text har inte kopierats in och presenterats som min egen i uppsatsen. Varje källa och referens som nämns i uppsatsen har lästs, värderats och verifierats av mig personligen. Det begränsande användandet som skett är beskrivs mer detaljerat nedan.

Verktyg: Gemini (Google).

Period: Januari 2026.

Användningsområden:

AI:n har använts för att granska textens struktur. Exempel på ändringar är att underrubriker lagts till för att öka läsbarheten och flera numreringsfel relaterat till rubriker och innehållsförteckning korrigerats. Jag har hanterat den som en teknisk handledare för att lösa formaliatekniska utmaningar exempelvis relaterat till sidnumrering och liknande.

Verktyget användes för att kontrollera översättningen av abstractet, vilket bland annat ledde till att ett sakfel i den engelska versionen upptäcktes och korrigerades: Den hjälpte mig att upptäcka att jag råkat skriva "qualitative" istället för "quantitative" vid ett tillfälle i min engelska sammanfattning.

Slutligen använde jag AI-verktyget som en fiktiv opponent genom att mata in delar av mitt utkast och be det ställa kritiska frågor. Ambitionen med detta var att det skulle hjälpa mig att förtydliga och stärka mina resonemang, då jag tvingades formulera och motivera mina ståndpunkter inför det kommande seminariet.