



**Examensarbete,
15 hp, för Specialpedagogexamen
VT 2019
Fakulteten för lärarutbildning**

Relationell kompetens i praktiken

- och dess påverkan på elevers delaktighet

Relational competence in practice

– and its impact on student participation

Monika Borgström Selander och Johanna Sternberg

Förord

Vi har båda varit delaktiga tillsammans i alla processer med detta arbete och arbetsfördelningen har varit jämn med bådars delaktighet i alla delar av processen. Tillsammans har vi valt fokusområde och förberett skolbesök, observerat och intervjuat, analyserat och skrivit. Monika har exempelvis skrivit grunden till metodkapitlet och resultatet baserat på gemensamma tankar och resonemang och Johanna grunden till litteraturdelen och diskussionen, men vi har sedan ändrat och fyllt på så att alla delar är bådars till samma grad. När det gäller källor har båda skrivit från flertalet källor och vi har ändrat varandras och egna formuleringar för att uppnå flyt och begriplighet i texten. När det gäller formalia har vi efter gemensamt övervägande tolkat instruktionerna och följt dem.

Vi vill särskilt tacka lärare och elever som välkomnade oss och gjorde denna studie möjlig att genomföra. Tack även till Ann-Elise Persson för dina uppmuntrande ord!

Johanna Sternberg och Monika Borgström Selander

Författare

Monika Borgström Selander
Johanna Sternberg

Titel

Relationell kompetens i praktiken – och dess påverkan på elevers delaktighet

Engelsk titel

Relational competence in practise – and its impact on student participation

Handledare

Katarina Nilfyr

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie med ansats utifrån det relationella perspektivet är att försöka se skillnader och likheter i relationer - det viktiga är inte vad lärare gör utan hur de gör i relationen till eleverna. Vi vill lyfta fram lärares relationskompetens - det som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan pedagoger och elever och titta på hur det påverkar elevernas delaktighet. När vi i vårt arbete talar om relationskompetens syftar vi till professor Jonas Aspelins (2018) sätt att föreslå det som ett grundbegrepp för lärares professionalitet vad gäller relationer och personligt förhållningssätt. Aspelins (2018) aspekter av relationell kompetens, Linders (2016) samspelsteman och Liljas (2013) dimensioner för förtroendefulla relationer har varit viktiga för vår studie. Vår förhoppning är att denna studie kan bidra med en bild av hur relationen kan göra skillnad. Observationer och strukturerade, icke-deltagande intervjuer har utgjort datainsamlingsmetod. Empirin har analyserats med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys och diskuterats i relation till tidigare forskning, litteratur, teori och begrepp. Insamlad empiri visade hur de lärare som nådde framgång gjorde under observationstillfällena, utifrån ett relationellt perspektiv, och hur elevernas delaktighet svarade an utifrån det. Det är på lektionerna med de lärare som vi sett flest tecken på relationell kompetens hos, som vi också såg att eleverna var som mest delaktiga. Resultatet medför att vi tycker oss se att de lärare vilka under observationer, samtal och intervjuer i vår undersökning visat tecken på relationskompetens, visade på förmåga att fånga, underhålla, upprätthålla och bygga goda relationer samt förmåga att knyta an, initiera och utveckla relationer. Vidare indikerar resultatet att lärarna arbetade olika med relationsbyggande, och det framkom att lärares relationella arbete hade märkbar betydelse för elevernas delaktighet vid de lektioner vi närvarat.

Ämnesord

lärar-elev relation, relationell kompetens, relationell pedagogik, relationellt perspektiv, relationskompetens

Authors

Monika Borgström Selander
Johanna Sternberg

Title

Relational competence in practise – and its impact on student participation

Supervisor

Katarina Nilfyr

Examiner

Carin Roos

Abstract

The aim of this qualitative study is to attempt to see differences and similarities in relationships - the importance is not to distinguish *what* teachers do, but *how* they do things. We would like to illuminate teachers' relational competence - what happens in the relationship and interaction between teachers and their students as well as how it affects the students' participation. We use the term relational competence the way Aspelin (2018) suggests - as a foundation for teachers' professionalism when it comes to relationships and personal approach - how teachers build pedagogical relationships with their students. Aspelin's (2018) aspects of relational competence, Linder's (2016) themes for interplay and Lilja's (2013) dimensions of trustful relationships have been important to our study which aims to contribute with a depiction of how the relationship can make a difference. This thesis investigates which characteristics of relational competence can be seen in the observed teachers and how it relates to student participation. It also investigates how the students express what determines participation and if they mention relational competence. Methods used to collect data has been notetaking on observations in seven lessons as well as longer interviews with two teachers and a Special Education teacher as well as shorter conversations with four teachers and two groups of students. All empirical evidence has been collected with a class in year nine, and their different teachers. The data has been analyzed with qualitative content analysis and discussed with regards to previous research, literature, theory and terminology. The evidence show *how* different teachers use their relational competence variously and the way in which the students' participation responds to it. Three of six teachers showed more signs of relational competence than the others and it is in those teachers' lessons that the most student participation could be seen. The impact teachers' relational competence has on the students' participation is unmistakable. For Learning Support Coordinators this affect the way we work with coaching conversations and guide teachers in their work.

Keywords

relational competence, relational pedagogy, relational perspective, teacher-student relationship

Innehåll

Förord	2
1. Inledning	8
1.1. Bakgrund	9
1.2. Syfte	11
2. Litteraturgenomgång	12
2.1. Liljas fyra dimensioner	14
2.2. Pedagogisk närvaro	16
2.3. Linders åtta samspelsteman	17
3. Teoretisk utgångspunkt	19
3.1. Utbildningens brännpunkt	20
3.2. Sam-verkan och sam-varo	20
3.3. En asymmetrisk relation	21
4. Metod	22
4.1. Urval/Undersökningsgrupp	22
4.2. Datainsamlingsmetod	23
4.2.1. Observation	23
4.2.2. Intervju	25
4.3. Genomförande	25
4.3.1. Observationer	25
4.3.2. Intervjuer	26
4.3.3. Lärarsamtal	26
4.3.4. Gruppvintervjuer/elevsamtal	26
4.4. Bearbetning och tolkning	26
4.5. Etiska aspekter	27
4.6. Tillförlitlighet	28

5. Resultat och tolkning	29
5.1. Observationsbeskrivningar	29
5.2. Intervjubeskrivningar.....	31
5.2.1. Lärarsamtal	31
Anna, biologilärare	31
Birgitta, SO-lärare	31
Erik, musiklärare	31
Doris, idrottslärare	31
5.2.2. Intervjuer	32
Gerd, speciallärare	32
Cecilia, svensklärare och mentor, samt Frida, mentor	33
5.2.3. Gruppintervjuer/elevsamtal	35
5.3. Tolkning.....	36
5.3.1. Visa glädje/Bry sig om/Bekräfta	36
5.3.2. Se initiativ och anpassa sig/Att lyssna/Ge utrymme för annan kommunikation 39	
5.3.3. Bjuda in till samtal/Läraren initierar	41
5.3.4. Ge erkännande	41
5.3.5. Fånga och hålla kvar uppmärksamheten	42
5.3.6. Utveckla upplevelsen/Fördjupa och förklara.....	43
5.3.7. Kontaktsökande elever	43
5.3.8. Sätta gränser	43
5.3.9. Möta motstånd	45
5.4. Slutsatser.....	46
6. Diskussion.....	50
6.1. Resultatdiskussion	50

6.1.1. Vilka kännetecken på relationell kompetens ser vi hos de olika lärarna?	50
6.1.2. Är det de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga?	52
6.1.3. Hur uttrycker sig eleverna om vad som avgör delaktighet?	53
6.1.4. Avslutande resultatdiskussion	53
6.2. Metoddiskussion	53
6.3. Specialpedagogiska implikationer	55
6.4. Fortsatt forskning	55
7. Sammanfattning	57
Referenser	58
Bilaga 1	60
Bilaga 2	61
Bilaga 3	63
Bilaga 4	65
Bilaga 5	66
Bilaga 6	67

1. Inledning

Under vår utbildning på Specialpedagogiska programmet, Fakulteten för lärarutbildning vid Kristianstad Högskola har vi gemensamt haft funderingar kring hur vi fångar alla elever, vilken avgörande roll lärares relationella kompetens har? Vad är det som gör att en del lärare når fram till alla elever och andra inte? Vad är relationell kompetens och hur kan vi känna igen den i praktiken ute i verksamheten? I vårt examensarbete har vi valt att titta på just detta, vilka tecken på relationell kompetens finns för att fånga "alla" elever och kan vi se dem i praktiken?

Att lärare får eller inte får med sig alla elever i sin undervisning är något som ständigt utmanar i vardagen både för lärare och för specialpedagoger. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv handlar det om att man söker efter orsakerna till varför en elev har problem i skolan i skolmiljön. Det är skolmiljön och inte den enskilde eleven som ska förändras.

I Examensordningen (SFS 2007:638) för specialpedagoger framgår att specialpedagogen ska:

-"visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer" (SFS 2007:638, s. 5). Hinder och svårigheter i lärmiljön omfattar även lärarens pedagogiska förhållningssätt och förmåga till ett relationellt förhållningssätt. Vidare kan det läsas i Examensordningen för specialpedagoger:

-visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, och

-visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever (SFS 2007:638, s. 5).

Därför kan specialpedagoger spela stor roll i att utveckla och handleda mot relationellt perspektiv.

Enligt Linder (2016) ger lärares förbättrade relationella kompetenser personliga, yrkesmässiga och samhällsmässiga fördelar. Utöver kunskaper och färdigheter inom ämnena ska skolan också främja elevernas lust att lära sig, framtida delaktighet i samhällets demokrati, självständighet, kritiskt tänkande och samarbetsförmåga som en del av hela skolans uppdrag (Nilholm, 2016) vilket specificeras i läroplanen, Lgr 11:

Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Skolverket, 2011, s. 11)

I Salamancadeklarationen står följande:

varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov ... utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas ... elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov. (Svenska Unescorådet, 2006, s. 11)

Detta innebär att läraren måste veta vilka behov de olika eleverna har och att ha en god relation med eleven ökar möjligheten till det.

Vi har båda varit delaktiga tillsammans i alla processer med detta arbete och arbetsfördelningen har varit jämn med bådas delaktighet i alla delar av processen. Tillsammans har vi valt fokusområde och förberett skolbesök, observerat och intervjuat, analyserat och skrivit. Monika har exempelvis skrivit grunden till metodkapitlet och resultatet baserat på gemensamma tankar och resonemang och Johanna grunden till litteraturdelen och diskussionen, men vi har sedan ändrat och fyllt på så att alla delar är bådas till samma grad. När det gäller källor har båda skrivit från flertalet källor och vi har ändrat varandras och egna formuleringar för att uppnå flyt och begriplighet i texten. När det gäller formalia har vi efter gemensamt övervägande tolkat instruktionerna och följt dem.

1.1. Bakgrund

Denna studie sätter fokus på relationen mellan lärare och elev samt elevers delaktighet. Som specialpedagog är frågan om alla elevers delaktighet ständigt aktuell, bland annat för att kunna kartlägga den psykosociala lärmiljön samt handleda lärare för att öka elevernas delaktighet, möjlighet att ta del av läroplanen. För att få med sig kunskaper och värden såväl från kursplanen som från de första två kapitlen i läroplanen, och i förlängningen kanske också nå högre måluppfyllelse är det högst relevant att få förståelse

för vad det är som påverkar detta. Syftet med studien är att bidra med en bild av hur relationen kan göra skillnad. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv handlar det om att man söker efter orsakerna till varför en elev har problem i skolan, i skolmiljön. Det är skolmiljön och inte den enskilde eleven som ska förändras, därav bör det relationella perspektivet lyftas mer än vad det gör idag. Det som Nilholm (2016) kallar skolans funktionalitet och som beskrivs i de första två kapitlen i Läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2011) är en del av hela skolans uppdrag.

Att relationen mellan elev och lärare är betydelsefull är redan väl belagt (Lilja, 2013; Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2012, 2014, Aspelin & Johansson 2017, Aspelin 2018; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). All befintlig forskning inom området är som Aspelin (2018) uttrycker det så omfattande och övertygande att det inte råder tvivel om att kvaliteten i relationen lärare- elev, är en central faktor för undervisning och lärande.

Lilja (2013) nämner ”de minst motiverade eleverna” (Lilja, s. 28) och hur relationen kan vara avgörande för dem. Roorda et al. (2011) slår i sin studie fast att elever med inlärningssvårigheter mest påverkades negativt av de negativa relationerna och inte positivt av positiva relationer i samma utsträckning. De kunde se att positiva effekter hade mer kortvariga effekter medan negativa effekter var mer långvariga och de resonerar såsom att det kan bero på att negativa relationer och mindre engagemang och låga resultat påverkar varandra i en nedåtgående negativ spiral med en kumulativ effekt och förstärker (a.a.) varandra.

Hur får lärare med sig alla elever i sin undervisning och då inte minst elever som pedagoger av olika anledningar upplever att det inte är så lätt att skapa en god relation med - de som Guvå (2006) kallar utanförbarn. Hon menar att denna grupp av barn inte är en homogen skara utan är lika olika som andra barn och förklaringen på varför de är utanförbarn skiljer sig åt. Dock anser hon att oavsett anledning till att de inte lätt följer läraren så bör dessa barn till en början låtas vara. Att gå i maktkamp med dessa elever och tvinga dem till deltagande bör undvikas eftersom en sådan kamp mycket sällan vinnes och att kampen - oavsett utgång - leder till mer långtgående alienation av dessa barn. I stället ska läraren först arbeta med att få ihop gruppen med de hon kallar kärnbarn till en kärngrupp och därefter mellanbarnen. Mellanbarnen är sådana som inte följer läraren per automatik, men som går att få med sig genom exempelvis att betona regler eller liknande. När dessa två kategorier barn är en grupp tillsammans och fungerar väl kan läraren lägga mer tid och energi på att skapa en god relation till utanförbarnen. Om en kamp med dessa barn tidigare förekommit blir det nu mycket svårare. Hon resonerar som så att när en god relation till ett barn etablerats kan också krav börja ställas på dem och att skillnaden mellan vilka barn som följer och inte kanske egentligen är mellan barn läraren har en god relation med och barn med vilka läraren inte har en god relation och att det är detta som fungerar olika mellan de olika kategorierna hon delar in barn i. Med vissa barn måste den goda relationen ständigt arbetas på och i vissa fall till och med börjas om med så ofta som varje dag, hävdar Guvå (2006).

En lärares uppgift är att skapa goda relationer till samtliga barn och elever, såväl de som lätt följer läraren som de som inte gör det. Oavsett anledning till barnens avsaknad av delaktighet - om vi som Lilja (2013) tänker oss dem som de minst motiverade barnen, om det är eleverna med inlärnings svårigheter som Roorda et al. (2011) har tittat på eller om vi kallar dem utanförbarn som Guvå (2006), så är det lärarens uppgift att nå även dessa barn. De ingår i begreppet *alla* barn och är således också relevanta för vårt examensarbete eftersom vi valt att titta på framgångsfaktorer i lärarens arbete att få med sig alla elever. Vi har utifrån ett relationellt perspektiv valt att fokusera på relationen mellan lärare och elev. Vår grundtanke är att relationen kan vara och ofta är, i hög grad betydelsefull för framgångsfaktorer i undervisningen - alltså lärarens relationella kompetens (Aspelin, 2018).

1.2. Syfte

Avsikten med vår studie är att söka se skillnader och likheter i relationer - det viktiga i studien är inte att försöka se *vad* lärare gör utan *hur* de är mot sina elever. Ambitionen är att söka identifiera framgångsfaktorer i de observerade lärarnas agerande för att få med sig samtliga elever i en klass. Syftet är att beskriva på vilket sätt lärare i årskurs nio använder sig av relationell kompetens och hur den påverkar elevernas delaktighet samt hur några elever resonerar kring relationen elev-lärare. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv handlar det om att man söker efter orsakerna till varför en elev inte deltar, i skolmiljön.

De frågeställningar vi valt att fokusera på är:

- *Vilka kännetecken på relationell kompetens ser vi hos de olika lärarna?*
- *Är det de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga?*
- *Hur uttrycker sig eleverna om vad som avgör delaktighet?*

2. Litteraturgenomgång

Den forskning och litteratur som presenteras här har valts utifrån relevans och anknytning till studiens fokus på det relationella perspektivet.

Vårt arbete utgår ifrån relationell pedagogik vilket Jonas Aspelin (2018) utvecklat och benämner bygger på en helhetssyn där kunskap, omsorg och fostran integreras. Aspelin (a.a.) menar vidare att förtroendefulla, omsorgsfulla och kreativa relationer ses som grundläggande för lärande och utveckling. Föreliggande arbete tar avstamp i Aspelins definition av relationell pedagogik. Enligt Aspelin (a.a.) har relationell pedagogik sitt ursprung bland filosofer som Martin Buber, Hanna Arendt, George Herbert Mead och John Dewey. Vidare menar Aspelin (2018) att relationsbegreppet är centralt vilket menas att relationer, snarare än individuella och kollektiva förhållanden, står i centrum. När vi i vårt arbete talar om relationskompetens syftar vi till Aspelins (a.a.) sätt att föreslå det som ett grundbegrepp för lärares professionalitet vad gäller relationer och personligt förhållningssätt. Relationskompetens handlar främst om hur lärare bygger relationer med elever, en åt gången (Aspelin, 2018). Det är inte en relation i största allmänhet utan en pedagogisk relation. Aspelin (a.a.) uttrycker att kärnan består i att (kunna) knyta an, upprätthålla, initiera och utveckla/bygga relationer. Aspelin (2018) föreslår en modell av tre aspekter för att åskådliggöra relationskompetens:

-kommunikativ kompetens, som visar på förmåga att kommunicera både verbalt och ickeverbalt vilket skapar samklang i relationen, kommunicera så att man förstår varandra.

-differentierings kompetens, vilket visar på förmåga att reglera graden av närhet och distans, kunna anpassa och känna av.

-socioemotionell kompetens, där förmågan visar på att hantera känslor i relationen, kunna hantera elevens känslor i olika situationer.

Dessa tre aspekter av relationskompetens, menar Aspelin (2018), kan ses som teoretiska begrepp och fungera som analytiska verktyg att använda då vi vill upptäcka och urskilja viktiga drag i pedagogiska relationer. Men, viktigt är att inte relationskompetens ses utifrån lärarens agerande bara, utan som Aspelin (a.a.) påpekar realiseras samtliga tre kompetenser människor emellan - eleven inkluderad.

Vi använder i denna studie ordet delaktighet i betydelsen av att eleven deltar aktivt i lektionen genom att lyssna, arbeta med utdelade uppgifter, bidra med egna åsikter i diskussioner och engagera sig i ämnet. SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2017) uttrycker det som att eleven är en del av en aktivitet, kontext eller gemenskap, vilket i skolan kan gälla att vara del i ett gemensamt lärande i en undervisningssituation och att man ges premisser till delaktighet.

I Trygged, Backlund och Elofssons (2013) forskning, lyfts förtroendet lärare och elever emellan fram som bärande faktor i relationsarbetet. I likhet med tidigare forskning (Hattie 2009, Olsson, 2011, Skolverket 2009, och Westling Allodi, 2010) visar studieresultat från Trygged et al. (2013) på hur viktigt det är att skapa och bygga förtroendefulla relationer mellan barn/elever och vuxna i skolan. Framför allt betonas de möjligheter, utifrån utvecklingspsykologiska perspektiv, som barn/elever ges till tillitsfulla relationer för deras framtida förmåga att relatera till andra (Trygged, Backlund & Elofsson, 2013). I studien fanns en tydlig koppling mellan förtroende och upplevelse, av elever, av att få stöd och stimulans. Enligt Trygged et al. (a.a.) är förtroende ett annat ord för tillit, vilket deras studie handlar om, och till skillnad från förvärvat tillit från barndomen menar de att det konstitueras en mer spontan form av tillit kontinuerligt i relationer.

Roorda et al. (2011) har i sin studie tittat på olika variabler såsom elevernas ålder, kön och huruvida de tillhör en riskgrupp, samt lärares egenskaper. De skiljer på positiva och negativa relationer där positiva relationer gör en positiv skillnad och negativa relationer ger en negativ skillnad samt på engagemang och prestation. De kom fram till att positiva relationer gör störst skillnad på högstadiet (secondary school) både vad gäller engagemang och prestation och negativa relationer påverkar mest på låg- och mellanstadiet (primary school), även här både för engagemang och för prestation. Enligt studien blir elever mindre engagerade ju äldre de blir. Detta tillsammans med ett mer komplext skolsystem, generellt sämre relationer till lärarna, lärare som lägger större tonvikt vid kontroll och disciplin, i allmänhet mindre personliga och positiva relationer gör att en positiv relation med läraren påverkar mer. Studien gjord av Roorda et al. (a.a.) visar att relationen påverkade elever med låg socioekonomisk status än mer än övriga elever. Elever med inlärningssvårigheter påverkades mest negativt av de negativa relationerna. När det gäller lärarnas egenskaper var det främst deras erfarenhet som urskilde sig och hos de mer erfarna lärarna påverkade en positiv relation elevernas prestation mer, medan negativa relationer och elevernas engagemang inte påverkades mer av erfarna lärare än av andra. Över lag kunde författarna se att relationerna - både positiva och negativa påverkade elevernas engagemang mer än de påverkade deras prestation. De positiva effekterna av positiva relationer var starkare när det gällde betyg än oberoende tester och Roorda et al. (2011) menar att detta kan bero på att det är läraren som har den positiva relationen med eleven som sätter elevens betyg medan oberoende test är mer objektiva. I studien sågs att positiva effekter hade mer kortvariga effekter medan negativa effekter var mer långvariga och de resonerar såsom att det kan bero på att negativa relationer och mindre engagemang samt låga resultat påverkar varandra i en nedåtgående negativ spiral med en kumulativ effekt och förstärker varandra (Roorda et al., 2011).

Hattie och Yates (2014) tar upp om att positiva relationer skapar goda erfarenheter och goda erfarenheter stödjer positiva relationer, därav bör lärare arbeta aktivt med stärkandet av positiva relationer, för att motverka negativa effekter.

Lilja (2013) nämner de minst motiverade eleverna och hur relationen kan vara avgörande för dem samt frågan om ”varför vissa elever slutför sina uppgifter trots stora svårigheter,

medan andra ger upp vid minsta motstånd” (Lilja, 2013, s. 21). För att se och förstå hur lärare gör för att skapa och upprätthålla en relation och hur elever svarar på det tittar Lilja (a.a.) på såväl kroppshållningen som gesterna, rösten, språket och blickarna. Eleverna ska kunna ta för givet att de kan ha förtroende för sin lärare och att läraren och eleven har olika ansvar i denna asymmetriska relation. Om inte läraren eller eleven tar sin roll och sitt ansvar så kan inte eleven lära sig (Lilja, 2013).

För att de förtroendefulla relationerna ska hålla när de prövas behöver de alltså först etableras, fördjupas och bekräftas. Det sker huvudsakligen i de möten då läraren lyssnar och bryr sig om sin elev på olika sätt. För att ett möte ska präglas av förtroende krävs att läraren möter eleven och försöker se eleven utifrån hela hans eller hennes förutsättningar (Lilja, 2013, s. 173).

2.1. Liljas fyra dimensioner

Lilja (2013) delar in de händelser hon observerat som visar en förtroendefull relation i fyra dimensioner varav två innebär att de fördjupas och två att de prövas. De två som innebär att de förtroendefulla relationerna fördjupas är *Att bry sig om* och *Att lyssna* medan de två som innebär att det prövas är *Att sätta gränser* och *Att göra motstånd*. Inom varje dimension har hon också olika underrubriker. I dimensionen *Att bry sig om* är det oftast läraren som initierar och bekräftar relationen genom att bry sig om mer än bara elevernas måluppfyllelse. Genom att se elever som en individ i gruppen och samtidigt möta alla elever på samma sätt stärks gruppen och grupp känslan. Läraren visar på det positiva och att alla duger och på så vis bekräftas relationen mellan läraren och eleverna. Här är eleverna ganska passiva, men responsen består av uppmärksamhet från eleverna tillsammans med exempelvis leenden och nickar. Genom att pyssla om eleven ser och visar lärarna intresse för människan bakom eleven och dennes fysiska, känslomässiga och kognitiva behov. När dessa är bekräftade och tillgodosedda har eleven möjlighet att lära sig. Genom att tro på elevens förmåga och vilja vågar de be om särbehandling, kommer de oftare till lektioner och deras tro på sig själv och insikt i valmöjligheter kan öka. Genom att ge eleven möjligheter att lyckas får eleverna möjligheter att känna sig nöjda och ta utrymme i gruppen. För en del är dessa anpassningar till den enskilda elevens behov och den förtroendefulla relationen avgörande för huruvida de överhuvudtaget kommer till lektionen och därmed deras möjlighet att lära sig det avsedda innehållet, särskilt bland äldre elever. Liljas (a.a.) undersökning visar att rättvisa tycks vara relativt och att de övriga eleverna mestadels inte reagerar negativt, åtminstone inte synbart, på att eleverna bemöts olika och sådant som bryter mot regler är tillåtet för en del (Lilja, 2013).

I dimensionen *Att lyssna* är det oftast eleven som tar initiativet och läraren som tar emot och bekräftar. Den första underrubriken är att ta emot det eleven berättar och här handlar det om att visa intresse, lyssna aktivt och ge utrymme åt eleven när denne berättar något, och eventuellt undvika en tillrättavisning i förmån för relationsskapande när tillfälle ges.

Det kan också vara att läraren söker upp de elever som inte självmant tar kontakt och medvetet stärker relationen genom att lära känna dem och bygga upp förtroendet, exempelvis i matsalen. Liljas (2013) undersökning visar också att det finns tillfällen då elever inte blir mottagna alls och då prövas i stället den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven. Nästa underrubrik är att reda ut och då gör eller säger läraren något efter att ha lyssnat på eleven för att visa att man brytt sig om det eleven sagt. Att reda ut kan ta mycket lektionstid men upplevs av lärare som att det är värt den tiden eftersom det i längden leder till att eleverna lyssnar på varandra och lättare kan koncentrera sig på sitt skolarbete. Att se bortom det eleven berättar innebär att läraren inte bara ser till situationen här och nu utan ser hela människan, både dess olika delar och dess potential – varje elev har rätt att bli lyssnad på, även om inte situationen kräver det eller eleven tar initiativ eller insisterar - varje elev är viktig och ska få uppmärksamhet. För detta krävs att läraren har specifik förståelse för de enskilda eleverna och känner dem (Lilja, 2013).

I dimensionen *Att sätta gränser* finns sex olika underrubriker som alla innebär att den förtroendefulla relationen prövas. Att läraren behöver sätta gränser beror på olika saker, såsom skollagen, läroplanen, regler eller för att inte någon annan elev ska påverkas negativt. Den första underrubriken att ge eleven tillrättavisningar innebär ofta inte mer än att läraren visar på var gränsen går och sedan följer eleverna om det finns en förtroendefull relation, men ibland behövs det lite mer och det finns en risk att läraren förlorar kampen. I detta avsnitt pekar Lilja (2013) vid flera tillfällen på att läraren måste stå på sig för att andra elevers förtroende för henne eller honom inte ska förloras och de ska tro att de ska slippa följa reglerna vid något senare tillfälle. Genom att elevernas handlande får en konsekvens eller hot om konsekvens kan relationen till läraren prövas. Om konsekvensen är något som gäller en hel grupp av elever kan förtroendet för läraren från de elever som skött sig minska, men det kan också minska om läraren inte sätter gränser. I studien ger läraren konsekvenser eller hot om konsekvenser när överträdelserna upprepats och tillrättavisningar hittills inte varit tillräckligt. Läraren ska samtidigt upprätthålla en god relation med de som gått över gränsen och övriga i gruppen och samarbetet måste fortsätta fungera för båda parter efteråt. Att inte markera är också en underrubrik till dimensionen *Att sätta gränser*. Här bedömer läraren att nackdelarna med att markera överväger fördelarna, exempelvis för att det tar fokus från en genomgång eller så finns det andra anledningar såsom att läraren har fullt upp med annat. Detta kan påverka lärarens förtroendefulla relation med andra elever eftersom det kan upplevas som ett svek eller skapa otrygghet – särskilt om det som skulle ha kunnat markeras rör någon annan elev. Lärarna väljer ibland att diskutera och föra samtal om regler vilket kan bidra till en gemensam förståelse och att eleverna får utrymme att uttrycka sina åsikter, även om läraren förklarar och står fast vid reglerna. Att ta en förfördelad elevs perspektiv gör läraren då en elev tar alltför stor plats på någon annans bekostnad och läraren bedömer att det gått för långt. Detta ger någon form av upprättelse till eleven och den förtroendefulla relationen stärks emellan medan den prövas mellan läraren och den som blir tillsagd. Vid ett tillfälle väljer en lärare att avvika från planeringen på ett sätt som kan påverka de förtroendefulla relationerna mellan läraren och eleverna och är

intressant för Liljas (2013) undersökning. Liljas (a.a.) resultat visar att eleverna oftast inte medvetet protesterar utan deras protester eller avvikande från regler beror på deras behov och upplevelser av situationen och att en stor del av elevernas förtroende för läraren beror på hur väl läraren upprätthåller ordningen i klassrummet och ser till att inga elever blir utsatta av andra. Tillrättavisningar påverkar också elevernas möjligheter att lära sig eftersom de före en gränssättning ofta gör något annat än skolarbete vilket minskar elevens möjligheter till lärande av det tänkta innehållet, men även kan störa övriga elever och minska deras möjligheter till samma sak.

Den sista dimensionen som även den prövar den förtroendefulla relationen mellan lärare och elever är *Att möta motstånd*. I denna dimension är elevernas val att ifrågasätta eller göra motstånd medvetet och det kan göras i smyg eller öppet. Lärarna möter detta medvetna motstånd på fyra olika sätt. Genom att använda sin lärarmakt kan läraren till exempel visa ut en elev ur klassrummet. Eleven har dock också en sorts makt. För att det ska fungera behöver läraren ha tålmod och se hela människan och vad denne kan klara, annars räcker lärarmakten inte långt. Läraren kan också erbjuda eleven en kompromiss vilket oftare leder framåt. När eleven blir lyssnad på upprätthålls förtroendet lättare, men läraren behöver fortfarande balansera med övriga elevers förtroende som riskerar att minska om de ifrågasätter lärarens beslut. Att ta emot elevens motstånd innebär att läraren lyssnar utan att säga eller göra något med det vilket gör att läraren undviker en konfliktsituation, deras förtroendefulla relation förblir intakt och elevens möjligheter att lära finns kvar. Den sista underrubriken är att försöka nå eleven och innebär att läraren ser eleven och anstränger sig på olika sätt för de ska förstå varandras ståndpunkter och inte fastna i en konflikt utan istället behålla elevens möjlighet till lärande av det avsedda lektionsinnehållet. Lilja (2013) betonar att det förhåller sig i denna dimension som i de föregående tre så att elevens levda verklighet inte går att bortse från och även om den visar sig på ett annat sätt här så måste läraren möta hela människan. Läraren ska ta emot både eleven som utmanar och övriga elever utifrån sina situationer och vem de är. Rättvisan visar sig vara relativ även i denna dimension.

En förtroendefull relation räcker inte och alla elever når trots allt inte kunskapskraven, men lärarna når med de förtroendefulla relationerna fram även till dessa elever på så vis att de i större utsträckning kommer till lektionerna och är trygga i skolan vilket ökar deras möjligheter att både vara en del av det sociala sammanhanget och ta del av undervisningen (Lilja, 2013). Vidare konstateras att "[r]elationsarbetet måste få ta tid och utrymme" (Lilja, 2013, s. 197) för att måluppfyllelsen ska kunna öka.

2.2. Pedagogisk närvaro

Linder (2016) menar att läraren måste vara nära eleven för att den professionella relationen ska kunna utvecklas. Läraren behöver se eleven som en person, kunna identifiera sig med och känna med denne. Läraren behöver planera så att hen får tillfälle till denna pedagogiska närvaro för att stärka en relation som inte är tillräckligt stark.

Linder (a.a.) menar vidare att lärare kan utveckla sin relationskompetens, och att det underlättar om läraren har en dynamisk attityd. Aspelin (2018) menar att det inte kan tas för givet att relationskompetens som förmåga hos lärare är tillräckligt utvecklad, eller att den utvecklas av sig själv, därav kan konkreta frågor som rör kommunikationen behöva ställas. Frågor som rör kvaliteten på relationsprocesser kan ge viktiga svar som indikerar vad relationsproblemet handlar om (a.a.). Frågor som till exempel; Respekteras eleven? Har läraren tillit till eleven? Uppskattas eleven? Aspelin (2018) lyfter fram att det behövs konkreta underlag för att förstå relationsproblem samt hur de kan hanteras. Relationskompetens är att göra positiv skillnad för eleven, det handlar om att svara an i en gemensam process, det vill säga ansvarighet. Enligt Aspelin (a.a.) finns det inga enkla recept utan det är snarare en fråga om beredskap inför det oväntade och att kunna förhålla sig till det när det inträffar. Relationskompetens handlar primärt om att möta eleven här och nu, i det närvarande ögonblicket (Aspelin, 2018). Lärare bör fundera över vad man vill att eleven ska prestera och vilka relationella betingelser som gynnar detta resultat och vilka som inte gör det (Aspelin, 2012). Relationen till läraren påverkar alltid elevens prestation, därav att reflektion över vilken relation som gynnar lärandet mest kan bidra till bättre lärare (a.a.).

2.3. Linders åtta samspelsteman

Linder (2016) beskriver professionell relationskompetens på följande sätt: "Professionell relationskompetens är att ha förmågan att ingå i känslomässig dialog och utifrån denna dialog skapa ett lärande och uppfostrande samspel" (Linder, 2016, s. 140). Hon delar in professionell relationskompetens i åtta samspelsteman vilka tillhör tre övergripande dialoger som också kallas universum. I det första universumet *Den känslomässiga dialogen* ingår *Visa glädje*, *Se initiativ*, *Bjuda in till samtal* och *Ge erkännande* och läraren bjuder in eleven i gemenskapen. I samspelstemat *Visa glädje* förklarar Linder (a.a.) att det är viktigt att le för att kunna inleda ett positivt samspel eftersom det signalerar att man är öppen och tillgänglig. Om man inte ler aktiveras i stället det inre alarmsystemet. Leendet bekräftar eleven och bjuder in till samspel. När läraren *Ser barnets initiativ och anpassar sig* motverkar hen att eleven känner sig ignorerad och minskar eller ökar antalet försök till samspel vilket leder till isolering eller intensitet. Läraren behöver också vara inkännande och anpassa sig till elevens emotionella nivå för att bekräfta eleven. Läraren bör *bjuda in eleven till samspel*, lyssna och svara för att skapa en känsla av gemenskap. Inbjudan kan vara verbal, men måste inte vara det. Här tränas också turtagning vilket kan behöva tränas även för större barn. När läraren *ger eleven erkännande* ger läraren av sitt engagemang och sätter värde på den ansträngning barnet gjort istället för på dess förmågor.

I det andra universumet *Den meningsskapande dialogen* som är den lärande delen av relationsarbetet ingår temana *Fånga uppmärksamheten*, *Hålla kvar uppmärksamheten* och *Utveckla upplevelsen*. Linder (2016) beskriver att läraren behöver hjälpa eleverna och *fånga uppmärksamheten* av den orsaken att uppmärksamhet är en förutsättning för

att eleven ska kunna lära sig något. Det är inte ovanligt att elever har svårt att rikta sin uppmärksamhet, filtrera bort oväsentligheter och stå emot lockelse och det kräver träning. Läraren behöver också *hålla kvar uppmärksamheten* genom att smitta av sig med sin entusiasm och positiva känslor med hjälp av berättelser, kroppsspråk och mimik vilket kan vara motivationshöjande och behåller elevens nyfikenhet. "Lärandet är som mest effektivt när lärandeprocessen blir en njutning i sig själv, det vill säga när lärandet upplevs vara själva belöningen" (Linder, 2016, s. 113). Läraren bör *utveckla upplevelsen* genom att fördjupa och förklara och stötta elevens reflektion.

I det sista universumet *Den guidande/vägledande dialogen* ingår endast temat *Skapa ramarna - steg för steg* och här vägleder läraren eleven genom att tydliggöra vilka förväntningar som finns, stödja positivt beteende och korrigera. Linder (2016) är noga med att tydliggöra att det inte rör sig om konsekvenspedagogik utan att eleven ska få stöd i att utveckla sin sociala kompetens och läraren ska minska stödet i takt med att elevens förmåga utvecklas utan att eleven utsätts för förödmjukelse.

Aspelins (2018) definition av relationskompetens, Liljas (2013) fyra dimensioner och Linders (2016) åtta samspelsteman, visar på olika nyanser av och perspektiv på, hur relationen med eleven realiserar. Detta har vi valt att titta på, hur den relationella kompetensen hos lärarna ges uttryck och hur den påverkar huruvida alla elever är delaktiga i undervisningen samt på hur eleverna uttrycker anledningar till delaktighet eller brist därpå ur sitt perspektiv.

3. Teoretisk utgångspunkt

Teorin vi utgår från kan härledas till det relationella perspektivet, som internationellt går under beteckningen inclusive education - här ligger tyngdpunkten på sociala omständigheter och organisatoriska faktorer (Aspelin, 2018). Relationell pedagogik handlar om konkreta mellanmännsliga möten i ett utbildningssammanhang. Det fokuserar på det som sker i mötet mellan lärare - elev, och mellan elev - elev (a.a.).

Inom forskningsfältet för relationell pedagogik finns två inriktningar - den pedagogisk-filosofiska och den förklaringsinriktade forskningen. Den förklaringsinriktade forskningen studerar hur relationer mellan lärare och elever påverkar eleverna och visar att en stödjande relation är väsentlig för "prestationer, social utveckling, trivsel, välmående och motivation" (Aspelin & Johansson, 2017, s. 162).

I relationell teori ses människor som både egenartade och som att de har mycket gemensamt (Aspelin & Johansson, 2017). För relationell pedagogik innebär det att läraren ser eleven som en egen unik person, men även att varje möte, varje situation är ny och läraren kan inte förvänta sig veta vem en elev är utan det skapas "här och nu, mellan oss" (Aspelin & Johansson, 2017, s. 161). Läraren ska vara öppen och ha respekt för elevens hela person och det mellanrum som finns mellan läraren och eleven. Aspelin och Johansson (a.a.) och Aspelin och Persson (2011) visar att de mellanmännsliga värdena som är grundläggande i den relationella pedagogiken hotas av en skola där relationerna ses som underordnade mätbara resultat och utbildningens enda syfte är att förbereda för framtiden och nå uppsatta mål på ett så effektivt sätt som möjligt. I en sådan skola kan inte eleven ses som en unik individ. Inom den relationella pedagogiken menas inte att elevens ämneslärande är mindre viktigt utan att både ett meningsfullt innehåll och en god relation är nödvändigt (Aspelin & Johansson, 2017). Relationer föregår kunskaper och kunskapande sker i och genom relationsprocesser. Inom den relationella pedagogiken ses relationer både som grunden för och målet med utbildning (a.a.). Aspelin och Persson (2011) menar att relationen mellan lärare och elev måste vara såväl stabil som levande. Relationen mellan elev och lärare är en av flera faktorer som leder till ökade elevprestationer och måluppfyllelse. (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2012, 2018). De spelar dock större roll för vissa elever än för andra (Roorda et al., 2011). Relationell pedagogik "bör utgå ifrån föreställningen att personliga möten mellan människor är utbildningens fundament" (Aspelin & Persson, 2011 s. 22). Aspelin och Persson (2011) pekar på att den återkoppling som läraren ger en elev bygger på dialog där läraren är öppen för vad eleven säger. Återkopplingen blir då en del av undervisningen som bygger på det eleven kan och vågar uttrycka om sin förståelse och sina kunskaper och lärandet blir både synligt och begripligt samtidigt som eleverna är delaktiga (a.a.).

Aspelin (2018) menar att relationskompetens utifrån ett relationellt perspektiv innebär att agera på ett sätt som får, eller har, potential att få uppbyggliga konsekvenser, att man genom relationskompetens får eleven att stärkas. Vidare menar forskaren att

relationskompetens hos lärare innebär att göra positiv skillnad för eleven, att svara an i en gemensam process, inta en öppen hållning, möta eleven som person och främja elevens människoblivande. Aspelin (a.a.) anger ett tvådimensionellt perspektiv på relationskompetens, sett ur lärarens synvinkel:

-sociala band (socialt tillvägagångssätt), att läraren arbetar *med* relationer i syfte att förverkliga olika slags mål.

-relationella band (relationellt förhållningssätt), att läraren är delaktig *i* relationer tillsammans med elever utan att aktiviteten styrs av förutbestämda mål.

Enligt författaren betyder ett relationellt förhållningssätt att läraren möter sin elev på ett omedelbart och oförbehållsamt sätt. Aspelin (2018) menar även att lärares relationskompetens innefattar arbetet med klassrumsklimat, relationer inom och mellan elevgrupper, motivation för lärande och ett ansvarstagande för undervisningens relationella villkor.

3.1. Utbildningens brännpunkt

Var lärandet anses ske, var utbildningens brännpunkt är belägen är avgörande för både vad som bör göras och hur detta bör göras (Aspelin & Persson, 2011). Om utgångspunkten är att lärandet sker inuti eleven leder det till en utvecklingslinje medan verksamheten styrs i en annan riktning om utgångspunkten är att det är yttre faktorer som påverkar mest (a.a.). Aspelin och Persson (2011) förlägger utbildningens brännpunkt till mellanrummet, det vill säga elevens möte med omvärlden utifrån relationell pedagogik. Det är enligt detta synsätt inte elevens eller lärarens inre aktiviteter som är viktigast för utbildningen, utan relationen dem emellan. Relationen i sig medverkar aktivt i lärandet. Det är i själva relationen med läraren som elevernas förståelse och utveckling kommer till stånd. En grundval för den relationella pedagogiken är att relationer har ett värde i sig, utan att vara ett redskap för något annat (a.a.).

3.2. Sam-verkan och sam-varo

Aspelin och Persson (2011) och Aspelin (2018) delar in relationer i två former som de kallar sam-varo och sam-verkan. *Sam-varo* beskriver ett möte som är såväl genuint som dynamiskt utan mål och planering. Ett sådant möte är oförutsägbart och personerna svarar an på varandra på riktigt. I sådana möten verkliggörs människan. *Sam-verkan* beskriver istället en social process där personer utför handlingar tillsammans och planering och förutsägbarhet är en del av begreppet. Många av våra företeelser bygger på sam-verkan, så även utbildning - men utbildning kan och bör även innehålla sam-varo. Sam-verkan kan främja sam-varo om den inte är alltför renodlad. Sam-varo är en grund för pedagogisk verksamhet, men Aspelin och Persson (2011) betonar att man inte bör se de två relationsformerna kategoriskt. Båda behövs inom utbildningen och med sam-verkan som grund bör utrymme för möten där läraren och eleven upplever den andre som just denna

person vid just detta tillfälle - det vill säga sam-varo, ges. "Genuin utbildning kännetecknas av växelverkan mellan sam-verkan och sam-varo" (Aspelin & Persson, 2011, s. 92).

3.3. En asymmetrisk relation

Aspelin (2014) pekar på att det redan står klart att relationen är viktig för lärandet. Han visar även på att attityden hos de lärare som ser relationen med eleverna som viktig och en del av deras ansvar är annorlunda. Dessa lärare relaterar till eleverna på ett personligt plan och ser eleven som en hel person med både "faktisk och potentiell existens" (Aspelin, 2014, s. 239, vår översättning). Eleverna behöver inte ha med sig lärarens perspektiv på samma sätt, därav kan deras attityd vara en annan (Aspelin, 2014). Relationen mellan lärare och elev måste vara asymmetrisk för att eleven ska lära sig optimalt och får inte bli en vänskapsrelation och samtidigt får varken eleven eller läraren ta en passiv roll då antingen eleven eller läraren undertrycks (Aspelin, 2014). Läraren måste både acceptera och bekräfta eleven för att stötta elevens utveckling (a.a.). Aspelin (2015) beskriver pedagogisk differentieringskompetens vilket står för hur läraren kan navigera i relationen och skapa närhet och distans till eleven bland annat med hjälp av blickar, röstläge, kroppsposition - hur läraren kommunicerar med eleverna. Författaren utvecklar detta till tre kompetenser där differentieringskompetens är den ena och förklarar hur läraren reglerar närhet och distans så att avståndet varken blir för kort eller för långt mellan dem, som ovan beskrivits (Aspelin, 2018.). Läraren behöver också ha socioemotionell kompetens och läsa elevens signaler för att kunna handla på ett sätt som stärker elevens stolthet och kanaliserar skam. Den kommunikativa kompetensen, där läraren med hjälp av kropp och ansikte bjuder in och anpassar sig efter eleven för ökad förståelse visar respekt och skapar mening (a.a.). Förekomsten av denna kompetens i en lärares yrkesvana kan ses som en tydlig indikator på att läraren gynnar relationen med eleverna och ökar förutsättningarna för att de ska ta del av syftet med utbildningen, det vill säga såväl kunskaper som värden (Aspelin, 2014).

Hattie och Yates (2014) uttrycker att lärande är en riskabel satsning för många elever där den positiva relationen med läraren bidrar till att bygga upp förtroendet att våga göra misstag, be om hjälp och försöka en gång till. Vidare menar Hattie och Yates (a.a.) att elever värdesätter relationerna till de personer i sin närhet som undervisar dem beroende på deras förmåga att bygga upp tillit och förtroende.

4. Metod

Vår studie håller sig inom den förklaringsinriktade forskningen. I metodkapitlet beskrivs och motiveras val av metod, urval, genomförande, bearbetning och etiska principer.

4.1. Urval/Undersökningsgrupp

Utifrån studiens relationella fokus, lärares relationskompetens och dess betydelse för elevers delaktighet i undervisningen var vår önskan att få följa en grupp elever och deras lärare, under en begränsad tid. Syftet var att försöka se tecken på lärares relationskompetens och försöka se samband med elevernas delaktighet samt belysa från olika perspektiv. Med utgångspunkt i våra frågeställningar och fokus på relationellt perspektiv skickades förfrågningar ut till olika högstadieskolor i vår geografiska närhet, då vi bestämt oss för att genomföra undersökningen med elever i årskurs nio. Valet av årskurs nio gjordes utifrån elevernas ålder och med tanke på att de själva kunde avgöra om de ville delta eller inte samt att högstadieelever har fler lärarkontakter än elever i de lägre åldrarna. Förfrågan skickades till sex skolor varav tre svarade. Den skola vi gjort observationer och intervjuer på var den första som välkomnade oss. Urvalet av skola var således vad Stukát (2011) kallar frivilligt urval.

Skolan är en F-9 skola med cirka 700 elever och belägen i en mindre svensk stad. Klass 9a, som vi följde under en och en halv dag, har ungefär tio undervisande lärare, varav två även är klassens mentorer. Alla elever har gått tillsammans från årskurs sju utom en som tillkom i årskurs nio. Klassen som är en av totalt fyra årskurs nior på skolan har flertalet lektioner i sitt hemklassrum. Övervägande antal elever har utländsk bakgrund och komplexa hemförhållanden. När det gäller eleverna har interaktionen med läraren eller avsaknaden därav observerats för alla elever som valt att delta i undersökningen. När en undersökning görs på alla i en grupp kallas det av Stukát (2011) för populationsundersökning.

När det gäller lärarna föreslog rektorn en mentor att kontakta vilket skulle kunna indikera ett snöbollsurval då rektor kan ha valt mentorn just för sin relationella kompetens då denne hade kännedom om frågeställningar och syfte med undersökningen. Stukát (a.a.) beskriver att snöbollsurval är när forskaren söker en viss typ av informanter som i sin tur hittar andra med samma eller liknande egenskaper. Dock efterfrågades inte en viss egenskap hos lärare att observera, men rektorn kan ha tolkat det så eller velat visa upp styrkor inom relationell kompetens i sin personal. Övriga lärare observerades dock baserat på att de undervisade klassen de dagar vi fick komma. Intervjuade lärare, såväl mentorn som hennes mentorskollega och specialläraren är frivilligt urval. Den första mentorn frågade kollegor och dessa ville ställa upp på intervju med oss. Sammanlagt observerades sju lektioner, varav en lektion utgjordes av individuella mentorssamtal. Två lärare och en speciallärare intervjuades. Kortare samtal på mellan fem och tio minuter

fördes med fyra lärare i direkt anslutning till observerade lektioner. Två gruppintervjuer gjordes spontant under lektionstid med sammanlagt åtta elever, varav tre i en grupp och fem i den andra. Med frivilligt urval kommer risker och minskar representativiteten då informanter kan ha olika anledningar att vilja delta, såsom ett särskilt intresse för forskningsämnet (Stukát, 2011).

4.2. Datainsamlingsmetod

Då fokus i undersökningen är att söka efter framgångsfaktorer i relationen mellan lärare-elev och elev-lärare i undervisningssituationer, har vi valt observation och intervju som metod. Sammanlagt observerades sju lektioner - fem första dagen och två andra dagen. En av lektionerna, lektion 7, utgjordes av individuella mentorsamtal vilket medförde ett annat observationsunderlag där samspelet kunde observeras på ett närmare sätt, men att andra aspekter såsom exempelvis delaktighet inte var relevant. När vi undersöker delaktighet är således inte den sjunde lektionen - mentorslektionen, medräknad.

Utifrån syftet med studien har en kvalitativ ansats valts. Forskning delas in i två huvudkategorier beroende på olika faktorer, kvantitativ och kvalitativ. Kännetecknen för en kvalitativ forskning är enligt Bryman (2011) att den försöker beskriva hur, vad och varför saker sker och därefter görs tolkning utifrån kontext och dess sammanhang. Det som kännetecknar kvantitativ forskning är resultat i form av siffror, mängder och andra saker som är möjliga att räkna på, kvantifierbara data (a.a.). Vi har med vår studie sökt svar på om vi kan se hur lärare gör för att fånga elevers delaktighet genom att koppla till relationellt perspektiv, därav vårt val av att utgå ifrån en kvalitativ metod.

Vilka kännetecken på relationell kompetens ser vi hos de olika lärarna? Detta ska vi ta reda på genom att observera samspelet mellan elever och lärare, samt genom intervjuer med lärare och elever och sedan jämföra empirin.

Är det de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga? Detta ska vi ta reda på genom att observera elevernas delaktighet och jämföra med resultatet på ovanstående fråga.

Hur uttrycker sig eleverna om vad som avgör delaktighet?

Jämförelse av empirin som fås från klassrumsobservationer samt intervjuer med lärare och elever. Här vill vi få syn på elevernas upplevelse i jämförelse med lärarnas och vad vi kan se.

4.2.1. Observation

Ordet observation kommer från latin och betyder iaktta eller att undersöka (Bell, 2005). Som Björndahl (2005) uttrycker det brukar observation inom pedagogiken uppfattas som

en uppmärksam iakttagelse, att man är koncentrerad på att försöka observera något som är av pedagogisk betydelse.

Observationer kan vara strukturerade eller ostrukturerade, deltagande och icke-deltagande (Bell, 2005). Vidare uttrycker Bell (a.a.) att varje angreppssätt har både för- och nackdelar, alla kräver en viss expertis, därav att det bör noga övervägas vilken observationsteknik man ska använda. Vi har använt oss av strukturerad, icke-deltagande observation då vårt syfte och fokus redan var bestämt, vi ville hinna uppfatta så mycket som möjligt och inte påverka.

- **Ostrukturerad observation**, är att tillämpa ett ostrukturerat angreppssätt i motsats till
- **Strukturerad observation**, ett förutbestämt fokus och ett tydligt syfte
- **Deltagande observation**, är att delta aktivt, fråga, lyssna och försöka förstå vad som händer
- **Icke-deltagande observation**, är att sitta i bakgrunden för att endast se, höra och uppleva vad som händer (Bell, 2005).

Repstad (2007) kallar icke-deltagande observation för passiv sådan, men menar att en sådan roll är svår att helt hålla då man kan påverka situationen utan att ha den avsikten. Björndahl (2005) nämner istället observationer av första och andra ordningen, där observation av första ordningen innebär fokus på den pedagogiska situationen, utan delaktighet. Observationen i denna studie är av första ordningen. Observationen av andra ordningen görs kontinuerligt i den pedagogiska situation som man själv är en daglig del av. Precis som Bell (2005) belyser Björndahl (2005) det komplexa i att utföra en observation, att ha medvetenhet om observations processer och vikten av att inta ett kritiskt och värderande förhållningssätt.

Enligt Bryman (2011) och Repstad (2007) går det även att inta en öppen eller dold roll som observatör. Under gjorda observationer valdes en öppen och icke-deltagande roll vilket genererade att samtliga elever och lärare visste vårt syfte och roll.

Vi observerade samspelet mellan läraren och individerna i klassen under de lektioner skolan hade möjlighet att ta emot oss, sammanlagt sju lektioner, varav en mentorslektion. Under observationerna satt vi bägge längst bak, en bit ifrån varandra, följde ett observationsschema samt antecknade fritt, det vi ansåg väsentligt kopplat till relationellt perspektiv och elevernas delaktighet. Lektionerna varierade i tid mellan 50 och 70 minuter. Under observationen gjordes ett *beteendevärdering*, vilket enligt Bryman (2011) innebär att hela gruppen studeras och vissa typer av beteende registreras av observatören. Beteende som vi registrerade var kopplat till samspel och delaktighet. Vi tittade på såväl vem läraren samspelade med som på vilket sätt och huruvida eleverna deltog i aktiviteten.

4.2.2. Intervju

Intervjuer som förekommer i samband med kvalitativ forskning brukar vara mindre strukturerade än vad intervjuer inom kvantitativ forskning är, enligt Bryman (2011). Intervjuprocessen är flexibel och tyngdpunkten bör ligga på det som informanten uppfattar vara viktigt vid en förklaring och dess förståelse av händelser och beteenden (a.a.). Vidare anser Bryman (a.a.) att intervjuaren har stor frihet att bygga vidare på det som informanten säger. Precis som Kvale och Brinkmann (2009) uttrycker så syftar den kvalitativa forskningsintervjun inte till kvantifiering utan den söker kvalitativ kunskap och tolkar ord, inte siffror.

I de tre intervjuer som genomfördes med specialläraren och mentorerna, utgick vi ifrån förutbestämda frågeställningar i en intervjuguide (Bilaga 6) och upplevelser utifrån våra observationer. Vi byggde även vidare på det som de intervjuade berättade för att få fördjupad förståelse och klarhet. De övriga lärarna, vars lektioner vi också observerade, gavs ett kort tillfälle i direkt anslutning för kortare intervjuer. Vid dessa intervjuer samtalande vi mest om vilka elever de upplevde som svåra att nå och deras tankar kring det. När det gäller samtalen med eleverna har samtalen varit informella, men ändå med våra frågor som utgångspunkt (Bilaga 6). Vi hade var sitt samtal med elever i grupp. I den ena gruppen fanns tre elever och i den andra fem.

4.3. Genomförande

I början av första lektionen första dagen blev vi presenterade för klassen och vi fick presentera vårt syfte och dela ut medgivandeblanketter (Bilaga 1). 21 elever gav sitt samtycke och två elever valde att inte delta. Dessa två har vi inte inkluderat i våra anteckningar och inte i vår uppsats. Sammantaget var 23 elever närvarande. Samtyckesblankett med missivbrev (Bilaga 2 och Bilaga 3) delades ut till varje lärare i början av lektionen med undantag av idrott då vi kom in just när lärarna började sin genomgång. Vi fick medgivande av en av de tre idrottslärarna efter lektionen och vi har bara inkluderat henne i vår studie. De andra två lärarna hann ge sig iväg innan. Samtliga lärare hade i förväg via mail som vidare distribuerades av klassens ena mentor, fått information om att vi skulle komma. Elevernas vårdnadshavare informerades också via brev som vidare distribuerades av mentorn.

4.3.1. Observationer

Inför observationerna hade vi valt ut fokusområden att titta på under lektionerna (Bilaga 4). Vi har båda observerat alla lektioner och antecknat var för sig. Vi har gjort korta fältanteckningar som stöd för minnet direkt under observationerna, såsom Repstad (a.a.) föreslår för att ta så lite värdefullt fokus som möjligt från observationssituationen så att risken att information förloras eller snedvrids minimeras. Ibland har endast streck dragits för att påvisa att ett agerande har förekommit vid flera tillfällen. Repstad (2007) menar

att tolkningar i situationen är omöjliga att undvika, men att värderande ord i anteckningarna i möjligaste mån bör undvikas. Vi satt en bit ifrån varandra längst bak i klassrummet så att vi kunde ha uppsikt över olika delar av klassrummet. Därmed har vi också ibland uppfattat olika saker, även om mycket uppfattades av båda. För att snabbt kunna skilja mellan eleverna trots att vi inte kunde deras namn gav vi dem smeknamn baserade på yttre attribut eller klädsel i anteckningarna vilka vi har bytt ut till fingerade namn i uppsatsen för att hålla oss till Vetenskapsrådets (2017) konfidentialitetskrav. Lärare och mentor Cecilia har observerats vid tre tillfällen, under två svensklektioner och en mentorslektion. Mentor Frida har observerats under en mentorslektion där hon tillsammans med Cecilia hade samtal med fyra elever, en åt gången.

4.3.2. Intervjuer

Vi har båda varit med på intervjuerna på samma sätt som observationerna och här utgick vi från en intervjuguide (Bilaga 5). Vi har gjort korta fältanteckningar som stöd för minnet direkt under intervjuerna. Intervjuerna genomfördes under vår andra dag på skolan med speciallärare Gerd och de bägge mentorena/lärarna Cecilia och Frida.

4.3.3. Lärarsamtal

Korta samtal gjordes i direkt anslutning till lektion 1, lektion 2, lektion 4 och lektion 5, med de undervisande lärarna Anna, Birgitta, Doris och Erik. Dessa samtal deltog vi bägge på och minnesanteckningar gjordes direkt. Samtalen utgick från vad lärarna spontant ville delge oss, men vi ställde frågor om relationen och delaktighet om läraren inte själv tog upp detta. Eriks samtal genomfördes under lektionen och initierades av Erik själv. Övriga tre gick vi fram till när lektionen var slut.

4.3.4. Gruppintervjuer/elevsamtal

Vi hade förberett frågor att ställa till eleverna om tillfälle gavs (Bilaga 6). Dessa tillfällen gavs spontant under lektionstid under ett grupparbete med tre respektive fem elever. Samtalen var informella även om vi utgick från våra frågor och antecknade. Repstad (2007) menar att integrerade samtal i miljön ofta är att föredra då de blir mindre konstlade. Samtalen/gruppintervjuerna med eleverna utfördes enskilt, alltså inte av oss båda gemensamt.

4.4. Bearbetning och tolkning

Bearbetning av insamlad empiri har först gjorts enskilt, utifrån bägges upplevelser, för att sedan gemensamt dra paralleller. Vi har valt att använda oss av en kvalitativ innehållsanalys för att på ett systematiskt sätt kategorisera innehållet från intervjuer och observationer. Bryman (2011) menar att kvalitativ innehållsanalys handlar om att tolka och granska innehåll i en text utifrån centrala begrepp som utgör meningsbärande enheter, vilka delas in efter kategorier och teman.

Första steget i vår analysprocess var att få en helhetsbild av det insamlade materialet. Därför renskrevs samtliga anteckningar från intervjuer och observationer medan de var färska i minnet, samma dag eller dagen efter. Här har viss tolkning av materialet gjorts för att skapa begriplighet, exempelvis har flera streck i anteckningarna skrivits om till vid flera tillfällen eller återkommande förekommande. Andra steget i bearbetningen var att urskilja det som kunde kopplas till vårt valda fokus - det relationella perspektivet utifrån samspel och delaktighet, och därmed var relevant för vår studie. Samtidigt delades empirin in i de underkategorier som vi presenterar under analysdelen. Ordagrann text från våra renskrivningar kopierades in under teman som gav underkategorier. Dessa teman formulerades med utgångspunkt i de källor vi använt oss av i bakgrund och tidigare forskning - Liljas (2013) fyra dimensioner av förtroendefulla relationer och Linders (2016) åtta samspelsteman i professionell relationskompetens. Vi valde följaktligen en temabaserad och inte en personbaserad analys. Repstad (2007) menar att temabaserade analyser många gånger kan knytas till frågeställningarna på ett tydligare sätt. Till sist valdes exempel ut och analyserades närmare med hjälp av Aspelins (2018) tre åskådliggörande aspekter av relationskompetens och ovan nämnda dimensioner och samspelsteman med utgångspunkt i Linders (2016) och Liljas (2013) texter.

4.5. Etiska aspekter

Under vårt examensarbete har vi uppmärksammat Vetenskapsrådets (Vetenskapsrådet, 2017) forskningsetiska principer via de fyra huvudkraven; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inför observation och intervjuer har vi lämnat tydlig information till berörda, både skriftligt och muntligt. Rektor, lärare och vårdnadshavare har innan vårt besök på skolan fått skriftlig information. Rektor kontaktades först och gav sitt medgivande via mejl. Därefter kontaktades mentor Cecilia via mejl och hon vidarebefordrade skriftlig information till alla undervisande lärare, vårdnadshavare och informerade eleverna muntligen innan vårt besök. Vi informerade eleverna muntligen vid första lektionen och kort skriftlig information fanns också på den medgivandeblankett de fick utdelat vid samma tillfälle. Även lärarna och specialläraren har fått fylla i en medgivandeblankett med tillhörande missivbrev och de informerades kort muntligen i samband med detta. Extra hänsyn har tagits till framför allt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017) då ingen genom detta arbete skall kunna identifieras, varken elever, pedagoger eller skola. Vi har därför fingerat elevernas och lärarnas namn i uppsatsen. Lärarnas namn valdes utifrån alfabetisk ordning och lektionernas ordning, medan eleverna fick fingerade namn. Enligt nyttjandekravet kommer all information som observation och intervjuer genererat endast användas i detta examensarbete. Efter att uppsatsen bedömts förstörs alla anteckningar och ifyllda medgivandeblanketter.

4.6. Tillförlitlighet

Inför urvalet i vår studie tog vi fasta på att besöka en skola som ingen av oss hade anknytning eller relation till i vår geografiska närhet, för att undvika förhandsinformation och förutfattade meningar. Vi har resonerat kring tillförlitligheten av insamlad empiri och vi har förståelse för att våra egna tolkningar kan ha styrt bearbetningen av denna. Vi beskriver hur vi upplevt situationerna och tolkat det som sagts och ibland har anteckningarna varit vaga, exempelvis då streck dragits för att visa att något upprepats vid flera tillfällen. Detaljerade och exakta beskrivningar har inte hunnits med under observationens gång och i renskrivningen tillkommer ett mått av tolkning trots att avsikten inte varit denna. Enligt Repstad (2007) påverkas reliabiliteten, det vill säga pålitligheten, av hur precis information som framkommit och hur analysen genomförts. Syftet med studien i kombination med våra teoretiska utgångspunkter ger oss förhoppning om att vi hållit oss så neutrala som möjligt under arbetets gång. Vi har steg för steg beskrivit hur vi har gjort vår undersökning och lagt oss an om att ge en rättvis bild av utförande såväl som av det som studerats och därmed visar vi på pålitlighet och äkthet på det sätt som beskrivs av Bryman (2011).

När det gäller validiteten - giltigheten, handlar den enligt Repstad (2007) om huruvida det insamlade materialet och hur slutsatser dras kan besvara forskningsfrågorna. Studien har genomförts under en begränsad, ganska kort tid vilket påverkar reliabiliteten i studien som hade kunnat visa på ett annorlunda resultat, om vi till exempel hade observerat samma lärare under fler tillfällen. Vår avsikt har inte varit att ge en generell bild av fungerande framgångsfaktorer i relationen lärare-elev då studien genomförts i liten skala, utan istället har vårt syfte varit att ta reda på *om* vi kan se *hur* lärare gör som når framgång, utifrån ett relationellt perspektiv.

5. Resultat och tolkning

Under denna rubrik presenteras och analyseras vårt resultat med stöd utifrån Aspelins (2018) tre aspekter av relationskompetens, Liljas (2013) fyra dimensioner av förtroendefulla relationer och Linders (2016) åtta samspelsteman för professionell relationskompetens.

5.1. Observationsbeskrivningar

Samspelet mellan lärare och elever har observerats under sju lektioner, varav en bestod av mentorssamtal. Den första observationsdagen inleddes med en lektion i biologi i klassens hemklassrum. Lektionen undervisades av en lärare som vi valt att kalla Anna. Lektionen inleddes med att Anna samlade in elevernas mobiler och placerade dem i ett skåp. Därefter fick vi presentera oss, berätta varför vi var med i klassrummet och dela ut våra medgivandeblanketter. Hon introducerade muntligen dagens uppgift som var att arbeta enskilt eller i valfria smågrupper med ett gammalt nationellt prov. Hon delade ut proven och gick sedan runt till de elever som påkallade hennes uppmärksamhet med frågor. Flera elever satt hela lektionen utan att ha någon interaktion med läraren alls, varav eleven vi benämner Benjamin var en. Elever droppade in efter hand de första 15 minuterna av lektionen utan att uppmärksammas av Anna.

Andra lektionen var en lektion i SO och undervisades i hemklassrummet av en lärare vi valt att kalla Birgitta. Birgitta inledde lektionen med att återknyta till föregående lektion och de mänskliga rättigheterna varpå lektionens uppgifter presenteras muntligen. Lektionen bestod därefter av tyst enskilt arbete en kort stund, följt av en diskussionsuppgift i grupp, genomgång av diskussionen i helklass och till slut en kort genomgång vid tavlan. Vid det enskilda arbetet fokuserade läraren på tystnad och arbetsro; vid grupparbetet gick hon runt till alla grupper och interagerade med de flesta eleverna och vid redovisningen av gruppkonversationerna i helklass ledde hon samtalet. Från och med gruppindelningen satt tre elever som vi kallar Daniel, Kevin och Linus utan att delta i aktiviteten och samtalade. Vid gruppsamtalen interagerade hon inte alls med dem men vid gruppredovisningen i helklass tillrättavisade Birgitta dessa elever löpande och när lektionen var slut hade alla tre lämnat den.

Den tredje lektionen undervisades av Cecilia som vi valt att kalla en av klassens två mentorer, och var en lektion i svenska. Cecilia började med att återkoppla till tidigare lektioner och gå igenom lektionens struktur. Hon hade korta punkter på tavlan. De skulle öva in en pjäs i smågrupper men först lästes texten högt i klassrummet. Under högläsningen förklarade Cecilia begrepp och eleverna följde med i texten. Sedan fick eleverna dela in sig i grupper med Cecilias hjälp och de olika grupperna gick iväg till olika rum för att öva. Här gavs tillfälle för oss att kort intervju eleverna i mindre grupp. En grupp fick inte välja utan var tvungen att stanna kvar i klassrummet. I denna grupp ingick eleverna Bianca, Linus och Kevin. En av oss stannade med denna grupp och den

andra följde med en annan grupp där eleverna Sandra, Benjamin, Lasse, Kristoffer och Lisa ingick. Cecilia började med att ge stöd till den grupp som stannade i klassrummet, sedan gick hon runt till övriga grupper och återvände emellanåt till klassrummet.

Dagens fjärde lektion var idrott tillsammans med en annan klass och undervisades av tre lärare. Varje lärare ansvarade för och instruerade en grupp. Vi observerade endast en av lärarna och vi har valt att kalla henne Doris. Hon deltog aktivt i delar av aktiviteterna, log frekvent, använde ett expressivt kroppsspråk, hade ögonkontakt med eleverna och gav tillrop. När vi kom in i idrottshallen var de samlade i de tre grupperna och strax ställde de upp sig för linedance i samma grupper med respektive lärare vid änden av varje grupp. Med hög musik övade de några gånger innan lärarna började filma för bedömning. De återsamlades i grupperna för korta instruktioner och lekte sedan olika varianter av tagen. Mycket korta instruktioner gavs mellan de olika momenten. I slutet av lektionen återsamlades de i de tre grupperna. Doris grupp var kvar lite längre och hon berättade vad som skulle hända på nästa lektion. Flera av eleverna saknades, däribland Kevin och Linus som var avstängda från idrottslektionerna. Det var Daniel också, men deltog ändå. Det verkar inte som om Doris var medveten om det.

Första dagens femte och sista lektion var musik och 9A var delade i två delar. Ena delen var i hemklassrummet för en mer teoretiskt upplagd lektion medan en del var i musiksalen och undervisades av en lärare vi valt kalla Erik. Vi hade svårt att hitta och när vi kom till musiksalen pågick en genomgång. I musiksalen satt vi bredvid varandra eftersom utrymme och möblering inte lät oss välja varsin del utan att störa när vi anlände då lektionen redan börjat. Sju elever var på plats vid olika instrument, varav en var Benjamin. Daniel skulle också ha varit där, men var frånvarande. De delades in i två grupper och den ena gruppen gick in i rummet intill som var avskilt med stora fönster och ljudisolerat. De skulle alla spela samma musikstycke och fick tid till att öva medan läraren gick mellan de båda grupperna. Lektionen avslutades med att den ena gruppen fick lyssna till den andra gruppen som spelade låten de övat på.

Nästa dag fick vi vara med på ytterligare en av Cecilias svensklektioner i hemklassrummet och vi kallar denna lektion för lektion 6. Den var en fortsättning på lektionen dagen innan och eleverna skulle fortsätta öva på pjäsen - dock inleddes lektionen med mentorsrelaterad information efter att eleverna först fått berätta om mattelektionen de just haft. Cecilia skrev på tavlan när hon gick igenom. Denna lektion fick även gruppen som var i klassrummet vid förra lektionstillfället välja var de skulle öva och Cecilia alternerade mellan de olika grupperna. Kevin var frånvarande.

Den sista lektionen vi fick observera var mentorstid med Cecilia och klassens andra mentor som vi valt att kalla Frida. De hade valt ut sex elever som de tillsammans skulle tala enskilt med, men en av eleverna var frånvarande (Kevin), en hade en buss hon inte fick missa (Sandra) och en tredje hade Cecilia motsvarande samtal med under föregående svensklektion (Linus) så han fick gå hem. Kvar blev samtal med tre elever (Bianca, Paula och Disa), enskilt i hemklassrummet. De väntade utanför på sin tur. Cecilia satt mitt emot

eleven med datorn emellan och Frida satt vid sidan av lite snett mot eleven och lutade sig ibland fram och ibland bak.

5.2. Intervjubeskrivningar

Här beskrivs det som de olika lärarna, mentorerna, specialläraren och eleverna berättat för oss. Det är deras bild såsom vi uppfattat den i våra intervjuer och samtal som återges. Samtalen utgick från vad lärarna spontant ville delge oss, men vi ställde frågor om relationer och delaktighet om läraren inte själv tog upp detta.

5.2.1. Lärarsamtal

Under denna rubrik presenteras empirin från de korta samtalen med lärarna som inte intervjuades.

Anna, biologilärare

Vi talade kort med Anna i hemklassrummet efter hennes lektion när eleverna lämnat klassrummet. Hon berättade att de två elever som kom sent, satt med mobil och hörsnäckor samt varav en lämnade klassrummet innan lektionens slut, det vill säga Kevin och Linus upplevs som svårast att nå av henne. De är sällan närvarande i skolan och när de väl är närvarande "pysslar" de med annat, säger hon.

Birgitta, SO-lärare

Vi samtalade med Birgitta i klassrummet efter lektionens slut och eleverna gått ut. Hon berättade att eleverna Linus, Kevin och Daniel närvarar ibland, dock utan att delta, och att dessa är de elever hon upplever som svårast att nå. Mest belyser Birgitta det jobbiga i att vi fick bevittna kaoset med att eleverna blev ovänner och under vilka förhållande de lämnade lektionen.

Erik, musiklärare

Erik initierade själv samtal med oss under lektionens gång och kom fram till oss där vi satt med anteckningsblock och penna. Han uttryckte elevernas bristande kunskaper till oss. Han berättade även att alla elever som närvarade på lektionen är skötsamma och delaktiga, men att de har brister i sina förkunskaper vilket sänker nivån och försvårar undervisningen som ligger på en lägre nivå än han anser vara brukligt för nian.

Doris, idrottslärare

När idrottslektionen var slut var Doris kvar i idrottshallen och vi bad att få samtala med henne. Hon berättade att hon började arbeta på skolan för fyra veckor sedan. Hon uttryckte att hon ser relationsbygge som prioriterat fokus framför kunskapsmål i dagsläget, vad gäller eleverna i klassen.

5.2.2. Intervjuer

Under denna rubrik presenteras intervjuerna som gjorts, dels med specialläraren Gerd som inte har observerat, dels med mentorerna Cecilia och Frida som intervjuades gemensamt.

Gerd, speciallärare

Vår intervju med Specialläraren Gerd ägde rum i det grupprum där hon har sin undervisning och tog ungefär en timme. Vi antecknade var för sig och ställde frågor från vår intervjuguide i den ordning det passade samtalet, men ställde också följdfrågor till sådant hon själv valde att berätta. Liksom lärarna hade hon kännedom om vårt syfte i förväg. Hon undervisar såväl enskilda elever som mindre grupper på två till sju elever. Ibland är hon inne i olika klasser och observerar. Många av de elever hon undervisar har individuellt anpassat schema. Hon har mycket kontakt med vårdnadshavarna vilket hon menar är positivt och avgörande i arbetet med eleverna. Hon uttrycker detta som en "framgångsfaktor" i arbetet med eleverna. Specialläraren menar att relationen med vårdnadshavare och eleven själv samt att det finns kontinuitet över tid när det gäller personal är avgörande för hur det fungerar i skolan för en del elever, framför allt med tanke på att relationsarbete måste få ta tid och utrymme. Kontakten med hemmet och att man som personal finns kvar framhålls som framgångsfaktorer. Hon menar att alla vårdnadshavare vill ha hjälp till sina barn, men att alla inte själva kan hjälpa dem, ibland annat på grund av bristande egen utbildning, brister i språket, missbruksproblem eller andra sociala svårigheter. Specialläraren har tät kontakt med mentor (Cecilia) och menar att samarbetet mellan kollegor också är betydelsefullt.

Gerd anser att kartläggning och social utredning är viktig. Systemet med anpassningar i stället för åtgärdsprogram har gjort det lättare att vara flexibel och låta elever vara i klassen eller den mindre gruppen utifrån behov som varierar. Struktur och tydlig information är viktigt för eleverna, men kommunikationen inom skolan fungerar inte optimalt och ibland går eleverna till lektioner på vilka de ska vara hos specialläraren vilket försvårar rutiner för närvaro- och frånvarorapportering.

De elever, i den klass som vi följt, som specialläraren undervisar är Benjamin, Linus, Daniel, Sandra, Lasse, Kristoffer och Kalle. Kevin vill också ingå, men det fungerar inte så bra med de andra eleverna, berättar Gerd. Han har blivit erbjuden en annan tid, men skolkar mycket och har valt att inte komma vid den erbjudna tiden. Hon berättar även att Kevin, Linus och Daniel har stor frånvaro och svårt att bli en del av klassen. Gerd uttrycker att hon upplever att hon har svårare att skapa en god relation med två av eleverna - Benjamin och Kalle. När det gäller Benjamin förklarar hon att hon har svårt att förstå sig på honom och att det är svårt att hitta nycklarna. Hon ser till att han vet vad han ska göra och håller sig neutral när hon kommunicerar. Eftersom han har relativt goda kunskaper är han på väg att gå tillbaka till att jobba i klassen. Hon nämner också att Kevin är svårare att ha en god relation med eftersom han både kan ha humör och flamsa bland kompisar. Hon känner inte att hon når fram till honom. Enligt Gerd är han inte otrevlig,

men ointresserad. När han ingår i gruppen säger Gerd att hon upplever att Linus och Daniel påverkas och då också blir ointresserade.

“*Man får vara som man är*”, betonar specialläraren och förklarar att man inte ska vara inställsam, men att kemin ibland inte stämmer. Återigen poängterar hon att mycket kontakt med vissa vårdnadshavare är viktigt. Förutom vårdnadshavare, menar Gerd, att samarbetet mellan personalen är viktigt liksom att information går fram och att alla känner sig delaktiga.

Cecilia, svensklärare och mentor, samt Frida, mentor

Vi intervjuade Cecilia och Frida tillsammans i klassrummet efter mentorslektionen då de gemensamt hade samtal med enskilda elever. Intervjuguiden var vår utgångspunkt men efter de inledande frågorna berättade informanterna så mycket spontant som svarade på våra frågor att det först blev på slutet vi kontrollerade vad vi fått med och ställde några av frågorna. Anteckningar togs var för sig.

Cecilia och Frida berättar att de har arbetat tillsammans med klassen och eleverna sedan starten i år sju. Cecilia berättar att hon har 26 lektioner i veckan och att undervisningen ändå “*är den lilla biten*” samt att det händer mycket på skolan. Just den klass vi varit i är orörd sedan sjuan med undantaget att det kommit in en ny elev detta läsår, Kevin. Övriga klasser har splittrats och gjorts om, men mentorerna i denna klass har motsatt sig och därför har de fått behålla denna klass som en enhet. De använder ordet “*kämpa*” när de pratar om detta. De uttrycker att 9A är en klass med stor variation och spridning både när det gäller motivation och resultat. Klassen har fått behålla sina mentorer, men har i övrigt haft många lärarbyten, särskilt i SO, matte och engelska vilket har gjort det svårt med relationerna. Exempelvis har de haft fem eller sex olika SO-lärare under ett läsår. Endast i svenska och de praktisk-estetiska ämnena har de haft samma lärare.

Mentorerna berättar att de byter roll och förhållningssätt utifrån de olika eleverna. De tre eleverna Kevin, Linus och Daniel tittar de till i stort sett varje paus mellan sin egen undervisning. Den ena mentorn, Frida, står också i skolans café och träffar på eleverna där. I åttan följde Linus Cecilia helt i tre veckor. Enligt Cecilia stärkte detta deras relation och hans betyg höjdes i alla ämnen. De uppger att de i hemklassrummet jobbat mycket för att skapa en känsla av grupptillhörighet med bilder på klassen, till exempel från läger, men att allt tyvärr varit borta när de kom tillbaka efter sommarlovet mellan årskurs åtta och nio. De berättar vidare att de alltid gjort mycket extra med denna klass - mer än andra mentorer gör med sina klasser. De har haft halloweenfest, bakat, haft julkalender och filmkvällar. Lärarna omtalar att eleverna är stolta över sin skola som ligger i ett utsatt område och en del barn kommer från extremt svåra familjesituationer. Många av dem är på skolan även när de är sjukanmälda, anger mentorerna. En elev i klassen har valt att gå kvar trots att familjen flyttat till en annan kommun och han betalar busskortet med egna pengar, nämner de. Cecilia och Frida är helt överens om att man måste visa intresse för eleverna. De förklarar att de klappar och “*tuktar*” dem om vartannat och att de känner alla

eleverna i klassen väl. Cecilia pratar med eleverna på kvällar och helger på sociala medier, vilka hon endast har till detta arbete. Hon säger att de öppnar sig totalt för henne. Hon beskriver klassen som en familj och att de ska få vara på skolan. Cecilia har till och med tagit den lagliga rollen som vårdnadshavare i domstol för att få information kring någon elev, påpekar hon. Cecilia berättar vidare att hon har olika avtal med olika elever utifrån deras behov. Några får lämna lektionen eller röra på sig vid behov. Även de "vanliga" eleverna måste få ta plats och några måste bromsas.

Cecilia säger att hon prioriterar relationen med alla elever. Hon gör det genom att vara sträng i början av en relation, i årskurs sju. Hon uppger att hon är tydlig och extremt fyrkantig med klara rutiner. Svenskläraren betonar vikten av att göra samma och likadant hela tiden så att eleverna vet vad de kan förvänta sig. Först nu, i årskurs nio, har hon kunnat släppa lite på detta, exempelvis genom att ta lite från svensklektionen till mentorsuppgifter. Det hade hon inte gjort tidigare och om hon gjort det tror hon att eleverna skulle ha protesterat. De har dock fortfarande bestämda platser i klassrummet och det är hon noga med att de håller. Klassrumsplaceringen sitter på väggen så att alla kan se den. Cecilia påpekar att hon jobbar mycket med förberedelse inför allt och att man från skolans sida ger eleverna social träning i form av exempelvis teaterbesök. Tidigare år har mentorerna haft ett belöningssystem med guldstjärnor. Cecilia berättar att hon ofta lät de "tuffa killarna" få klistra guldstjärnor och att positivt beteende uppmärksammades, men inte negativt. När de kommit upp i en viss summa guldstjärnor röstade klassen fram en rimlig aktivitet som nästan uteslutande varit att se på film i klassrummet efter skoltid. De elever som inte bidragit med någon guldstjärna till detta tillfälle var ändå med på skolan, men de fick inte titta på filmen, enligt läraren. Mentorerna hade sett till att alla elever kunnat vara med vid något tillfälle. För att skapa vi-känsla så bad Cecilia eleverna att smyga in godis så att ingen annan såg det. När det kom in en ny elev i klassen så slutade de med detta för att inte hänga ut denne då skolgången fungerade sämre kring denna elev.

Cecilia berättar att eleverna på skolan har ett helt eget språk som hon särskilt valt att sätta sig in i för att förstå eleverna bättre. Det blev till och med så att hon tillsammans med elever sammanställt en ordlista som finns på en webbsida och i bokform där även emojis ingår. I arbetet med ordlistan byggde hon mycket relationer och eleverna bjöd in henne i sin värld. Mentorerna fastställer att man måste låta eleverna hålla på lite och sedan bromsa dem när det blir för mycket. De tror att det beror på att de bryr sig om eleverna, att eleverna kan lita på dem och att de inte sviker dem. Eleverna får aldrig glömma det. Vidare förklarar Cecilia och Frida att det är många lärare som slutar fort eftersom det ingår så mycket annat än undervisning och att de själva till en början fått mycket kritik för att de ville lägga ner mycket tid på klassen och ta det ansvaret. De har träffats mycket med eleverna utanför skolan, meddelar de. De har varit på läger, lagat mat tillsammans och bastat. De bröt mot den norm som rådde på skolan och åkte på läger ändå. Alla elever följde med. Där lekte alla eleverna tillsammans helt prestigelöst, tillägger de. Mentorerna säger att eleverna vet att de tycker om dem och att de är öppna med att de lägger all denna

tid på dem istället för på sina egna familjer. De är extremt ärliga mot eleverna. Frida berättar att hon inte behöver bli arg på eleverna, men sedan förtydligar de gemensamt att de ofta blir arga och att de förklarar varför de blir arga. Nu förstår eleverna och kan själva berätta varför mentorerna blir arga på dem, uppger de. De menar att eleverna ser att de bryr sig om dem. Vidare säger de att en elev genomskådar en lärare snabbt. De förklarar att de kan tillrättvisa eleverna, men att inte alla lärare kan göra det.

De två mentorerna har båda långa erfarenheter och Frida har även jobbat med specialundervisning. Cecilia och Frida har ett nära samarbete och tät kommunikation, men de träffar även andra av klassens lärare regelbundet, uppger de. För att fånga alla elever ger sig Cecilia inte. Hon beskriver det som att hon är listig och klappar lite. I samtal kring en elev - Linus - uttrycker de sig som att de har lyckats få betyg till honom i alla andra ämnen och att de nu leder in honom på mattelektionen för att få honom att gå dit.

Cecilia prioriterar att alla ska förstå språket i sin undervisning. Tydlighet är viktigt, påpekar hon. Instruktionerna ska vara tydliga. Eleverna ska förstå och det får ta tid. Ibland krävs till och med tjt. Hon förklarar att det är viktigare att alla förstår och att ett intresse väcks än att alla kunskapskraven hinns med. Lektionsinnehållet måste vara varierat och intresseväckande för ett aktivt deltagande. Hon uppger att hon ofta kopplar innehållet till elevernas verklighet och till deras hemländer. Ibland prioriterar Frida relationen med någon elev före andra utifrån deras behov om det är någon som har det jobbigt. Det har varierat vem det är, tillägger hon. Hon har ögonen på vissa mer än andra men inte så att det syns utåt. Eleverna delar också med sig till varandra och får stöd på så vis.

På frågan om det finns någon elev som de har en ansträngd relation till svarar de båda att det finns en elev som de tycker kräver mycket och som de har svårt för på grund av hennes beteende - Paula.

5.2.3. Gruppintervjuer/elevsamtal

Under första dagens svensklektion, med lärare/mentor Cecilia, gavs tillfälle att samtala/intervjua en grupp elever. Eleverna var indelade i grupper och Johanna följde med fem elever. Under andra dagens svensklektion gavs tillfälle till att samtala/intervjua en andra grupp elever, tre stycken, även detta under ett grupparbete. Monika följde denna grupp.

Eleverna berättade att de tycker en lärare ska vara tydlig så de vet vad de ska göra, vara organiserad och ha en planering. Framförhållning menade de är viktigt, vilket de uttryckte att mentor/lärare Cecilia har. Vidare berättade de att lärare ska ha kunskap om det de undervisar. Det är viktigt att läraren är rättvis och förstående. Läraren ska också enligt eleverna, vilja hjälpa, då känner de tillit. Viktigt tycker de också är att man som elev får vara med och bestämma och att man kan kommunicera med läraren, som måste kunna svenska. På frågan om vad som avgör ett aktivt deltagande svarade eleverna att läraren samt intresse för ämnet är det viktigaste. "Om läraren är tråkig så vill man inte". De

nämnde även att en del lärare är elaka. De lärare som eleverna ansåg sig ha en god relation med är mentorerna Cecilia och Frida, specialläraren Gerd, biologiläraren Anna och SO-läraren Birgitta. När de gavs frågan om vad de tror det beror på, att de har bättre relation med just de lärarna, svarar de att "de tar hand om oss och hjälper oss". De uttryckte även att de kan komma med problem och att de då bryr sig, med syftning speciellt på mentorerna och specialläraren. Eleverna berättade utöver detta även att de bytt lärare ofta, framför allt i SO-ämnena, vilket de säger gör att "de hinner inte lära känna oss".

5.3. Tolkning

Under denna rubrik analyserar vi vårt resultat utifrån vår teoretiska utgångspunkt relationellt perspektiv. De kategorier och teman som vi använt oss av med stöd av det relationella perspektivet, används här som underrubriker och utgörs till stor del av de åtta samspelsteman Linder (2016) delar in professionell relationskompetens i och Liljas (2013) fyra dimensioner av förtroendefulla relationer. Något som har hjälpt oss att upptäcka och urskilja viktiga drag i den pedagogiska relationen i tolkningen är Aspelins (2018) tre aspekter av att åskådliggöra relationskompetens, vilket vi har använt som ett analytiskt verktyg. Under varje rubrik har vi tagit med delar av renskrivningen utifrån fältanteckningarna efter våra observationstillfällen, intervjuer och samtal med kursiv stil, sedan kommer vår tolkning. Tolkningen av vårt resultat kopplas under avsnitt 5.4 Slutsatser, till frågeställningarna.

5.3.1. Visa glädje/Bry sig om/Bekräfta

Anna, upplever vi har ett slutet kroppsspråk och vänder sig inte ofta med hela kroppen mot eleverna. Hon går under lektionen runt bland eleverna och interagerar med de elever som påkallar hennes uppmärksamhet. Kevin och Linus var inte delaktiga under lektionen och Benjamin var svår att se delaktighet på. Benjamin går fram till Anna efter lektionens slut och vill att Anna förklarar en uppgift han inte har förstått. Eleven påkallade inte Annas uppmärksamhet under lektionen. (Anna, lektion 1).

Tolkning: Vi upplever Anna som positiv i sin framtoning men inte så att vi kan tolka det som glädje på det sätt som Linder (2016) beskriver det i sitt första samspelstema. Aspelin (2015) beskriver hur läraren kan reglera närhet och distans med sitt sätt att kommunicera med eleverna och på så sätt använda sin pedagogiska differentieringskompetens. Med hjälp av Aspelins (2015) beskrivningar tolkar vi det som att hon skapar en distans till eleverna med sitt kroppsspråk och sitt sätt att kommunicera eller inte kommunicera med dem. I Liljas (2013) dimension *Att bry sig om* bekräftar läraren relationen genom att bry sig om mer än bara elevernas måluppfyllelse. Under lektionen bekräftar Anna elever endast om de ber om uppmärksamhet. Hos Anna ser vi nästan inget samspel med Linus och Kevin, men det saknas även med andra elever som inte själva initierar samspel och inget hon säger i det korta samtalet tyder på att hon uppfattar relationen som ett verktyg att påverka elevernas delaktighet trots att hon vet att det är relationen vi observerat.

Hon är själv intresserad av innehållet på lektionen. Hon tittar på den som talar och visar med sin kropp att uppmärksamheten är fäst på samtalet. Hon ändrar röstläge och gestikulerar i undervisningen. Birgitta går runt i alla grupperna utom en, den längst fram. Hon tar aktivt del i diskussionerna och bekräftar positivt de elever som är delaktiga. Birgitta tilltalar de flesta eleverna med namn, utom gruppen längst fram, Linus, Kevin och Daniel, som vid ett par tillfällen tilltalas som "killar". Den gruppen får löpande tillsägelser. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Hos Birgitta kan vi dra paralleller till Linders (2016) första samspelstema att visa glädje. Att visa glädje innebär att läraren signalerar att hen är öppen för samspel (a.a.). Birgitta visar glädje inför lektionsinnehållet genom att vara intresserad och med hjälp av sitt kroppsspråk, sin mimik och sitt röstläge. På den observerade lektionen bekräftar läraren Birgitta endast de elever som deltar i den muntliga diskussionen. Birgitta tilltalar vissa elever med namn, dock tilltalas en elev med fel namn och några elever tilltalas som grupp *killar*.

Erik pratar med låg röst i samma tonläge och använder små rörelser nära kroppen. Vi kan inte se någon mimik eller eftertryck när han pratar. Han ler inte. Han berättar för oss att eleverna saknar grundläggande förkunskaper inför eleverna och att de därför är svåra att undervisa. (Erik, lektion 5)

Tolkning: Vi kan inte se att Erik visar glädje eller entusiasm under musiklektionen vi observerar, utan han utstrålar istället vad vi uppfattar som uppgivenhet såväl i sitt kroppsspråk som uttryckt i ord. Enligt Aspelin (2015) kan läraren bland annat med hjälp av sitt kroppsspråk reglera distansen till eleverna, med vad han kallar differentieringskompetens. Vår tolkning är att Erik skapar större avstånd till eleverna under den observerade lektionen. Linder (2016) belyser i samspelstemat *Visa glädje* vikten av att le för att signalera tillgänglighet för samspel. Avsaknaden av leende kan aktivera elevens inre alarmsystem.

Cecilia vänder sig med hela kroppen mot de elever hon tilltalar och hon ler ofta. Cecilia stannar till vid olika elever och ger sig tid att lyssna både i och utanför klassrummet, bland annat genom att ställa frågor som inte hör till ämnet. Cecilia rör ofta vid de elever hon tilltalar, som till exempel en hand på axeln samt håller kvar elevens blick. Cecilia tilltalar alla elever vid namn och söker ögonkontakt med den tilltalade. (Cecilia, lektion 3)

Under lektionen samtalar Cecilia med Linus i korridoren när en annan lärare kommer förbi och säger: "Han är faktiskt bra", Cecilia skrattar och svarar: "Det vet vi ju alla!". (Cecilia, lektion 6).

Tolkning: Cecilia skapar, som vi tolkar det utifrån Aspelin (2015), närhet till sina elever genom att hålla fast en elevs blick, genom placeringen av sig själv och delar av sin kropp (a.a.). Vi finner likheter med Cecilias sätt att ge sig tid att lyssna på eleverna och Liljas

(2013) dimension av en förtroendefull relation *att lyssna*. Det vi har sett under observationerna i samband med vad hon berättar i intervjun tyder på att hon tar emot det eleven berättar, visar intresse, lyssnar aktivt och ger utrymme för eleven. Lilja (a.a.) menar att förtroendefulla relationer kan fördjupas när läraren *lyssnar*. Cecilia visar att hon är öppen och tillgänglig med sitt kroppsspråk och här kan vi dra paralleller till Linders (2016) samspelstema att *visa glädje*. Hon bekräftar eleverna positivt när hon ler eller vänder sig mot dem. I Liljas (2013) dimension av förtroendefulla relationer, *att bry sig om* belyses att läraren kan bekräfta relationen med eleven på olika sätt, exempelvis genom att visa på det positiva, visa intresse för människan bakom eleven och tro på elevens förmåga och vilja. Under lektionen bekräftar Cecilia samtliga elever i klassrummet på olika sätt, vilket vi såväl kan höra som se genom blickar och gester. Under lektion 3 och lektion 6 ser vi ständig ögonkontakt och flertalet tillfällen med vad vi tolkar som bekräftelse. Ett exempel på när Cecilia bekräftar en elev är i samtalet med Linus i korridoren när en annan lärare säger att han faktiskt är bra med betoning på faktiskt och Cecilia skrattar lite och säger att det vet vi ju alla. Vi upplever att Cecilia bekräftar honom genom hela samtalet såväl med gester och kroppsspråk som med ord och röstläge. På lektion 3 och 6 tilltalas alla elever vid namn, flertalet gånger. Tillsammans med ögonkontakt verkar Cecilia använda tilltalsnamnet som ett verktyg för att bekräfta eleverna, men också för att fånga och hålla kvar uppmärksamheten från eleverna. Att fånga och hålla kvar uppmärksamheten med hjälp av bland annat kroppsspråk är en del av den meningsskapande dialogen inom professionell relationskompetens (Linder, 2016).

Doris deltar själv aktivt under idrottslektionen och uppmuntrar eleverna genom utrop och konstanta leenden. Eleverna söker ofta Doris blick vilket hon bekräftar tillbaks. En av dem (Daniel) dyker upp efter ca 15 min, ej ombytt. Han får ett välkomnande leende av Doris som även går honom till mötes. Han hänger av sig jackan och tar sin plats. Doris gestikulerar till honom att delta, vilket eleven gör. Grupperna fortsätter med dansen, även Daniel, som ofta söker den kvinnliga lärarens blick, och ofta får bekräftande blickar och leenden tillbaka. (Doris, lektion 4).

Tolkning: En annan lärare som fångar elevernas aktiva deltagande under våra observationer är Doris, idrottsläraren, som vi också uppfattar som att hon har ett öppet och inbjudande kroppsspråk. Vi upplever det som att Doris bjuder in eleverna till samspel, ickeverbalt, genom blickar, leenden och engagemang vilket Linder (2016) menar att läraren bör göra för att skapa en känsla av gemenskap. Genom dessa uppmuntrande ord, blickar och leenden från Doris under idrottslektionen bekräftas eleverna i hennes grupp. Enligt Aspelin (2014) gynnas elevens utveckling av att läraren accepterar och bekräftar denne. Vi ser att hon bekräftar Daniel när han kommer med hjälp av sitt leende och sitt kroppsspråk. Doris hade kunnat tillrättavisa honom men valde att istället välkomna, Doris agerar, enligt oss, här och nu genom att läsa av situationen. Aspelin (2018) menar att en person kan läsa av hur en annan kan svara på någonting och därför anpassa sitt agerande utifrån detta vilket innebär att de har ett socialt band. Att undvika en tillrättavising kan bidra till att fördjupa en förtroendefull relation (Lilja, 2013). Doris löser situationen

genom att bjuda in Daniel, vilket gör att han stannar och deltar. Doris bjuder in Daniel till samspel, hon visar att hon sätter värde på ansträngningen han gör och hon håller kvar uppmärksamheten genom att smitta av sig med sin entusiasm med hjälp av mimik, leenden och kroppsspråk. Linder, (2016) beskriver att läraren kan bjuda in eleven till samspel för att skapa en känsla av gemenskap och hålla kvar uppmärksamheten genom att smitta av sig med sin entusiasm med hjälp av kroppsspråk och mimik.

Frida visar glädje och intresse för eleverna under mentorstiden, hon sitter nära eleven i samtalet och håller fast elevens blick. (Frida, mentorssamtal).

Tolkning: Frida visar glädje och intresse för eleverna under mentorstiden såväl med sin blick och sitt kroppsspråk som verbalt. Linder (2016) beskriver att man signalerar att man är öppen och tillgänglig för samspel när man visar glädje, vilket vi upplever att Frida gör med mimik. Lilja (2013) menar att den goda relationen stärks när läraren visar intresse för eleven.

5.3.2. Se initiativ och anpassa sig/Att lyssna/Ge utrymme för annan kommunikation

Birgitta lyssnar på eleverna när de berättar om sånt som inte hör till lektionen, vilket händer några få gånger. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Vid ett fåtal tillfällen under SO-lektionen kunde vi se att läraren såg elevens initiativ och anpassade sig efter det. Linder (2016) menar att lärare med hjälp av att se elevernas initiativ och anpassa sig efter dem kan motverka att eleven känner sig ignorerad.

Cecilia lyssnar på eleverna i början av lektionen, då de är upprörda över att matteläraren drog över på tiden. Hon låter eleverna berätta och lugna ner sig. Cecilia lyssnar även på Linus, som initierar till samtal under gruppövningen, samtalet blir ganska långt. Linus förklarar för Cecilia varför det är svårt att komma i tid med låg röst. Cecilia sänker också rösten och pratar förtroendefullt. Hon förklarar att närvaron är viktig och att han ska komma till henne om det är något. (Cecilia, lektion 6).

Tolkning: Cecilia tillrättavisar inte eleverna som avbryter henne i början av den andra svensklektionen utan lyssnar istället på vad klassen berättar. Detta kan vi koppla till vad Lilja (2013) menar med att lärare ofta upplever det som värt att lägga tid på att reda ut saker, då det i längden genererar att de lättare kan koncentrera sig på skolarbetet därefter. Vi ser det som att Cecilia ger dem utrymme, lyssnar aktivt och visar intresse för det de säger, och detta kan enligt Aspelin (2015) och Lilja (2013) fördjupa relationen och skapa större närhet mellan lärare och elev. Utifrån Liljas (a.a.) dimension *att lyssna* ser vi att Cecilia lyssnar och svarar an på det Linus säger, precis som Aspelin (2018) menar att det handlar om, att svara an i en gemensam process, vilket han uttrycker visar på relationskompetens. Vidare matchar hon hans sätt att prata och hans ärlighet, som vi

upplever det, med sin egen. Hon använder sin pedagogiska differentieringskompetens, som vi ser det, när hon reglerar närhet och distans med röstläge och kroppsposition såsom Aspelin (2015) beskriver. Samtalet blir ganska långt trots att det är på lektionstid. Vi ser att Cecilia tar chansen att lyssna och prata förtroligt när Linus bjuder in till detta. Hon visar på förmåga att uppfatta och tolka tecken på hans emotionella tillstånd. Aspelin (2018) belyser hur läraren läser elevernas signaler för att kunna handla på ett sätt som stärker eleven och benämner det socioemotionell kompetens.

Frida lutar sig fram och gör sig liten samtidigt som hon har handen vid munnen. Cecilia har handen vid kinden. De talar allvarligt och frågar Paula hur hon tror att hon upplevs av andra. De lyssnar på hennes svar och eleven är mån om att visa att hon förstår vad de menar. Först pratar de om det sociala spelet och sedan om närvaro. Paula blir lite upprörd och förklarar. Båda lärarna tystnar och ställer frågor som visar att de lyssnar på henne. De tre försöker gemensamt hitta en lösning som passar alla. Det tredje samtalet inleds med att lärarna berättar att de är lite oroliga och att de tycker att Bianca har hamnat lite fel. Båda sitter med en armbåge på bordet och lutar huvudet på handen. Först säger Bianca emot. Hon försvarar sig och förklarar. Lärarna lyssnar och ställer klagörande frågor för att få en bättre bild. Cecilia nickar för att visa att hon lyssnar och Frida visar att hon förstår med ord. De ger respons på det Bianca säger och återkommer till det som är känsligt i vågor. Bianca trummar med naglarna när det är jobbigt. Bianca framstår fortsatt något irriterad när hon förklarar men lärarna upplevs möta henne med en neutral ton. Cecilia sänker affektnivån genom att göra sig mindre och prata med en mjukare röst. Sakta går rösten uppåt och Bianca börjar trumma igen. Cecilia förklarar utifrån Biancas perspektiv och uppmanar till positivt beteende samt ställer frågor. De lyssnar på Biancas förklaring och Cecilia "hummar". De uppmanar till positivt beteende och visar positiva förväntningar. (Frida och Cecilia, mentorssamtal).

Tolkning: Under mentorstiden upplever vi att Frida och Cecilia lyssnar på eleverna på riktigt, vilket Hattie och Yates (2014) lyfter som kvalitet i relationen beroende på hur lång tid lärare lägger på att interagera med enskilda elever på ett vänligt och otvunget sätt. Som syns i återgivningen låter de samtalet med eleven ta tid. Cecilia sänker och höjer rösläget i takt med elevens trummande, hon pausar sitt tal för att lyssna och ta emot det eleven berättar och nickar samtidigt vilket vi ser som tecken på att hon vid detta tillfälle läser elevens signaler och agerar på ett sätt som stärker hennes stolthet. Att läsa elevens signaler och agera på ett sätt som stärker stoltheten hos eleven är socioemotionell kompetens (Aspelin, 2018). Något som enligt Hattie och Yates (2014) kan göra stor skillnad i elevens liv, är att regelbundet ägna några minuter åt att lyssna på dem enskilt, vilket vi uppfattar att Frida och Cecilia gör. Vi kan även här koppla till Liljas (2013) dimension *att lyssna* och ser i mentorssamtalet att de bryr sig om eleverna, vilket Lilja (a.a.) uttrycker kan leda till att etablera, fördjupa och bekräfta relationer.

5.3.3. Bjuda in till samtal/Läraren initierar

Anna inleder samtal med Lisa och Sandra, för att återkoppla till deras tidigare fråga. Hon gör det även med Kevin när han lämnar klassrummet för en stund. (Anna, lektion 1).

Tolkning: Anna initierar samspel ett fåtal gånger och då är det främst för att återkoppla till sådant hon pratat med dem om tidigare under lektionen. Att initiera samspel kan härledas till Liljas (2013) dimension *att bry sig om*.

Birgitta går aktivt runt i grupperna (utom en), lyssnar, återkopplar och initierar vidare samtal utifrån olika åsikter i gruppen. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Birgitta signalerar att hon är öppen och tillgänglig i likhet med Linders (2016) samspelstema *visa glädje* och hon bjuder in till samtal, dock upplever vi att det inte gäller alla. Birgitta återkopplar och inleder fördjupande samtal. Att läraren fördjupar och stöttar elevens reflektion innebär att läraren utvecklar upplevelsen, vilket är en del i den meningsskapande dialogen (Linder, 2016).

Cecilia initierar till samtal med Daniel och Linus, då övriga grupper lämnat klassrummet för en övning. Hon hjälper till att dela ut rollerna, förklarar vilka kunskapskrav som är kopplade till uppgiften och uppmuntrar till att göra rollerna mer levande. Hon initierar samtal med Sandra efter incidenten med boken, och ägnar lite av lektionstiden till detta. (Cecilia, lektion 3).

Tolkning: Vår upplevelse är att Cecilia signalerar öppenhet och tillgänglighet i enlighet med Linders (2016) samspelstema *visa glädje* och detta ser vi riktas mot samtliga elever. Vi upplever även att Cecilia, som Aspelin (2018) uttrycker, svarar an och främjar elevens människoblivande genom att hon uppmärksammar eleverna, motiverar och tar ansvar i situationen.

5.3.4. Ge erkännande

Cecilia ger beröm till klassen för att de anstränger sig med gruppövningarna i svenska, för det de presterar och klarar av. Hon ger Linus positiv feedback för samtalet i korridoren, för hur han förklarar och öppnar sig för henne. Cecilia uttrycker under lektionen "jag kan lita på er". Tillsammans med Frida lyfter de det positiva i Biancas förmåga att hantera både det positiva och negativa i mentorssamtalet. (Cecilia, lektion 6, Frida och Cecilia, mentorssamtal).

Tolkning: Vi noterar att Cecilia ger erkännande för sådant som eleven kan och anstränger sig för att kunna under våra observationer. Hon gör det när eleverna övar på pjäsen i de olika grupperna, såväl med Sandra som med Linus och Daniel. Enligt Linder (2016) ger läraren av sitt engagemang och sätter värde på den ansträngning eleven gjort när hen ger

erkännande. Linus ger hon också erkännande för hur han förklarar och öppnar sig i det samtal de har under gruppövningstid utanför klassrummet andra dagen.

5.3.5. Fånga och hålla kvar uppmärksamheten

Anna får korta stunder av elevernas uppmärksamhet, framför allt då elever behöver svar på en fråga. (Anna, lektion 1).

Tolkning: Att eleverna har sin uppmärksamhet riktad på lektionsarbetet är en förutsättning för lärandet enligt Linder (2016) och i ovan nämnda stunder, upplever vi att Anna således hjälper eleverna med detta.

Birgitta fångar eleverna i början av lektionen genom att själv visa entusiasm inför ämnet och diskussionen. Hon bjuder in eleverna till att delta aktivt med egna åsikter. Hon behåller uppmärksamheten från majoriteten i klassen men vissa pysslar med annat, som till exempel ett par elever som håller på med sina mobiler. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Här kan vi koppla tecken på relationell kompetens, som Aspelin (2018) benämner det, hos Birgitta och att hon använder sig av den för att eleverna ska lära sig mer. I *Den meningsskapande dialogen* som är den lärande delen av relationsarbetet ingår bland annat att *Fånga uppmärksamheten* och *Hålla kvar uppmärksamheten* (Linder, 2016). Läraren hjälper eleverna att *fånga uppmärksamheten* eftersom den är en förutsättning för att lärande ska ske. Läraren kan också *hålla kvar uppmärksamheten* med sin entusiasm, kroppsspråk och mimik (a.a.).

Cecilia fångar eleverna direkt vid lektionsstart genom att höja rösten och visa att lektionen har startat. Eleverna skall gemensamt läsa repliker från pjäsen "Lysistrate". Cecilia visar entusiasm och glädje då hon delar ut roller och själv läser en av huvudrollerna mot Linus. Hon skämtar, kommenterar och får med alla eleverna. Hon håller koll på vissa elever mer än andra, berömmar rejält och ofta. (Cecilia, lektion 3).

Tolkning: Vårt resultat visar på att Cecilia fångade eleverna med sin relationskompetens vid lektionens början. Hon använde såväl röst som tonläge, mimik och kroppsspråk för att vara tydlig, begriplig och positiv. Hon utstrålade både glädje och entusiasm. Linder (2016) uttrycker att mimik och kroppsspråk kan generera motivationshöjning och bibehålla elevernas nyfikenhet. Cecilia höll också noga koll på en del elever och tittade till deras grupp oftare än andra grupper vilket visar att hon stöttade upp när det behövdes och bekräftade. Läraren kan vägleda genom att tydliggöra vilka förväntningar som finns, stödja positivt beteende och korrigera (a.a.). Cecilia gav eleverna positiv uppmärksamhet, men minimalt med negativ sådan. När läraren visar på det positiva och att alla duger bekräftas relationen mellan läraren och eleverna (Lilja, 2013).

5.3.6. Utveckla upplevelsen/Fördjupa och förklara

Birgitta fördjupar och förklarar begrepp kring ämnet. Birgitta bidrar med detta både i gruppssamtal och helklass, oftast på elevernas begäran. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Här har vi antecknat att vi ser Birgitta *utveckla upplevelsen* genom att förklara och stötta elevens reflektion. *Den meningsskapande dialogen* är den lärande delen av relationsarbetet enligt Linder (2016).

Cecilia utvecklar, förklarar och fördjupar kontinuerligt av sig själv och vidareutvecklar om eleverna ber om det. Under gruppövningen i svenska, med Linus och Daniel, förklarar och kopplar hon till betygskriterierna och frågar om de förstår. Under högläsningen förklarar Cecilia begrepp och eleverna följer med i texten. (Cecilia, lektion 3).

Tolkning: Cecilia använde, som vi ser det, sig också av det relationella verktyget att *utveckla upplevelsen* vilket är en del av det arbete som skapar mening för eleverna som i sin tur ökar deras möjligheter till lärande (Linder, 2016). Vår undersökning indikerar att Cecilia använde sin kommunikationskompetens för att alla elever skulle förstå och vara delaktiga. Aspelin (2018) betonar vikten av att läraren kommunicerar på ett sätt så att eleverna förstår samt är respektfullt och skapar mening.

5.3.7. Kontaktsökande elever

Linus söker kontakt med Cecilia vid flera tillfällen under andra dagen när de arbetar i mindre grupper utanför klassrummet. Dels ber han om att få sin tändare tillbaka och dels vill han prata om sådant som inte tillhör lektionen utan andra ämnen och annat som påverkar hans skolsituation. (Cecilia, lektion 6).

Tolkning: Empirin visar att Linus söker kontakt med Cecilia vid flera tillfällen. Vi upplever det som att flertalet elever vill ha kontakt med läraren Cecilia, bli sedda och hörda, vilket de också blir, enligt intervjun. I Liljas (2013) dimension *Att lyssna* är det ofta eleverna initierar samspel. I Linders (2016) samspelstema *Se initiativ* måste det finnas initiativ för läraren att se och agera på.

5.3.8. Sätta gränser

Vid ett tillfälle ser vi att Anna uppmärksammar att en elev hämtat några mobiler ur skåpet och delat ut till några klasskamrater. Hon hämtar tillbaka några, men inte alla. (Anna, lektion 1).

Tolkning: I Linders (2016) samspelstema, *skapa ramar*, vägleder läraren eleven genom att tydliggöra vilka förväntningar som finns. Detta gör Anna i början av lektionen, men vi ser inte att Anna markerar i enlighet med Liljas (2013) *att sätta gränser*.

På första dagens andra lektion instruerar Birgitta eleverna att själva hitta en grupp men när hon ser att några elever väljer en grupp som hon ser inte kommer att fungera så ändrar hon sin instruktion till att de ska gå till den grupp hon anvisar dem. Daniel, Kevin och Linus vägrar flytta sig och stannar kvar där de sitter. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Vi tolkar denna situation som att Birgitta försökte sätta gränser på det sätt som Lilja (2013) anger i dimensionen *att sätta gränser* men vid detta tillfälle gav hon med sig och erbjöd en kompromiss, som inte följdes upp. Birgitta försökte också sätta gränser, under denna lektion, genom det som Lilja (a.a.) uttrycker som tillrättavisningar och konsekvenser vid upprepade tillfällen när Kevin, Linus och Daniel satt och pratade för sig själva i stället för att delta i undervisningen. Hennes tillrättavisningar baserades tillsynes helt på att de störde andra och så vitt vi kunde se gjordes inget försök att få dem delaktiga. Liljas (2013) studie visar att lärarens gränssättning är viktig såväl för den enskilda elevens lärande - ofta utgör behovet av gränssättning av att eleven gör annat än försöker lära sig det avsedda lektionsinnehållet, som för elevernas förtroende för läraren då lärarens förmåga att upprätthålla ordning i klassrummet utgör en stor del av grunden för förtroendet eller avsaknad därav.

Musikläraren Erik tillrättavisar en elev vid ett tillfälle genom att knacka på rutan mellan de båda rummen. Vi uppfattade inte om det var för att någon inte spelade eller för att någon hade mobilen framme. Båda sakerna var förekommande under lektionen. (Erik, lektion 5).

Tolkning: Läraren vägleder eleven genom att vara tydlig med vilka förväntningar som finns när läraren skapar ramarna (Linder, 2016). Här har vi ett exempel på att Erik visade vad som gällde. För oss som observerade var det dock inte så tydligt.

Cecilia diskuterar regler såväl när hon förbereder inför ett teaterbesök följande vecka som när hon låter alla grupper välja var de ska träna, när hon inte lämnar tillbaka den tändare som en annan lärare tagit från Linus och lämnat till henne och när hon tar upp med Linus att hans telefon ligger framme. (Cecilia lektion 3, 6).

Cecilia avviker från sin planering när hon låter klassen få ställa några frågor och berätta om vad som hänt lektionen innan i början av den andra av hennes lektioner vi observerade. Sedan höjer hon röstläget och klassen tystnar. (Cecilia, lektion 6).

Tolkning: Enligt Lilja (2013) räcker det ofta för en lärare att visa var gränsen går för att eleven ska följa - om det finns en förtroendefull relation. De ovan beskrivna interaktionerna tyder på att det finns en förtroendefull relation mellan Cecilia och eleverna i klassen. Vi tolkar det som att Cecilia arbetade *med* relationer och var delaktig *i* relationer vilket syftar på Aspelins (2018) tvådimensionella perspektiv på relationskompetens.

5.3.9. Möta motstånd

I början av lektionen avbryter och ifrågasätter Paula, högt och tydligt, vilket Anna ignorerar. Kevin lämnar lektionen 15 minuter innan utsatt tid. Anna frågar vad han ska och följer efter honom ut i korridoren. Hon kommer tillbaka utan honom. Hans kompis Linus verkar också vara på väg att lämna lektionen och då ställer sig Anna i vägen för honom och ber honom vänligt men bestämt att återvända till sin plats, vilket han gör. Hon ber upprepade gånger om att få hans mobil, men får den inte. Då släpper hon frågan och går vidare till en annan grupp. (Anna, lektion 1).

Tolkning: Anna tog emot motståndet från Paula utan att svara an, detta kan kanske tolkas utifrån Liljas (2013) dimension *att möta motstånd*, att Anna bedömde sig ha fler nackdelar än fördelar med att markera. Vi såg att Anna försökte använda sin lärarmakt (Lilja, 2013) och lyckades vid ett av tillfällena - Linus återvände till sin plats och stannade tills lektionen var slut.

Birgitta ber upprepade gånger Kevin, Daniel och Linus att lämna klassrummet, "ni stör", de nekar och sitter kvar. En stund senare lämnar de på eget initiativ. (Birgitta, lektion 2).

Tolkning: Birgitta mötte mest motstånd under de dagar vi observerade. Främst var det Kevins, Daniels och Linus motstånd hon mötte genom att försöka använda sin lärarmakt såsom Lilja (2013) uttrycker att lärare kan göra i dimensionen *att möta motstånd* och visade ut eleverna ur klassrummet. Birgitta gjorde upprepade försök att sätta gränser genom tillrättavisningar och hot om konsekvenser. Lilja (a.a.) poängterar att läraren behöver ha tålmod, vilket vi inte såg hos Birgitta just då. Inte heller att visa ut dem fungerade med Daniel och Kevin utan de lovade att vara tysta och fick stanna. Att de får stanna kan ses som en kompromiss. Enligt Lilja (2013) kan en kompromiss oftare leda framåt än att använda sin lärarmakt. När eleven blir lyssnad på upprätthålls förtroendet lättare (a.a.). Eleverna lämnar, trots det som vi tolkat som en kompromiss, salen på eget initiativ en stund senare. Vi upplever att Birgitta går i maktkamp med Kevin, Daniel och Linus vilket enligt Guvå (2006) kan leda till en alienation av elever.

I början av Cecilias lektion andra dagen, är klassen upprörd sedan tidigare då lektionen innan har dragit över tio minuter och eleverna har inte haft någon rast. Denna upprördhet bubblar upp till ytan och eleverna avbryter Cecilia ett par gånger. Hon svarar på deras frågor, sedan höjer hon röstläget något och då avbryter de inte henne mer. (Cecilia, lektion 6).

Tolkning: Detta tillfälle kan ses som ett exempel på att Cecilia använde sin lärarmakt, vilket Lilja (2013) menar är ett sätt för läraren att möta motstånd på. Efter att, enligt vad vi kunnat se, ha varit följsam och visat att hon ser hela eleven när hon svarade på frågorna utan att tillrättavisa, visade hon också på när det var nog, genom att höja rösten. Vi såg tecken på att hennes relation med eleverna är asymmetrisk på det vis Aspelin (2014) beskriver att en relation mellan lärare och elev ska vara. Vi tolkar det som att Cecilia

tycker att relationen med eleven är viktig och var den som tog ansvaret för relationen, hon accepterade och bekräftade utan att bli passiv i de observerade situationerna.

5.4. Slutsatser

De olika lärarna visar olika kännetecken på relationskompetens. Under den lektion vi observerat Erik ser vi att han sätter gränser genom att tillrättavisa vid ett tillfälle och att han går mellan de två grupperna och styr upp arbetet. Eleverna är mer passivt deltagande än delaktiga. Erik uttrycker att alla elever i denna grupp gör vad de ska. På Annas lektion ser vi att hon ibland bekräftar de elever som ber om uppmärksamhet; hon initierar samtal för att återkoppla och för att stötta en elev att börja arbeta; hon undviker tillrättavisningar och markerar inte; hon möter motstånd och använder sin lärarmakt - även om hon inte lyckas mer än en gång. Att sätta gränser genom tillrättavisningar, att bekräfta eleverna att initiera samtal, att undvika tillrättavisningar och att inte markera, att möta motstånd bland annat genom att använda sin lärarmakt är allt delar inom Liljas (2013) dimensioner av förtroendefulla relationer. Anna upplever att hon har svårast att nå Kevin och Linus och de är heller inte alls delaktiga under hennes lektion trots hennes korta incheckningar med Kevin vid ett par tillfällen. Delaktigheten hos övriga elever är blandad. På Birgittas lektion är delaktigheten högre vilket vi ser i form av gemensamma diskussioner både i små grupper och i helklass, dock finns även här elever som inte deltar men närvarar. Birgitta visar på en stor glädje inför ämnet och signalerar stor öppenhet inledningsvis. Enligt Linders (2016) första universum, tolkar vi det som att hon bjuder in eleverna i gemenskapen och signalerar att hon är öppen och tillgänglig. Birgitta inbjuder dock inte de icke-deltagande eleverna utan ignorerar och ger dem så småningom endast uppmärksamhet i negativa termer. Det vi ser tolkar vi som att Birgitta främjar en god relation i sättet att gå runt bland eleverna och bjuda in till delaktighet, i sitt sätt att svara an på elevernas åsikter och tankar, men detta gäller inte de icke-deltagande eleverna. Vad gäller kommunikationen kring ämnet och hennes sätt att svara konstruktivt på det gentemot eleverna tolkar vi det som att Birgitta agerar på ett socioemotionellt kompetent sätt under observationen, men mot de icke-deltagande eleverna framstår det enligt vår tolkning av vad vi sett att hon inte hanterar relationen med dem under denna lektion. Aspelin (2018) beskriver socioemotionell kompetens som förmågan att kunna hantera elevens känslor i olika situationer. Birgitta lyckas inte hålla kvar uppmärksamheten under denna lektion, då eleverna riktar sin uppmärksamhet mot de icke-deltagande och vad som sker innan de lämnar lektionen. Att hålla kvar uppmärksamheten är ett av Linders (2016) samspelsteman för relationell kompetens. Birgitta försöker även ibland visa sin lärarmakt men utan framgång. Hos Birgitta såg vi en del samspel med elever, men hon nämner inte något som visar vilken inställning hon har till relationens betydelse i vårt samtal. I mötet med Cecilia, svensklärare och mentor, och vid observation av hennes lektioner kan vi identifiera samspel som tyder på samtliga tre aspekter av Aspelins (2018) benämning av relationskompetens. Det som framhäver relationskompetensen i Cecilia är hennes kroppsspråk, gester, mimik, sätt att tala och var hon fäster blicken, alltså *hur* hon agerar i relationen med eleverna. De av Cecilias lektioner vi har observerat har en struktur som

eleverna verkar känna till, hon inbjuder till kommunikation samt avgränsar med relevans till ämnet och visar tydligt att hon förväntar sig och har tillit till att eleverna ska ta ett personligt ansvar. Elevernas delaktighet på Cecilias lektioner är hög och hon påkallar själv delaktigheten vid upprepade tillfällen genom att till exempel bekräfta, ta ögonkontakt och röra vid eleverna - vi kan se indikationer på att Cecilia fördjupar befintliga förtroendefulla relationer. De två dimensionerna av förtroendefulla relationer som fördjupar relationen är att bry sig om och att lyssna (Lilja, 2013). Under intervjun med Cecilia betonar hon att hon i början av år sju var extremt fyrkantig med tydliga rutiner och regler, för att nu i år nio kunna släppa efter lite, Lilja (2013) menar att *sätta gränser* är relativt viktigt för att inte eleverna skall tappa förtroendet.

Frida, mentor 2, som även står i skolans cafeteria under rasterna, påvisar stor kunskap kring eleverna. Det Frida berättar i intervjun indikerar att hon arbetar aktivt *med* relationer och är delaktig *i* relationer, både genom sitt mentorskap, lärarskap och i arbetet med cafeterian. Det tvådimensionella perspektivet tyder enligt Aspelin (2018) på relationskompetens. Under den observerade mentorstiden visar Frida och Cecilia på både samspel och samsyn, de framstår som ärliga och raka i samtalen med de olika eleverna. De lyssnar intresserat vilket visar sig på deras kroppsspråk, mimik, tal och gester. Att visa intresse för eleverna som individer och bry sig om elevens hela situation och person tillhör Linders (2016) första universum. Både Frida och Cecilia visar på förmåga i att lyssna, respektera sina elever, bygga stabila sociala band och kommunicera. Att bygga sociala band menar Aspelin (2018) är ett sätt för läraren att använda relationer för att nå olika mål och kommunikativ kompetens är viktig för den relationellt kompetente läraren. Det framstår för oss som att Cecilia och Frida bryr sig om eleverna, möter dem som människor och inte bara som elever, bekräftar, respekterar och visar förtroende. Detta kan förstås som en aspekt av en genuin relation, sam-varo utifrån sam-verkan, såsom det beskrivs av Aspelin och Persson (2011) och Aspelin (2018).

Hos Cecilia kan vi i såväl intervju som observation se tecken på alla Aspelins (2018) aspekter av relationskompetens. Vi kan även koppla Linders (2016) samspelsteman och Liljas (2013) fyra dimensioner till Cecilias sätt att arbeta med relationer under de observationer vi sett och vad hon berättat. I intervjun med Frida ser vi också tecken på dessa, men då hon inte observerats kan vi bara dra slutsatser om hennes inställning och upplevda förmåga och inte om hennes praktik. Det samma gäller Gerd, men inte i samma utsträckning. Hos Doris ser vi indikationer på att hon använder sig av flera av dem när vi är där, och vårt korta samtal med henne bekräftar att det rör sig om medveten relationell kompetens. Anna och Birgitta svarar an på och är delaktiga i relation med en del elever, men inte alla. Vi ser antydning till att de använder en del relationskompetens, Birgitta i högre grad än Anna på de observerade lektionerna, men de använder dem inte med alla elever. Vi kan inte se relationell kompetens hos Erik vid observationstillfället. Det är tydligt att det är på lektionerna med de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga och de elever vi pratar med uttrycker också att det är just relationen med läraren och lärarens relationella kompetens,

uttryckt med andra ord naturligtvis, som är viktigt för att de ska delta aktivt i undervisningen.

Vilka kännetecken på relationell kompetens ser vi hos de olika lärarna?

Vi kan urskilja vad vi tolkar som tecken på Aspelins (2018) tre aspekter av relationskompetens, hos Cecilia och Frida i det insamlade materialet. Hos Doris, som bara observerats under ett moment och inte intervjuats, kan vi se tydliga drag av de olika aspekterna. Hos såväl Frida som Cecilia och Doris ser vi indikationer på att de svarar an i gemensamma processer på det sätt som Aspelin (a.a.) beskriver. De intar en öppen hållning och möter eleverna som de personer de är. Vi kan finna likheter såväl mellan Liljas (2013) fyra dimensioner eller Linders (2016) åtta samspelsteman och samtliga dessa tre lärares sätt att agera under observationer och den inställning de visar i intervjuer och samtal, på olika sätt. Attityden hos Cecilia och Frida skiljer sig från de andra lärarna i att de relaterar till eleverna på ett personligt plan och det framstår som att de ser eleverna som hela personer med både faktisk och potentiell existens, vilket Aspelin (2018) skriver om.

Gerd, specialläraren, pratar mycket om relationen till elever, lärare och vårdnadshavare, betonar detta som framgångsfaktorer, att relationer ska formars med tillit och förtroende. Det är något som ses som centralt i ett relationellt perspektiv (Aspelin & Persson 2011).

Birgitta och Anna svarar an på vissa elever, men inte alla. Vi tolkar det som indikationer på att de väljer och styr, kanske omedvetet, när och vem de är delaktiga i relation med. Aspelin (2018) beskriver relationella band som att läraren är aktiv i relationen. Det vi sett hos både Birgitta och Anna kan kopplas till vissa delar av Lilja (2013) och Linder (2016), men omfattar inte relationen till alla elever. Vi har svårt att relatera det vi sett av Erik till relationell kompetens.

Är det på lektionerna med de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga?

Ja, det är på lektionerna med de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på pedagogisk relationskompetens som eleverna är mest delaktiga. Under Cecilias båda lektioner, där vi hela tiden ser tecken på vad vi tolkar som att hon bygger och stärker relationer är *alla* elever delaktiga. Detta gäller även på idrottslektionen med Doris, där vi kan se tydliga kännetecken på relationell kompetens, när hon och hennes två kollegor undervisar. Av sex observerade lektioner såg vi flest kännetecken på relationell kompetens, utifrån Aspelin (2018), Linder (2016) och Lilja (2013), hos tre av de undervisande lärarna varav elevernas delaktighet också var störst - Cecilia, Doris och Birgitta.

Hur uttrycker sig eleverna om vad som avgör delaktighet?

Eleverna anser att just de saker som är viktiga inom det relationella perspektivet som hur läraren gör, avgör deras aktiva deltagande enligt dem själva. De vill bli lyssnade på, ses

som en hel människa, känna förtroende för sin lärare och ha en lärare som skapar ramar - det som Lilja (2013) beskriver som dimensioner av förtroendefulla relationer och Linder (2016) som samspelsteman för professionell relationskompetens. De vill uppleva det som Aspelin (2018) och Aspelin och Persson (2011) benämner sam-verkan och sam-varo.

6. Diskussion

I denna del diskuteras studiens resultat och sätts i ett större sammanhang. Vi reflekterar också kring studiens olika delar och specialpedagogiska implikationer.

6.1. Resultatdiskussion

Arbetet med studien har varit att för oss se huruvida vi kan uppfatta och uppleva tecken på relationell kompetens, utifrån Liljas (2013) fyra dimensioner, Linders (2016) åtta samspelsteman och Aspelins (2018) tre aspekter på att åskådliggöra relationell kompetens. Vi kan utifrån detta konstatera att vi har fått syn på utmärkande drag som kan kopplas till detta och vår insikt inom det relationella perspektivet har fördjupats och utvecklats. Dock vill vi än en gång framhålla att studiens resultat är baserat på ett knapphändigt underlag som inte kan generaliseras, utifrån begränsad tid, för få respondenter och brist på bredare perspektiv.

6.1.1. Vilka kännetecken på relationell kompetens ser vi hos de olika lärarna?

Vi kunde se mest delaktighet på Cecilias lektioner vilket stämmer väl överens med att vi efter vår analys såg flest tecken på relationskompetens hos henne - såväl kommunikativ som socioemotionell och differentieringskompetens. Hon pratade tydligt, förklarade begrepp, var inbjudande, läste av elevens sinnesstämning, använde mimik, ansiktsuttryck och hela kroppen för att reglera närhet och distans vid de observerade tillfällena. Aspelin (2018) beskriver differentieringskompetens som hur läraren navigerar i relationen och skapar närhet och distans till eleven bland annat med hjälp av blickar, röstläge och kroppsposition - socioemotionell kompetens som hur läraren läser elevernas signaler för att kunna handla på ett sätt som stärker elevens stolthet - och kommunikativa kompetens som hur läraren med hjälp av kropp och ansikte bjuder in och anpassar sig efter eleven för ökad förståelse. När Cecilia gav Sandra lite extra uppmärksamhet på första lektionen, kan det ha varit ett sätt att stärka relationen och visa att hon inte var arg på henne, utan att förtroendet var intakt trots att hon kastade en bok på Linus på lektionen innan. Cecilia tog chansen att lyssna och prata förtroligt när Linus bjöd in till detta och visade på förmåga att uppfatta och tolka tecken på hans emotionella tillstånd, svarade konstruktivt och erbjöd känslomässigt stöd. Vår tolkning är att Cecilia såg elevens initiativ och anpassade sig efter behovet, där och då. Att se initiativ och anpassa sig är en del av den känslomässiga dialogen (Linder, 2016) och att bygga sociala band är ett sätt för läraren att använda relationer som ett verktyg (Aspelin, 2018).

Gerd, specialläraren uttryckte att det finns två elever som hon har speciellt svårt att "nä" och skapa relation med, trots ansträngningar och kompromisser. Kan det vara som Guvå (2006) uttrycker med en del elever, att man ständigt måste arbeta på den goda relationen och i vissa fall till och med börja om så ofta som varje dag? Med andra ord bör man inte

ge upp utan ständigt arbeta med relationen, dels för att visa eleven att man inte “ger sig” samt som Gerd uttrycker, att ha kontinuitet. Gerd, som vi inte observerat utan bara intervjuat, uttrycker också att hon lägger stor vikt vid relationer och för att närma sig relationell förståelse av relationsproblem, behöver man enligt Aspelin (2018) ställa konkreta frågor som rör kommunikation. Frågor som rör kvaliteten på relationsprocesser kan ge viktiga svar som indikerar vad relationsproblemet handlar om (a.a.). Frågor som till exempel; Visar läraren förståelse? Respekteras eleven? Har läraren tillit till eleven? Uppskattas eleven? Aspelin (2018) menar att vi behöver ett konkret underlag för att förstå relationsproblem och hur de kan hanteras.

Att möta motstånd gör läraren när hen ifrågasätts eller eleven gör motstånd medvetet på annat sätt (Lilja, 2013). Att Birgitta mötte så mycket motstånd från Linus, Kevin och Daniel vid gruppindelningen där de inte följde hennes instruktioner skulle kunna bero på att instruktionerna ändrades från att de själva skulle välja grupp till att eleven skulle gå till den grupp som läraren anvisade. Det skulle också kunna bero på en avsaknad av relation med dem, liksom annat motstånd såsom att de inte agerade på majoriteten av de tillrättavisningar eller avvísningar de fick av henne vilket kan ha sin grund i om de inte hade någon förtroendefull relation. Kanske som Hattie och Yates (2014) menar, att utveckla positiva och nära relationer blir svårt om man lägger fokus på att bemöta icke samarbetsvilliga elever? Risker är då att man går över till ett bestraffande och nedlåtande förhållningssätt istället (Hattie & Yates, 2014). Guvå (2006) menar också att fokus inte ska läggas på maktkamp med de hon kallar utanförbarn, särskilt inte i början. Vidare föreslår Guvå (2006) att man som lärare ska fortsätta arbeta med relationen och det ser vi inte Birgitta göra under lektionen, exempelvis när hon inte använder tillfället då hon går runt och pratar med alla grupper för att säga någonting till Linus, Kevin och Daniel eller att på något annat sätt bjuda in dem eller skapa närhet i relationen. På samma sätt verkar hon inte heller ha sett dem som en del i gruppen eller förväntat sig att de skulle delta, utan föreföll helt rikta in sig på att de inte skulle störa andra under den observerade lektionen. Att se elever som en individ i gruppen och samtidigt möta alla elever på samma sätt är enligt Lilja (2013) en del i att bry sig om sin elev. Aspelin och Persson (2011) beskriver att lärandet sker i samspelet, att lärandets brännpunkt är i mellanrummet mellan läraren och eleven. Vad händer då med elevens lärande om inget samspel finns? Vi kan spekulera i att Birgitta försökte undvika att förlora sitt förtroende hos övriga elever i gruppen genom dessa hot om konsekvenser och gränssättande gentemot Linus, Daniel och Kevin. Det vi såg var att hon misslyckades med att upprätthålla en god relation med de tre killarna. Var det så att hon offrade relationen med dem för att inte förlora förtroendet hos och relationen med övriga elever i gruppen? Dessa elever - dock ibland två och ibland tre av dem, som inte alls deltog aktivt på lektion 1, endast i mycket liten utsträckning på lektion 2 och inte ens var närvarande på lektion 5 deltog aktivt på lektion 3 och lektion 6 där vi såg tecken på att läraren förväntade sig det genom att se dem som en del i gruppen och enligt vad vi såg och hörde har en nära, men asymmetrisk relation till dem. Aspelin (2014) pekar på att relationen ska vara god och aktiv från bådas sida, men inte jämlik.

Anna mötte inte direkt något motstånd under sin lektion vilket kan tolkas som att hon ej heller satte gränser. De förhållningsregler som hon uttalade i uppstart av lektionen angående mobiltelefoner, argumenterade hon inte vidare för när eleverna möjligen svarade med ett visst motstånd. Inte heller på Annas lektion har vi noterat något samspel, någon sam-verkan eller någon relation med Linus eller Kevin. Aspelin och Persson (2011) beskriver att lärandet sker i samspelet, och att interaktionen behövs för att eleven ska lära sig. Varken hos Anna eller hos Erik, såg vi det som Aspelin (2018) omnämner under aspekten differentieringskompetens vid de lektioner vi observerade. Aspelin (2018) beskriver en risk att förlora direktkontakt med eleven om läraren upptas alltför mycket av sig själv, sitt ämne eller uppdrag. Kan det vara så att detta gällde Anna eller Erik? Vår upplevelse var att Erik inte trodde på elevens förmåga att utvecklas vid detta tillfälle och han gav verbalt uttryck för det i kommunikationen med oss.

Doris, som utstrålar entusiasm och glädje, är en lärare som under vår observerade lektion höll kvar elevernas uppmärksamhet. Hon initierade till deltagande och lyckades bibehålla allas fokus på uppgiften. Hon välkomnade Daniel och bjöd in, påpekade inte sen ankomst utan visade glädje över att han kom och ville delta. Doris gav vid observationstillfället en känsla av relationskompetens, utifrån Aspelins (2018) tre aspekter, Liljas (2013) dimensioner och Linders (2016) samspelsteman vilket bekräftades i det korta samtalet - hennes uttalande är direkt relaterat till vår undersökning och vi såg hennes ambition tydligt i samspelet med eleverna. Dock måste vi konstatera att detta inte kan generaliseras då upplevelsen var kort och längre samtal inte var möjligt.

6.1.2. Är det de lärare hos vilka vi ser flest kännetecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga?

Vi kunde se mest delaktighet på Cecilias lektioner vilket stämmer väl överens med att vi efter vår tolkning såg flest tecken på relationskompetens hos henne. På idrottslektionen med Doris hos vem vi kunde se många tecken på relationell kompetens under den lektion vi observerade var alla eleverna delaktiga.

Resultatet visar kort sagt att lärarna arbetar olika med relationsbyggande under våra observationer och vi har sett tecken på varierad grad av relationskompetens. Det framkommer i vår studie vad vi kan tolka som att lärares relationella arbete har en märkbar betydelse för elevernas delaktighet. Att lärare använder sig av sin relationella kompetens och lyckas få alla elever att känna sig som en del av ett sammanhang, ha en god relation med en vuxen och vara delaktiga i undervisningssituationen kan vara avgörande för enskilda elevers möjlighet att ta del av läroplanens olika delar, deras skolframgång och framtid, liksom för gruppens klimat och resultat, organisationens fördelning av resurser och i det långa loppet kan det också påverka till och med på samhällsnivå då fler elever slipper hamna i utanförskap och kan bli en del av och bidra till samhället istället för att ligga samhället till last på olika vis.

6.1.3. Hur uttrycker sig eleverna om vad som avgör delaktighet?

Eleverna uttryckte att *hur* läraren gör och *hur* läraren är, är det som avgör deras delaktighet. Relationen till läraren är avgörande för om eleverna känner förtroende eller ej och Cecilia lyfts speciellt. Eleverna menade att hon gör positiv skillnad för dem. Elever värdesätter relationerna till sina lärare beroende på deras förmåga att bygga upp tillit och förtroende (Hattie & Yates, 2014) och elevers motivation till att ta ansvar för sitt lärande hänger tätt samman med förtroendet för läraren (Aspelin & Persson, 2011). Det eleverna uttrycker är alltså också belagt med forskning.

6.1.4. Avslutande resultatdiskussion

Under vårt arbete med studien har vi själva fått en djupare förståelse för vad som utgör ett relationellt perspektiv och vad det innebär att inneha relationskompetens. Givetvis har vi vår egen tolkning av relationskompetens, med utgångspunkt i professor Jonas Aspelins (2018) tankar om att kunna knyta an, initiera, upprätthålla och utveckla pedagogiska relationer. Vi har fått förståelse för och insikt i att kompetensen visar sig i möten mellan lärare och elever och inte kan tillskrivas endast läraren. Naturligtvis är lärarens personliga förhållningssätt av betydelse, hur läraren läser av situationer, möter eleverna och initierar till sam-varo och vår reflektion bekräftar det vi *trodde*, att lärare och hur de bemöter eleverna har en viktig och betydelsefull roll för elevernas sam-verkan och sam-varo.

6.2. Metoddiskussion

Metoden vi valt har fungerat väl för vår studie, vårt syfte och vår problemformulering samt våra forskningsfrågor. Vi valde att båda observera samma lektioner för att få en vidare bild av färre händelseförlopp, men även för att få en djupare förståelse genom samtal och gemensamma reflektioner, vilket vi också upplever att vi fick. Om vi istället valt att observera olika lektioner när klassen delades så hade vår bild förmodligen varit en annan. Nu fick vi endast möjlighet att vara på skolan under en och en halv dag och därmed var en bredare bild inte möjlig med undantag för musiken som var indelad i grupper och idrottslektionen där vi med blicken i backspegeln även hade kunnat bestämma oss för att observera olika lärare i stället för samma som vi nu gjorde. Dock hade möjligheterna att jämföra vad vi uppfattat då inte funnits till just dessa lektioner, och den fanns inte heller för de tillfällen vi följde var sin grupp under svensklektionerna. Om möjligheten hade givits hade det troligtvis gett oss djupare förståelse om vi hade fått möjlighet att såväl se samma lärare interagera med eleverna i klassen vid fler tillfällen som intervjua alla observerade lärare. De korta samtal vi hade med de olika lärarna kunde ge en liten fingervisning om vad de har för generell inställning och vad de spontant reflekterade kring, men fördjupande frågor och reflektioner var inte möjliga. Att även prata med lärarna i nära koppling till lektionerna och kunna fråga dem om de upplevt sam-varo och vad som var den bakomliggande anledningen till de beslut som fattats om

det var medvetna val eller om de uppmärksammat sitt eget agerande eller brist därpå skulle vara berikande. Dessutom hade det varit mycket intressant om vi fått intervjua just de elever där delaktigheten skilde sig markant åt mellan de olika observerade lektionerna och kunnat fråga dem om de specifika lektionerna och relationen med lärarna i direkt anslutning till dem.

Repstad (2007) menar att tolkningar i situationen är omöjliga att undvika, men att värderande ord i möjligaste mån bör undvikas. Vi har antecknat löpande under observationer, intervjuer och samtal utifrån fokusområden (Bilaga 4), intervjuguide (Bilaga 5) och frågor (Bilaga 6). Antecknandet har stundtals gått fort och vi har ibland satt streck för att visa att något förkommit vid flera tillfällen. Vi hade läst in oss på området relationskompetens och relationell pedagogik och valt ut vad vi skulle undersöka och det i sig kan ha påverkat hur vi antecknat. Vi har ibland kategoriserat eller varit oprecisa i våra anteckningar och detta kan ha påverkat resultatet och vår analys av empirin. Om vi hade filmat hade detta kunnat undvikas, men risken att vi hade stått utan undersökningsgrupp hade ökat och det var en risk vi inte ville ta.

Vi har i vår studie tittat på den interaktion som ägt rum lärare-elev emellan, endast en lektion per lärare, med undantag av Cecilia, som vi observerade två lektioner och vid mentorssamtal. Denna lektion skulle kunna vara representativ för hur läraren arbetar med relationerna med eleverna och hur de använder sin pedagogiska relationskompetens, men den behöver inte vara det. Vår studie indikerar liksom tidigare forskning som presenterats under kapitel två och tre visar - att lärares relationskompetens har betydelse för elevers delaktighet.

Att vi valt en öppen observation där såväl lärare som elever hade kännedom om vårt syfte kan ha påverkat resultatet, särskilt eftersom observationstiden var så kort. Bryman (2011) beskriver att det finns risker med öppna observationer. Läraren kan ha ansträngt sig extra mycket för att visa sin goda relationskompetens och elever kan ha velat bidra till bilden av en god lärare eller velat visa på brister hos läraren och därmed ändrat sitt agerande. Denna risk hade varit mindre tänker vi, om vi hade observerat under en längre tid då orken att hålla en fasad skulle minska. Därmed skulle denna risk vara något mindre hos Cecilia som vi observerat mest och det är hos henne vi sett mest relationskompetens. Vår observation var icke-deltagande (Bell, 2005). Om den varit deltagande i stället hade vi kunnat missa betydelsefulla observationer för att vårt fokus varit på den process vi själva deltog i.

Vi har utgått från Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer med de fyra huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet fick vi hjälp med att följa av klassens mentor då hon vidarebefordrade information till undervisande lärare, vårdnadshavare och elever innan vårt besök på skolan. När det gäller lärarna märkte vi att de fått informationen då de inte var förvånade över att vi dök upp och några nämnde till och med att Cecilia mejlat dem. För att säkerställa att informationen gick fram till vårdnadshavare så skulle vi ha kunnat

skicka brev hem till dem, men det skulle ha blivit ganska mycket merjobb och överväganden för skolan som skulle lämna ut adresser till oss. Vi var rädda att skolan skulle tveka inför detta och vi skulle kanske stå utan empiri vilket gjorde att vi ändå valde att be om hjälp med att skicka ut informationen i stället. Vårt val föll på årskurs nio när det gäller åldersgrupp eftersom de själva får välja om de vill ge sitt samtycke. Detta är något otydligt uttryckt men vi valde ändå att gå på denna linje eftersom vi ville titta på högstadieelever då deras skolform är obligatorisk och de har många olika lärare. Vi skulle ha kunnat skicka med samtyckesblankett hem till vårdnadshavare och utesluta de elever vars vårdnadshavare ej skickade tillbaka samtyckesblankett, men risken skulle vara stor för betydande bortfall. Med den bakgrundsinformation vi fick om skolan i intervjun med Cecilia och Frida förstod vi att det just här sannolikt skulle innebära ett mycket omfattande bortfall då det finns vårdnadshavare som ej kan svenska, som är analfabeter och som har socioekonomiska svårigheter och är socialt utsatta. Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet var lättare att följa då de påverkar hur vi gör och inte är avhängigt någon annans insats.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

Relationell kompetens är viktig både på organisations-, grupp- och individnivå för att skapa rätt förutsättningar för alla elever. Specialpedagoger ska enligt Examensordningen (SFS 2007:638) "medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer" (SFS 2007:638, s. 5). Ur ett specialpedagogiskt perspektiv söker man orsaker till varför en elev har problem i skolan i hela skolmiljön, alltså lärmiljön och där ingår läraren och lärarens relationskompetens. Som Aspelin (2018) menar, att eftersom hinder och svårigheter i lärmiljön även omfattar lärarens pedagogiska förhållningssätt och förmåga till ett relationellt förhållningssätt, spelar specialpedagoger en viktig roll i att handleda och utveckla mot ett relationellt perspektiv. Aspelin (a.a.) anser att relationskompetens är utvecklingsbar, dels genom en djupare förståelse av själva begreppet och dess innebörd och dels genom självreflektion och kollegiala samtal. Exempel på hur man kan arbeta för att synliggöra och utveckla relationskompetens kan vara att lärare besöker varandras lektioner eller ger feedback i form av öppna och konstruktiva samtal (Aspelin, 2018). Specialpedagoger kan agera stöd genom kollegiala samtal och handledning. Framtida utvecklingsarbete behöver fokusera på inneboende attityder, pedagogisk grundsyn och relationell kompetens (Aspelin, 2018). För oss som framtida specialpedagoger känner vi oss stärkta i att kunna synliggöra och stötta utveckling av lärares relationella kompetens, baserat på litteraturstudier, observationer, analys, samtal och reflektioner i detta examensarbete.

6.4. Fortsatt forskning

Under arbetets gång har vi saknat ett bredare och djupare elevperspektiv, vilket hade varit intressant. Vi hade också önskat att mer tid funnits till fler observationer och fler

djupgående intervjuer av samtliga undervisande lärare för att kunna jämföra, fördjupa och bredda upplevelsen. Alternativ till vidare forskning skulle kunna vara att genomföra en bredare undersökning, inkludera fler lärare, fler klasser och under en längre tidsperiod. Att även jämföra olika årskurser, stadier, kanske hade påvisat en skillnad i hur man agerar utifrån relationell kompetens beroende på åldersgrupp. Stukát (2011) beskriver extremgruppsurval som ett sätt att undersöka kontraster och titta på ytterligheter. Att göra ett extremgruppsurval där lärare med stora skillnader i relationell kompetens ingick vore intressant. Dock vore det svårt att genomföra en sådan undersökning etiskt. Vi har observerat undervisningssituationer. Eftersom en del av relationsarbetet pågår utanför lektionstid hade det varit intressant att titta på hur lärarna använder sig av sin pedagogiska relationskompetens utanför lektioner såsom mellan lektioner, exempelvis i det mentorsarbete Cecilia och Frida beskriver eller i matsalen, men även utanför skoltid som Cecilia också berättar i intervjun att hon gör. Eftersom en del av relationsarbetet pågår utanför lektionstid hade det även varit intressant att titta på hur lärarna använder sig av sin pedagogiska relationskompetens utanför lektioner.

Forskning i och kring det relationella perspektivet och lärares relationskompetens, vilket ökat de senaste åren enligt Aspelin (2018), visar på ett behov av att förstå fenomenet relationskompetens och dess betydande roll för att nå alla elever. Relationellt perspektiv behöver diskuteras mer i jämförelse med det kategoriska, som fortfarande har en framträdande roll inom skolan och i arbetet med de enskilda eleverna.

Vår förhoppning är att med denna studie kunna bidra till vidare diskussion och reflektion kring framgångsfaktorer i lärares relationskompetens när det gäller relationen lärare- elev samt vad det gör för skillnad för elevers delaktighet.

7. Sammanfattning

Syftet med studien är att försöka se skillnader och likheter i relationer, det viktiga är inte *vad* lärare gör utan *hur* de gör i relationen till eleverna. Vi vill lyfta fram lärares relationskompetens - det som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan pedagoger och elever och titta på hur det påverkar elevernas delaktighet. När vi i vårt arbete talar om relationskompetens syftar vi till professor Aspelins (2018) sätt att föreslå det som ett grundbegrepp för lärares professionalitet vad gäller relationer och personligt förhållningssätt. Relationskompetens handlar främst om hur lärare bygger relationer med elever, en åt gången. Det är inte en relation i största allmänhet utan en pedagogisk relation. Vår förhoppning är att denna studie kan bidra med en bild av hur relationen kan göra skillnad. För att uppnå syftet används följande frågeställningar:

- Vilka kännetecken på relationell kompetens ser vi hos de olika lärarna?
- Är det de lärare hos vilka vi ser flest tecken på relationell kompetens som eleverna är mest delaktiga?
- Hur uttrycker sig eleverna om vad som avgör delaktighet?

Studien tar sin ansats inom det relationella perspektivet och utgår ifrån en kvalitativ forskningsmetod. Öppna, strukturerade och icke-deltagande observationer, korta samtal med lärare, informella gruppintervjuer/elevsamtal och semistrukturerade intervjuer med mentorer/lärare och speciallärare har utgjort datainsamlingsmetod. Sammanlagt har vi observerat sju lektioner, gjort längre intervjuer med två lärare och en speciallärare, gjort kortare intervjuer med fyra lärare och ett par elevgrupper. All empiri har samlats in i en och samma klass, en årskurs nio, och deras undervisande lärare. Empirin har analyserats med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys och diskuterats i relation till tidigare forskning, litteratur, teori och begrepp.

Insamlad empiri visade *hur* de lärare som nådde framgång gjorde under observationstillfällena, utifrån ett relationellt perspektiv, och *hur* elevernas delaktighet svarade an utifrån det. Under de sex lektioner vi observerat har vi sett tecken på vad vi tolkar som relationskompetens hos tre av lärarna och det är på lektionerna med dessa lärare som vi också såg att eleverna var som mest delaktiga. Detta resultat medför att vi tycker oss se att de lärare vilka under observationer, samtal och intervjuer i vår undersökning visat tecken på relationskompetens, visade på förmåga att fånga, underhålla, upprätthålla och bygga goda relationer samt förmåga att knyta an, initiera och utveckla relationer. Vidare visar resultatet att lärarna arbetade olika med relationsbyggande, visade under den begränsade tiden för våra observationer varierad grad av relationskompetens och det framkom att lärares relationella arbete hade märkbar betydelse för elevernas delaktighet vid de lektioner vi närvarat.

Referenser

- Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? understanding student performance from a general, social psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education*, 22(1), 41-56. doi:10.1080/09620214.2012.680327
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: A relational construction of pedagogical attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233. Högskolan Kristianstad, Forskningsmiljön Forskning Relationell Pedagogik (FoRP), Sektionen för lärande och miljö, & Avdelningen för Pedagogik.
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens*. Stockholm: Liber AB.
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 22:3-4, s. 159-165.
- Aspelin, J., Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndahl, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Guvå, G. (2006). *Från jag till vi: Grupputveckling i förskola och skola*. Stockholm: Fritze.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J., Yates, G. (2014). *Hur vi lär-Synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Gothenburg University, Faculty of Education, Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies, & Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Linder, A. (2016). *Professionell relationskompetens*. Studentlitteratur. Lund.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: En vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, E. (2011). *Social relations in youth. Determinants and consequences of relations to parents, teachers and peers*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder I samhällsvetenskap* (4., [rev.] uppl.ed.). Lund: Studentlitteratur.
- 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. doi:10.3102/0034654311421793

- SFS 2007:638. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Stockholm. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-05-14 från <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>
- SPSM., Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). Delaktighet. Hämtad 2019-05-14 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/delaktighet/>
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet. Sverige.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2.uppl.ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Trygged, S., Backlund, Å. & Elofsson, S. (2013). Vem kan man lita på? Skolelevers förtroende för skolpersonal. *Socialmedicinsk tidskrift*, 90 (4): 591-603. <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:667660/FULLTEXT01.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Westling Allodi, M. (2010). *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. SOU 2010:79 Delegationen för jämställdhet i skolan DEJA rapport IX. Stockholm: Fritzes.

Bilaga 1



Hej!

Vi är två studenter från Fakulteten för lärarutbildning vid Kristianstad Högskola som kommer att genomföra en studie i er klass/grupp. Studien innebär att vi följer Er som elevgrupp under en hel skoldag. Vår studie handlar om relationen mellan lärare och elever och hur avgörande det är i undervisningssituationen. Vill du delta så vänligen skriv under och lämna till oss.

Deltagandet är frivilligt. Vi kommer att anteckna med papper och penna under dagen för att komma ihåg, men inga namn kommer att finnas med i uppsatsen. Informationen kommer inte att användas till något annat.

Vänliga hälsningar,

Johanna Sternberg och Monika Borgström Selander

.....

Jag har tagit del av informationen och själv fått välja om jag vill delta.

Jag deltar gärna

Jag vill inte delta

Underskrift: _____

Namn: _____

Ort och datum: _____

Bilaga 2



Fakulteten för
lärarutbildning

18 Mars 2019

Missivbrev

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15

Vi är två studenter som

läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet på Fakulteten för lärarutbildning vid Kristianstad Högskola. Vi är i full gång med vårt examensarbete som handlar om:

“Är det relationen som gör skillnad?- framgångsfaktorer i undervisningen”. Syftet med vårt examensarbete är att försöka identifiera vilka framgångsfaktorer, kopplat till relation lärare-elev och elev-lärare som bidrar till att alla elever nås. Vad är det som fångar även de “svårfångade” eleverna? Intresset för detta är hos oss stort och vi har ställt oss frågan hur avgörande det relationella perspektivet är i just detta.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring detta men besöker även er skola där vi följer en grupp elever i år 9 under en skoldag och de lärare som undervisar gruppen just den dagen. Individuella intervjuer med några av de berörda lärarna ingår också i vår undersökning.

Vid observationer och intervjuer kommer vi naturligtvis att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och deltagare kan välja att avbryta sin medverkan. Allt insamlat material kommer endast användas i vår studie och informationen avidentifieras i det färdiga arbetet. Information och medgivandeblanketter för lärare och elever delas ut när vi är på plats, men vårdnadshavarna informeras i förväg.

Monika Borgström Selander

Johanna Sternberg

.....
Kontaktuppgifter:

Monika Borgström Selander, XXX@stud.hkr.se

Johanna Sternberg, XXX@stud.hkr.se

Ansvarig lärare/handledare: Katarina Nilfyr, XXX@hkr.se

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad: www.hkr.se XXX

Samtyckesblankett

Jag ger mitt samtycke till att Monika Borgström Selander och Johanna Sternberg inom arbetet med sitt examensarbete för Specialpedagogiska programmet på Fakulteten för lärarutbildning vid Kristianstad Högskola får observera min lektion och använda insamlat material i form av anteckningar i sin undersökning och sin examensuppsats.

Deltagandet är frivilligt och jag kan när som helst under undersökningens gång välja att avbryta min medverkan. Inhämtat material kommer endast användas för denna studie och informationen kommer att avidentifieras både vad gäller skola, lärare och elever i det färdiga arbetet.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Underskrift: _____

Namn: _____

Ort och datum: _____

Bilaga 3



Fakulteten för
lärarutbildning

18 Mars 2019

Missivbrev

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du

Vi är två studenter som läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet på Fakulteten för lärarutbildning vid Kristianstad Högskola. Vi är i full gång med vårt examensarbete som handlar om:

“Är det relationen som gör skillnad?- framgångsfaktorer i undervisningen”. Syftet med vårt examensarbete är att försöka identifiera vilka framgångsfaktorer, kopplat till relation lärare-elev och elev-lärare som bidrar till att alla elever nås. Vad är det som fångar även de “svårfångade” eleverna? Intresset för detta är hos oss stort och vi har ställt oss frågan hur avgörande det relationella perspektivet är i just detta.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring detta men besöker även er skola där vi följer en grupp elever i år 9 under en skoldag och de lärare som undervisar gruppen just den dagen. Individuella intervjuer med några av de berörda lärarna ingår också i vår undersökning.

Vid observationer och intervjuer kommer vi naturligtvis att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och deltagare kan välja att avbryta sin medverkan. Allt insamlat material kommer endast användas i vår studie och informationen avidentifieras i det färdiga arbetet. Information och medgivandeblanketter för lärare och elever delas ut när vi är på plats, men vårdnadshavarna informeras i förväg.

Monika Borgström Selander

Johanna Sternberg

.....
Kontaktuppgifter:

Monika Borgström Selander, XXX@stud.hkr.se

Johanna Sternberg, XXX@stud.hkr.se

Ansvarig lärare/handledare: Katarina Nilfyr, XXX@hkr.se

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad: www.hkr.se XXX

Samtyckesblankett

Jag ger mitt samtycke till att Monika Borgström Selander och Johanna Sternberg inom arbetet med sitt examensarbete för Specialpedagogiska programmet på Fakulteten för lärarutbildning vid Kristianstad Högskola får observera min lektion och använda insamlat material i form av anteckningar i sin undersökning och sin examensuppsats.

Jag ger även samtycke till att delta i en intervju och till att ovanstående studenter får använda insamlat material i form av anteckningar i sin undersökning och examensuppsats.

Deltagandet är frivilligt och jag kan när som helst under undersökningens gång välja att avbryta min medverkan. Inhämtat material kommer endast användas för denna studie och informationen kommer att avidentifieras både vad gäller skola, lärare och elever i det färdiga arbetet.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Underskrift: _____

Namn: _____

Ort och datum: _____

Bilaga 4

Fokusområden för observationer

Läraren är kontaktsökande (Läraren bjuder in elev till samspel - lyssnar och svarar an)

Eleven är kontaktsökande

Eleverna får bekräftelse. Hur/när?

Tilltalas eleverna med namn?

Läraren ger eleven ordet även när det är utanför ämnet

Eleven är delaktig i undervisningen (typ av aktivitet? kontakt med läraren?)

Läraren visar glädje för eleven (Hur?)

Läraren ser elevens initiativ och anpassar sig

Läraren ger eleven erkännande för det eleven kan

Läraren fångar elevens uppmärksamhet (Vilken aktivitet? Hur?)

Läraren håller kvar elevens uppmärksamhet - visar känsla och entusiasm

Läraren utvecklar elevens upplevelse - fördjupar och förklarar

Läraren skapar ramar (berättar för elever vad de får och kan göra - steg för steg)

Hur fördelas ordet – handuppräckning?

Bilaga 5

Intervjuguide

Bakgrundsinformation:

1. Berätta lite om skolan.
 - a. Lokalisering, geografiskt?
 - b. Hur stor är skolan? Hur många paralleller finns det?
2. Hur ser klassammansättningen ut och fördelning?
3. Hur många lärare möter de i genomsnitt per dag och hur många undervisande lärare har klassen totalt? Är det någon lärare de träffar mer/mindre än andra?
4. Vilken utbildning har du och hur länge har du arbetat som lärare?

5. Vad anser du är framgångsfaktorer i/för undervisningen?
6. Hur agerar du för att "fånga" alla elever? Tycker du själv att du lyckas med detta? Kan du se skillnad på tillfällen då du lyckas få alla elever/någon viss elev delaktiga som inte alltid nås och tillfällen då du inte gör det?
7. Vad prioriterar du i undervisningssituationen?
8. Hur arbetar du för att skapa en relation till eleverna? När gör du detta? Prioriterar du vissa elever och isf vilka och varför?
9. Är ert möte alltid målstyrt och ändamålsenligt?
10. Vid vilka tillfällen känner du att du når eleven?
11. Är det någon av eleverna vi observerat från dagens lektion som du skulle kategorisera som svårångad? Upplever du att du har en god eller ansträngd relation med denne elev? Hur arbetar du för att göra hen delaktig? Hur gick det arbetet idag? Vad påverkade detta, tror du?
12. Specifika frågor utifrån observationer.

Bilaga 6

Elever

Hur är en bra lärare?

Vad gör en lärare bra?

Vad avgör aktivt deltagande, ämne, lärare eller en kombination?

Vilka lärare har du en god relation med? Vad tror du det beror på? Vad är en god relation med en lärare för dig?