



**LUNDS**  
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PSYKOLOGI

## **Kritiska möten mellan lärare och elev**

– En kvalitativ studie av åtta elevers upplevelser av positivt respektive negativt bemötande

**Bo Nurmi Hansson**

Kandidatuppsats ht 2008

Handledare: Olof Rydén

### Abstract

Denna studie undersöker lärare-elevrelationen utifrån elevens upplevelser. Syftet med studien var att få fördjupad kunskap om vad det är gymnasieelever upplever när de känner sig positivt respektive negativt bemötta av lärare, i skolsituationen och att pröva hypotesen att lärarens förmåga till, eller brist på, empati är ett nyckelelement i informanternas minnesbilder. Inledningsvis belyses relationen utifrån aktuell forskning.

Åtta djupintervjuer genomfördes och analyserades enligt en fenomenologisk femstegsprocess. Resultatet av studien visar att empati är en viktig komponent i elevernas minnesbilder och fyra teman abstraherades ur intervjumaterialet: Förståelse, jämlikhet, engagemang och rättvisa. I diskussionen understryks vikten av lärarens inre kompetens.

Nyckelord: Lärare-elevrelationen, empati, inre kompetens, bemötande

**Innehållsförteckning**

Introduktion .....	4
Syfte.....	10
Avgränsningar .....	10
Frågeställningar .....	11
Metod.....	11
Undersökningsgrupp.....	11
Material.....	12
Genomförande .....	12
Materialets tillförlitlighet.....	13
Resultat .....	13
Förståelse – ”Det är mycket lärarens inställning” .....	13
Engagemang – ”Man märker om läraren tycker det är kul” .....	16
Jämlikhet – ”Men lilla du!” .....	18
Rättvisa – ”Är det automatiskt mitt fel?” .....	20
Hypotesprövning .....	22
Diskussion .....	23
Vikten av inre kompetens .....	24
Empatisk kompetens.....	26
Implikationer för vidare forskning .....	28
Metodologiska begränsningar .....	28
Litteraturförteckning.....	29
Bilaga: Intervjuguide .....	31
Slutord .....	32
Fotnoter.....	33

## Introduktion

Lärarens bemötande av eleven kan utan tvekan ha stor inverkan på elevens fortsatta skolgång. Hur många gånger har vi inte fått berättat för oss om *den där* läraren som ”verkligen nådde fram till mig. Utan honom/henne hade jag inte klarat mig så bra”? Sådana minnen handlar om allt från att känna sig sedd, hörd och respekterad till att bli uppmuntrad och få konstruktiv kritik. Negativa minnen handlar oftast om det motsatta. En brist på respekt, lärarens oförmåga att lyssna men också olika former av särbehandling och orättvisa. Vad är det då i lärarens bemötande av eleven som gör henne eller honom till just ”den där specielle läraren” och finns det något gemensamt drag för dessa uppskattade lärare?

I denna studie kommer jag att redogöra för ett antal gymnasieelevers upplevelser av speciellt positiva respektive negativa möten med sina lärare och analysera dessa minnen för att få en bild av vilka komponenter de består av. Mot bakgrund av aktuella forskningsresultat, som presenteras i det följande, prövar jag även hypotesen att empati är en betydande faktor i elevernas minnesbilder. Inledningsvis presenterar jag aktuell forskning om lärare-elevrelationen. Jag fortsätter med att problematisera relationen genom att beskriva de komplicerade överföringsmekanismer vilka aktiveras i mötet mellan elev och lärare. Inledningen avrundas med att jag redogör för studiens syfte, hypotes, frågeställningar och avgränsningar.

Redan vid en hastig överblick av litteraturen på området framgår det att det råder samstämmighet om uppfattningen att det är av stor vikt att lärare och elev har en positiv relation. Flertalet forskare har konstaterat att en positiv lärare-elevrelation, redan från tidig ålder, är relaterad till större framsteg i skolarbetet, högre nivåer av välbefinnande och produktivitet i klassrummet (Granziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2006; Pianta & Steinberg, 1995; Pianta & Stuhlman, 2004; Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008; Hughes, Lou, Kwok, & Loyd, 2008). Barn med en positiv relation till sina lärare slutför uppgifter med större noggrannhet, precision och i tid. Lärare som har en positiv relation till sina elever uppmuntrar dem att lyckas, vilket leder till att eleverna motiveras att lyckas för att tillfredsställa sina lärare (Urden & Maehr, 1995). Kvalitén på relationen har också visat sig vara en viktig faktor i skapandet av positiva relationer till andra vuxna och äldre barn. Barn som redan vid fyra års ålder upplevs

som besvärliga tenderar att skapa konfliktfyllda relationer till sina lärare och dessa negativa relationer har visat sig vara stabila över tid. Effekten blir att eleven senare i livet får svårare - än elever med mindre konfliktfylld relationshistoria - att använda lärarrelationen för att nå framgång i skolan. Utifrån ett anknytningsteoretiskt perspektiv förklaras detta genom att relationen mellan barn och vuxen är särskilt viktig eftersom barnet använder relationen som en säker bas utifrån vilken hon organiserar sin livsvärld. Eleven med en trygg relation till sin lärare antas använda den som en plattform från vilken hon utforskar klassrummet, söker sig ny kunskap och organiserar denna (Howes, 2000).

I en amerikansk studie undersökte man hur förmågan till *emotionell reglering*<sup>1</sup> hos barn relaterar till framgång i skolan. I studien pekar forskarna bland annat på hur barnets nivå av större eller mindre förmåga till emotionell reglering påverkar lärarens relation till eleven. Lärare verkar helt enkelt ha en lägre tolerans för elever som har svårare att reglera sina emotionella impulser. Detta leder i sin tur till att interaktionen mellan elev och lärare i högre grad blir negativ. Även om bristen på emotionell reglering i sig predicerar sämre resultat i skolan så påvisade resultatet av studien en än viktigare sak. När väl lärare- och elevrelationen var medräknad bidrog inte en brist på emotionell reglering hos barnet till prediktionen av framsteg i skolan. Detta tyder på att lärare- och elevrelationen är av större betydelse än emotionell reglering när det gäller att nå framgång i elevens tidiga skolgång. Dock förefaller det sannolikt att relationen får mindre betydelse allt eftersom eleverna blir äldre. I takt med att elevens inre motivation att lära sig växer, minskar behovet av en nära relation till lärare och då blir vikten av emotionell reglering större (Granziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2006). En förutsättning för utvecklingen av den inre motivationen verkar vara att eleven redan vid tidig ålder får möjlighet att forma en positiv relation till sina lärare.

En annan faktor som relaterar till framgång i skolan är elevens nivå av välbefinnande. Välbefinnande är till stor del beroende av elevens motivation att lära sig och av att han/hon har en positiv relation till sina lärare. En tredje faktor är om elever går i skolan därför att de gillar innehållet i kurserna. Dessa faktorer tycks också stabila över ålder. Lätt kontraintuitivt, kan det tyckas, visar forskning på att ren akademisk prestation (klara uppgifter/prov) inte är av störst betydelse för elevernas välbefinnande. Motivation - och inte *förmåga* - att lära sig är en stabilare faktor för att predicera välbefinnande (Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008). Utöver den betydelse den har

för studiemotivationen är relationen till läraren av stor vikt för elevens välmående. Forskning på pedagogiska ledarstilar har visat att olika stilar har olika effekt beroende på kursinnehåll och vilka elever som läser kursen, vilket ytterligare förstärker vikten av lärarens förmåga till flexibilitet. För lärare i språk har en tolerant-disciplinär ledarstil visat sig vara effektiv för att höja välbefinnandet. Denna ledarstil erbjuder eleverna en blandning av struktur och frihet. Eleverna får möjlighet att utforska ämnet i en stimulerande miljö, läraren är entusiastisk och använder en bredd av pedagogiska metoder. Elevernas resultat är viktiga, men elevernas fysiska och emotionella behov får också stort utrymme. Eleverna upplever miljön som strukturerad men avslappnad där det är roligt att utföra uppgifterna. Dominanta ledarstilar, där undervisningen är tydligt strukturerad och läraren är ledare, har visat sig ha negativ effekt på välbefinnande. Eleverna utför uppgifterna men slutar att vara involverade, vilket ökar risken att det egna initiativet minskar. Olika ledarstilar tycks påverka välbefinnandet olika, beroende på kursinnehåll. Dock har lärarens *samarbetsvilja* visat sig vara en stabil faktor som ökar elevens välbefinnande. Alla elever mår bra, oberoende av kursens innehåll, när de har en *förstående* och *tolerant* lärare som finns där när de behöver hjälp (Van Petegem et al., 2008). Klassrumsmiljöer där elevernas känslor respekteras tycks också leda till att eleverna aktivt deltar i lärandeprocessen och samarbetar bättre (Adalsteinsdottir, 2004).

Samarbete och vikten av förståelse belyses också i Madséns artikel *Återupprätta läraren!* (2002) I den påvisar han utifrån aktuella studier behovet av samarbete mellan lärare och elev för att förbättra lärandet. Madsén menar att de senaste två årtiondenas forskning visar att aktiva och lyhörda lärare som arbetar tillsammans med eleverna är ett framgångsrecept. Utifrån Vygotskijs sociokulturella teori pekar Madsén på vikten av *medveten handling* från lärarens sida och en återkommande *dialog* med eleven. Där tidigare lärarens roll var att lära ut och aktivt engagera sig i elevernas arbete har den nu på många håll reducerats till att administrera elevernas självständiga klassrumsarbete. Madséns slutsatser stämmer väl överens med annan forskning där individuellt arbete leder till högre grad av välbefinnande under förutsättning att läraren i eleven ingjuter en känsla av att han/hon finns där för att hjälpa (Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008).

Den tidigare forskning vilken jag redogjort för betonar vikten av att eleven ges möjlighet att forma en positiv relation till sina lärare eftersom detta ökar elevens välbefinnande men också möjligheter att nå akademisk framgång. Lärare-elevrelationen är dock komplicerad. Det krävs av läraren att denne är *aktiv, lyhörd, uppmuntrande och förstående*. Men också *närvarande, samarbetsvillig* och *självmäddveten*. Dessutom pekar forskningen på att elever som har bristande emotionell reglering ses som besvärliga och mindre ofta bemöts positivt av sina lärare.

I sin forskning presenterar Holm (2007, 2008) begreppet *professionell hållning* och föreslår att *hjälpare* – beskrivet som ”alla som i sin yrkesutövning har ett professionellt ansvar i kontakten med andra människor” (Holm, 2008, s. 15) - bör inta en sådan hållning. Den professionella hållningen definieras av Holm på följande sätt:

”Professionell hållning innebär en ständig strävan att i yrkesutövandet styras av det som – på kort och på lång sikt – gagnar den hjälpsökande, inte av de egna behoven, känslorna och impulserna. Det innebär att visa respekt, intresse, värme, medmänsklighet, empati och ett personligt bemötande” (Holm, 2008, s. 42)

För att uppnå en professionell hållning ställer Holm kravet på *inre kompetens*, vilket består av: Kunskap<sup>2</sup>, självkännedom<sup>3</sup>, empati<sup>4</sup>, självreflektion<sup>5</sup> och självdisciplin<sup>6</sup>. Genom en utveckling av dessa förmågor kan hjälparen upprätta en positiv och etisk relation till den hjälpsökande (Holm, 2008).

Betydelsen av självkännedom och självreflektion har även diskuterats i annan forskning. Adalsteinsdottir (2004) belyser tidigare forskningsresultat som tyder på att lärare ofta är omedvetna om på vilka sätt deras beteende påverkar lärandet. Ofta blir interaktionen till eleverna rutinmässig och möjligheten att se varje enskild elev liten (Adalsteinsdottir, 2004). Van Petegem et. al. (2008) resonerar att det är viktigt att lärare är medvetna om hur elever upplever deras beteende och hur de genom sitt agerande kan påverka deras välbefinnande. Genom att se situationen ur elevernas synvinkel och vara självreflekterande kan läraren nå insikt och förståelse för vad man kan göra bättre. Även om människors beteende är beroende på relativt stabila personlighetsegenskaper borde ett rimligt krav vara att lärare kan anpassa sig beroende på i vilket ämne, och vilka elever, de undervisar (Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008). Särskilt vik-

tig blir utvecklingen av inre kompetens när vi beaktar att lärarens personlighetsegenskaper har visat sig vara en stabil faktor för att predicera kompetens (Adalsteinsdóttir, 2004).

Medvetenhet om hur man kommunicerar genom icke-verbala signaler är också av stor vikt för alla interpersonella relationer. Icke-verbala kommunikation har potentiellt mycket större inverkan på elever än verbal. Exempelvis kan läraren genom sina fysiska reaktioner skapa tydlig distans till eleven alternativt kan en lärare vara fysiskt nära en elev utan att ge känslan av att vara psykiskt närvarande (Adalsteinsdóttir, 2004). Dessa ickeverbala signaler existerar i alla möten mellan människor och påverkar oss på ett subtilt sätt. Det är frågan om automatiska emotionella processer vilka bearbetas på en omedveten nivå och signalerna påverkar vår värdering av oss själva, andra och situationen vi befinner oss i. Forskning tyder på att vi påverkas mer av människor vilka vi uppfattar som ledande/auktoriteter och att en positiv icke-verbala kommunikation ökar känslan av samhörighet och samarbetsviljan i grupper (Sonnby-Borgström, 2005).

Kunskap om psykologiska och sociala förhållanden får betydelse då mötet mellan lärare och elev präglas av en initial problematik. I sin roll som det underordnade barnet ("okunnigt", "hjälpbehövande") aktiveras en rad överföringsmekanismer<sup>7</sup> gentemot läraren, som får ta den föräldraliknande ("auktoritära") rollen. Detta gör att eleven för över såväl rationella som icke-rationella önskningar i relationen till läraren. Överföring från hjälpsökande till hjälpare definieras av Holm som bestående av elva steg:

"1) Rationella förväntningar om att bli hjälpt. 2) Irrationella förväntningar om magisk hjälp. 3) Rationella förväntningar om att inte bli hjälpt. 4) Irrationella förväntningar om att bli avvisad. 5) Rationell önskan att ge information. 6) Irrationell önskan att ge information och berätta allt. 7) Irrationell föreställning om att inte behöva ge information. 8) Irrationell önskan att inte ge information. 9) Rationell önskan att få information och få svar på allt. 10) Irrationell önskan att få information. 11) Irrationell rädsla att få information." (Holm, 2008, s. 29)

För att kunna hantera överföringen krävs inte bara kunskap om dess natur utan en utvecklad förmåga att förstå såväl sina egna som den hjälpsökandes känslor för att kunna särskilja dennes rationella från ej rationella önskningar och samtidigt vara vaktsam på sin egen potentiella motöverföring (Holm, 2008). Holm menar att professionella



hjälpare måste lära sig hantera dessa processer och lyfter här fram *empati* som en nyckelförmåga. Empati ger läraren möjlighet att förstå elevernas känslor och psykologiska situation. Förmågan till empati kontrasteras, utöver ren avsaknad av den, mot känslan av sympati. Där *empati* handlar om förståelsen av den andres känslor och en förmåga att låta sig vägledas av denna förståelse innebär *sympati* en önskan att hålla med eller vara välvilligt inställd till någon. En hjälpare som har ett sympatiskt förhållningssätt till hjälpsökande, styrs ofta omedvetet av ett behov av att vara omtyckt (Holm, 2007). Sympatibegreppet problematiseras också av Einhorn (2008) som belyser det som en del av begreppet *falsk snällhet*, vilket inkluderar oförmåga att säga ifrån och en inadekvat analys av det egna handlandet.

Vikten av att lärare har ett empatiskt förhållningssätt har belysts i flera aktuella artiklar och det tycks råda en samstämmighet kring uppfattningen att lärarens empatiska förmåga spelar en avgörande roll för elevers välbefinnande och deras möjlighet till inlärning (Adalsteinsdottir, 2004; O'Connor, 2006; Cooper, 2004; Schmidt-Wilk, 2008; O'Connell Schmakel, 2008). När en lärare försöker förstå elevens reaktioner inifrån och är känslig inför elevens känslor och behov så ökar inlärningsförmågan. Undervisningen får helt enkelt större effekt när elever är förstådda snarare än enbart utvärderade eller bedömda (Adalsteinsdottir, 2004). Neurovetenskaplig forskning har på senare tid kunnat bekräfta tidigare psykologiska teorier genom att slå fast betydelsen av affektiv interaktion. En positiv lärandemiljö leder till emotionell förankring av det inlärd, större engagemang och en snabbare inlärning. När vi upplever positiva känslor öppnar vi upp oss och är mottagliga för nya kunskaper. En negativt laddad lärandemiljö leder till att vi stänger ner, drar oss undan, aktiverar våra försvar och försöker skydda oss (Cooper, 2004). Empatisk förmåga ligger också till grund för hur väl vi lyssnar. Genom ett aktivt lyssnande från lärarens sida känner sig eleven bekräftad och accepterad. Att aktivt *lyssna*, till skillnad från att bara *höra*, kräver affektiv feedback vilket innebär adekvat såväl verbal som icke-verbal kommunikation. Läraren måste på ett empatiskt sätt visa att han/hon lyssnar och förstår. Empatiska lärare har också större förmåga att se potential i alla elever och är bättre rustade att hantera elever med särskilda behov (Adalsteinsdottir). Ett empatiskt bemötande av eleven tycks också leda till att eleven i sin tur blir mer empatisk, vilket påverkar elevens relation till andra positivt (Cooper). Avsaknaden av empati hos lärare har visat sig relatera till brist på förståelse för elever, instabil interper-

sonell interaktion och strikt, alternativt obefintlig struktur i klassrummet. Sammantaget påverkar detta relationen till eleverna negativt och kan påverka såväl deras självkänsla som vilja och förmåga att lära sig. Vi leds ofta till att tro att erfarenhet spelar en avgörande roll när det kommer till lärarkvalitet. Antagandet kan dock vara felaktigt. Lång erfarenhet inom läraryrket (20 år eller mer) är inget substitut för god empatisk förmåga, detta framgick av en isländsk studie. Där undersökte man lärare med lång arbetslivserfarenhet och det visade sig att de som hade en låg empatisk förmåga fortfarande saknade självkänedom och hade ett inadekvat sätt att förhålla sig till och bemöta sina elever (Adalsteinsdottir).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att betydelsen av en positiv lärare-elevrelation är stor, inte minst för att öka elevernas prestation. Detta ställer krav på lärarens inre kompetens och då främst den empatiska förmågan; vilken tycks vara en viktig faktor i upprätthållandet av en positiv relation till eleven. Vid en litteratursökning har ingen tidigare forskning funnits där elevernas minnesbilder varit i fokus. Genom att undersöka hur elever med egna ord beskriver särskilt positiva och negativa möten med lärare kan vi bättre förstå den komplicerade relationen mellan lärare och elev. En förståelse vilken kan användas för att utveckla skolan till en än mer berikande plats, och som tillvaratar alla elevers förmåga och inspirerar till kunskapssökande.

### *Syfte*

Syftet med denna studie är (1) att få fördjupad kunskap om vad det är gymnasieelever upplever när de känner sig positivt respektive negativt bemötta av lärare, i skolsituationen. (2) Att testa hypotesen att lärarens förmåga till, eller brist på, empati är ett nyckelelement i elevernas minnesbilder.

### *Avgränsningar*

Fokus för studien är avgränsat till att identifiera och beskriva gymnasieelevers subjektiva upplevelser av situationer där de känt sig positivt eller negativt bemötta i skolsituationen och att pröva hypotesen. Studien är i huvudsak explorativ och det är inte studiens syfte att dra slutsatser om andra än de informanter som deltar.

### *Frågeställningar*

Utifrån syftet ställs följande forskningsfrågor:

1. Hur karakteriserar informanterna positiva upplevelser av bemötande från läraren?
2. Vilka komponenter består dessa minnen av?
3. Hur karakteriserar informanterna negativa upplevelser av bemötande från läraren?
4. Vilka komponenter består dessa minnen av?

### Metod

Utifrån syftet att undersöka elevernas upplevelser valde jag att genomföra halvstrukturerade djupintervjuer. Intervjuerna karakteriserades av en öppen och flexibel dialog i syfte att få ett djupt och detaljerat material. Bearbetning och analys av materialet har strukturerats enligt en fenomenologisk femstegsprocess i syfte att utvinna meningsbärande element ur informanternas berättelser.

### *Undersökningsgrupp*

Deltagarna (i det följande: informanter) är åtta gymnasieelever i åldrarna 17-19 år från en skola i södra Sverige, jämt fördelade över kön. Eleverna går på följande gymnasielinjer: Musikprogrammet, konstprogrammet, teaterprogrammet, samhällsprogrammet. Valet av åldersgrupp var dels praktiskt betingat då ungdomar över 18 år var mest lättillgängliga men motiverades också av att de i slutskedet av sin gymnasiala utbildning troligtvis har rika minnen från sin skolgång. Informanterna rekryterades till studien genom snöbollsmetoden (Dalen, 2007). Utifrån en första informant fick jag rekommenderat nya personer som kunde tänka sig att ställa upp. Risken att denna urvals metod skulle kunna leda till ett "skevt" urval har noterats men avfärdats med tanke på studiens explorativa natur och uttalade avgränsningar.

### *Material*

För studien skapades utifrån forskningsfrågorna en halvstrukturerad intervjuguide (se bilaga). Frågorna är delade i fyra segment. Det första segmentet avser generella frågor rörande informantens förhållande till skola och skolgång i syfte att initiera en god samtalskontakt med informanten. Det andra segmentet innehåller neutrala frågor. Det tredje segmentet avser frågor som berör upplevelsen av positivt bemötande och dess komponenter. Det fjärde segmentet avser frågor som berör upplevelsen av negativt bemötande och dess komponenter. Avslutningsvis blir informanten tillfrågad om denne vill tillägga eller förtydliga något. Den slutliga intervjuguiden utvecklades i samråd med handledaren och slutligen med hjälp av två separata pilotintervjuer.

### *Genomförande*

Intervjuerna genomfördes under en period av fyra veckor. Intervjuerna tog mellan 45 minuter och en timme. Informanterna fick informationen att studiens syfte var att beskriva minnen från skoltiden. Informanterna informerades om att inga personuppgifter skulle förekomma i den slutgiltiga rapporten och att inspelningarna skulle raderas efter det att analysen gjorts. Samtliga intervjuer bandades efter att informanterna givit sitt muntliga samtycke till detta. Utifrån övergripande frågeställningar fick informanterna med stor grad av frihet beskriva sina upplevelser och uppmuntrades genom följdfrågor att utveckla resonemangen. Intervjuerna gav ett rikt och omfattande material.

Vid analys av intervjuerna har jag utgått från en fenomenologisk femstegsprocess. Inledningsvis har jag försökt (1) förstå intervjun som helhet. Därefter har jag (2) sökt de meningsbärande elementen i varje utsaga följt av en (3) tolkning och (4) beskrivning utav dessa. Avslutningsvis har jag gjort en (5) övergripande teoretisk tolkning av hela materialet (Dalen, 2007). I praktiken innebär detta att jag först lyssnat igenom samtliga intervjuerna flera gånger för att skapa mig en helhetsbild. Därefter har jag sökt meningsbärande element. Elementen har transkriberats och tolkats vilket lett till att teman framträtt, vilka sedan har beskrivits. Slutligen har jag gjort en sammanfattning och teoretisk tolkning av materialet. Under hela proceduren har jag växlat mellan att lyssna på de oredigerade inspelningarna och att läsa utskriften i syfte att motverka datareduktion. (Dalen, 2007; Kvale, 2007)

### *Materialets tillförlitlighet*

I alla situationer där åsikter och/eller beteende spelas in finns det en risk för informanternas svar styrs av en önskan att svara *rätt* - vilket hotar mätningens tillförlitlighet (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2008). Detta motverkades genom att följdfrågorna hölls så neutrala som möjligt och begränsades till ett minimum, utan att intervjun stannade av eller situationen blev obekvämt. Antagandet gjordes att informanternas liv till stor del kretsade kring skolan och att de således var vana att tala såväl om sin skolsituation som om sina lärare. Utifrån det antagandet tycks det rimligt att materialet inte påverkats i någon riktning av vare sig följdfrågor eller av en önskan att svara på ett visst sätt, då det förefallit naturligt för informanterna att resonera kring frågorna. På den grunden kan intervjumaterialet antas vara tillförlitligt så till vida att det representerar informanternas åsikter.

## Resultat

Analysen av intervjumaterialet syftade till att få fördjupad kunskap om vad det är informanterna upplevt när de känt sig positivt respektive negativt bemötta av lärare i skolsituationen. Resultatet presenteras i narrativ form och utifrån en princip som bäst illustreras med följande citat: "(...) resultaten måste förmedlas i en form som är både vetenskapligt hållbar och värd att läsa för de potentiella användarna av den rapporterade kunskapen" (Kvale, 2007, s. 234). Analysen resulterade i att ett antal teman kunde identifieras. Dessa presenteras med ett antal beskrivande citat. Informanternas namn har kodats om till A, B, C, D osv. för att skydda deras identitet.

### *Förståelse – "Det är mycket lärarens inställning"*

Alla informanterna uttrycker ett behov av att läraren är *förstående*. Förståelse handlar om att eleven upplever att läraren är: *Förstående och respektfull inför elevens verklighet, är öppen för dialog, aktivt lyssnar och är samarbetsvillig samt mottaglig för feedback*. Förståelsen leder till att eleven kan vara öppen och ärlig mot läraren, och att eleven vågar berätta om hur dennes verklighet påverkar studierna.

Forskaren (i det följande: F): Hur känns det när lärarna har personligt engagemang i dig?

Informanten (i det följande: I): Det är jätteskönt. För om man har en dålig dag kan man berätta att man har en dålig dag. Jag har en dålig dag, det är därför jag inte presterar lika bra idag. Och dom: *Okej, då tar vi igen det nästa gång.* Eller. *Jag hjälper dig med det här.* Medans. Om vi säger att man har en mattelärare. Som inte förstår så bra. Okej jag mår dåligt idag, då skiter jag i lektioner och kommer efter och har svårt att komma ikapp. Då blir det bara att man hatar den här lektionen. (E)

---

Om eleven upplever att läraren saknar förståelse är det lätt att relationen hamnar i en ond spiral, i synnerhet för en elev som har problem. Det sker en stigmatisering av ämnet, eleven drar sig för att närvara, mår inte bra och får svårare att utföra arbetsuppgifter och upplever att läraren blir än mer oförstående.

Det empatiska bemötandet står i tydlig kontrast till ett överdrivet sympatiskt bemötande där läraren försöker vara kompis med eleven. I berättelserna analyseras den alltför sympatiska läraren av informanterna och beskrivs som osäker, utan självmedvetenhet, fåfängt strävande efter sin egen ungdom.

I: Det är bra om dom är snälla men dom får inte vara för mycket kompis.

F: Hur menar du då?

I: Vissa lärare försöker bli kompis med alla. Istället för att vara lärare. Dom verkar inte riktigt veta hur dom ska vara och så.

F: Märker man när en lärare försöker ställa sig in?

I: Ja, absolut! Man märker när dom försöker vara för mycket kompis och bli omtyckta av alla. Det funkar inte i längden. Folk tappar respekten för dom. (H)

---

Det är tydligt att när lärare bemöter eleverna inte utifrån sin förutfattade *mening* eller *tro* om deras tillstånd utan utifrån ett genuint intresse att *förstå*, gör det att eleverna känner sig positivt bemötta.

F: Är det viktigt att läraren är förstående inför din personliga situation?

I: Ja det är det. Om man kommer försent. Om läraren bara antar att det är för att man inte bryr sig. Om inte eleven bryr sig är det lärarens fel. Även om det är elever som kommit fyra gånger försent. Då kan man inte anta varför. Man måste fråga eleven varför. Eleven måste få försvara sig. (...) Man känner sig oskyldigt dömd. (E)

/

I: För snälla lärare bryr sig inte heller om hur man mår. Det känns oftast som att dom bara frågar för att man ska fråga och inte för att dom bryr sig.

F: Hur känns det?

I: Det känns väl. Hm. Inte jättedåligt precis men dumt. Onödigt på något vis. (...) Dom borde lägga energin på att lyssna istället. På riktigt. (H)

Det är viktigt att läraren är lyhörd. I berättelserna om negativt bemötande är bristen på lyhördhet från lärarens sida framträdande. Läraren visar på ett verbalt och/eller icke-verbalt sätt att denne inte bryr sig om eleven. Detta för med sig en risk för att denne tappar intresset för ämnet.

I: Det märks ju tydligt om hon inte gillar mig eller ämnet. Hon ser ut att lyssna fast man ser att hon inte tar in det. Då, ja. Då känns det ju helt meningslöst. Om jag ska jobba med detta varje dag, varför måste inte hon bry sig?

F: Är det viktigt att hon lyssnar?

I: Nu bryr jag mig inte längre, jag har slutat försöka men ja alltså då var det ju viktigt. Jätteviktigt. Allt blev ju meningslöst när man inte kunde snacka om det och ställa frågor.

F: Hur menar du då?

I: Ja alltså... för att hon ändå inte brydde sig om vad vi tyckte. Hon kom till lektionen och pratade om något sen gick hon direkt till lärarrummet och ville någon prata såg hon bara ut som om *åh nej gud vad jobbigt*. (G)

Förståelse från lärarens sida är viktigt. När eleven känner sig förstörd utifrån sin verklighet upplever de också att läraren känner *tillit* för dem. Eleven upplever att läraren

inte bara förstår dennes situation utan litar på att eleven är ärlig, vilket i sin tur tycks leda till att eleven å sin sida känner tillit för läraren. En relation karakteriserad av ömsesidig tillit uppstår, som är en viktig del av det som eleven upplever som att läraren har förståelse.

I: Om läraren känner en på det sättet att hon vet ens personlighet och känner ens karaktär också, behöver man kanske inte ljuga ihop något om man missat något. Man kan säga: Aa men jag hade det skitstressigt men jag gör det till nästa vecka. En sån grej man inte kan göra med alla lärare.

F: Vad är det som avgör om man kan det?

I: Det är mycket lärarens inställning. (...) *Lämna in den sen så fort du kan.* Att det inte är massa tjafs. Det är skönt att några lärare kan vara lite så. Att man kan prioritera saker för att man vill och inte för att det är tvång. Att läraren är lite flexibel. Att läraren förstår studiesituationen överlag. (D)

---

### *Engagemang* – ”Man märker om läraren tycker det är kul”

Något som samtliga informanter beskriver i sina berättelser är behovet av att läraren är personligt engagerad. Inte bara i ämnet utan också i eleven:

I: Jag vet ju många som talat om mer personliga saker med henne. Men i mitt fall har det handlat om mitt historieintresse. Att hon har visat mig broschyrer. *Jag tänkte på dig när jag läste den här boken.* Sådana saker gör att man vill fortsätta med skolan. Och det har känts som att det är det som gjort att det är värt att gå på den skolan. (A)

---

En personligt engagerad lärare motiverar och inspirerar eleverna. Att läraren själv verkar uppfatta ämnet som roligt och spännande smittar av sig och motsatsen leder till tappat engagemang.

I: Man märker ju ifall lärarna tycker det är kul själva. *Nu ska vi prata om det här. Bla bla bla.* Vi hade en lektion i ettan [gymnasiet] med en lärare. När vi hade haft lektion kunde man läsa samma sak i boken. Då kunde man lika gärna läst boken, för han sa inget eget.

F: Och det var inte motiverande?



I: Nej verkligen inte. (...) Jag gick ifrån MVG på högstadiet till G på gymnasiet, det kan jag verkligen säga hade att göra med att läraren var tråkig. (E)

---

Engagemanget i eleven ska vara adekvat; gärna personligt men inte alltför privat. Det är viktigt att relationen i klassrummet inte blir av alltför kamratlig natur.

I: Jag tycker inte om lärare som alltid ska vara kompis med alla eleverna. Det bästa är lärare som koncentrerar sig på ämnet under lektionstid men som kan prata med elever utanför skoltid. (A)

---

Personligt engagerade lärare beskrivs återkommande som engagerade såväl i sitt ämne som i eleven, och tycks använda ämnet eller något av elevens intressen som en plattform för relationen.

I: Jag märker att du inte gör så mycket på eftermiddagarna, vill du vara med i min pjäs? Han introducerade mig till annat och han fick mig verkligen intresserad av att spela teater. (B)

/

F: Är det något specifikt tillfälle du kan dra dig till minnes då du blivit positivt bemött?

I: Aa när jag var i Belgien med franskaklassen. Då var det skönt att ha en lärare som var intresserad och som kunde berätta. Som antog att eleverna var intresserade. Det är väldigt skönt. Även om inte jag alltid var intresserad av allting så var det väldigt kul att ha en lärare... som pratade på om allting. På ens egen nivå och så. Det är skönt. (...) Man kunde diskutera saker med läraren. (A)

---

Läraren utan ett personligt engagemang tycks ha problem att se varje enskild elev och lever inte upp till deras förväntningar på skolan.

I: Dom ser inte individerna. Om det är en klass, som är lite småjobbig. Det kanske är en klass på 30 personer. Då kanske alla har en dålig dag, det blir en dålig dag hela månaden. Så egentligen är inte alla jättejobbiga. Bara att man täcker en dag i månaden var och då blir läraren arg på alla, på helheten. Och att dom inte lägger ner någon extra tid eller så, för dom vill inte umgås med eleverna.

F: Är det viktigt?

I: Ja, jag tycker det. För det är dom lärarna jag tyckt om. Att man kan stanna kvar efter lektionen och prata om sånt som är intressant. Man kan träffa dem på stan och snacka lite. (E)

---

Det förefaller också finnas en skillnad mellan behovet av personligt engagemang på gymnasiet, där behovet är större, och i de yngre åren, där behovet i några av berättelserna framträder som mindre och det pedagogiska metodvalets roll tycks större.

F: Upplevde du att hon såg dig som person?

I: Nej (skratt). Det kan jag inte säga. Hon var jättebra på att lägga upp lektioner men nåt personligt så var det aldrig tal om. Och det var det jag tyckte om också. (...) Hon kunde ta tag i mina problem typ men inte mina intressen. Det handlade om henne undervisningssätt. (A)

/

I: Men det är lite svårt att jämföra med olika stadier. Man vill ha olika saker från läraren beroende på var man går. Det känns verkligen som att. En bra lärare är en som har specialiserat sig på den åldersgruppen och de förutsättningar som finns där. (...) Det beror på ålder och mognad och alla sådana saker.

F: Så en bra lärare tar med det i beräkningen?

I: Ja. Ja precis. Det är ju lite hur gruppen är. En bra lärare är att se och känna in en grupp och se alla individer. (D)

---

### *Jämlikhet – ”Men lilla du!”*

Jämlikhet är för informanterna viktigt. Att läraren är kompetent inom sitt område men samtidigt befinner sig på ”samma nivå” som eleverna och inte ”sitter på höga hästar” framträder som mycket viktigt.

F: Är det viktigt att lärare lyssnar?

I: Ja. Därför. Det är viktigt med dialog. Om dom inte lyssnar på mig lyssnar inte jag på dom. Det är lite som det där med höga hästar. Även om läraren vet mer så kanske jag vet något. Man har ju haft många lärare genom åren och man minns ju

vilka som tyckt att man varit smart och intressant. Lärare som vill att man ställer frågor. (E)

/

I: Vi är två vuxna människor. Att lärare som kan vara lite men lilla du. Det är jättejobbigt. (...) *Men lilla du*. Man blir såhär: Varför gör ni, du såhär? Jag förstår lika väl som du!

F: Är det viktigt att ha en dialog?

I: Ja verkligen! Dialog om hur studiesituationen ser ut. (D)

---

Jämlikhet likställs dock inte med att ”vara kompis”. En önskan att relationen medieras genom elevens intressen eller ämnet återkommer i berättelserna och tyder på ett krav på professionalism och struktur vilket vid analys inte verkar stå i kontrast till vare sig personlig *närhet*, *närvaro* eller ett jämlikt förhållande till eleven.

I: Jag hade en lärare som... Han var inte hård eller sträng. Men han var så bra. Han var verkligen personlig. Han hade verkligen. Han ville verkligen. Han blev ledsen om man inte kom. *Varför kom du inte?* Han ville ju att vi skulle lära oss. (A)

---

Flera av informanterna verkar finna trygghet i och må väl av att ha en lärare som är personlig och jämlik samtidigt som denne kan ”ta tag” i klassen när det behövs och hålla ordning.

F: Med det är ändå viktigt med individuellt bemötande?

I: Ja såklart! Men kanske inte så mycket individuellt bemötande under lektionstid. Du kan diskutera saker som rör ämnet, lektionen kursen att göra utanför lektionstid. Eller personligen med läraren. Men när det är samlad klass ska det vara korrekt på nåt vis. (A)

---

Det är viktigt att läraren utan att framstå som hård kan vara en auktoritet. Ett par av informanterna anser att det är nödvändigt att läraren är en auktoritet att se upp till, för de andra tycks behovet mindre.

I: Man måste känna att läraren är en vuxen. Att vi inte har en kompis-kompis relation. (...) Men det är viktigt att läraren inte går in och är otrevlig, det triggas eleverna. Det är ju väldigt mycket så känner jag att lärarna blir bemötta på samma sätt som de bemöter eleverna. (E)

/

F: Men du upplever att det är skönt att lärarna tar och pratar med elever efteråt?

I: Aa precis. När det inte är lektion så kan lärarna alltid skoja. Göra vad dom vill. Men under lektionstid är det nästan bättre att läraren är sträng. (...) Jag tycker att det behövs mer disciplin i skolan. Mer auktoritet till läraren. Det är väldigt underbyggt nu. Det är många som jag vet känner samma sak. Vi är vana vid att inte bli tillsagda. Att komma inspringande tjugo minuter sent är inte en stor grej. Läraren säger *å vad kul att du kom* det är bättre med en lärare som tar tag i en efter lektionen och verkligen skäller ut en. Då skärper man sig. Jag har alltid blivit väl bemött. Därför har jag inte blivit disciplinerad. Jag har ju aldrig gjort allting i tid eller kommit i tid heller. Det hade kanske varit bättre att få tydliga regler från början. (A)

---

När en elev känner sig ojämnt bemött resulterar det i en rad negativa känslor: Värdelöshet, okunnighet, frustration, orättvisa, rädsla inför att försöka, otrygghet.

F: Hur känner du dig då?

I: Det känns sådär alltså. Jag brukar bli skitsur om läraren tror den är något, speciellt om jag tycker att jag har en bra poäng. Okej om han kan förklara varför jag har fel, men oftast säger han typ: Sådär är de. Och så får man känslan av att that's that och det blir ingen dialog. Eller så blir han sur och gör en stor grej av att jag ställer "dumma" frågor.

F: Hur mår du när han blir sur?

I: Jag blir väl ledsen, det känns lite trist. Jag bryr mig helt klar mindre om att försöka. Alltså. Till slut vågar man inte fråga mer. (H)

---

*Rättvisa* – "Är det automatiskt mitt fel?"

Informanterna beskriver ofta särskilt negativa situationer med ordet *orättvisa*. Orättvisa lärare framstår i alla berättelser som ojämliga, utan självmedvetenhet. Känslan av att bli orättvist bemött är komplex. Orättvisa kan utifrån informanternas berättelser

definieras som *att läraren handlat inadekvat i förhållande till en arbetsuppgift eller någon del utav klassrumsarbetet*. Detta leder till en känsla av att ha fått otillräcklig information om uppgiftens natur eller att läraren varit oförmögen att hålla sig till de givna anvisningarna.

F: Andra lärare som du tyckt varit bra. Påminner dom om henne?

I: Det är väldigt olika. De bästa lärarna har alltid varit väldigt tydliga. Tycker jag. Som inte har särbehandlat eller lagt ansvar på eleverna. (A)

/

I: Många gånger har ju lärarna varit sådär... översittaraktiga. Om någon uppgift var otydligt eller konstigt så är det automatiskt mitt fel och de kan aldrig... aldrig någonsin erkänna att det är deras fel. (H)

---

Att få adekvat information är centralt, dels för att må väl – kopplat till behovet av att känna kontroll i tillvaron - men också för att eleven vid bedömning ska känna att den blivit rättvist behandlad.

I: Det är inte alls bra när hon ändrar saker efter hand och plötsligen säger att man gjort fel fast man gjort som hon sagt. (...) Det känns orättvist och till slut vågar man inte försöka mer. (G)

/

I: Mycket av motivationen kommer av att jag blir bedömd för det jag gör och det är rättvist i klassen, gruppen. Så att det inte känns som att jag kan göra vad som helst och att det är skit samma. (D)

---

Lärarens självmedvetenhet framställs i berättelserna som central. Många gånger upplever informanterna att läraren är omedveten om att han eller hon gör en inadekvat bedömning, och är oförmögen att ta till sig av elevernas feedback.

F: Men hon hade ett trevligt bemötande?

Ja, alltså det var det som var så svårt. Hon hade ett trevligt bemötande, allmänt. Men när det var det [skolarbete] hon höll på med hade hon jättesvårt att ta emot kritik. *Nej men nu är det så!* (...) Andra som sagt: Men det kan ju inte vara så. Och hon svarar: *Nej men ojsan, där blev det visst fel...* (...) Ibland kändes det som att hon visste hur hon var men inte visste hur hon skulle ändra det. (D)

---

Eleven som upplever att en lärare är orättvis kan få svårt att ställa frågor eller be om hjälp på grund av känslan att läraren är opålitlig.

F: Hur kände du i den situationen?

I: Det blev till slut jättejobbigt. Jag vågade inte fråga saker under lektionen, eller fråga om någon uppgift vi skulle lämna in. Kanske blir jag förlöjligad eller kanske fattar läraren fel och gör en stor grej av det. Typ så tänkte jag. (F)

---

### *Hypotesprövning*

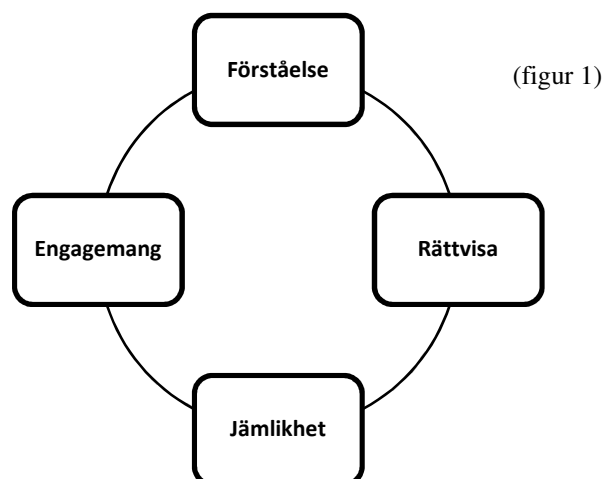
Hypotesen att lärarens förmåga till, eller brist på, empati är ett nyckelelement i informanternas minnesbilder, får i studien stöd. Förmågan till empati framträder tydligt i informanternas berättelser som lärarens förmåga att *förstå* och att läraren *lyssnar*. Utifrån en syntetisering av ett psykodynamiskt och ett något spretigt socialpsykologiskt förhållningssätt lägger Holm (2008) fram följande definition av empatins karaktäristika: Dels rör det sig om en kognitiv (intellektuell) process där man antar den andres psykologiska perspektiv, även kallat socialt rolltagande. Därutöver finns en affektiv (känslomässig) aspekt där man berörs av den andres känslomässiga situation. Således är förmågan till empati en interaktion mellan kognitiva och affektiva mekanismer där framförallt det sociala rolltagandet underlättar social interaktion. Informanternas berättelser vittnar om behovet av såväl en känslomässig förståelse som en rent intellektuell. Det senare är mest framträdande. Flera av informanterna vill att läraren intellektuellt ska förstå deras verklighet – oftast definierat som arbetssituationen på skolan – och hur den relaterar till deras arbetsprestation. Endast ett fåtal av informanterna uttrycker ett behov av att läraren visar förståelse för deras situation utanför skolan. En möjlig förklaring är att informanternas valt utbildningen frivilligt och anser att deras privata situation inte är lärarens ansvar. Som vi sett tidigare är det troligt att lärare-elevrelationen minskar i betydelse med ålder (Granziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2006). Möjligen är det så att behovet

av känslomässig förståelse också minskar med ålder och grad av frihet i val av utbildning, medan den intellektuella förståelsen är av mer konstant natur.

## Diskussion

Skolan är ett hett debattämne i dagens politiska klimat. Systematiska studier från ett underifrånperspektiv, där elevernas upplevelser fokuseras, är dessvärre sällsynta. Den här studien utgår därför från dem, då de borde sitta inne med expertkunskap om vad de mår bra av och inte. Värt att inledningsvis notera är att de möten vilka informanterna redogjort för i de flesta fall är positiva och negativa ”extremfall”. Det finns många exempel i psykologins historia (Piaget, Freud, m.fl.) att det enskilda fallet kan vara intressant att skärskåda för att skapa grund för nya hypoteser men även för att belägga tidigare forskningsresultat. Genom att abstrahera vad de lärare, som beskrivs i informanternas berättelser tycks göra rätt eller fel kan vi utvinna kunskap som kan appliceras på exempelvis lärarutbildningen.

Sammantaget visar resultatanalysens teman på fyra - hos läraren - förmågor (figur 1<sup>8</sup>) med såväl kognitiva som affektiva komponenter, vilka relaterar till elevens upplevelse av positivt respektive negativt bemötande. Beroende på om läraren upplevs besitta eller brista i förmågan förändras elevens upplevelse av bemötandet. Alla fyra teman återfinnes i samtliga av informanternas berättelser, men det varierar kraftigt vilket temata som är mest framträdande, något som sannolikt speglar hur individuella behoven är. Samtliga fyra förmågor tycks relatera till högre grad av välbefinnande och motivation hos eleven.



Positivt bemötande präglas av upplevelsen av att läraren är förstående, rättvis, jämlik och engagerad. Eleven upplever att läraren är förstående men samtidigt professionell genom att skilja på att vara personlig och alltför privat. Positiva bemötanden karakteriseras vidare av att läraren uppfattas som personligt engagerad i eleven och uppskattar sitt ämne. Slutligen är läraren en auktoritativ ledare som använder sin ställning på ett konstruktivt sätt för att skapa en positivt präglad ordning och struktur. Sammantaget leder detta till en positiv relation där eleven känner sig *trygg, respekterad, förstådd* samt *jämlikt bemött och rättvist behandlad*.

Vad som måste understrykas är att upplevelserna av en positiv eller negativ relation inte tycks härröra från det enskilda mötet, utan utgörs av en hos eleven sammantagen känsla av lärarens personlighet, agerande och sätt att bemöta. Sällan eller aldrig påstår eleverna att läraren *alltid* är lyhörd och förstående eller *aldrig* är det. Snarare är det så att läraren i eleven ingjuter en känsla av att *generellt* lyssna och förstå. Detta tyder på att förmågorna hänger samman mer med lärarens personlighet, snarare än är uttryck för en specifik pedagogisk metod – även om själva undervisningsmetoden och undervisningsmiljön sannolikt är påverkande faktorer.

#### *Vikten av inre kompetens*

Resultatet av denna studie ger en fingervisning om vilka förmågor hos läraren som är viktiga för att eleven ska uppleva ett positivt bemötande. I inledningen redogjordes för betydelsen av en professionell hållning och inre kompetens, vilket antas ligga till grunden för ett fruktbart möte mellan den professionelle hjälparen och den hjälpsökande. Holms teori och forskning (2007, 2008) utgår från vårdsituationen. Där har förståelsen för hur hjälparens personliga egenskaper och inre förmågor påverkar vårdsituationen fått fäste. En sådan medvetenhet saknas inom svensk skolpolitik.

I denna studie belyses två intressanta kontraster vilka ställer höga krav på lärarens inre kompetens: Kontrasten mellan att vara personlig utan att bli alltför privat och balansen mellan att vara jämlik utan att tappa sin auktoritet. Holm berör problematiken kring skillnaden mellan att vara personlig och privat. Hon menar att det finns en rädsla för att vara personlig i sin professionella roll därför att man ofta misstar det för att vara privat. Tvärtom menar Holm att vara personlig är en grundförutsättning för att kunna hjälpa. Att däremot ha självdisciplin och självmedvetenhet nog att förstå när man går



från att vara personlig och personligt engagerad till att vara privat, är ett grundkrav som måste ställas på den professionelle hjälparen (Holm, 2008). Resultatet av denna studie visade att alltför privata lärare kunde ha negativ inverkan på relationen, men definitionen av var gränsen gick kunde vara olika för olika elever och dessutom uppfattas olika av lärare och elev. Läraren måste således ha tillräcklig kompetens för att avgöra var gränsen går. Troligen är inte gränsen densamma i klassrummet som utanför och inte heller från elev till elev. Sannolikt kan inte heller gränsen definieras i termer av etiska riktlinjer för läraryrket, utan handlar om en interpersonell process. Läraren måste också kunna balansera på den fina gränsen mellan att vara en jämlik auktoritet och att antingen positionera sig ”under” eller ”över” eleverna. Om läraren inte har kompetens nog att bibehålla sin professionalitet – och i stället blir antingen otillgängligt ”hård” eller veligt ”mjuk” – så förlorar eleverna tron på lärarens förmåga och känner sig otrygga. Läraren ska vara en person eleven har respekt för samtidigt som det går att ha en dialog.

Utöver dessa två konstraster visar behovet av förståelse och att bli hörd på vikt av en utvecklad empatisk förmåga hos läraren. Genom att ha kunskap om och förståelse för elevens situation kan läraren lättare skapa sig en uppfattning om vem eleven verkligen är och vad eleven verkligen behöver. Medvetet och omedvetet påverkar läraren genom sitt agerande elevens såväl emotionella som kognitiva (känslomässiga som intellektuella) upplevelse av situationen vilket påverkar deras relation. Genom att utveckla sin empatiska förmåga kan läraren bättre förstå eleven och lägga grunden för en ömsesidig tillitsfullhet dem emellan (Cooper, 2004) vilket kan antas ha positiv effekt på elevens framgång i skolan. Det finns dock en rad praktiska hinder vilka påverkar möjligheten till en positiv relation. Dagens formella krav på läraren säkerställer inte att denne är en ”bra lärare” – i bemärkelsen förstående och lyhörd. Andra problem som påverkar lärare-elevrelationen är tidsbrist och storleken på klasserna vilket sammantaget kan leda till att lärare varken har tid, möjlighet eller ork att upprätthålla en positiv relation (Cooper, 2004).

Grönkvist & Vlachos (2008) har i en aktuell studie belyst hur lärares kognitiva och icke-kognitiva förmågor kan influera elevers prestation på högstadienivå, och kommer till slutsatsen att det i hög grad beror på att rätt lärare matchas med rätt elev: En lärare med hög intellektuell kapacitet (mätt genom gymnasiebetyg och mönstringens begåvnings-test) kan vara bra för en elev med likaledes hög kapacitet, men samma kapa-

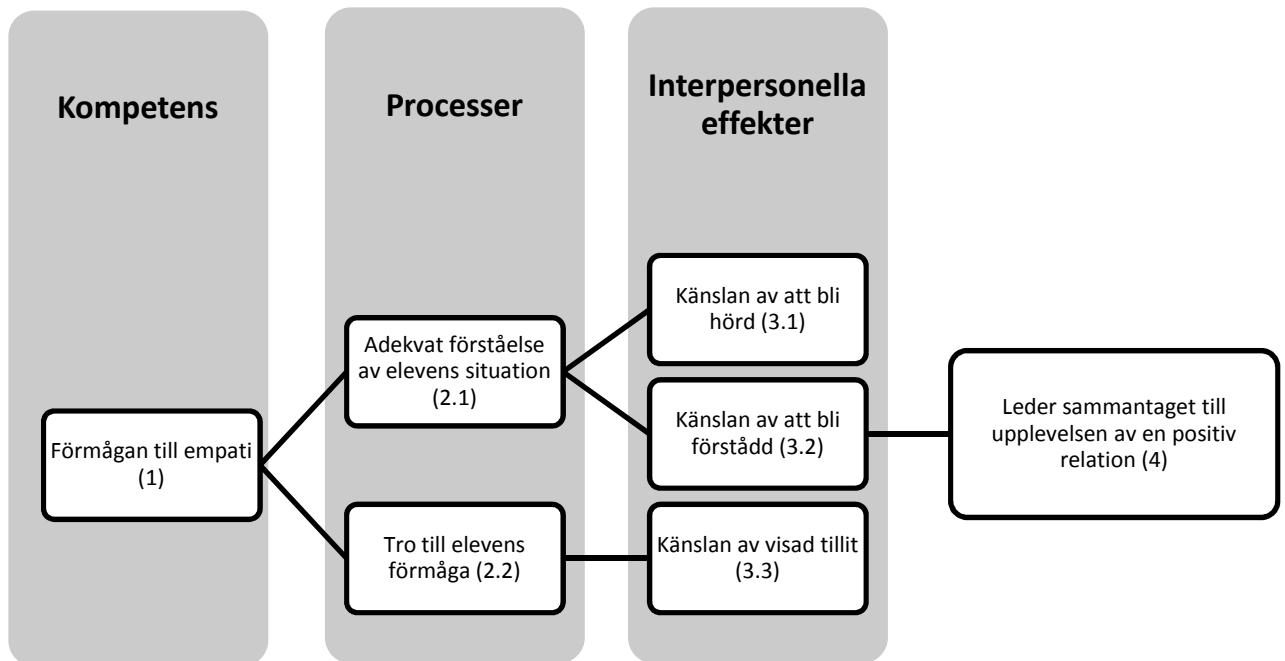
citet kan ha negativ inverkan på en lågpresterande elev. Grönqvist & Vlachos visar med sin rapport att traditionella kriterier (betyg) inte nödvändigtvis är ett säkert urvalskriterium för att avgöra vem som har förutsättningar att bli en bra lärare. En möjlig förklaring till deras fynd skulle kunna vara att lärarens personlighet i större utsträckning än man antagit påverkar elevens lärande.

Sammantaget finns det indikationer på att lärarens inre kompetens - personlighetsmässiga förutsättningar - kan spela en avgörande roll för att skapa ett positivt möte mellan lärare och elev vilket i sin tur är av stor vikt för elevens möjligheter att prestera i skolan. Att man i lärarutbildningen tar hänsyn till vikten av lärarens personlighetsegenskaper och arbetar med utvecklingen av såväl *inre* som akademisk kompetens framstår som en betydelsefull men inte tillräckligt beaktad del av dagens lärarutbildning, som med fördel kunde utvecklas i detta avseende. Andra interventioner vilka kan ha avgörande betydelse för att öka möjligheten till en positiv lärare-elevrelation kan vara att minska storleken på klasserna. Effekten skulle bli att lärare och elev får mer tid att skapa en positiv relation där elevens individuella behov kan beaktas i större utsträckning. Problematiken med stora klasser är väl belyst (Hogan & Kwiatkowski, 1998) och för lite individuell tid med eleven såväl som med klassen är ett stort hinder för ett empatiskt bemötande från lärarens sida (Cooper, 2004). Blott medvetenheten om den interpersonella relationens betydelse för lärandet kan vara ett steg i rätt riktning.

### *Empatisk kompetens*

Utifrån resultatet av denna studie har relationen mellan lärare-elev och betydelsen av empati för upplevelsen av positivt bemötande strukturerats i följande testbara modell (figur 2).

(figur 2)



Lärarens *kompetens* - i detta fall en större eller mindre förmåga till empati (1) - leder till ett visst handlingsmönster, som ger uttryck för en större eller mindre förståelse för elevens situation (2.1). Förståelse bör för att vara adekvat svara mot elevens behov som kan vara av känslomässig eller intellektuell natur. Lärarens empatiska kompetens spelar också roll för förmågan att tro på elevens förmåga att lyckas (2.2). Lärarens tro på elevens förmåga att lyckas leder till att eleven upplever en känsla av tillit från lärarens sida (3.3). Eleven känner att läraren är engagerad eftersom denne vill att hon ska lyckas samt litar på att hon *kan* lyckas. En adekvat förståelse av elevens situation leder till att eleven känner sig förstådd (3.2). Genom förståelsen av eleven förmedlas också en känsla av att läraren lyssnar och hör vad eleven har att säga (3.1). Sammantaget leder det till upplevelsen av en positiv relation, vilket kan antas ligga till grund för högre grad av välbefinnande och bättre inläring (4). Modellen lämnar utrymme för vidare prövning och fram tills att modellens tillförlitlighet testats får den givetvis betraktas som ett redskap för att sammanfatta resultaten av denna studie, inte som en underbyggd teori.

*Implikationer för vidare forskning*

Resultaten av denna studie visar på behovet av vidare forskning. Att välbefinnande och en positiv lärare-elevrelation är av stor vikt för inläring är tydligt, men det återstår att undersöka hur stor betydelse lärarens empatiska förståelse har för elevens välbefinnande. Vidare vet vi inte vad som är av störst vikt: lärarens förståelse genom sin empatiska förmåga eller hans/hennes motivation genom sitt engagemang i sitt ämne respektive i elevens situation. Det är också oklart i vilken utsträckning dessa kapaciteter samvarierar. Möjligt är också att lärarens förmåga till förståelse och tillit medieras av förmågan till adekvat kommunikation: medför ett empatiskt förhållningssätt per automatik att man kan förmedla verbal/icke-verbal förståelse, eller är lärarens kommunikativa förmåga en förutsättning för detta? En alternativ och testbar hypotes är att elevens anpassning i skolan, emotionellt och/eller med avseende på prestationer, är beroende av lärarens grad av eget välbefinnande.

*Metodologiska begränsningar*

Metoden har sina naturliga begränsningar. Analysen av intervjumaterialet kan inte anses ge en fullständig förståelse för fenomenet och inte heller kan resultatet i sig generaliseras till någon population. Däremot kan resultatet användas som empiriskt stöd för tidigare teorier och forskningsresultat samt ge nya teoretiska infallsvinklar. Studiens skeva urval kan också påverka resultatet. Samtliga informanter är positiva till skolan, tycker att de i överlag har bra lärare och anser sig vara duktiga i skolan. Hade urvalet bestått av lågpresterande elever är det sannolikt att bilden sett något annorlunda ut.

Till skillnad från vad som gäller för kvantitativa studier kan inte narrativa framställningar i samma omfattning generaliseras till andra grupper och situationer. Samtidigt ger de en livsnära bild av sociala processer som inte alltid låter sig mätas i termer av "objektiva" fakta. Om vi därtill lägger den sedan länge rådande rationalistiska tanken inom skolan, att det som är kvantitativt mätbart är av störst intresse, då äger inte bara den kvalitativa forskningsintervjun sitt berättigande inom vetenskapen utan framstår som ett viktigt och valitt instrument för att få kunskap om elevernas verklighet och hur vi kan förbättra skolan.

Denna uppsats är avsett att vara ett bidrag i den riktningen.

## Litteraturförteckning

- Adalsteinsdottir, K. (2004). Teachers' behaviour and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 48 (1), 95-114.
- Cooper, B. (2004). *Empathy, Interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment*. Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Einhorn, S. (2008). *Konsten att vara snäll*. Stockholm: Forum.
- Granziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2006). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology* , 45 (1), 3-19.
- Grönqvist, E., & Vlachos, J. (2008). *Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat*. Uppsala: IFAU working paper 2008:25.
- Hogan, D., & Kwiatkowski, R. (1998). Emotional aspects of large group teaching. *Human Relations* , 51 (11), 1404-1417.
- Holm, U. (2007). *Det räcker inte att vara snäll*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Holm, U. (2008). *Empati*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade reer relations. *Social Development* , 9 (2), 191-204.
- Hughes, J. N., Lou, W., Kwok, O.-m., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology* , 100 (1), 1-14.
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. (2002). Återupprätta läraren! *Pedagogiska Magasinet* (3), 54-59.

O'Connell Schmakel, P. (2008). Early adolescents' perspectives on motivation and achievement in academics. *Urban Education* , 43 (6), 723-749.

O'Connor, K. E. (2006). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* , 24, 117-126.

Pianta, R., & Steinberg, M. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology* , 295-312.

Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review* , 444-458.

Schmidt-Wilk, J. (2008). Does emotional intelligence predict teaching effectiveness? *Journal of Management Education* , 32 (3), 267-268.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2008). *Research methods in psychology: Eight edition*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Sonnby-Borgström, M. (2005). *Affekter, affektiv kommunikation och anknytningsmönster*. Lund: Studentlitteratur.

Urduan, T., & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research* , 213-243.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Soc Indic Res* , 85 (1), 279-291.

## Bilaga: Intervjuguide

### **Inledande frågor**

Ålder

Vilken linje går du på?

### **Upplevelser**

#### *Neutralt*

Hur trivs du i skolan?

#### *Positivt*

Kan du dra dig till minnes ett tillfälle eller situation där du blivit särskilt bra bemött av en lärare?

#### *Negativt*

Kan du dra dig till minnes ett tillfälle eller situation där du blivit särskilt dåligt bemött av en lärare?

### **Avslutning**

Är det något som du vill tillägga?

Skulle du vilja förtydliga något av det du nu berättat?

## Slutord

Det har varit en lång och tidvis mödosam resa som vid Lunds Universitet tog sin början på Centrum för Teologi och Religionsvetenskap hösten 2004. En lycklig slump förde mig till en studievägledare som våren 2007 förmådde mig att lyssna till mitt hjärta och inleda studier vid Institutionen för Psykologi, ett beslut som blev en vändpunkt i min akademiska karriär. Ständigt driven av en vilja att förstå mina medmänniskor fick jag via studierna ett nytt språk, begynnande kunskap och en antydning till förståelse.

Ett stort *Tack* ska riktas till de gymnasister vilka i denna studie så beredvilligt delat med sig av sina minnen och upplevelser. Jag hoppas att jag gör era berättelser rättvisa. *Tack* till min handledare Olof Rydén som outtröttligt svarat på mina frågor och fört fram konstruktiv kritik på ett positivt sätt.

Bo Nurmi Hansson, Institutionen för Psykologi vid Lunds universitet. För kontakt angående denna uppsats kontakta Bo Nurmi Hansson på e-post:

[bo.nurmi@northroad.net](mailto:bo.nurmi@northroad.net) alternativt telefon +46708979354.



## Fotnoter

---

<sup>1</sup> *Emotionell reglering* innebär ”en dynamisk anpassning av emotioner till livets alla skiftande situationer” (Sonnby-Borgström, 2005, s. 115)

<sup>2</sup> *Kunskap* definieras som kunskap om psykologiska och sociala förhållanden, exempelvis kännedom om psykologiska försvar och omedvetna drivkrafter.

<sup>3</sup> *Självkännedom* definieras som en medvetenhet om de egna känslornas och behovens natur, i syfte att kunna hantera dem så att de inte styr kontakten med andra. Exempelvis behovet att vara populär och omtyckt.

<sup>4</sup> *Empati* innebär förmågan att sätta sig in i och förstå en annan människas känslor och psykiska situation. En mer utförlig definition utav begreppet presenteras av Cooper: ”Empathy is a quality shown by individuals which enables them to accept others for who they are, to feel and perceive situations from their perspective and to take a constructive and long-term attitude towards the advancement of their situation by searching for solutions to meet their needs.” (Cooper, 2004, s. 14)

<sup>5</sup> *Självreflektion* innebär att reflektera över sig själv genom att ta ett steg tillbaka och betrakta sig själv med distans.

<sup>6</sup> *Självdisciplin* avser förmågan att avstå från de egna behoven. En medvetenhet räcker inte, utan disciplin krävs för att leva upp till de etiska krav som ställs på en professionell hjälpare.

<sup>7</sup> *Överföring* är att betrakta som ett ”allmänt psykologiskt fenomen och är ett inslag i all kommunikation, alla relationer, all mänsklig kontakt. Överföring innebär att känslor, önskningar, fantasier, attityder, föreställningar och förväntningar, som egentligen hör samman med personer från det förflutna (...) riktas mot en person i nuet.” (Holm, 2001, s. 25)

<sup>8</sup> Figuren illustrerar de teman som beskrivs utan att därför implicera hur de relaterar till varandra.