

Den nödvändiga relationens olika ansikten

Några unga vuxnas skildringar av hur
relationer med lärare påverkat deras
kunskaps- och identitetsutveckling

Natali Stojanovic Zezovic

Handledare:
Fredrik Sandberg



Abstrakt

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	38
Titel:	Den nödvändiga relationens olika ansikten- några unga vuxnas skildringar av hur relationer med lärare påverkat deras kunskaps- och identitetsutveckling
Författare:	Natali Stojanovic Zezovic
Handledare:	Fredrik Sandberg
Datum:	2017-06-01
Sammanfattning:	<p>Uppsatsen handlar om hur relationer mellan lärare och elever hänger ihop med kunskaps- och identitetsutveckling, sett ur unga vuxnas synvinkel. Totalt har 10 unga vuxna i åldern 20-29, med minst gymnasial utbildning, intervjuats om sina upplevelser av relationer med lärare och relationernas koppling till kunskaps- och identitetsutveckling. Olika teorier inom det interaktionistiska perspektivet men också det sociokulturella perspektivet på lärande har använts för att ge en djupare förståelse för hur goda relationer hänger ihop med kunskaps- och identitetsutveckling. De teoretiker som används i uppsatsen är Mead, Berger och Luckmann, Imsen, Buber, Honneth, Goffmans och Illeris. Dessa teoretiker berör områdena socialisation, identitet, samspel, relationer och kunskap. Resultaten visar att upplevelser av goda relationer med lärare har varit betydelsefulla för intervjupersonernas självkänsla, kunskaps- och identitetsutveckling, motivation och engagemang i undervisningen. Likaså visar resultaten att negativa relationer med lärare där kränkningar och diskriminering skett, satt sina spår på självförtroendet och tilltron till samhället, framförallt till en likvärdig utbildning. Att elever är en heterogen grupp framkommer när intervjupersonerna berättar om vilka faktorer som karaktäriserar en god relation med lärare. Goda relationer mellan lärare och elever ska enligt de unga vuxna innehålla tillit, möjlighet till stöd, respekt, öppen kommunikation, att man bryr sig, ömsesidighet, positivt bemötande och engagemang. Resultaten visar att även om ansvaret för att utveckla goda relationer ligger hos läraren är det bådadas ansvar, dvs. både lärares och elevers ansvar, att bevara den goda relationen som leder till kunskaps- och identitetsutveckling. Det råder dock delade meningar om det går att utbilda lärare i skapandet av goda relationer och om lärare kommer att använda sig av denna kunskap då gruppen elever är heterogen och lärares relationskompetens påverkas av deras egna socialisation.</p>
Nyckelord:	Relationell pedagogik, förtroendefulla relationer, lärare-elevrelation, relationskompetens, identitet, lärande

Innehållsförteckning

Förord	i
1. Inledning	1
1.1 <i>Problemformulering, syfte och frågeställningar</i>	2
1.2 <i>Disposition</i>	3
1.3 <i>Bakgrund: relationell pedagogik och relationer</i>	3
1.3.1 <i>Vikten av god lärare-elev-relation i skolan</i>	6
2. Metod	9
2.1 <i>Urval, avgränsning och representativitet</i>	9
2.2 <i>Tillförlitlighet och trovärdighet</i>	10
2.3 <i>Empiriskt material: intervjuer</i>	11
2.3.1 <i>Att vara intervjuare och intervjusituationen</i>	12
2.4 <i>Dokumentationsstrategier</i>	12
2.5 <i>Analysarbetet: att plocka isär, plocka fram och plocka ihop</i>	13
2.6 <i>Etiska riktlinjer</i>	14
2.7 <i>Tillvägagångssätt för att hitta litteratur</i>	14
3. Teoretiska utgångspunkter	15
3.1 <i>Identitet och socialisation</i>	15
3.2 <i>Socialt samspel genom relationer i det mellanmännsliga</i>	17
3.3 <i>Erkännande och stigma</i>	18
3.4 <i>Lärandets samspelsdimension</i>	19
4. Den nödvändiga relationens olika ansikten	20
4.1 <i>Många synpunkter på hur en god relation ska vara</i>	21
4.2 <i>Som yngre elev vill man att lärare ska vara som föräldrar</i>	23
4.3 <i>När lärare ser elever och lyssnar fördjupas relationer och kunskaps- och identitetsutveckling sker</i>	24
4.4 <i>Relationer stärks av att lärare stödjer elever på olika sätt</i>	27
4.5 <i>Vikten av att bli erkänd</i>	30
4.6 <i>När kränkningar och diskriminering utgör hinder för positivt bemötande och identitetsutveckling</i>	31
4.7 <i>Kompetensutveckling behövs men alla lärare kommer inte använda sig av kompetensen</i>	33
5. Sammanfattande slutdiskussion	35
Referenser	39
Bilagor	a
<i>Bilaga 1: Intervjuguide</i>	<i>a</i>

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till samtliga som gjort det möjligt för mig att genomföra denna kandidatuppsats.

Arbetet med den här uppsatsen har visat att relationer mellan lärare och elever intresserar och engagerar alla. Utan entusiastiska medverkande intervjupersoner som ställt upp på att bli intervjuade och delgivit mig sina upplevelser, tankar och funderingar hade detta arbete inte kunnat vara möjligt att genomföra. Tillsammans med er har vyer vidgats! Stort tack till er!

Ett speciellt varmt tack riktar jag till min handledare, Fredrik Sandberg, som varit ett stöd och bidragit med inspirerande idéer, konstruktiv kritik och delat med sig av sin värdefulla tid.

*Natali Stojanovic Zezovic
Lund, den 26 maj 2017*

1. Inledning

De flesta av oss har minnen av ”bästa läraren” och med vilka ord vi än beskriver läraren, så lägger vi ofta tonvikten på lärarens relationella förmåga; läraren brydde sig om mig, läraren hade förtroende för mig, läraren bekräftade mig eller läraren respekterade mig. Min bästa lärare hade jag på högstadiet. Det som gjorde denna lärare unik var främst att han kunde skapa och bevara relationer med sina elever genom att vara lyhörd, empatisk och genom att ge sina elever uppmärksamhet. Han var den fantastiske läraren som lyckades se varenda elev samtidigt som var och en av oss fick känslan av att han såg just oss som individer särskilt mycket. Mina erfarenheter visar att relationen mellan mig och denna lärare var avgörande för att jag skulle kunna uppleva min skolgång som god, vad gäller att nå en bättre kunskapsutveckling och att få en starkare självkänsla, vilket är betydelsefullt för en trygg identitetsutveckling.

Denna uppsats handlar om några unga vuxnas upplevelser av relationer mellan dem och lärare på grund- och gymnasieskolan. Totalt har 10 unga vuxna, i åldern 20-29, intervjuats och deras intervjuutsagor har analyserats med hjälp av olika teorier inom det interaktionistiska perspektivet men också utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande för att få en djupare förståelse för hur goda relationer hänger ihop med kunskaps- och identitetsutveckling.

Inom forskningsfälten pedagogisk praktik och utbildningsfilosofi har forskare publicerat en ansevärd mängd studier om att lärares ämneskunskaper och didaktiska kunskaper inte enbart räcker för att främja kunskapsutveckling hos elever. Forskare lyfter även fram betydelsen av förtroendefulla relationer mellan lärare och elever, där de menar att det är i det genuina, ömsesidiga mötet mellan elev och lärare som en verklig kunskapsutveckling kan ta form. Till exempel visar den Nya Zeeländske utbildningsforskaren John Hatties banbrytande studie ”Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement” (2009) vad som påverkar elevers studieresultat och att relationer är av betydelse för kunskapsutveckling. Studien baseras på mer än 50 000 studier där över 80 miljoner elever svarat om sina studieprestationer utifrån evidensbaserade faktorer. En av dessa faktorer är läraren. I studien konstateras att lärare som har bra relationer med elever lyckas bättre med elevers kunskapsutveckling än andra lärare. Även i Statens offentliga utredning om lärarutbildningen ”En hållbar lärarutbildning” (SOU 2008:109) betonas vikten av goda relationen mellan lärare och elever för elevers kunskapsutveckling.

I både grundskolans läroplan (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11) och gymnasieskolans läroplan (Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Lgy11) framkommer att undervisningen ska utveckla sociala relationer. I grundskolans läroplan betonas också vikten av att varje elev ska utveckla personlig självkänsla, vilket enligt mig är viktigt för kunskaps- men också för identitetsutvecklingen. I läroplanen för grundskolan står följande:

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. /---/ 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 (Lgr11, a.a, s. 10).

Av båda läroplanerna framgår tillika att skolan ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan och stimulera, handleda och stödja eleven samt ge särskilt stöd till elever som är i behov av det (Lgr11, a.a, s. 14 och Lgy11, a.a, s. 10). Det verkar rimligt att anta att lärare måste skapa goda relationer med elever för att lyckas uppnå dessa riktlinjer.

1.1 Problemformulering, syfte och frågeställningar

Elever som hoppar av skolan i förtid löper risk att aldrig komma in på arbetsmarknaden. Orsaken till att elever hoppar av skolan är många och en av orsakerna är enligt forskare som till exempel Roger Dale avsaknad av relationer med lärare (2011, s. 26). Att relationer mellan lärare och elever har kommit att bli ett allt mer viktigt område betonas genom att det under senare år har utvecklats ett nytt teoretiskt synsätt, nämligen relationell pedagogik, där tyngdpunkten ligger på att relationer bör stå i centrum i utbildningen. Enligt forskare har relationell pedagogik stor relevans för hur pedagoger på ett nytt sätt kan se och tolka påverkans- och förändringsprocesser i elevers kunskapsutveckling. Forskare har även under senare år börjat framhålla att lärarutbildningen bör lägga större vikt på relationer mellan lärare och elever eftersom relationer är mest betydelsefulla för elevers lärande (Ellmin, 2011). Forskare pekar också på att relationer mellan elever och lärare är viktiga då elever formas efter den bild läraren har av sin elev. Att lärare visar att de tror på elever och bekräftar dem, är viktigt för elevers personliga utveckling och för bekräftelsen av vem eleven "är". Båda sakerna utgör viktiga grundläggande behov för identitetsutvecklingen (till exempel Bollnow 1989, Harjunen 2009, Carabajo, 2010).

Syftet med denna uppsats är att genom intervjuer med 10 unga vuxna, i åldern 20-29, med minst gymnasial utbildning, genom relatering till tidigare forskning och analys av några utvalda teorier, nå en fördjupad kunskap och förståelse av deras upplevelser av olika relationer de haft med lärare under deras skolgång och vad goda relationer betytt för deras kunskaps- och identitetsutveckling.

Då lärare idag ägnar stor del av arbetstiden till att möta elever är det viktigt att lyfta fram elevers erfarenheter av hur de har blivit bemötta genom relationer i skolan som för dem har skapat trygghet i deras identitet och vilja att lära sig för att nå bättre kunskapsutveckling.

De frågeställningar som uppsatsen utgår från handlar om de påverkans- och förändringsprocesser relationer med lärare haft för en intervjugrupp unga vuxna som tidigare varit elever. Följande frågor kommer att behandlas i uppsatsen:

- 1) *Hur betydelsefulla upplevs goda relationer med lärare på grund- och gymnasieskolan ha varit för de unga vuxnas kunskaps- och identitetsutveckling?*
- 2) *Vad innefattar begreppet "goda relationer" enligt de unga vuxna?*
- 3) *Hur möjligt är det att alla lärare kan utbildas i att utveckla goda relationer med elever?*

1.2 Disposition

Innehållet i denna uppsats presenteras i fem kapitel enligt följande. I kapitel 1 presenteras inledning och uppsatsens problemformulering men även uppsatsens syfte, frågeställningar samt uppsatsens uppläggning. Här får läsaren även en förklaring av begreppen relationell pedagogik och relationer men också en presentation av ämnet utifrån vald litteratur vad gäller vikten av goda relationer och relationskompetens. Kapitel 2 handlar om en metoddiskussion som behandlar hur jag gått tillväga vid urval, insamling av material samt hur analys av det empiriska materialet gjorts. Här tas etiska aspekter upp. Intervjuguiden presenteras likaså i detta kapitel som bilaga 1. I kapitel 3 presenteras den teoretiska referensramen, det vill säga utifrån vilka teoretiska perspektiv och teorier som jag har analyserat mitt empiriska material. I kapitel 4, som är resultat och analysdelen, presenteras och analyseras intervjupersonernas upplevelser av deras erfarenheter av relationer mellan dem och lärare och relationernas betydelse för de unga vuxnas kunskaps- och identitetsutveckling. Här sätts det empiriska materialet in i ett teoretiskt perspektiv och analyseras utifrån teorier och tidigare forskning. I det 5:e kapitlet ges en resultatsammanfattning och förslag på fortsatt forskning. I detta kapitel knyts resultat an till frågeställningarna som presenterades inledningsvis och ges förslag på vidare forskning inom detta ämne.

1.3 Bakgrund: relationell pedagogik och relationer

För att kunna förstå hur unga vuxna ser på sina tidigare relationer med lärare som de haft under sin skolgång på grund- och gymnasieskolan är det viktigt att förstå vad relationell pedagogik handlar, hur goda relationer i skolan definieras och vilka didaktiska metoder som den relationskompetente läraren bör behärska i mötet med eleven för att lära ut innehåll. För att kunna ge en bättre bild av det som undersöks i denna uppsats presenteras ämnet nedan utifrån vald litteratur.

Relationell pedagogik är ”ett teoretiskt synsätt på utbildningen där relationer, snarare än individuella och kollektiva förhållanden, står i centrum” (Aspelin, 2011, s. 14). Utbildning, undervisning och lärande beskrivs, tolkas och analyseras inom relationell pedagogik i termer av relationer. Forskare som arbetar med relationell pedagogik har därför relationer som sin huvudsakliga analys. Forskarna strävar också efter att gå bortom den dualistiska uppdelningen mellan subjekt och objekt och att istället se människors relationer som intersubjektiva och ömsesidigt skapade (Aspelin, 2011, a.a).

Termen relationell pedagogik används dels för att beskriva aktiviteter som strukturerar utbildningens sociala liv som t.ex. socialitet och ordning som de flesta lärare arbetar med och dels som en beskrivning för ”ett genuint och interpersonligt möte, en händelse som är oförutsägbar, oplanerad och kanske inte ens märkbar” som inte alltid per automatik sker i undervisningen (Aspelin, 2011, a.a, s. 13).

Användandet av termen ”relationell” visar på att forskare ser pedagogiska fenomen som tvåsidiga, det vill säga att de inte enbart kan handla om en aspekt som till exempel enbart lärarens intentioner eller enbart elevernas erfarenheter. Enligt pedagogen Aspelin är relationell pedagogik en tredje väg vid sidan om de två vägar som dominerat utbildningstänkandet under 1900-talet; den lärar-/skolcentrerade och den elevcentrerade vägen (2011, a.a, s. 15).

Termen relationer är mångfacetterad. Aspelin (2010) talar om *sociala relationer*, d.v.s. relationer som bygger på det som Thomas Scheff kallar "sociala band" som håller samman människor och grupper i samhället.¹ Sociala relationer definieras både av yttre och inre processer, d.v.s. individers fysiska beteenden men också av olika känslor, tankar, intentioner som tolkas. Sociala relationer stärks ju mer individer kan avläsa verbala som icke-verbala uttryck i kommunikationer. Enligt Aspelin (2010, a.a.) förenar sociala relationer individer men bidrar också till personlig utveckling och uppbyggnad av individers identitet.

När relationer inom skolans värld beskrivs används flera andra begrepp till exempel pedagogiska relationer, interpersonella relationer och förtroendefulla (eller tillitsfulla) relationer.

Pedagogiska relationer, i den här uppsatsen definieras jag som, relationer som är kopplade till en arena där rollerna lärare och elev styr och till lärande i skolan, det vill säga att relationerna tar utgångspunkt i lärandemål, bedömningskriterier och kursinnehåll. Enligt Aspelin (2011, a.a) finns det två grundläggande förhållningsätt från lärarens sida i pedagogiska relationer. De handlar om ett pedagogiskt tillvägagångssätt och ett pedagogiskt möte. När läraren utgår från ett pedagogiskt tillvägagångssätt handlar läraren målmedvetet för att inkludera elever i gemenskaper och få dem att kommunicera kunskap. Pedagogiska tillvägagångssättet innebär också att läraren försöker påverka elever. I det pedagogiska mötet däremot sker ingen påverkan. Här handlar det istället om ett mellanmänniskt skede där läraren har en mer tydlig närvaro i relationen till sin elev. Läraren är vidare både oförbehållen och vaken, han ser vem eleven är och vem eleven kan bli (2011, a.a, s. 22).

Inom relationell pedagogik är interpersonella relationer av stor vikt. *Interpersonella relationer* utgår från ett personligt möte med eleven. Enligt Aspelin kan relationer ha två aspekter i en interpersonell kontext. Den ena aspekten är *sam-varo* som Aspelin beskriver som "ett personligt, ömsesidigt möte mellan människor" (2011, a.a, s. 19). Inom sam-varo blir deltagarna i relationen delaktiga i varandras väsen. Relationer i sam-varo utmärks av att de är oförutsägbara och att relationerna inte omfattar några medel. Den andra aspekten handlar om *sam-verkan* som är en process "där två eller flera personer, mer eller mindre framgångsrikt, koordinerar sina handlingar" (2011, a.a, s. 19). En relation i sam-verkan kännetecknas av förutsägbarhet och av organisering t.ex. genom kulturella och sociala ordningar, och av att det är en målmedveten aktivitet. I sam-verkan styr olika interaktionsregler, till exempel för hur ett utvecklingssamtal ska gå till. Syftet är ömsesidigt samförstånd eller ett mål utanför den aktuella relationen. Relationer som sker i sam-verkan handlar om instrumentella relationer.

Även om båda aspekter av de interpersonella relationerna, sam-varo och sam-verkan, är viktiga för ett pedagogiskt möte där lärande och kunskapsutveckling försiggår är det framförallt, enligt Aspelin (2011, a.a), i sam-varo som utbildningen sker. Sam-varo blir på så sätt ifyllandet i "glappet" mellan lärare och elev som nederländske professorn i

¹ Sociala band uppstår varje gång ett möte sker mellan två personer som identifierar varandra. De sociala banden byggs upp genom både verbal och icke verbal kommunikation och banden är inte statiska (i Aspelin, 2010).

pedagogik Gert Biesta menar efterfrågas, och som kräver kommunikation, för att utbildning ska kunna ske (2010, s. 18). Likaså visar den ryske pedagogen Alexander Sidorkin (2009) att information i klassrum, som normalt är oförutsägbar (liksom sam-varo kännetecknas), av elever upplevs som värdefulla dialogstunder där kunskap byggs upp.

Förtroendefulla relationer definierar pedagogen Annika Lilja (2013) i sin avhandling som relationer som primärt är ömsesidiga. Hon skriver att i ett skolsammanhang handlar det om att elever ska kunna ha ”förtroende för läraren, förtroende för att läraren ser till att skoldagen är trygg, förtroende för att lärarens undervisning ger möjligheter att lära sig det som krävs, förtroende för att läraren behandlar alla rättvist och förtroende för att läraren kommer att göra en korrekt bedömning av elevernas arbete” (s.14). Förtroendet är enligt Lilja grundläggande för att relationen mellan lärare och elev ska fungera ”både på ett personligt plan, likväl som på ett mer formellt” (ibid). Enligt Lilja kan förtroendefulla relationer, mellan lärare och elever som gynnar elevers motivation till lärande, ha fyra olika dimensioner. Dessa är:

Tabell 1: Liljas fyra olika dimensioner av förtroendefulla relationer mellan lärare och elev (a.a, s. 82).

De förtroendefulla relationerna fördjupas:	
<p>Att bry sig om genom...</p> <p>Att se elever som en individ i gruppen Att pyssla om eleven Att visa en tro på elevens förmåga och vilja Att ge eleven möjligheter att lyckas</p>	<p>Att lyssna genom...</p> <p>Att ta emot det eleven berättar Att reda ut Att se bortom det eleven berättar</p>
De förtroendefulla relationerna prövas:	
<p>Att sätta gränser genom...</p> <p>Att ge eleven tillrättavisningar Att elevens handlande får en konsekvens Att inte markera Att diskutera och föra samtal om regler Att ta en förfördelad elevs perspektiv Att avvika från planeringen</p>	<p>Att möta motstånd genom...</p> <p>Att använda sin lärarmakt Att erbjuda eleven en kompromiss Att ta emot elevens motstånd Att försöka nå eleven</p>

Alla fyra ovan nämnda dimensionerna karakteriseras av olika processer i relationer som antingen fördjupar eller prövar relationer. Enligt Lilja (a.a) är det oftast läraren som tar initiativet i de relationer där fördjupning sker. Enligt mig kan tabellen tolkas som att relationer mellan lärare och elever handlar om en balansgång där läraren måste ha en roll som en empatisk vän men också en roll som en undervisande uppfostrare. Tabellen visar också att vissa relationer kan börja i motstånd beroende på var i livet elever står och vilka behov de har. Börjar en relation i motstånd är det viktigt att läraren handskas med lärarmakten så att den leder till en kompromiss och förståelse snarare än en konfliktrelation där det inte går att vända relationen till att bli god.

Således handlar begreppet relationer sammanfattningsvis om relationer som är intersubjektiva, det vill säga inte är uppdelade mellan subjekt och objekt, och är ömsesidigt skapade. Relationer är sociala relationer vilket innebär att de definieras av både yttre och inre processer, det vill säga de handlar om individers fysiska beteende men

också om olika känslor, tankar och intentioner. När relationer inom skolans värld beskrivs används oftast termen pedagogiska relationer. Pedagogiska relationer tar utgångspunkt i lärandemål, bedömningskriterier och kursinnehåll. Utgår man från det teoretiska synsättet ”relationell pedagogik” anser man att pedagogiska relationer även tar utgångspunkt i interpersonella relationer, det vill säga personliga möten med elever. De interpersonella relationerna kan utvecklas i två kontexter, i sam-verkan där mötet mellan lärare och elev är organiserat eller i sam-varo där mötet med elever blir kraftigare och där lärare och elever blir delaktiga i varandras väsen. Ytterligare en utgångspunkt i skapandet av pedagogiska relationer av kvalitet i skolsammanhang är att relationer ska vara förtroendefulla. Förtroendefulla relationer indelas i olika nivåer som var och en beskriver olika processer där relationer antingen fördjupas eller prövas.

1.3.1 Vikten av god lärare-elev-relation i skolan

Anledningen till varför relationer är viktiga menar Annika Lilja (a.a) handlar om att elever, liksom alla andra människor som lever i ett samhälle, har ett beroendeförhållande till andra människor som är ofrånkomligt. Enligt pedagogen Tina Kindeberg (2011) är beroendeförhållandet starkare än så då beroendeförhållandet är uppbyggt kring tre viktiga villkor; det biologiska, det moraliska och det politiska villkoret. Hon skriver följande:

Vi föds in i ett livslångt beroende av varandra och viljan att utvecklas kommer ur vårt grundläggande behov av gemenskap. Människan är ett biologiskt väsen relationell genom detta medfödda beroende.../ Vi är människa av naturen men kan bara bli mänsklig människa i en gemenskap (s. 67f).

Kindeberg påpekar att det moraliska villkoret, som handlar om ömsesidigt ansvar för sitt handlande, är en konsekvens av det biologiska. Det moraliska villkoret är vidare viktigt i relationer mellan lärare och elever eftersom lärare inte aktivt kan avstå från relationer med elever. Beroendeförhållandet är också uppbyggt kring ett politiskt villkor som är viktigt för lärare då de måste bygga relationer till elever som ska bli ”en positiv kraft för ett humant och demokratiskt samhälle” (Kindeberg, a.a, s. 74).

Begreppet relationskompetens förknippas i Skandinavien främst med lärarprofessionsforskning samtidigt som frågor om vad lärares relationskompetens är, hur det främjar elevers lärande och hur det kan utvecklas i lärarutbildning, lärarfortbildning och pedagogisk verksamhet är till stor del utforskade konstaterar Aspelin (2015). Enligt Aspelin skulle empiriska studier och begreppsanalyser kunna vidga förståelsen för fenomenet. Forskning som skrivits om pedagogiska relationer urskiljer nämligen olika didaktiska metoder på hur lärare kan utveckla goda relationer. Nedan presenteras några metoder som den relationskompetente läraren bör behärska utifrån lärares synvinkel.

Pedagogen Lilja (2013, a.a) menar att läraren måste vara en taktfull person med orientering mot eleven. Lilja förklarar:

Lärarna svarar ofta på elevernas till-världen-varo, snarare än på något speciellt som eleverna säger eller gör. Att möta eleven som ett barn eller en ungdom med individuella känslor, behov och mål innebär att läraren inte bara ser barnet eller ungdomen som ett objekt. Elever är individer med olika förutsättningar och genom att bry sig om eleverna tar läraren hänsyn till detta (a.a, s. 172).

Citatet belyser således vikten av att se hela människan och den värld hon befinner sig i. Enligt Lilja är därför ”sociala dimensioner sammanflätade med eleverna och deras regionala världar” (a.a, s. 178).

I avhandlingen ”Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan” skriver pedagogen Susanne Hansson (2012) att elever upplever en respektfull atmosfär när läraren lyssnar på dem och bekräftar dem i deras existens. Viktigt här är också att läraren måste kunna låta elevens värld överskrida lärarens för att kunna förstå elever. Lilja (2013, a.a) förklarar: ”Även om läraren anser sig veta vad som är bäst för eleven måste gränssättningen vara kopplad till viljan att låta eleven få vara herre i sin egen värld” (s. 174). Både lärare och elever har makt i förtroendefulla relationer. Lilja förklarar:

Lärare har en formell makt som eleverna i studien oftast accepterar och som också förefaller utgöra en grund för att de ska känna förtroende för sin lärare. Även eleverna har makt som kan visa sig genom att de gör det besvärligt för läraren på olika sätt, till exempel genom att inte göra sitt arbete eller genom att störa lektionen (a.a, s. 175).

Pedagogen Anders Holmgren å andra sidan skriver i sin avhandling ”Klassrummets relationsetik” (2006) att det hos läraren måste finnas en medvetenhet om att språk är etik som påverkar relationen mellan lärare och elev. Detta medför enligt Holmgren att den pedagogiska relationen måste ses som en asymmetrisk relation där läraren ska vara ansvarig för den andre utan att förvänta sig ömsesidighet. En annan viktig omständighet är att relationen mellan lärare och elever ska handla om en vi-relation och inte en du-relation. Lilja (2013, a.a) påpekar att även om en du-orientering medför ett erfalande av den andre som person, behöver inte en du-orientering innebära att den andre personen erfar situationen på samma sätt.

Enligt statens offentliga utredningar om lärarutbildningen (SOU 2008:109, a.a) är undervisning i grunden en fråga om möten mellan människor. Framgångsrika möten kräver att ”lärare och elever kan leva sig in i varandras tankar, känslor och avsikter samt att vi kan ta varandras roller, förstå vad den andra vet och inte vet, vad han eller hon har för uppfattningar eller trosföreställningar” (SOU a.a, s. 215). Det handlar följaktligen om att klassrummet ska ses som en meningsskapande gemenskap där lärare och elever i samverkan når insikt och förstår sammanhang i omvärlden.

I Anneli Frelins avhandling ”Teachers’ relational practices and professionalism” (2010), som bygger på intervjuer med lärare, framkommer att kommunikation med lärare kräver att lärare är ”medmänskliga lärare” och inte ”maskinlärare”. Det ska finnas känslighet till elever och för olika situationer som uppkommer i undervisningssammanhang.

Pedagogen Ann-Sofi Wedin drar liknande slutsats i sin avhandling ”Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken” (2007). Hon konstaterar också att läraren måste vara en person och inte en roll. De lärare som ingår i hennes studie berättar nämligen i intervjuer att det för att bibehålla relationer är viktigt att elever ser lärarna som medmänniskor. Om lärare dessutom är trevliga och har humor engagerar de elever och vinner deras förtroende konstateras det i avhandlingen.

Relationer i skolan påverkas också enligt pedagogen May Britt Drugli (2014) av skolans överordnade kultur som består av traditioner, värderingar och föreställningar som har utvecklats på en skola under en lång tid. Hon exemplifierar med att säga att i en positiv skolkultur bryr sig lärare och elever om varandra och stödjer varandra. Här är lärarna också medvetna om sin betydelse som goda rollmodeller. Även en samsyn och tillhörighet till gemensamma värderingar, normer och mål måste finnas för utvecklandet av goda relationer (s. 33-35). Även klassen och ledarskapet i klassen påverkar utvecklandet av goda relationer. Här krävs emotionellt stöd, organisation och stödjande instruktioner. Med emotionellt stöd avses enligt Drugli "positivt klimat, lärarens sensitivitet och hänsyn till elevens perspektiv" (a.a, s. 36). Med organisation avses "reglering av beteende, produktivitet och inlärningsstrategier" (ibid). Med stödjande instruktioner avses "procedurer och färdigheter, förståelse, analys och problemlösning och kvalitet på feedback" (ibid). Drugli skriver också att egenskaper hos läraren som person är en central faktor för hur relationen till olika elever utvecklas. Här påverkas lärarens bemötande av elever utifrån de "inre arbetsmodeller för samspel som utvecklats sedan barndomen" hos läraren (a.a, s. 39). Här påverkas bland annat faktorer som lärarens förmåga till empati, lärarens självskattning av sin effektivitet och stress samt lärarens negativa tankar om skapandet av goda relationer.

Enligt Drugli (a.a) är vidare elevers familjeförhållanden avgörande för skapandet av relationer. Hon skriver bland annat att: "barn till föräldrar med låg utbildning har generellt mindre närhet och högre konfliktnivå i relationen med lärare än barn till föräldrar med högre utbildning" (a.a, s. 42). Eleverna själva är också aktiva vid etablering av relationer med lärare. Drugli pekar bland annat på att ålder och kön är av betydelse här. För yngre elever är det vanligare med täta relationer till lärare eftersom de är mer psykologiskt förankrade i vuxenrelationer än äldre elever. Vidare har flickor lättare för goda relationer med lärare än pojkar. Detta kan enligt Drugli förklaras ur ett könsocialiseringsperspektiv: "Flickors samverkan med andra människor i högre grad präglas av närhet och inriktning på det gemensamma, medan pojkar är mer handlingsorienterade./--/ Pojkarnas högre aktivitetsnivå leder lättare till konflikter med lärarna efter som deras beteende kan uppfattas som störande" (a.a, s. 43).

Enligt pedagogen Johan Hofvendahl (2006) kan relationell förmåga vara svår att kombinera även med den traditionella skolkulturen så länge skolkulturens består av värderande begrepp som rätt, fel, bra och dålig. Dessa ord påverkar samtalsklimatet negativt oavsett om läraren har goda ambitioner och vill se det positiva i elevernas utveckling. Detta syns tydligt när läraren hela tiden väljer bristperspektivet även då kommentarer ges om goda prestationer. Hofvendahl skriver: "Genom att man konsekvent anlägger ett felperspektiv kommer det man velat undvika, nämligen risken att hamna i en skamsituation, hela tiden att vara närvarande i samtalet och det skapar en rädsla för att inte vara tillräckligt bra" (s. 67).

Sammanfattningsvis, visar diskussionen ovan att relationer i skolan mellan lärare och elever är viktiga, eftersom elever, liksom alla människor som lever i ett samhälle, har ett beroendeförhållande till andra som är ofrånkomligt. Detta beroendeförhållande är något som ska ingå i lärares professionella relationskompetens. Forskning som skrivits om pedagogiska relationer urskiljer flera didaktiska metoder på hur lärare kan utveckla relationer mellan sig och elever och genom dem utveckla det beroendeförhållandet som är

uppbyggt kring ett politiskt villkor, nämligen hur lärare genom relationer till elever kan framvisa en positiv relationsmodell för skapandet av ett humant och demokratiskt samhälle. Dessa didaktiska metoder är att relationer mellan lärare och elever ska utgå från en orientering mot eleven och mot respektfull atmosfär, från en insikt om att elever själva vet bäst och vem som har makten. Didaktiska metoderna visar också att relationer ska utgå från en orientering om att det är nödvändigt att skapa en vi-relation som kräver empati, inlevelseförmåga, uppvisande av personlighet samt humor. Relationer i skolan påverkas av flera faktorer; av skolans överordnade kultur, av den kunskap och erfarenhet för samspel som läraren fått under barndomen samt lärarens förmåga till empati, lärarens självskattning av sin effektivitet och stress samt lärarens negativa tankar om skapandet av goda relationer. Skolkulturens vanliga värderande begrepp som rätt, fel, bra och dålig kan också leda till att lärare har ett bristperspektiv i fokus vilket utgör ett hinder i skapandet av relationer med sina elever. Även elevers ålder, kön och familjeförhållande påverkar lärares möjlighet att skapa goda relationer.

2. Metod

I denna uppsats utgår jag från en hermeneutisk vetenskaplig ingång där tonvikten ligger på att förstå och tolka vilken betydelse unga vuxnas, före detta elevers, relationer med lärare haft för deras kunskaps- och identitetsutveckling. Enligt sociologen Elin Lundin (2008) innebär den hermeneutiska ingången att forskaren sätter det ”upplevande, tolkande subjektet i fokus för att förstå den sociala verkligheten” (s. 102). Lundin förklarar det hermeneutiska tillvägagångssättet som en spiral:

Forskaren börjar i någon del och försöker tentativt sätta relationen till helheten, som därmed får en ny belysning för att sedan återvända till delen, och så vidare. På så sätt borrar hon eller han sig successivt djupare och djupare in i fenomenet genom att växla mellan del och helhet och därmed får allt djupare förståelse (a.a, s. 103).

Att välja metod är att skaffa sig de verktyg som man bäst kan införskaffa sig data med, för att få svar på sina frågeställningar. I uppsatsen använder jag den kvalitativa metoden, intervjuer, eftersom jag anser att denna metod bäst passar in på mitt syfte, mina frågeställningar och den sortens analys jag vill göra där fokus ligger på att belysa en intervjugrupp unga vuxnas subjektiva erfarenheter t.ex. upplevelser, uppfattningar och föreställningar om relationer mellan lärare och dem för deras kunskaps- och identitetsutveckling.

2.1 Urval, avgränsning och representativitet

Totalt har 10 personer, före detta elever, i åldern 20-29, som gått grund- och gymnasieskola intervjuats. Jag har valt att avgränsa mig till att intervjua personer med minst gymnasial utbildning med avsikten att intervjupersonerna ska ha haft en längre period i skolvärlden och därför kunnat få bredare erfarenheter av relationer. Den åldersmässiga avgränsningen, 20-29 år, utgår utifrån den kategori som enligt Statistiska centralbyrån kallas ”unga vuxna”. Denna ålderskategori ansåg jag vara lämplig med tanke på min avgränsning om att intervjupersonerna skulle ha gått ut gymnasieskolan och haft några år erfarenheter av andra arenor än skolan för att kunna sätta relationerna i skolan i ett större perspektiv. Hur många intervjupersoner som behövs beror på undersökningens syfte (Kvale - Brinkmann, 2009). Anledningen till att det blev 10 intervjuer totalt har att

göra med att jag valde att stanna där eftersom jag ansåg att intervjumaterialet var tillräckligt för att ge uppsatsen information och variation i svaren. Jag märkte även att svaren intervjupersonerna gav började likna varandra vid detta antal intervjuer. Jag hade med andra ord, som metodforskarna Taylor och Bogdan (1984) kallar det, nått teoretisk mättnad.

Intervjupersonerna har valts ut med hjälp av snöbollsmetoden. Att använda sig av snöbollsmetoden innebär att personer tillfrågas efter intervjutillfället om han eller hon känner en annan person som skulle kunna tänka sig att dela med sig av sina uppfattningar och upplevelser kring de områden forskaren är intresserad av (Hennink- Hutter- Bailey, 2012, s. 100 och Trost, 2010, s. 141). Jag började med att intervjua två vänner till mig som i sin tur rekommenderade deras vänner. Detta urvalssätt har både fördelar och nackdelar. Då jag inte var ute efter ett representativt urval utan mitt fokus låg på en djupare analys av några unga vuxnas upplevelser av relationer med lärare och dess påverkan på deras kunskaps- och identitetsutveckling upplevde jag att urvalsmetoden fungerade bra. Nackdelen med snöbollsmetoden var att jag inte visste hurvida det funnits unga vuxna som tackat nej till att bli intervjuade eftersom intervjupersonerna gav mig namn på personer som samtliga visade sig vara intresserade av att bli intervjuade av mig. En annan reflektion som jag hela tiden hade i åtanke vid urvalet var att det kunde vara så att intervjupersonerna enbart skulle rekommendera intervjupersoner som hade haft liknande upplevelser och uppfattningar om goda relationer som de själva. För att få ett bredare spektra av upplevelser och uppfattningar försökte jag därför informera intervjupersonerna om att jag ville komma i kontakt med unga vuxna som hade olika erfarenheter och åsikter om relationer med lärare. Efter noggranna reflektioner av fördelar och nackdelar med snöbollsmetoden valde jag till slut att använda mig av denna urvalsmetod.

Totalt sex av intervjupersonerna är kvinnor och fyra är män. Totalt sju av intervjupersonerna har utländsk bakgrund. Av dessa intervjupersoner med utländsk bakgrund har en intervjuperson en förälder som är svensk och de övriga 6 intervjupersonerna har föräldrar som båda är av utländskt ursprung. Intervjupersonerna med utländsk bakgrund kommer ursprungligen från före detta Jugoslavien (Serbien, Kroatien), Grekland, Turkiet (Kurdistan) och Thailand. De unga vuxna som jag intervjuat bor alla i två mindre orter i Skåne. Åtta intervjupersoner har gått grund- och gymnasieskolan i den ort där de bor medan två har gått gymnasieutbildningen i en större ort i Skåne.

Det som utmärker kvalitativ forskning är att den präglas av kontextbundenhet och djup snarare än bredd. Därför är det i kvalitativ forskning svårt att diskutera generaliserbarhet, överförbarhet och representativitet (Bryman, 2011, s. 366, 369). Urvalet jag gjort är därför givetvis inte representativt för hela den svenska populationen av unga vuxna som haft relationer med sina lärare. Mina resultat representerar inte heller alla förekommande synsätt, som gäller alla unga vuxna utan visar en variation i tänkandet. Tyngdpunkten i denna uppsats ligger därför istället i mitt försök att ge en djupare belysning av några unga vuxnas upplevelser av relationer med sina lärare.

2.2 Tillförlitlighet och trovärdighet

När det gäller tillförlitlighet (reliabiliteten) av mitt empiriska material har mitt mål inte varit att söka ”sanningar” som litteraturvetaren Christina Sjöblad (1997, s. 74) uttrycker

det utan att betrakta mitt insamlade materialet som intervjupersonernas versioner av deras upplevelser av relationer med lärare och vad dessa har betytt för deras kunskaps- och identitetsutveckling. Tillsammans gav intervjuerna en mångfärgad mosaik som visar hur några unga vuxna ser på tidigare relationer med lärare.

Med trovärdighet (validitet) avses att mäta det man avser att mäta och relevansen av insamlad data för det givna problemet (Kvale- Brinkmann, 2009). Genom valet att använda intervjuer för insamlingen av data upplevde jag att jag på ett djupare sätt kunde belysa mina frågeställningar än vad fallet hade varit om jag hade använt mig av enkätformulär. Genom att jag noggrant beskrivit de överväganden som jag gjort till exempel vad gäller urval, tillvägagångssätt vid insamling och bearbetning av intervjumaterialet, hur intervjuer har genomförts samt att bifoga intervjuguiden som bilaga för att läsaren ska kunna få insyn i vilka teman och frågor som ställts, försökte jag stärka validiteten i uppsatsen (läs mer i kapitlen 2.3 och 2.4 nedan).

2.3 Empiriskt arbete: intervjuer

Mitt empiriska material består av intervjuer. Jag valde att göra intervjuer eftersom de ger intervjupersoner möjlighet att utveckla sina tankar och att återge specifika situationer mer på djupet än vad som hade varit fallet ifall jag hade använt mig av kvalitativa metoder, som till exempel enkäter. Intervju som metod är en konversation där intervjuaren genom frågor försöker fånga intervjupersonernas röster och berättelser utifrån deras tankar och perspektiv. Intervjun definieras också som "en mot en" metod av datainsamling där en intervjuare och en intervjuperson diskuterar specifika ämnen på djupet (Hennink- Hutter- Bailey, a.a, s. 109-110). Intervjuerna till denna uppsats har skett med hjälp av en semistrukturerad intervjuguide med teman och underfrågor (se bilaga 1). Jag valde att inte ha standardiserade intervjuer med i förväg framställda frågor som skulle följas exakt vid varje intervju eftersom jag inte tror att den typen av intervjuer skulle motivera intervjupersonerna att dela med sig av sina tankar och perspektiv (Trost a.a, s.119).

De teman jag hade i intervjuguiden var mina frågeställningar samt teman som forskare belyst i deras arbeten om relationer med lärare och elever. Genom detta förfaringssätt upplevde jag att jag kunde skapa en intervjuguide som täckte de väsentligaste områdena som handlar om relationer mellan lärare och elever. De teman som behandlats i intervjuguiden är social bakgrund, egna upplevelser av goda och negativa relationer med lärare som har påverkat skoltillvaron samt upplevda faktorer som utmärkte dessa relationer, hur relationerna påverkade intervjupersonernas situation i skolan exempelvis vad gäller kunskaps- och identitetsutveckling samt den personliga synen på vikten av goda relationer mellan lärare och elever i dagens skola. Som forskarna Fangen och Sellerberg (2011) rekommenderar är en intervjuguide till för att vägleda intervjun och fungera som minneshjälp för intervjuaren under intervjutillfället (s. 112). Intervjuguiden har således för mig fungerat som en checklista som gjort det möjligt för mig att som intervjuare kunna ha koll på vilka frågor/teman som jag tagit upp. Intervjuguiden har också bidragit till att jag hela tiden haft fokus på mina frågeställningar (a.a, s. 117). Förutom de teman jag hade i intervjuguiden har efter intervjutillfällena tidsutrymme givits åt fria funderingar och synpunkter kring ämnet. Detta för att som sociologen Pål Repstad (1987) skriver få tillfälle att fånga "den ofta tysta och underförstådda 'teorin om världen' som aktörerna har" (s. 10-11). Här framkom bland annat att intervjupersonerna genom mina

frågor blivit uppmärksammade på att de relationer de haft med lärare faktiskt haft större betydelse för dem än vad de hittills trott att relationerna haft. Efter intervjun nämnde intervjupersonerna att de genom att prata om sina egna erfarenheter blivit medvetna om vad de själva känner och tycker.

2.3.1 Att vara intervjuare och intervjusituationen

Intervjuerna som genomfördes tidsperioden mitten av mars månad och början av april månad år 2017 skedde främst ansikte mot ansikte. Enligt metodforskarna Taylor och Bogdan (a.a) är det viktigt att tänka på att platsen för intervjun kan påverka intervjusituationen och att man därför som intervjuare bör hitta en plats där intervjupersonerna känner sig trygga och säkra. Intervjupersonerna fick bestämma platsen för intervjuerna. Intervjuerna kom därför att genomföras på olika stadsbibliotek eller hemma hos intervjupersoner där de kunde känna sig trygga. En av intervjuerna gjorde jag dock per telefon eftersom intervjupersonen kände sig tryggare med att bli intervjuad på detta vis.

Jag försökte under samtliga intervjutillfällen visa min lyhördhet genom att ställa följdfrågor och ge uppmuntrande ord i form av fraser som berättar mer och förklara hur du menar för jag vill verkligen förstå (Hennink - Hutter - Bailey, a.a. s. 120). Då jag hela tiden var noggrann med att betona vikten av intervjupersonernas svar för min uppsats upplevde jag att det för mig var lätt att bli accepterad av dem jag intervjuade. Jag upplevde även vikten av acceptans från mina intervjupersoner då jag var öppen med att berätta om mina egna erfarenheter av relationer med lärare innan intervjun började. Jag uppfattade det som att samtliga intervjupersoner upplevde det som intressant att prata om sina erfarenheter av relationer med lärare. Jag upplevde även att detta sågs som en positiv erfarenhet av dem jag intervjuade samt att de pratade fritt och öppet om ämnet och kände sig bekväma under intervjutillfällena.

2.4 Dokumentationsstrategier

De dokumentationsstrategier jag använde mig av var ljudinspelningar. Anledningen till att jag använde mig av ljudupptagare var att jag inte ville att mitt eventuella skrivande skulle bli ett störande moment under intervjun och för att jag ville fånga ordagranna citat (Trost, a.a. s. 74). Ljudupptagaren gav mig också möjlighet att följa miner och emfas i svaren som skedde ansikte mot ansikte. Då samtliga intervjupersoner (även intervjupersonen som blev intervjuad via telefon) gav sitt godkännande samt samtycke till att intervjuerna spelades in, underlättade detta också att jag i efterhand kunde transkribera intervjuerna ordagrant. Att transkribera intervjuer ordagrant var viktigt för mig då citat åskådliggör intervjupersonernas egna uttryckssätt. Jag har dock tagit bort namn och ord som beskriver lärarnas kön, det vill säga han eller hon, och ersatt dessa ord med "lärare". Eftersom det inte gick att se miner vid telefonintervjun koncentrerade jag mig istället på att lyssna ifall intervjupersonen betonade vissa ord.

Intervjuerna varade i genomsnitt 25 minuter. Den längsta tog 32 minuter och den kortaste 18 minuter. Det utskrivna intervjumaterialet uppgår sammanlagt 47 utskrivna A-4 sidor totalt, enkelt radavstånd med enkel marginal. Förhandsprat som presentation av vad uppsatsen handlar om, hur jag skulle skydda de intervjuades identitet samt frågor om min bakgrund har dock inte transkriberats.

Enligt forskare ska skribenter själva kunna avgöra hur och när intervjupersoner ska ta del av intervjuutsagorna (Trost, a.a). Intervjupersonerna har därför inte erbjudits att läsa de utskrivna intervjuerna eftersom jag inte ville störa intervjupersonerna på nytt. Däremot har samtliga intervjupersoner erbjudits att läsa den färdiga uppsatsen.

2.5 Analysarbetet- att plocka isär, plocka fram och plocka ihop

Enligt metodforskarna Fejes och Thornberg (2015) har en kvalitativ analys flera syften. Den ska beskriva ett fenomen mer eller mindre detaljerat men också identifiera villkoren eller förutsättningarna som skillnader grundar sig i. Vidare fokuserar också den kvalitativa analysen på hur sociala situationer görs t.ex. hur olika interaktioner ser ut samt så sätter den kvalitativa analysen fokus på implicita och även omedvetna aspekter av sociala fenomen (s. 35-36).

Analysarbetet med kvalitativt material kallas ibland av forskare för ”practical consciousness” (Giddens, 1984, s. 375). Detta med anledning av att den som analyserar ett kvalitativt material måste vara medveten om att analys, bearbetning och tolkning av kvalitativt datamaterial är avhängiga av den enskildes personliga inriktning eftersom det inte finns några färdiga analysmodeller för kvalitativt material. Med anledning av detta är det därför särskilt viktigt att redovisa hur det insamlade materialet har analyserats. Enligt sociologen Billy Ehn (1992) ska analysen av det kvalitativa materialet fånga ”det subjektivistiska och det unika” (s. 205). Fejes och Thornberg påpekar att analyser kan fokusera på form, det vill säga hur berättelsen är strukturerad t.ex. hur ofta något sägs eller på innehåll (a.a. s. 244). Min analys har fokuserat på innehåll.

Vidare kan enligt Fejes och Thornberg intervjupersonernas berättelser analyseras antingen utifrån varje enskild berättelse för sig eller genom att forskare letar efter gemensamma drag (likheter och skillnader) i de olika berättelserna (a.a, s. 243-244). Jag har använt mig av båda sätten. När jag har presenterat intervjupersonernas bakgrund har jag valt att presentera varje berättelse som en helhet (se tabell 2 i kapitel 4). I övrigt har jag utgått från att söka efter gemensamma drag (likheter och skillnader) i de olika berättelserna och sammanställt resultaten i olika teman i analys och resultatdelen i uppsatsen.

För att kunna urskilja mönster i mitt material och för att kunna sammanställa resultaten i teman har jag läst intervjuutskriften åtskilliga gånger för att kunna ”bryta ner och artificiellt tvinga isär sådant som hör ihop för att få en ökad förståelse av detaljer” (Lantz, 1993, s. 94). När jag hade urskilt olika teman grupperade jag dem efter olika kvaliteter men också efter temans samband. Även de teoretiska referensramarna har efter hand utgjort kategorier utifrån vilken intervjuaterialet har sorterats efter och analyserats. Jag har kategoriserat och i analysen av mitt intervju-material haft fokus på hur intervjupersoner kopplar sina relationer med lärare till sin egen självkänsla som är viktig för uppbyggnaden av identiteten. Vidare har jag sorterat och analyserat det intervju-personerna har berättat om sina men också lärarnas primära socialisationer utifrån teorier om socialisation. När jag har analyserat intervjuutsagorna om hur relationerna sett ut och var de växt fram har mitt fokus i urval av citat legat på teorier om ”Jag-Du” och möten i mellanmännliga sammanhang. Jag har dessutom försökt kategorisera intervjuaterialet utifrån teorin om erkännande och stigma. Slutligen har jag också i analysen genom att lyfta fram intervjupersonernas synpunkter på vem som har ansvaret för att relationer

utvecklas och bevaras men också deras syn på huruvida lärare går att vidareutbilda i relationer, försökt förstå deras intervjuvar utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Slutligen har alla teman resulterat i olika huvudteman som utfallit i rubriker i analys och resultatkapitlet i uppsatsen.

2.6 Etiska riktlinjer

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns fyra huvudkrav vad gäller de forskningsetiska principerna. Det handlar om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet (anonymitet) och nyttjandekravet.

Innan intervjun startade informerade jag samtliga intervjupersoner om uppsatsens syfte, vikten av att ha deras intervjuuttag med i min uppsats samt vilka villkor som gällde för deras deltagande. Jag informerade också intervjupersonerna om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Ingen av de tillfrågade avstod utan samtliga samtyckte muntligt till att bli intervjuade (Vetenskapsrådet, a.a, s. 7, Denscombe, a.a, s. 197).

Enligt Vetenskapsrådet handlar det tredje kravet, konfidentialitetskravet, om att uppgifter om alla delaktiga personer i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet (anonymitet). Även personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, a.a, s. 12). För att garantera konfidentialiteten, det vill säga att informationen inte skulle spridas till fler än mig och min handledare, berättade jag att jag skulle radera varje ljudinspelning efter det att intervjun hade transkriberats (Hennink-Hutter- Bailey, a.a, s.63) och att jag skulle använda pseudonymer (fingerade namn) istället för intervjupersonernas riktiga namn. Vidare skulle jag inte heller koppla pseudonymerna till de geografiska platser som intervjupersonerna bor på för att det inte ska bli möjligt att identifiera intervjupersonerna (Vetenskapsrådet a.a, s. 12). Den sista forskningsetiska principen handlar om nyttjandekravet och konsekvenser. Här är det viktigt att forskaren inte använder uppgifter för icke-vetenskapliga syften och alltid uppmärksammar följderna av undersökningen och funderar över vad det kan innebära att intervjupersoners utsagor kommer i skrift (Vetenskapsrådet, a.a, s. 14). Jag har själv, men även bett mina intervjupersoner fundera över det faktum att deras intervjuuttalanden skulle komma att publiceras i min uppsats och vad de kände inför detta. Då intervjupersonerna berättade om relationer med lärare som skedde för några år sedan och inga namn eller kön på lärare eller intervjupersonernas riktiga namn skulle finnas med i uppsatsen ansåg varken jag eller mina intervjupersoner att det fanns några negativa följder av att deras utsagor om relationer med lärare kom i skrift. De sade istället att det skulle bli intressant att andra personer skulle få möjlighet att läsa om deras erfarenheter och funderingar.

2.7 Tillvägagångssätt för att hitta litteratur

Litteraturen som använts i denna uppsats har främst hittats via datorbaserad sökning liksom sociologen Backman (2008) rekommenderar. De databaser som använts är Lovisa, LUB-search samt Google Scholar. Jag har sökt på följande ord: relationell pedagogik, förtroendefulla relationer, lärare-elev-relation, relationskompetens, identitet, lärande

3. Teoretiska utgångspunkter

Då jag har valt att skriva om relationer som en betydande del för kunskaps- och identitetsutvecklingen faller det naturligt för mig att integrera interaktionistiskt perspektiv med ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Argumentet för att integrerar dessa två perspektiv är att de teorier som presenteras nedan går in i dessa mer övergripande teoretiska synsätten.

För att analysera empirin, mitt intervjumaterial, har jag använt teorier om identitet och socialisation av sociologerna George Herbert Mead (1995), Peter L. Berger och Thomas Luckmann (1966) och pedagogen Gunn Imsen (2006) samt relationsteorin av filosofen Martin Buber (1990 och 1994), teorin om erkännande av socialfilosofen Axel Honneth (2003) och teorin om stigma av sociologen Erving Goffman (1963). Alla dessa olika teorier ingår i det socialpsykologiska perspektivet som kallas symbolisk interaktionism. Jag har valt teorierna för att jag ville förstå socialt samspel och identitetsfrågor. Enligt det interaktionistiska perspektivet påverkas individens tänkande av samspel med andra människor. Individen varseblir, tolkar budskap, situationer och relationer mellan människor (Trost- Levin, 2004). Teoretikerna Meads, Berger och Luckmanns, Imsens, Bubers, Honneths och Goffmans förståelse av identitet och socialt samspel bygger på gemensamma grundantaganden och passar väl ihop. Dessa teoretikers grundantaganden är nämligen att individens självbild och identitet formas socialt och är viktiga i förståelsen om människors handlingar. Individen påverkar sin omgivning samtidigt som individen påverkas av omgivningen. Denna uppsats faller även in under det sociokulturella perspektivet på lärande. Här har jag använt mig av danske pedagogen Knud Illeris (2007) teori om tre lärandedimensioner; innehåll, drivkraft och samspel. Det sociokulturella perspektivet på lärande handlar om en syn där lärande konstrueras genom redan uppnådd kunskap i samhället och genom ny kunskap som införskaffas i interaktion med andra (Säljö, 2014). Här är menar jag relationen mellan lärare och elever av betydelse för god kunskapsutveckling.

Ovan nämnda perspektiven; det interaktionistiska perspektivet och det sociokulturella perspektivet på lärande, valdes redan vid utformandet av intervjuguiden och teorierna om identitet, socialisation, relation, erkännande, stigma och lärandets olika dimensioner blev tydligare allt eftersom arbetet med intervjuerna framskred, då empirin visade sig lämplig för detta.

3.1 *Identitet och socialisation*

Identitet handlar enligt forskare om en tillskriven uppsättning av roller och normer (Kellner, 1992, s.141), en känsla av hemmahörande både på individuellt (personligt) och på ett kollektivt (gruppmässigt) plan (Ehn, 1993). Identitet förutsätter också att människor känner igen sig i nutid och dåtid, det vill säga i en kontinuitet (s. 65-93). Enligt pedagogen Maria Borgström (1998) kan identiteten indelas i en subjektiv och en objektiv identitet. Den subjektiva identiteten handlar om människans uppfattning av vem hon är (jagidentitet och självuppfattning) medan den objektiva identiteten (den sociala identiteten) tilldelas av andra (s. 29-30). För att en trygg identitet ska kunna utvecklas bör inte dessa två delar skära sig (Borgström, a.a). Människan har dock inte endast en identitet utan flera identiteter och dessa formas under hela livet och skapas i

olika dimensioner. Det kan handla om dimensioner som individer kan påverka men också dimensioner som inte går att påverka.

Enligt sociologen George Herbert Mead (1995) är identitet något som uppstår genom sociala erfarenheter men också som ett resultat av sociala strukturer, samhällets normer och kulturella mönster. Här interagerar ”jaget” och ”den andre” där individen skapar sitt medvetande till ”den andre” (s. 109-114). Enligt Mead föregår inte jaget samhället eller samhället jaget utan de uppkommer och existerar genom varandra via interaktioner. Jagutvecklingen påverkas av ”den generaliserande andre”, det vill säga hela samhällets attityd, normer, värderingar och regler som individen internaliserar från omgivningen (a.a, s. 120-126). Individer kan genom ”rollövertagande”, från den generaliserande andre (hela samhället) och betydelsefulla personer dvs. ”signifikanta andra” (exempelvis viktiga personer i omgivningen som föräldrar, syskon, lärare och vänner) se sig själv genom gruppens ögon och handla utifrån sin uppfattning om vad det generella synsättet är (a.a, s.182-183). Här spelar enligt Mead språket men också vilka individer man träffar stor roll. Samhällets syn finns alltid närvarande i individens tänkande (a.a, s. 120-126).

Alla människor ingår i ett socialt interaktionsnät då de föds in i en social gemenskap som vanligast är familjen. Enligt sociologerna Berger och Luckmann (1966) socialiseras individer, och blir samhällsmedlemmar, genom två processer vilka båda skapar den sociala identiteten. Det handlar om den primära och sekundära socialisationen. I den primära socialisationen, som är grunden till den sekundära socialisationen, internaliserar barnet sina föräldrars värld genom uppfostran och de normer som föräldrarna gör gällande. En familjs syn på relationer, tolkar jag som en betydelsefull faktor för utvecklingen av elevers tankar och värderingar av relationer samt deras möjlighet till god relationskompetens senare i livet. Den sekundära socialisationen sker genom att nya sektorer i livet införs i tillvaron (s. 150). Sekundära socialisationen som sker i till exempel skolor och i arbetslivet gör att den generaliserande andre, det vill säga samhället, etableras i individens medvetande (a.a, s. 149-157). Båda socialisationer medverkar till skapandet av sociala identiteter.

Skolan är enligt pedagogen Gunn Imsen (2006) en arena där det sker dubbel socialisation. Å ena sidan ska elever vara aktiva och kreativa i förhållande till lärostoffen och andra sidan ska de lyda ordningsregler och vara likgiltiga (s.161). Enligt Imsen är vidare motivation en viktig grund till människors sätt att agera. Skolan är också en arena där prestationsmotivation, det vill säga behovet att utföra något bra enligt måttstock finns, samtidigt som prestationsångest också finns närvarande (a.a, s. 479 och 494). Just denna ambivalens, att det finns lust att ta itu med en uppgift samtidigt som det finns en rädsla att misslyckas är det som skiljer prestationsmotivationen från vanlig motivation (a.a, s. 479-481). Imsen menar vidare att prestationsmotivationen är viktig för att kunna förstå elevers motivation till skolarbete eftersom prestationsmotivationen är kopplad till det grundläggande behovet av erkännande och respekt. Prestationsmotivationen är vidare kopplat till både inre tillfredsställelse och yttre social bekräftelse (ibid). Imsen skriver också om yttre och inre belöning i skolan. I den yttre motivationen ligger inte belöningen i själva läroprocessen. Här handlar det till exempel om betyg medan den inre motivationen handlar om en handling som utförs för egen skull (a.a, s. 207). Den inre motivationen ligger mer på det känslomässiga planet och är förknippat med djupare proces-

sande, mer engagemang och ett mer personligt förhållningssätt till uppgifter, där individer själva kan bedöma sina prestationer. Uppmärksamhet och koncentration har med motivation att göra (a.a, s. 268).

Imsen lyfter också fram den symboliska interaktionismens speglingsmetafor, det vill säga att individer speglar sig i de relationer de möter genom andras reaktion till sig själva. I skolmiljön innebär det enligt Imsen att elever ser sig själva med omgivningens ögon, i detta fall lärarens. Detta kan innebära problem när till exempel elever stämplas som svaga. Då finns risk för att elever utvecklar en negativ självuppfattning som ökar rädslan för att misslyckas och i slutändan leder till att elever undviker skolsituationen (a.a, s. 511-513).

3.2 Socialt samspel genom relationer i det mellanmännsliga

Filosofen Martin Bubers teorier ligger nära den interaktionistiska socialpsykologin som George Hebert Mead utgår från. Enligt Bubers (1994) relationsteori möter individen omvärlden som ett "Du" men även som ett "Det". Detta innebär att "Jaget" aldrig står i sig självt eller för sig självt utan är alltid i relation till omvärlden. "Jaget" blir enligt Buber till i uttalandet av "Du" eller "Det". I förhållandet "Jag-Du" finns dock en ömsesidig relation mellan individen och allt levande runt omkring denna. Det är således förhållandet mellan "Jag-Du" som skapar relationer medan mötet mellan "Jag-Det" är opersonligt (s. 10).

Enligt Buber (1990) finns två viktiga skiljelinjer mellan två väsensskilda områden i människors liv, nämligen det sociala och det mellanmännsliga. Det som skiljer det sociala från det mellanmännsliga är äktheten skriver Buber. Dock behöver inte mellanmännsliga relationer vara förknippade med vissa beteende, känsloupplevelser eller föreställningar hos vardera part för att ses som mellanmännsliga, utan här handlar det om ett djupare individualpsykologiskt synsätt. Det handlar om att vara uppmärksam på vad "situationen har att säga mig" (s.12).

Det mellanmännsliga handlar också om att utveckla personliga närvarande relationer där man ser den andre och där man talar med varandra och inte till varandra. Att uppfatta motpartens personliga närvaro och att bli sedd i det sociala menar Buber är svårt. Detta för att människor ser sig själva och speglar sig i andra.

För att dessutom ett äkta samtal ska kunna ske måste "var och en inför sin samtalspartner verkligen mena just denna andra människa" (Buber, 1990, a.a, s. 47). Det Buber menar här är att man måste acceptera den människa man står inför och rikta sina ord till honom eller henne utan att påtvinga den andre sin åsikt eller attityd. Detta menar Buber är viktigt för pedagoger. Han beskriver det som att:

[Pedagogen] lever i en värld av individer, av vilka en grupp allt emellanåt är anförtrodd hand beskydd. I var och en av dessa individer lär han känna anlaget till en unik, denna enda gång existerande person. Han ser varje individ som bärare av ett speciellt uppdrag i tillvaron, fullföljbart genom just den människa, och endast genom henne. /---/ Han tror att hos varje människa det rätta finns anlagt på ett unikt och egenartat personligt sätt. Inget annat 'sätt' får därför påtvingas denna människa. Men ett visst annat sätt, nämligen pedagogens, får och skall hjälpa det rätta att framträda unikt personligt hos just den denna person (1990, a.a, s. 62-64).

Det är denna ovan beskrivna frigörande, förlösande, makten i dialogen mellan människor där pedagogen hjälper elever att ”bli sig själv” som är vad som enligt Buber bringar det mellanmänniska till dess högsta höjd (1990, a.a).

3.3 Erkännande och stigma

Socialpsykologen Axel Honneths teori om erkännande är också influerat av George Herbert Meads interaktionistiska socialpsykologi (Heidegren, 2009, s. 27). Framförallt är den influerad av Meads tankar om att erkännande av andra är betydande för individens identitet och internalisering av andras värdering av självet.

Honneths (2003) teori kring kampen om erkännande bygger på en grundtanke om att människor måste få ett flerdimensionellt erkännande från andra i de processer där de interagerar. Detta för att kunna utveckla en personlig identitet eller en positiv relation till sig själva, med självförtroende, självrespekt och känsla av egenvärde som inbegripande aspekter. Detta erkännande bidrar till individuellt självförverkligande (s. 7-9 och 101).

Det finns enligt Honneth (a.a) tre former av intersubjektivt erkännande som en människa behöver för att lyckas uppnå positiv självrelation och ett individuellt självförverkligande. Den första formen sker i den privata sfären och handlar om *kärlek och omsorg*. Den andra formen *moralisk respekt* sker i den rättsliga sfären och handlar om det civila samhällets erkännande av individen som moraliskt ansvarigt rättssubjekt. Den tredje formen *social uppskattning eller solidaritet* sker i den solidariska sfären och handlar om att individen blir uppskattad och respekterad för det arbete individen utför för den konkreta gemenskapen (a.a, s. 106-107). Varje typ av erkännande är kopplat till en viss process i den enskildes självrelation. Erkännandet omsorg ger självförtroende, moralisk respekt ger självaktning och social uppskattning ger självuppskattning. Erkännandets första form representerar ”ett pedagogiskt tonläge vilket tydligt gör människans identitetsformation beroende av världens (pedagogiska) bemötande” (Honneth i Björk-Uljens, 2009, s. 3). Jag skulle vilja säga att även den tredje formen kan ha ett pedagogiskt tonläge då den solidariska sfären handlar om olika värdegemenskaper som bidrar till deltagande och känsla. Här utgör skolan ett bra exempel då skolans uppgift är att skapa fullvärdiga deltagare i samhället.

Baksidan av erkännandet är kränkningar och missaktning (Honneth, a.a, s. 105-107). I kränkningarna ingår även att inte bli sedd och att stigmatiseras. En människa som förvägras erkännande kan drabbas av reaktioner från harm till raseri (a.a, s. 7 och 102). Honneth skriver att ”reaktionerna spänner från självkänslans nollpunkt till kampen för erkännandet” (a.a, s. 7). För några blir det förvägrade erkännandet en del av det dagliga livet. Honneth menar att normativa mönster av strävanden efter ömsesidigt erkännande existerar eftersom människor inte kan reagera på ett känslomässigt neutralt sätt gentemot sociala orättvisor. För varje reaktion av negativa känslor som följer av förvägrat erkännande finns enligt Honneth möjlighet till att orätten som individen blivit utsatt för kognitivt avslöjar sig självt, i form av den moraliska insikten som blir en drivkraft till motstånd (a.a, s. 138). I vissa fall leder kränkningar och missaktningar även till skam.

Enligt de norska forskarna Pettersen och Simonsen (2013) är erkännande en viktig del i inkludering, likabehandling och bevarandet av mångfald (s. 17-26). Dessa forskare lik-

som Honneth påpekar att frånvaro av erkännande inte bara är motsatsen till erkännande utan också en allvarlig kränkning. För att kränkningar inte ska uppstå måste individer menar forskarna förstå det som Honneth kallar ”moraliska grammatiken”, som inte hanterar verbalt och skriftligt språk utan mänsklig kommunikation. Detta innebär att individer måste förstå att kunskap om erkännande och kränkningar samt kunskap om upphävande av kränkningar är invävda i varandra. Forskarna skriver att till exempel måste en diskussion om människor med funktionsnedsättning omfatta alla dessa tre aspekter som ingår i begreppet erkännande (a.a, s. 34-37).

Enligt sociologen Erving Goffman (1963), som även han är företrädare för symbolisk interaktionism, är frånvaro av erkännande nära kopplat till begreppet stigma. Stigma är också ett viktigt begrepp för att beskriva relationen mellan människor eftersom begreppet förklarar hur individer upplever andra och sig själva. Stigma erhåller en person som avviker negativt från samhällets normer, och får en betecknad egenhet som avvikande (s.14). Individen betraktas enligt Goffman som någon som inte är kapabel till att vinna fullt socialt erkännande av andra i samhället (ibid). Goffman förklarar att det finns tre typer av stigma: fläckar på den *personliga karaktären* som gäller personlighetsdimensioner som anses relatera till moralisk otillräcklighet (till exempel bristande hederlighet, onaturlig lidelse, vanföreställningar, viljesvaghet, homosexualitet och arbetslöshet), *kroppsliga missbildningar* (ett fysiskt handikapp) samt *tribala skambetingande stigma* som exempelvis omfattar ras-, religions- eller nationstillhörighet (a.a, s.11-14). Enligt Goffman är stigma olika mycket synliga. Han gör en distinktion mellan att vara misskrediterad och misskreditabel. Det första nämnda, dvs. att vara misskrediterad, avser ett tillstånd där sigmat är synligt eller i alla fall känt av andra individer och det senare nämnda begreppet, att vara misskreditabel, innebär att individen som bär stigmat tar för givet att dennes stigma inte upptäckts av andra och att omgivning varken vet eller omedelbart kan se dennes stigma. Enligt Goffman kan en stigmatiserad individ ha erfarenheter av bägge situationerna (a.a, s. 57)

3.4 Lärandets samspelsdimension

Enligt pedagogen Lev Vygotskij (i Strandberg, 2006) sker mänsklig utveckling i samspel med individens omgivning i högre grad än att det är en självständig enskild process. Enligt pedagogen Vygotskij skulle inläring avstanna eller försenas om elever lämnades utan samspel eller kommunikation. Samspel främjar enligt Vygotskij inläring. I undervisningen blir därför lärares förmåga att utveckla en nära och varm relation till sina elever viktig för att en pedagogisk potential ska kunna utvecklas hos elever (Dysthe, 1996). Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande, där han ser på omgivningen som avgörande för individens utveckling och prestation har även den danske pedagogen Knud Illeris som menar att allt lärande är situerat det vill säga ”det äger rum i ett visst socialt och samhälleligt sammanhang, som genom samspelet med den lärande ingår som en integrerad del av lärandet” (2007, s. 150).

Enligt Illeris (2007, a.a) ses lärandet idag oftast ur ett innehållsperspektiv, det vill säga fokus ligger på innehållet (stoffet) och på vilken förståelse och färdighet som eleverna har tillägnat sig. Denna dimension behövs för att skapa en mening och förståelse för det individen lär sig. Enligt Illeris finns också två andra aspekter som spelar en stor roll vid lärandet. Det handlar om drivkraft och samspel. Den första dimensionen, innehållsdimensionen, handlar om innehållet i lärandet. Drivkraftsdimensionen handlar om den

drivkraft som för lärandet framåt. Denna drivkraft måste finnas hos både läraren och eleverna för att nå lärande. I denna uppsats är den tredje dimensionen: samspelsdimensionen, i fokus då den utvecklar elevers sociala kompetens som är viktiga för att ingå i relationer. Lärandets samspelsdimension kan ske dels genom perception, oförmedlade sinnesintryck och dels genom förmedling, där någon vill meddela eller påverka. Samspel bidrar också till imitation, verksamhet och deltagande (a.a, s. 126). Den väsentliga poängen här är enligt Illeris att ju mer aktivt den lärande engagerar sig i samspelet desto större läromöjligheter finns det (a.a, s. 150).

4. Den nödvändiga relationens olika ansikten

Detta resultat och analyskapitel inleds med en kort presentation av de 10 unga vuxna som jag har intervjuat, för att underlätta läsningen vidare i uppsatsen. Här presenteras intervjupersonernas erfarenheter av relationer med lärare. Efter presentationen av de unga vuxna presenteras resultat och analys av intervjumaterialet kopplade till de utvalda teorierna som presenterats i föregående kapitel och den tidigare forskningen som presenterats i bakgrunden (kapitel 1.3).

Tabell 2: Presentation av intervjupersonerna

Anna är 22 år gammal och har en gymnasieexamen. Hon arbetar inom jordbruksbranschen. Båda föräldrarna har svenskt ursprung. Fadern har doktorsexamen och modern läser nu en högskoleutbildning. Anna har enbart haft goda relationer med sina lärare. Hon tror att hennes goda relationer hade att göra med att hon gått Montessoriskola i grundskolan och där fått lusten till nyfikenhet.

Cecilia är 21 år gammal och har en gymnasieexamen. Nu arbetar hon som elevassistent. Båda hennes föräldrar är av svenskt ursprung och har tagit gymnasieexamen. Cecilia har dyslexi och har ofta fått erfara att lärare inte kunnat hjälpa henne och när de har hjälpt henne har hon känt sig stämplad som utvecklingsstörd.

Dino är 22 år gammal och har en gymnasieexamen. Han arbetar i ett kansli. Hans föräldrar är av serbiskt ursprung. Fadern har universitetsexamen från hemlandet och modern har tagit gymnasieexamen. Dino har haft både goda och dåliga relationer med lärare under sin skoltid. De goda relationerna har främst handlat om att lärarna har sett hans specialbehov på grund av hans synnedsättning. Dåliga relationer har oftast lett till protest och utåtagerande från Dinos sida.

Ivona är 21 år gammal och är arbetslös. Hon har sökt in på undersköterskeutbildningen. Fadern kommer från Serbien och modern från Kroatien. Ivona hade främst goda relationer på högstadiet. Tiden på gymnasiet kändes mest opersonlig och det var svårt att få riktig kontakt med lärarna.

Jovana är 23 år gammal och studerar till socionom. Båda hennes föräldrar kommer från före detta Jugoslavien, nuvarande Serbien. Modern har påbörjad högskoleutbildning i hemlandet men den är inte avslutad. Fadern har tagit gymnasieexamen. Jovana har haft både goda och dåliga relationer. För henne bestod de goda relationerna av att läraren hade tid att se henne som individ och kunde beröra känslor. Detta skapade engagemang. I de goda relationerna var känslan av att man kunde få stöd viktigt framförallt för självkänslan.

Kanya är 22 år gammal. Hon studerar sin första termin på arbetsterapeutprogrammet vid ett universitet. En av föräldrarna har thailändskt ursprung och den andre är svensk. Båda föräldrarna har grundskola som högsta utbildning. Kanya har haft både goda och dåliga erfarenheter av relationer med lärare. De goda relationer grundade sig främst på att läraren tillät frågor som gjorde att hon kunde förstå och inte "dumförklarade" henne.

Katerina är 29 år gammal och har en magisterexamen från universitetet. Hon arbetar på en myndighet. Båda hennes föräldrar kommer från Grekland och har gymnasieexamen från hemlandet. Katerina har alltid varit en mönsterelev med höga betyg dock var det bara ett fåtal gånger under hennes skoltid som hon kunde känna att hon presterade för sin egen skull. Det var de få gånger relationerna blev så nära att lärarna såg henne som en unik person och som en elev som behövde utmaningar i sitt lärande.

Nemanja är 25 år och har en masterexamen från universitet. Han arbetar som forskningsassistent. Föräldrarna kommer båda från Serbien. Modern har doktorsexamen från svenskt universitet och fadern har gymnasieexamen. Han har alltid varit duktig i skolan och haft många lärare som uppmärksammat och motiverat honom. En enstaka lärare diskriminerade honom dock för hans "utländska" bakgrund.

Osman är 23 år och har en gymnasieexamen. Han arbetar som väktare. Hans föräldrar är kurder från Turkiet. Föräldrarna har grundskoleexamen från hemlandet. Osman har haft främst tre goda relationer med lärare i skolan som gjort att hans skoltid blivit bra. Det goda i dessa relationer har varit att lärarna sett honom som individ och tagit vara på hans fritidsintresse i skolarbetet. De dåliga relationerna har främst bestått i främlingsfientligt bemötande.

Simon är 26 år gammal och studerar till ämneslärare vid ett universitet. Båda hans föräldrar är av svenskt ursprung och har båda högskoleexamen. Karl har haft "vänliga" relationer med de flesta lärare och några mer goda relationer. För Karl är det "ett extra plus" om det finns goda relationer med lärare och ämnet är intressant för då skapas viljan att gå i skolan men också viljan och engagemanget att lära.

4.1 Många synpunkter på hur en god relation ska vara

De beståndsdelar som en god relation med lärare ska innehålla är många enligt intervjupersonerna. Intervjupersonernas åsikter om vad en god relation med lärare ska innehålla stämmer väl överens med den tidigare forskning som presenteras i bakgrunden i denna uppsats (kapitel 1.3).

För intervjupersonen Osman till exempel måste en god relation innehålla tillit, möjligheter till stöd, ömsesidig respekt och öppen kommunikation. Han förklarar:

Framförallt för att eleven ska känna sig trygg och få den här hjälpen som man ibland behöver. Att man känner att man kan öppna upp sig för läraren och kanske till och med berätta om relationerna man har där hemma eller om man har något annat som påverkar hur man presterar i ämnet. Det är liksom viktigt att det utvecklas en ömsesidig respekt lärare och elev emellan så att läraren förstår hur eleven har det och eleven förstår hur läraren vill ha det, för läraren har ju också sina mål och kursmål som han eller hon ska följa.

Osman påpekar att samtal med lärare utanför det ämne som lärare undervisar i, till exempel samtal om fritidsintresse, gör det lättare både för elever och lärare att utveckla goda relationer. För honom är det också viktigt att lärare bryr sig om hela elevens tillvaro och till exempel frågar hur eleven har det hemma och hur eleven mår. Osman berättar:

Det är ju jättesvårt som elev att direkt gå in på sina problem där hemma eller annat med sin lärare. Man måste kunna öppna upp relationen genom ett annat sätt. /---/ Min favoritlärare och jag till exempel såg samma tv-serie, vi kollade på Prison Break. Läraren kom hela tiden fram och snackade med en åh såg du nya avsnittet igår, så blev det så att man fick ett annat förtroende för läraren och vågade öppna upp sig på ett annat sätt för läraren också.

Osmans och lärarens relation liknar det som Buber (1990, a.a) kallar ett "Jag-Du" förhållande som sker i det mellanmänskliga. Relationen var ömsesidig och läraren var

uppmärksam på vad situationen hade att säga. Läraren märkte att genom ett gemensamt intresse kunde de utveckla en personligt närvarande relation där de såg varandra och där de talade med varandra istället för till varandra. Genom att diskutera med Osman utan att påtvinga honom sin åsikt eller attityd lyckades läraren uppnå ett äkta samtal som ledde till djupare samtal om mycket mer än enbart tv-serien.

Intervjupersonerna Anna och Ivona påpekar att det som är viktigast för dem när det gäller goda relationer är lättsam kommunikation med lärare. Anna säger att elever måste kunna berätta vad de ”tycker och tänker” och våga fråga om hjälp utan att vara rädda för att detta ska påverka betyget eller relationen. Hon berättar att hela hennes klass vid ett tillfälle protesterade genom tystnad då en lärare inte ville lyssna på vad de hade att säga. Intervjupersonen Ivona berättar att sättet hur en lärare kommunicerar med sina elever säger mycket om läraren. En lärare som pratar med avsikt att dumförklara elever kommer aldrig att kunna skapa goda relationer med sina elever påpekar hon.

Intervjupersonen Nemanja beskriver processen med utvecklandet av goda relationer mellan lärare och elever som en bumerang. Han säger: ”Det lärare ger, det får de tillbaka”. Nemanja förklarar att om en lärare upptäcker att dennes relation med elever ger goda resultat vad gäller elevernas självförtroende eller kunskapsutveckling är det ett lovord för läraren också. Goda relationer ökar därför självförtroendet hos både lärare och elever konstaterar Nemanja slutligen.

Ämnesdidaktiska kunskaper är av betydelse och ska inte förringas när det gäller skapandet av goda relationer påpekar intervjupersonerna Nemanja och Simon. Intervjupersonerna berättar att lärandet måste bestå av ett innehåll. Det innehåll de talar om liknar det som Illeris (a.a) kallar innehållsdimensionen som handlar om innehållet i lärandet. Denna dimension behövs för att skapa en mening och förståelse för det individen lär sig.

Enligt Imsen (a.a) är motivation en viktig grund till människors sätt att agera. Nästan alla intervjupersoner berättar att det är viktigt att elever känner lust och motivation till att gå i skolan. Finns lust och motivation är det mer troligt att goda relationer utvecklas med lärare. Enligt intervjupersonen Cecilia är det därför viktigt att elever känner sig välkomna på lektioner. Hon förklarar:

Man ska kunna skoja och prata med varandra om olika saker, man ska känna en glad känsla i kroppen när man kommer i klassrummet eller när man ser läraren. Man ska även känna sig hörd och välkommen. Som elev ska man kunna berätta sina svagheter och få tips av läraren hur man ska kunna bygga upp dessa svagheter.

Enligt Simon är det ett en fördel om ämnet är intressant och det finns en god relation mellan lärare och elev. Det är då viljan för att gå i skolan växer konstaterar han. För Simon förändrades inte hans redan goda studieresultat beroende på om han hade en god relation med lärare men däremot ökade det engagemanget och motivationen att lära. Då fick Simon både belöning i form av betyg och i positiva och uppmuntrande ord för sitt engagemang. Simon förklarar: ”Beroende på om relationen var positiv eller negativ eller icke-existerande, kunde jag uppleva att mitt egna engagemang blev belönat och uppmuntrat, eller irrelevant”.

Det som Simon berättar skulle kunna tolkas som att han både fick det som Imsen (a.a) kallar en yttre och inre belöning. Betyget var den yttre belöningen medan lovorden för hans engagemang var förknippat med djupare processande, mer engagemang och ett mer personligt förhållningssätt till uppgifter, där han själv kunde bedöma sina prestationer.

Enligt intervjupersonen Nemanja skiljer sig inte pedagogiska relationer från resterande relationer i samhället. Han förklarar:

En god lärar-elev relation samt alla andra relationer i livet, det vill säga förälder-barn relation, make-maka relation bygger på samma princip i stort sett. Man måste ha ömsesidig respekt, ha intresse, vara omtänksamma och lyssna på varandra med mera. Detta är ju grunden till goda relationer, speciellt mellan lärare och elever. /.../ Alla dessa saker är lika viktiga, annars så brister det någonstans.

För intervjupersonerna Nemanja och Anna är det även viktigt i skapandet av goda relationer mellan lärare och elever att lärare tycker om att undervisa och att de är engagerade i att visa detta för sina elever. Ett positivt förhållningssätt till ämnet och undervisningen behövs menar de båda för att lärare ska kunna smitta av sig glädjen till elever så att de ska ha vilja att inhämta kunskap och vilja att ingå relationer med sina lärare. När lärare "fångar elever" på detta vis uppstår respekt åt båda håll berättar intervjupersonerna. Anna klargör:

Kan du som lärare fånga eleverna genom att tycka att det är skitkul att undervisa också då får du också deras [elevernas] respekt tillbaka. Som i fallet med min marinbiologilärare som utstrålade att läraren tyckte det var skitkul att undervisa oss i detta ämne, gjorde att man blev helt överlycklig på lärarens lektioner och verkligen tyckte att shit vad detta är roligt! Läraren smittade av sig av sin glädje till oss elever... och då kom relationen även som ett brev på posten.

4.2 Som yngre elev vill man att lärare ska vara som föräldrar

Enligt sociologerna Berger och Luckmann (a.a) socialiseras individer, och blir samhällsmedlemmar, genom två processer vilka båda skapar den sociala identiteten. Det handlar om den primära socialisationen där familjen har stor betydelse och den sekundära socialisationen där olika institutioner i samhället har betydelse. Övergången mellan dessa två processer är inte alltid lätt. Två av intervjupersonerna, Dino och Simon, berättar att deras definition av vad som utgjorde deras relationer med lärare som goda i yngre åldrar var avhängigt ifall lärarna betedde sig som föräldrar, det vill säga var omsorgsfulla. Dino berättar: "I förskoleklassen och upp till årskurs 5 hade vi en och samma lärare och denna lärare var fantastisk, lite sådär moderlig och fick en att känna sig välkommen och hemma hela tiden".

Intervjupersonen Simon anser liksom Dino att de goda relationer han haft med lärarna har liknat ett gott föräldraskap. Dessa lärare brydde sig, lyssnade, uppmuntrade och uppmärksammade hans tankar, känslor och behov, oavsett om det hade med skolan eller inte att göra. Simon förklarar: "Det betydde inte att jag pratade med läraren varje dag eller egentligen interagerade med läraren varje dag, men att när jag väl interagerade med läraren kändes det som att det spelade roll vad som sades och gjordes emellan oss".

Dinos och Simons relationer med lärare beskriver också det som Aspelin kallar ”ett genuint och interpersonligt möte, en händelse som är /.../ oplanerad” (2011, a.a, s. 13). Deras behov av omsorgsfulla relationer i de yngre åren bekräftar också det som Drugli (a.a) understryker nämligen att elever i yngre åldrar har ett större behov av täta relationer till lärare eftersom de är mer psykologiskt förankrade i vuxenrelationer än äldre barn. Intervjupersonernas utsagor kan också tolkas som att de fick det intersubjektiva erkännandet i form av kärlek och omsorg som enligt Honneth (a.a) gav dem självförtroende.

4.3 När lärare ser elever och lyssnar fördjupas relationer och kunskaps- och identitetsutveckling sker

Att bli sedd och bekräftad är viktigt för utvecklandet av en jagidentitet och en självuppfattning som inte skär sig från den sociala identitet som man tilldelas av andra (Borgström, a.a). Att bli sedd och lyssnad på är ett erkännande som bidrar till individuellt självförverkligande (Honneth, a.a). Genom möjlighet till känsla av hemmahörande både på ett individuellt (personligt) och på ett kollektivt (gruppmässigt) plan kan individer utveckla starka identiteter (Ehn, 1993, a.a.). Som Mead (a.a) påpekar är identitet något som uppstår genom interaktion. Här är det viktigt med goda förebilder eftersom individer lär och betar sig genom rollövertagande av signifikanta andra. I skolvärlden är de signifikanta andra, lärarna.

Samtliga intervjupersoner påpekar att det viktigaste för att en god relation ska skapas mellan lärare och elever handlar om att läraren ser dem och att läraren lyssnar. När intervjupersonerna berättar om de lärare som såg och lyssnade på dem, förklarar de att de upplevde att lärarna uppmärksammade hela deras personlighet, bekräftade att de existerade och att de ingick i en ömsesidig vi-relation.

Den vi-relation som intervjupersonerna berättar om skapades via det att eleverna blev sedda och bekräftade vilket handlar om att lärarna lyckades skapa det som pedagogen Buber (1994, a.a) kallar ”Jag-Du relation” som kännetecknas av ömsesidig relation mellan individen och allt levande runt omkring denna. Intervjupersonernas upplevelser stämmer även överens med Liljas (a.a) definitioner av vad som fördjupar relationer det vill säga att bry sig om (där det ingår att lärare lyckas se elever som en individ i gruppen), att lärare pysslar om elever och att lärare visar att de tror på elevens förmåga och vilja. Det handlar också om att lärare ger elever möjlighet att lyckas och att lärare lyssnar (där det ingår att lärare tar emot det eleven berättar, att läraren reder ut men också att läraren ser bortom det eleven berättar).

Enligt Illeris (a.a) finns det tre dimensioner på lärande som måste samverka för att kunskapsutveckling ska kunna ske. Det handlar om innehåll, drivkraft och samspel. Lärandets samspeledimension kan ske dels genom perception, oförmedlade sinnesintryck och dels genom förmedling, där någon vill meddela eller påverka. Samspel bidrar till imitation, verksamhet och deltagande. Att elever ser lärarna som medmänniskor är något som Wedin (a.a) också påpekar som mycket betydelsefullt om lärare vill vinna elevernas förtroende och engagemang i relationer. Två av intervjupersoner, Cecilia och Dino berättar, att för dem med olika funktionsnedsättningar, var det speciellt viktigt att de blev sedda av lärare som ”vanliga” individer eftersom detta gav dem ett erkännande och inte stigmatiserade dem. Till exempel berättar intervjupersonen Dino om tre lärare, en lärare

i förskoleklassen och årskurserna 1-5 , en i årskurs 8 och en på gymnasiet som såg bortom hans funktionsnedsättning, synnedsättningen. Dessa lärare fick honom att känna sig trygg och välkommen i skolan. Relationen med de tre lärarna påverkade Dinos skolgång positivt. Dino berättar:

Det var till stor del tack vare de tre lärarna som jag orkade gå upp varje morgon och ta mig dit, de tre åren [på gymnasiet] och sedan även mina fantastiska vänner, men hade jag inte haft de lärarna jag tyckte om och kunde prata med så hade skolan varit så mycket jobbigare. /.../ Man kan se ett tydligt mönster i mina betyg, jag har nästan toppbetyg i alla ämnen som mina favoritlärare undervisade i, inte bara det utan jag lämnade även in alla uppgifter i tid, till skillnad från de andra lärarnas ämnen där det var nästan tvärtom.

Lärarens sätt att normalisera Dinos synnedsättning gjorde att Dino aldrig fick uppleva hur läraren betraktade honom som Goffman (a.a) beskriver en avvikande individ som hade stigmat kroppsliga missbildningar. Läraren gjorde hans misskrediterade situation, med ett synligt funktionshinder, till en misskreditabel situation, där funktionshindret blev osynligt då inte mycket väsen gjordes kring det i undervisningen.

Intervjupersonen Osman berättar att han i grundskolan i årskurserna 6 till 9 hade en väldigt bra lärare som undervisade i ämnena idrott och svenska. Det som gjorde läraren bra var att läraren enligt Osman såg honom som en individ. Läraren och han delade samma intresse, nämligen fotboll och fick på detta vis en mycket bra kontakt. Osman berättar:

Läraren var en av de få lärarna som intresserade sig och tyckte om fotboll så genom sporten och fotbollen så fann läraren den här relationen. /---/ Vi hade väldigt bra kommunikation. /.../ Om man låg efter [i andra ämnen] så hjälpte läraren en med detta eller ifall man hade läxor och läraren kunde någonting i det ämnet så hjälpte läraren en, även ifall det inte var i det ämnen som läraren undervisade i. Ibland när jag hamnade i bråk och tjafs med andra elever så försökte läraren alltid lugna ner mig genom att öppna idrottshallen så jag kunde gå in där och spela lite fotboll.

Enligt Osman var läraren också duktig på att anpassa arbetsuppgifterna efter elevernas nivå. Detta medförde att alla elever kände att de bidrog med ett bra arbete. Osman förtäljer:

Om vi skulle skriva en novell [i ämnet svenska], så begränsade läraren inte uppgiften på samma sätt som andra lärare kanske hade gjort, utan läraren lät mig exempelvis skriva om fotboll för jag tyckte om det. /.../ Om du skriver 2-3 sidor, då spelar det ingen roll vad du skriver om, läraren kommer ändå lyckas hitta sina punkter i vad man ska klara av. /.../ Hade man inte klarat av momentet då underkände läraren heller inte direkt utan gav oss [elever] en chans till att rätta vår text. /.../ Läraren ville med hela sitt hjärta få oss allihop att klara av ämnet.

Osmans berättelse är ett tydligt exempel på det som Aspelin (2011, a.a) beskriver när lärare byter fokus från pedagogiska till interpersonella relationer. Istället för att ta utgångspunkt i lärandemål, bedömningskriterier och kursinnehåll valde Osmans lärare istället att utgå från ett personligt möte med eleven där läraren utgick från relationen för att åstadkomma lärande hos eleven. Enligt Osman hjälpte denna lärare honom att hitta tillbaka till skolarbetet. Läraren väckte inte bara sina känslor utan också känslor som kunde beröra och förändra Osman. Osman var nämligen klassad som en spelevinker eftersom han tyckte om att busa och skoja med lärare. Läraren fick Osman att höja sina betygspoäng till det dubbla när han gick ut grundskolan. När Osman slutade nian fick

hela klassen personliga brev från läraren med sig. Enligt Osman gick inte en enda elev i klassen hem utan att ha fällt tårar. Läraren hade lyckats bli deras förebild.

Att lärare agerar som personliga förebilder är också enligt Dino viktigt eftersom en av skolans uppgifter enligt honom är att skapa medborgare med kunskap och social kompetens. Dino säger:

I mina ögon är skolan och framför allt högstadiet och gymnasiet en första inblick i vuxen- världen, där man lägger grunden för hur man vill kommunicera med sina medmänniskor och då är det viktigt att lyckas ha kvar några av lärarna som vänner. Detta är guld värt.

Det intervjupersonen Dino efterfrågar skulle kunna tolkas som en kombination av det som Illeris (a.a) påpekar bör ingå i lärandet det vill säga en innehållsdimension och en samspeletsdimension av lärande. Samspeletsdimensionen handlar nämligen enligt Illeris om vikten av att lärande ska kunna utveckla elevers sociala kompetens vilket är viktigt för att elever ska kunna ingå relationer även med andra människor utöver lärare. Dino påtalar också om vikten av att läraren är en person och inte en roll. Enligt Frelin (a.a) finns det "maskinlärare", som bortser från känslor och "medmänskliga lärare", som visar känslighet till elever. De medmänskliga lärarna är något som intervjupersonen Dino ofta återkommer till, även om han själv inte använde denna term. Han säger att de lärare som han lyckades utveckla goda relationer med var lätta att prata med även mellan lektionerna och inte bara "stela figurer".

Intervjupersonen Jovana berättar att för att lärare ska kunna se varje elev måste lärare ha tid för att vara närvarande i relationen. Hon berättar om sin erfarenhet av en lärare på gymnasiet som alltid tog sig tid att prata med sina elever och som förklarade uppgifter för var och en av eleverna. Läraren kunde också lägga märke till om någon elev hade ny tröja eller nya skor. Lärarens beteende menar Jovana visade på att denna lärare var uppmärksam och lade märke till eleverna som individer. Enligt Jovana skapade lärarens engagemang i eleverna en trygghet i deras identitet. Eleverna förstod att läraren verkligen brydde sig om dem. Jovana beskriver:

Det var ju nästan som en mor-barn relation fast lite roligare. /---/ Vi som elever spenderar mycket tid i skolan. Den största delen av vår vakna tid är i skolan och därför tror jag att det är oerhört viktigt att lärarna är lyhörda och visar intresse för oss.

Jovanas lärare hade lyckats skapa det som Aspelin (2011, a.a) kallar en interpersonell relation i en sam-varo. Jovanas lärare skapade även "ett mellanmänniskt skede" (2011, a.a, s. 22) där läraren var närvarande i relationen. Läraren såg vem eleven var istället för att anta ett pedagogiskt tillvägagångssätt med fokus på att påverka elever att kommunicera kunskap. Vidare skulle man kunna säga att den relation som Jovanas lärare skapade liknar det som Buber (1990, a.a) kallar en mellanmännisklig relation med äktheten eftersom läraren var uppmärksam på vad situationen kunde säga henne.

4.4 Relationer stärks av att lärare stödjer elever på olika sätt

Enligt pedagogen Buber (1990, a.a) finns två viktiga skiljelinjer mellan två väsensskilda områden i människornas liv, nämligen det sociala och det mellanmännsliga. Det som skiljer det sociala från det mellanmännsliga är äktheten. Det mellanmännsliga handlar också om att man ska vara uppmärksam på vad situationen har att säga en. Genom att ha en relation i det mellanmännsliga utvecklas en ”Jag-Du” relation.

Samtliga intervjupersoner berättar att de anser att relationer mellan lärare och elever stärks ifall lärare på ett eller annat sätt stödjer elever. Då har lärarna verkligen sett dem och accepterat dem som de är vilket är viktigt för identitetsutvecklingen. Med stödjande menar intervjupersonerna både stöd för dem som är i behov av det men också stimulans för dem som vill utvecklas. Intervjupersonen Jovana berättar att lärare som ger sina elever stöd oftast per automatik skapar en god relation med elever. När elever får stöd och kan lita på att lärare stöttar dem, utvecklas deras självförtroende påpekar Jovana.

Intervjupersonen Ivona berättar att när hon hade svårigheter med olika uppgifter i grundskolan hade hon en klassföreståndare som uppmärksammade henne och de problem som hon hade. Läraren hjälpte henne med att förstå och delade upp arbetsuppgifterna för att hon skulle kunna hinna med. Att läraren hjälpte henne i skolarbetet medförde att Ivona kände sig duktig och ville göra bättre ifrån sig hela tiden. Hon berättar: ”Man tror att man inte kan så mycket men sen när man verkligen får en viss hjälp och när man är mer inne i ämnet och så, så förstår man mer och inser att man visst kan.”

Ivonas beskrivning stämmer överens med det som Illeris (a.a) påpekar nämligen att lärandet också måste bestå av en drivkraftsdimension som för lärandet framåt. Denna drivkraft måste finnas hos både läraren och eleverna för att nå kunskapsutveckling. Ivonas berättelse är också ett gott exempel på hur lärare lyckas ge sina elever ett intersubjektivt erkännande i form av social uppskattning (Honneth, a.a).

Enligt Ivona var dock inte alla lärare lika hjälpsamma. Ivona berättar att hon också hade en lärare som gjorde åtskillnad mellan elever. Denna lärare hade favoritelever som fick bättre hjälp. Även då många i klassen protesterade så hjälpte inget. Ivona berättar att hon följaktligen tappade vilja att gå på lärarens lektioner. De få gånger Ivona gick till lärarens lektioner kunde hon inte koncentrera eller engagera sig. Ivona förtäljer:

Mitt självförtroende sänktes. Först trodde jag ju att det var någonting jag hade gjort så att jag inte kunde uppnå högre betyg i ämnet. Men senare så förstod jag att det inte var jag. När jag började gymnasiet så fick jag ju bättre betyg och hjälp så jag klarade mig bättre då.

Intervjupersonen Dino berättar att han inte alltid upplevde att han fick det stöd av lärare som han behövde. Han berättar att han både i grundskolan och på gymnasiet haft lärare som inte förstått hans specialbehov för att klara av undervisningen på grund av hans synnedläggelse. Detta ledde till att Dino började yttra missnöje för att få erkännande. Han berättar om en specifik situation med en lärare:

Då det är jättelätt för läraren att göra justeringar för att underlätta för mig så blev jag då som den tonårskille jag var irriterad och frustrerad på en vuxen som vägrade förstå. Jag blev utåtagerande och irriterande inte bara mot läraren utan förmodligen även mot mina klasskamrater.

Dinos upplevelser av brist på ömsesidigt erkännande vilket ledde till utåtagerande från hans sida kan förklaras med Honneths (a.a) beskrivning av att för varje reaktion av negativa känslor som följer av förvägrat erkännande finns möjlighet till att orätten som individen blivit utsatt för kognitivt avslöjar sig självt, i form av den moraliska insikten som blir en drivkraft till motstånd.

Dino berättar att de relationer där lärare vägrade ge honom stöd är svåra att glömma. Han påtalar att han hade agerat likadant idag ifall han hade blivit utsatt för samma situation. Upplevelsen av den frustration han kände då minns han fortfarande än idag. Dino förklarar:

De lärarna fick mig att tveka på mig själv, att inte tro på mig själv och att inte gilla min tillvaro på skolan. De fick mig i stor mån att må dåligt. /.../ Jag tar lärdom av bemötande och andra betydande faktorer i mänskliga möten. Jag har även lärt mig att kanske backa undan och inte alltid visa mina känslor så öppet, att ta mina fighter och att ibland bara vara tyst och ta avstånd från personen.

Dinos erfarenheter beskriver tydligt en brist i det som Lilja (a.a) och Hansson (a.a.) pekar ut som viktiga aspekter i relationsskapande nämligen lärarens orientering mot eleven och mot respektfull atmosfär. Lärarnas agerande kan också tolkas som att lärarna stigmatiserade Dino genom att tillskriva hans synnedläggelse enligt Goffmans (a.a) begrepp en kroppslig missbildning som är misskreditabel.

Intervjupersonen Kanya säger att lärare måste förstå att de inte bara kan förklara på ett sätt och tro att även de elever som har svårt för ett ämne förstår. Hon anser att undervisningen måste ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov. Hon förklarar:

Ett ord jag tänker på är ego då lärare var väldigt egoistiska och bara tänkte på sig själva. Till exempel om läraren förstår vad läraren undervisar så skiter läraren i att upprepa sig eller förklara för oss elever som inte förstår eller så förklarar läraren på ett dåligt sätt.

Att lärare har förståelse för att vissa elever har svårt för vissa moment i skolan och hjälper elever utan att "dumförklara" är enligt Kanya inte bara viktigt för att eleverna ska kunna klara av kunskapskraven utan också viktigt för elevernas självförtroende. Hon själv kände att hennes självförtroende blev sämre när lärarna inte visade tro på hennes förmåga och vilja.

Intervjupersonen Cecilia som har funktionsnedsättningen läs och skrivsvårigheter kände att inte hon heller fick det stöd hon behövde. Hon berättar att hon istället upplevde att hon blev behandlad som en "utvecklingsstörd person". Framförallt en lärare i grundskolan förstod aldrig hennes behov av stöd. Cecilia berättar:

På vissa prov kunde läraren ge mig papper med skit stora bokstäver på för att läraren trodde jag skulle fatta bättre sedan sade läraren ofta att jag skulle ta medicin för min svårighet. Läraren fick dock sparken innan jag hann börja 9: an.

Cecilia fick klara sig själv. Hon var alltid med på lektionerna och frågade sina klasskamrater om hjälp eller om hon kunde få deras anteckningar för att hon skulle kunna klara proven.

Att dumförklara någon eller betrakta någon som utvecklingsstörd kan beskrivas vid det som Honneth (a.a) kallar missaktning eller Goffman (a.a) stigma. Enligt Honneth (a.a) finns tre former av intersubjektivt erkännande som en människa behöver för att lyckas uppnå positiv självrelation och ett individuellt självförverkligande. I Ivonas fall var det tydligt att läraren inte visade det som Honneth kallar ”social uppskattning eller solidaritet” (a.a, s. 106-107). Att läraren dumförklarade elever visar på att eleverna inte blev uppskattade och respekterade för det arbete de gjorde. Att dumförklara och betrakta någon som utvecklingsstörd kan också liknas vid när individer av andra personer ges ett stigma som Goffman (a.a) kallar fläckar på den personliga karaktären och som gäller personlighetsdimensioner som anses relatera till moralisk otillräcklighet.

Intervjupersonen Anna som gått på Montessoriskola hela sin grundskoleutbildning berättar att hon inte trivdes på gymnasiet. Detta på grund av att gymnasieutbildningen innehöll många långa lektioner och för att de flesta lärare inte stöttade elevinflytande i undervisningen eller elevansvaret för den egna utbildningen. Anna förklarar:

Fördelen med Montessoriskolan var ju att lärarna där mer var inne på att nu ska vi lära ungdomarna att ta eget ansvar, vi ska inte jaga dem...utan hade du inte gjort detta när veckan var slut ja då var det du som satt hemma hela helgen och gjorde det, så var det bara. Medan lärarna på gymnasiet snarare var mer inne på att nu har det gått flera lektioner redan och det har fortfarande inte hänt mer sedan sist i skolarbetet, och då hjälpte det inte liksom när man förklarade för dem att jag inte huvudet med mig idag, det är en sådan dag, det var en mild förståelse för det.

Intervjupersonen Katerina berättar att hon alltid varit en mönsterelev. Mycket i hennes redogörelse åskådliggör att hon kunde anpassa sig till det som Imsen (a.a) kallar dubbla socialisationen i skolan. Hon var med andra ord både aktiv och kreativ i undervisningen och hon följde ordningsregler utan att protestera. Den yttre motivationen fanns där i form av höga betyg men det var först i årskurserna 7-9 som hon kunde känna den inre motivationen som Imsen (a.a) talar om, det vill säga den motivation där belöningen ligger i själva lärprocessen och där individen känner att den studerar för sin egen skull. Hon berättar att när hennes svensklärare insåg att hon var mycket duktig på det svenska språket öppnade läraren dörren till en ”fantastisk värld”. Hon berättar hur läraren fick henne att läsa olika verk av kända författare som Ivar Lo Johansson, Stig Dagerman, Pär Lagerqvist, Selma Lagerlöf, Gustav Flaubert, Lev Tolstoj, Candide med flera. Detta ledde enligt Katerina till att hon blev duktig på litteraturhistoria, fick goda språkkunskaper i svenska språket, utvecklade en god stilistisk skärpa samt egen berättarstil.

Utmaningarna och lärarens syn på Katerina som en unik person medförde att Katerina fick ett mer personligt förhållningssätt till uppgifterna i ämnet svenska. Hon kunde nu själv bedöma sina prestationer utifrån sin egen nivå och inte enbart utifrån betygskriterierna vilket hon ditintills hade gjort. Att föräldrar med svensk bakgrund klagade på att en invandrarungdom inte kunde få ett högre betyg i ämnet svenska än deras barn påverkade henne inte så mycket. Läraren hade redan vid det här laget stärkt det erkännande som Honneth (a.a) kallar social uppskattning.

Även på gymnasiet var det ytterligare en svensklärare som Katerina skapade en god relation med och även denna gång fanns utmaningar med i bilden när Katerina definierar relationen som god. Hon berättar att då hon frilansade som journalist på olika tidningar

på sin fritid så visste läraren att hon var duktig på att skriva. Däremot var hon blyg. För att uppmuntra den muntliga talangen hos henne lockade läraren henne med att gå med i skolans teatergrupp. Teatergruppen hade årliga föreställningar. Att agera, som Katerina uttrycker det, ”en teaterapa” var så långt hon kunde komma ifrån sin konforszon. Hon valde ändå att anta utmaningen. Efter teaterföreställningen fick Katerina beröm av läraren och enligt henne var berömmet mer värt än det högsta betyg som läraren gav henne i slutet av kursen. I båda relationerna med lärarna i ämnet svenska var det lärarnas sätt att se Katerina som en unik individ och utmaningar det som krävdes för att Katerina skulle känna det som Imsen kallar (a.a) den inre motivationen som ligger mer på det känslomässiga planet och är förknippat med djupare processande, mer engagemang och ett mer personligt förhållningssätt till uppgifter, där individer själva kan bedöma sina prestationer.

4.5 Vikten av att bli erkänd

Individens uppfattning om sig själva växer fram i samspel med de uppfattningar som andra har av dem och sker i subjektiva processer som Honneth (a.a) kallar ”ett ömsesidighetsperspektiv”.

Samtliga intervjupersoner berättar att erkännande från lärare måste finnas för att en god relation ska utvecklas. Flera intervjupersoner berättar också att de eller deras skolkamrater inte fick det. Katerina berättar hur hon och de flesta av hennes klasskamrater på gymnasiet aldrig fick ett erkännande av sin mentor. För vissa av hennes skolkamrater ledde det till att de hoppade av gymnasiet eller bytte program. Katerina beskriver:

Det började första dagen på gymnasiet med att läraren ropade upp våra namn och sade att detta var ett svårt program och att många nog skulle hoppa av inom kort. /---/ Läraren pekade alltid ut de svagpresterande eleverna när läraren ställde frågor och gjorde narr av dem för att de inte kunde svara... Många grät efter hans lektioner.

Katerina fortsätter att berätta att läraren inte tillät alla elever komma in i gemenskapen i klassen. Hon upplevde att eleverna inte heller blev uppskattade och respekterade för det arbete de utförde i klassen. Katerinas berättelse skulle kunna tolkas som att hennes skolkamrater aldrig uppleva det som Honneth (a.a) kallar ”ett ömsesidighetsperspektiv” från läraren. Enligt Honneth (a.a) kan en människa som drabbas av förvägtrat erkännande antingen nå ”självkänslans nollpunkt” eller utveckla en kamp för erkännande. För några av Katerinas skolkamrater blev förvägtrandet av erkännandet från läraren så pass starkt att det upplevdes som harm och kränkning. För eleverna utvecklades förvägtrandet av erkännandet även till en del av deras vardag. Dessa elever kände att de inte platsade på gymnasiet och valde att sluta. Katerina som kände raseri över lärarens beteende valde istället att kämpa om sitt erkännande. Hon förtäljer:

Läraren började att ogilla mig när jag berättade att jag skulle utbilda mig till journalist. Då sade läraren det är väl inget yrke och de flesta journalister är alkoholister. /---/ Jag insåg efter hand som tiden på gymnasiet gick att läraren var missnöjd med sitt yrke för att läraren hade velat studera vidare och doktorera men aldrig lyckats. Sin frustration riktade läraren därför på att mobba elever som hade ambitioner eller elever som var svaga.

Katerina fortsatte att hålla fast vid att hon skulle bli journalist även då hon insåg att läraren aldrig skulle lära sig det som Honneth (a.a) kallar den ”moraliska grammatiken”,

som innebär att förstå att kunskap om erkännande och kränkningar samt kunskap om upphävande av kränkningar är invädda i varandra. Hon visste att hon aldrig skulle få ett erkännande och hon visste att hon aldrig skulle kunna ge läraren sin respekt.

Intervjupersonen Anna berättar att trots att hon var friidrottare och för sin ålder en duktig höjdhopperska fick elever som inte idrottade alls alltid högre betyg än henne på idrotten. Anledningen var att läraren enligt Anna var gammaldags och inte ville diskutera utan vidhöll att det bara fanns ett rätt svar, nämligen lärarens egna svar. Lärarens agerande fick motivationen för ämnet att svalna. Anna berättar:

Jag kände liksom varför ska jag ens försöka och lägga ned min tid på lektionerna när läraren ändå kommer titta på mig och sedan ned lika fort på sin tabell och dra slutsatsen att jag trots det inte duger. Ja men då får det betyget faktiskt vara, för jag vet vad jag kan själv ändå.

4.6 När kränkningar och diskriminering utgör hinder för positivt bemötande och identitetsutveckling

Enligt Honneth (a.a) krävs det ett erkännande i flera former för att en positiv självbild och identitet ska utvecklas. Det behövs bland annat ett erkännande i den privata sfären och i den solidariska sfären. För vissa individer utvecklas dock erkännandet till kamp och för några blir frånvaro av erkännande inte bara är motsatsen till erkännande utan också en allvarlig kränkning.

Tre intervjupersoner berättar att de upplevt att de har blivit kränkta eller diskriminerade av sina lärare. Att inleda någon relation med dessa lärare var därför omöjlig berättar de. Intervjupersonen Kanya berättar att hon hade en lärare i ämnet engelska i grundskolan i årskurs 7 till 9 som hon upplevde kränkte henne. Eftersom Kanya inte upplevde att lärarens lektioner var stimulerande satt hon ofta på lektioner och drömde sig bort. När läraren märkte detta ändrade läraren inte upplägget på sin undervisning utan började istället att utfråga Kanya framför hela klassen. När Kanya inte kunde svara lät läraren den mest kunniga eleven i klassen svara på samma fråga. Kanya upplevde lärarens agerande som ytterst förnedrande. Kanya säger att läraren genom sitt agerande ”läxade upp och dumförklarade” henne framför hela klassen.

Kanyas berättelse återspeglar den symboliska interaktionismens speglingsmetafor som Imsen (a.a) lyfter fram, det vill säga att individer speglar sig i de relationer de möter genom andars reaktion till sig själva. För Kanya var det jobbigt att se sig genom lärarens ögon vilka stämplade henne som svag. Detta utvecklade en negativ självuppfattning hos henne som gjorde att hon kände att hon inte ville delta på denna lärarens lektioner.

Osman och Nemanja berättar att de blivit både kränkta och diskriminerade av en och samma lärare som de haft. Enligt dem förstörde läraren många elevers skoldag eftersom läraren var ”allmänt otrevlig”. Om elever kom någon minut för sent öppnade läraren dörren ”skrek en massa otrevliga saker” och smällde sedan dörren i ansiktet på elever utan att förhöra sig om varför elever kommit för sent. Detta menar Osman gjorde att många elever kände sig kränkta och inte ville vara i närheten av denna läraren.

Lärarens dåliga bemötande fick Osman att vara borta från hans lektioner utan giltiga skäl. Han berättar att han bara gick dit om han kände för att skämta och busa med läraren. Någon respekt för läraren var det inte tal om då. Att bemöta elever på detta sätt skulle enligt Buber (1990, a.a) förklaras med att läraren höll sina relationer med eleverna enbart i det sociala, med tydliga spelregler och roller. Läraren nådde aldrig den mellanmänniska nivån där han kunde vara uppmärksam på vad situationen hade att säga honom. Han brydde sig inte om varför elever kom försent utan straffade direkt. Av Osmans berättelse framgår också tydligt att läraren hade det som Hofvendahl (a.a) kallar ett bristperspektiv i fokus. Lärarens dåliga relationella förmåga kan också tolkas som att läraren hade det svårt att kombinera relationer med elever med den traditionella skolkulturen där värderande begrepp som rätt, fel, bra och dålig påverkade.

Enligt Osman och Nemanja berodde lärarens dåliga bemötande främst på att läraren var främlingsfientlig. Läraren visade nämligen bara erkännande för elever med svensk bakgrund. ”De var hans favoriter” berättar Osman vidare. Osman och Nemanja berättar:

Läraren hade allmänt svårt för dem med invandrarbakgrund. Jag tror faktiskt det, för det fanns också de med annat ursprung i vår klass och det spelade heller ingen roll hur snälla och duktiga de var utan de fick också hela tiden höra något negativt om deras engelska. (Osman)

Jag kände inte av bra vibbar alls och det kändes som om läraren inte tyckte om invandrare. Många i parallellklasserna tyckte likadant och en annan elev från ett annat land berättade att läraren tagit honom hårt i nacken och slängt ut honom. (Nemanja)

Som Honneth (a.a) skriver är baksidan av erkännande kränkningar och missaktning. I kränkningar ingår även att inte bli sedd och att stigmatiseras. Osman och Nemanjas ut-sagor kan beskrivas som att läraren stämplade dem utifrån det som Goffman (a.a) benämner tribala skambetingande stigman som grundade sig i nationstillhörighet. Oavsett om intervjupersonernas stigma var misskrediterade, icke synliga, gjorde läraren dem misskrediterade, synliga. Osman och Nemanja blev stämplade med ett tribalt stigma (Goffman, a.a). Detta trots att de var andra och tredjegerationens invandrare och kunde flytande svenska.

Nemanja menar att läraren som undervisade i engelska och som hade kränkt och diskriminerat honom påverkade hans syn på att alla elever i Sverige kan få likvärdig utbildning negativt. Han berättar:

Jag har lärt mig att om jag har utländsk bakgrund så måste jag visa mig hundra gånger bättre än etniska svenskar för att få ett högt betyg. Tyvärr är det så ibland. Det borde verkligen inte vara så. En lärare ska inte påverka ett betyg utifrån etnisk härkomst. Jag själv pratar till exempel svenska flytande, bättre än många svenskar och även skånska flytande så för mig är det en stor besvikelse. Jag hänger inte upp mig på det utan jag tycker bara det är trist att sådant existerar idag i vårt moderna samhälle, där alla sägs ha likadana mänskliga rättigheter och chanser i livet.

Nemanja säger dock att även om hans självförtroende och vilja att läsa engelska sjönk ett tag förbättrades självförtroendet återigen snabbt. Han säger att han dock inte har skollan att tacka för detta utan sina föräldrar. Tyvärr har inte alla elever detta stöd påpekar han. Nemanja berättar:

I mitt fall så hade jag en oerhört bra uppfostran och fick det stöd jag behövde men samtidigt så lärde jag mig efterhand att aldrig ge upp och att alltid sträva efter det högsta i varje ämne. Jag ville bevisa att jag kan och därför presterade jag alltid på toppen av min förmåga. Om det går dåligt i ett ämne på grund av att man känner att man inte tillåts prestera och visa det man går för så måste man fortsätta tro på sig själv och inte tappa hoppet helt och hållet. Man ska vara stolt över sig själv och bara gå vidare.

Som nämnts tidigare påpekar Honneth (a.a) att det behövs tre former av intersubjektivt erkännande för att en människa ska lyckas uppnå positiv självrelation och ett individuellt självförverkligande. Nemanjas berättelse visar tydligt att han fick tillräckligt med erkännande genom föräldrarnas kärlek och omsorg vilket gjorde att en enda lärares sociala uppskattning inte kom att rubba hans enskilda självrelation.

4.7 Kompetensutveckling behövs men alla lärare kommer inte att använda sig av kompetensen

Enligt pedagogen Vygotskij (a.a) sker mänsklig utveckling i samspel med omgivningen i högre grad än att det är en självständig enskild process. Inläring sker genom samspel och här är lärarnas relation till sina elever viktig för att en pedagogisk potential ska kunna utvecklas hos elever. Enligt Illeris (a.a) är samspel vidare en viktig dimension, tillsammans med innehåll och drivkraft för att lärande ska utvecklas.

Intervjupersonerna Dino, Osman, Ivona och Jovana säger att de tror att alla lärare ”innerst inne” förstår att de måste skapa relationer med elever för att utveckla elevers lärande. Samtliga intervjupersoner menar att även om ansvaret för att utveckla goda relationer ligger hos läraren är det bådadas ansvar, både läraren och elevens, att bevara den goda relationen som leder till kunskapsutveckling. Det intervjupersonerna hänsyftar till handlar om det som pedagogen Kindeberg (a.a) kallar det moraliska ansvaret och som handlar om att lärare inte aktivt kan avstå från en relation med elever.

Intervjupersonen Simon som utbildar sig till ämneslärare menar att alla lärare kan utveckla goda relationer men att relationerna måste se olika ut för olika elever, det vill säga olika grader av godhet och positivitet i relationerna.

Det råder delade meningar bland intervjupersonerna om det går att utbilda lärare i skapandet av goda relationer. Dino, Osman, Jovana och Anna till exempel menar att detta är en komplicerad uppgift då kunskapen om att skapa goda relationer med elever har att göra med lärarens personlighet. Ytterligare faktorer som försvårar är att gruppen elever är heterogen. De förklarar följande:

Nej, du kan inte utbilda någon i sunt förnuft och att vara trevlig, de viktigaste punkterna som jag nämnt ovan är personlighetsdrag och annat, något du inte kan lära dig någonstans. Det går inte att låtsas vara på ett sätt, det ser man igenom ganska enkelt. Sen ska man också komma ihåg att vad som är en bra relation till en lärare för mig kanske inte är samma för min granne i klassen. Alla vill ha olika typer av lärare och därför är det svårt om inte omöjligt att utbilda i hur man blir en bra lärare som har goda relationer med sina elever. Det är helt enkelt ett lotteri i om du trivs med din lärare eller inte. (Dino)

Antingen är det så att alla lärare inte kan det eller så är det bara att de inte bryr sig tillräckligt för att skapa dessa relationer med sina elever. Jag menar, alla kan ju inte komma till ett arbete och tycka om det lika mycket. Vissa lärare är där bara för att de måste. Man ser ju det på vissa, att de är trötta på sitt arbete. Tyvärr så behövs det fler lärare i läraryrket och ibland är inte alla snälla utan vissa är griniga och orkar inte med. (Osman)

Alla kan ju gå en utbildning och ge det ett försök, men frågan är ju om alla lärare kommer ha användning utav den. Kommer alla verkligen att använda den? Vissa lärare är riktiga eldsjälar och kämpar verkligen för den goda kontakten medan andra ger upp vid första försöket. Vissa lärare, kanske mest de äldre, är mer för den och auktoritära rollen medan de lite yngre lärarna mer är för en vänskaplig relation. (Jovana)

Intervjupersonen Anna menar att lärare inte kan utbilda sig i att skapa goda relationer så länge de inte tycker att deras arbete är roligt. Bara om läraren gör detta så skapas god stämning i klassen och relationer kan byggas ut.

Kanya, Cecilia, Nemanja, Katerina, Ivona och Simon tror att det går att kompetensutveckla lärare i relationsskapandet men de är dock osäkra om lärare därefter i sitt yrkesutövande kommer att prioritera det framför annat. Viljan hos läraren att utveckla goda relationer måste också finnas säger de. Nemanja påpekar att personlighet och den socialisation läraren fått påverkar chansen för att hur de klarar av att skapa goda relationer. Han berättar:

Jag tänker inte på något specifikt utan jag tror mer att även om lärare utbildas i detta, det vill säga bemötandet, så har det mycket med lärarens uppväxt och andra saker som man lär sig som små och som skapar ens personlighet, att göra... Jag säger inte att man inte kan utbildas i hur man ska göra men jag tror att det mesta vet man redan och hur man är som person kommer man inte att ändra enligt läroboken. Man kommer fortfarande som lärare att köra sitt race och på det sätt som passar en bäst, med utbildningen i åtanke naturligtvis.

Den socialisation Nemanja menar är den primära och den sekundära socialisationen som Berger och Luckmann (1966, a.a) talar om, dvs. de socialisationer lärare fått via sin familj och via institutioner och via arbetslivet, som båda lett till att den generaliserande andre, det vill säga samhället, etablerats i lärares medvetande.

Simon säger att han då han utbildar sig till lärare, måste tro på att utbildning kan utveckla önskade egenskaper och färdigheter. Han berättar även att han hoppas att lärarutbildningen i framtiden fokuserar speciellt på att utbilda lärarstudenter i interpersonella relationer och hur lärare kan skapa relationer med elever som uppmuntrar inlärning.

5. Sammanfattande slutdiskussion

Syftet med denna uppsats är att genom intervjuer med 10 unga vuxna i åldern 20-29, med minst gymnasial utbildning, genom relatering till tidigare forskning och analys av några utvalda teorier, nå en fördjupad kunskap och förståelse av deras upplevelser av olika relationer de haft med lärare under deras skolgång och vad goda relationer betytt för deras kunskaps- och identitetsutveckling. Fokus har legat på relationer inom utbildningen, det vill säga pedagogiska relationer och på pedagogiska processer, då utbildning liksom sociala verkligheten är dynamisk och föränderlig. Inledningsvis ställdes tre frågeställningar och dessa kommer jag att besvara nedan.

Hur betydelsefulla upplevs goda relationer med lärare på grund- och gymnasieskolan ha varit för de unga vuxnas kunskaps- och identitetsutveckling?

Av intervjuutsagorna framkommer att upplevelser av goda relationer med lärare har varit betydelsefulla för intervjupersonernas självkänsla, kunskaps- och identitetsutveckling, motivation och engagemang i undervisningen. Någon intervjuperson berättar till exempel att utvecklandet av goda relationer mellan lärare och elever är som en bumerang eftersom båda parter vinner på det. Elever får ökat självförtroende och kunskapsutveckling och läraren får lovord och ökat självförtroende. För intervjupersoner som har funktionshinder eller bokstavskombinationer har goda relationer med lärare betytt oerhört mycket för deras motivation och ork att gå kvar i skolan.

Samtliga intervjupersoner berättar att det är främst genom förhållandet där lärare brydde sig och lyssnade som goda relationer har kunnat utvecklas. De berättar alla om hur avgörande känslan var när lärare såg dem som unika personer. Flera intervjupersoner berättar att hade inte lärare sett dem skulle skolan varit ”mycket jobbigare” än vad den var. Några tror dessutom inte att de hade orkat ta sig igenom hela gymnasiet om inte goda relationer mellan dem och lärare funnits.

Samtliga intervjupersoner påpekar att erkännandet från läraren är oerhört viktigt för identitetsutvecklingen. Flera intervjupersoner berättar också att de eller deras skolkamrater inte fick det. Förvägtrat erkännande satte spår oavsett om intervjupersonerna valde att kämpa för sitt erkännande eller gav upp kampen om erkännande på grund av att självkänslan och motivationen sänktes.

Även om de flesta av intervjupersonerna upplever sig vara personer med starkt självförtroende, visar intervjuutsagorna att negativa relationer satt vissa spår hos de unga vuxna. Tre intervjupersoner upplevde att kränkningar och diskriminering blev allvarliga hinder för ett positivt bemötande från lärare och för intervjupersonernas identitetsutveckling. Dessa erfarenheter satte sina spår till exempel genom att elever inte ville gå på lektioner och upplevde sämre självförtroende. Två av intervjupersonerna blev varse om att de inte dög eftersom de hade utländsk bakgrund. De blev stämplade med ett tribalt stigma (Goffman, a.a). Detta trots att de var andra och tredjegerationens invandrare och kunde flytande svenska. En av dessa två intervjupersoner berättar att han nästan slutat tro på att svenska utbildningssystemet kan erbjuda likvärdig utbildning eftersom både han och hans vänner med utländsk bakgrund har fått erfara diskriminering och stigmatisering genom dåligt bemötande från läraren. Lärarens dåliga bemötande fick deras subjektiva identitet, deras uppfattning om sig själva, att bli ifrågasatt vilket inte

medförde stärkt identitet då den subjektiva och den objektiva identiteten skärde sig (Borgström, a.a).

Vad innefattar begreppet "goda relationer" enligt de unga vuxna?

De flesta intervjupersoner har haft goda relationer där de som Buber (1990, a.a) kallar det haft "Jag-Du" förhållande som skett i det mellanmänniska. Att elever dock är en heterogen grupp framkommer när intervjupersonerna berättar om vilka faktorer som karaktäriserar en god relation med lärare. Det handlar om att relationer ska innehålla tillit, möjlighet till stöd, respekt, öppen kommunikation, att man bryr sig, ömsesidighet, positivt bemötande och engagemang.

Enligt några intervjupersoner är lärares ämnesdidaktiska kunskaper viktiga eftersom dessa gör innehållet i ämnet intressant för eleverna. Dessa intervjupersoner menar att om en ämnesdidaktiskt kunnig lärare dessutom har goda relationer med elever ökar engagemang att lära och studieresultaten utvecklas. Det innehåll intervjupersonerna talar om liknar det som Illeris (a.a) kallar innehållsdimensionen som handlar om innehållet i lärandet. Denna dimension behövs för att skapa en mening och förståelse för det individen lär sig.

Några intervjupersoner berättar att definitionen av goda relationer med lärare var annorlunda när de var yngre elever än när de blev äldre elever. Som yngre elever ville de ha relationer som skulle kunna definieras som "ett gott föräldraskap" för att uppfatta relationerna som goda.

Att se en elev som unik är ett förfaringsätt som enligt intervjupersonerna inte kräver så mycket. Oftast krävs det enligt intervjupersonerna bara positivt bemötande, nyfikenhet på elever som personer eller gemensamma intressen. Att lärare individualiserar arbetet i skolan är också något som enligt intervjupersonerna gjort dem som elever synliga och lett till positiva känslor inför att inleda relationer med lärare. Att lärare får elever positiva till att inleda en relation med dem är vidare viktigt menar någon intervjuperson för skapandet av social kompetens som är ett viktigt uppdrag för skolan.

Flera intervjupersoner efterlyser mänskliga lärare som kan vara personliga, som kan blanda humor med allvar och som har tilltro till elevernas förmåga att utvecklas i skolarbetet. Att lärarna stödjer elever är enligt flera av intervjupersonerna väldigt viktigt, framförallt för de elever som har funktionshinder, bokstavskombinationer eller behöver extra hjälp i form av varierande förklaringar samt längre tid för att utföra arbetsuppgifter.

Hur möjligt är det att alla lärare kan utbildas i att utveckla goda relationer med elever?

Det rådde delade meningar bland intervjupersonerna om det går att utbilda lärare i skapandet av goda relationer. Fyra intervjupersoner menade att detta är ett komplicerat uppdrag då de ansåg att kunnandet i att skapa goda relationer med elever har mycket att göra med lärares personligheter. Ytterligare faktorer som försvårade tron på att alla lärare kunde utbildas i att skapa goda relationer mellan sig och elever var att gruppen elever är heterogen. För att lyckas med detta skulle lärare vara tvungna att se var och en elev och skapa varierande interpersonella relationer. Sex intervjupersoner menade att det går att kompetensutveckla lärare i relationsskapandet men de var ändå osäkra om

lärare därefter i sitt yrkesutövande skulle prioritera denna kunskap och arbetsuppgift framför andra. Enligt intervjupersonerna var viljan hos läraren att utveckla goda relationer en ytterst viktig faktor för lyckade relationer med elever.

Samtliga intervjupersoner menar att även om ansvaret för att utveckla goda relationer enligt dem låg hos lärare var det bådadas, lärares och elevers ansvar, att bevara de goda relationerna som skulle kunna leda till kunskaps- och identitetsutveckling.

Att reflektera över sina metodval är viktigt. I uppsatsen har jag som nämnts tidigare använt mig av den kvalitativa metoden, intervjuer, eftersom jag ansett att denna metod bäst lämpat sig in på mitt syfte, mina frågeställningar och den sortens analys jag velat göra där fokus legat på att belysa en intervjugrupp unga vuxnas subjektiva erfarenheter t.ex. upplevelser, uppfattningar och föreställningar om relationer mellan lärare och dem för deras kunskaps- och identitetsutveckling.

Jag upplevde att intervjuerna jag gjorde gav intervjupersonerna möjlighet att utveckla sina tankar och att återge specifika situationer mer på djupet än vad som hade varit fallet ifall jag hade använt mig av kvantitativa metoder, som till exempel enkäter.

Intervjupersonerna valdes ut via snöbollsmetoden, det vill säga att intervjupersonerna tillfrågades efter intervjutillfällena om de kände en annan person som skulle tänka sig att dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter kring området som jag varit intresserad av. För att få en variation i upplevelser och uppfattningar av lärare-elev-relationer kontrollerade jag detta genom att säga att jag ville ha intervjupersoner med olika erfarenheter och åsikter om lärare-elev-relationer. Trots att mina intervjupersoner haft olika social bakgrund (avseende föräldrarnas och intervjupersonernas utbildningsbakgrund och etniska bakgrund) och kön fann jag dock inte några märkbara skillnader i deras svar på hur intervjupersonernas familjeförhållanden varit avgörande för skapandet av relationer, till exempel att barn till föräldrar med låg utbildning skulle ha generellt mindre närhet och högre konfliktnivå i relationerna än barn till föräldrar med högre utbildning eller att kvinnliga intervjupersoner skulle ha upplevt att de skulle haft det lättare för relationer än de manliga intervjupersonerna. För att kunna se ett samband kring detta kanske jag borde ha haft två tydligt utvalda grupper; en grupp där föräldrarna var lågutbildade och en grupp där föräldrar var högutbildade samt utformat en intervjuguide med mer fokus på den sociala bakgrunden och könets betydelse för uppfattningen av relationer mellan lärare och elever. En intressant iakttagelse i samband med arbetet av denna uppsats var att trots att fokus inte hade legat på utländsk bakgrund och relationer framkom det av intervjuutsagorna att elevers utländska bakgrund kunde spela roll ifall goda relationer utvecklades.

Slutligen är det värt att konstatera att jag upplevde att intervjuerna blev lyckade eftersom intervjuerna genomfördes som ett samtal som kändes bekvämt både för mig och för intervjupersonerna. Min noggrant genomtänkta intervjuguide som var semistrukturerad och som bestod av olika teman och frågor gjorde att jag lyckades fånga intervjupersonernas engagemang kring ämnet än vad fallet hade varit tror jag om jag istället använt mig av strukturerade intervjuer med i förväg bestämda frågor.

I och med skrivandet av denna uppsats har nya forskningsfrågor väckts. En fråga handlar om huruvida lärare på skolor känner till relationell pedagogik och hur de lärare som känner till denna pedagogik tillämpar den. Det hade också varit intressant att förutom intervjuer med lärare observera några relationer mellan lärare och elever som elever lyfter fram som goda relationer för att på ett djupare vis kunna urskilja språk och kroppsspråk kopplat till kommunikationen, det vill säga vad som sägs i goda relationer samt hur lärare och elever beter sig gentemot varandra i relationerna.

Referenser

Källmaterial: Transkriberat material

Intervju med Nemanja, 2017-03-16
Intervju med Kanya, 2017-03-20
Intervju med Katerina, 2017-03-23
Intervju med Cecilia, 2017-03-27
Intervju med Osman, 2017-03-29
Intervju med Dino, 2017-03-31
Intervju med Simon, 2017-04-03
Intervju med Jovana, 2017-04-05
Intervju med Ivona, 2017-04-07
Intervju med Anna, 2017-04-10

Böcker:

Aspelin, Jonas (2011) "Vad är relationell pedagogik?" (s. 13-25) i *"Om relationell pedagogik"*, Malmö: Gleerups

Aspelin, Jonas - Persson, Sven [red] (2011) *"Om relationell pedagogik"*, Malmö: Gleerups

Aspelin, Jonas (2010) *"Sociala relationer och pedagogiskt ansvar"*, Malmö: Gleerups

Backman, Jarl (2008) *"Rapporter och uppsatser"*, Lund: Studentlitteratur

Berger, Peter L- Luckmann, Thomas (1966) *"The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge"*, London: Penguin Universities Books

Biesta, Gert (2010) "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation" (s. 11-22) i Bingham, Charles & Sidorkin, M. Alexander (red) i *"No Education without relation"*, New York: Peter Lang Pub. Inc.

Bingham, Charles & Sidorkin, M. Alexander (red) *"No Education without relation"*, New York: Peter Lang Pub. Inc.

Borgström, Maria (1998) *"Att vara mittemellan. Hur spanskamerikanska ungdomar i Sverige an upprätthålla villkoren för sociokulturell identitetsutveckling"*, Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Bryman, Alan (2011) *"Samhällsvetenskapliga metoder"*, Malmö: Liber

Buber, Martin (1994) *"Jag och du"* [översättning Margit och Curt Norell] Ludvika: Dualis Förlag

Buber, Martin (1990) *"Det mellanmännsliga"* [översättning Pehr Sällström], Ludvika: Dualis förlag

- Denscombe, Martyn (2009) *"Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna"*, [översättning: Per Larson], Lund: Studentlitteratur
- Drugli, May Britt (2014) *"Läraren och eleven: goda relationer ger bättre lärande"*, [översättning: Inger Lindelöf], Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (2003) "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande" (s. 31-74) i Dysthe, Olga [Red], *"Dialog, samspel och lärande"*, Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (2003) [Red], *"Dialog, samspel och lärande"*, Lund: Studentlitteratur
- Ehn, Billy (1993) "Etnicitet- symbolisk konstruktion av gemenskap" (s. 65-94) i Ehn, Billy [red] *"Kultur och erfarenhet. Aktuella teman i svensk etnologi"*, Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Ehn, Billy (1992) "Livet som en intervjukonstruktion" (s. 199-220) i Tigerstedt, Christoffer- Roos, J.P & Vilkkö, Anni [red] *"Självbiografi, kultur, levnadshistoriska studier inom human och samhällsvetenskap"* [delvis översatt från danska, finska och norska], Stockholm: Symposion
- Ellmin, Roger (2011) *"Elevers lärande – att erbjuda möjligheter"*, Stockholm: Liber
- Fangen, Katrine- Sellerg, Ann-Marie [red] (2011) *"Många möjliga metoder"*, Lund: Studentlitteratur
- Fejes, Andreas- Thornberg, Robert [red] (2015) *"Handbok i kvalitativ analys"*, Stockholm: Liber
- Frelin, Anneli (2010) *"Teachers' Relational Practices and Professionalism"* (Doctoral thesis), Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för didaktik,
- Giddens, Anthony (1984) *"Sociologi och kritisk introduktion"*, Stockholm: Liber Förlag
- Hansson, Susanne (2012) *"Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan"* [Avhandling, Karlstad University Studies 2012:10], Karlstad: Estetiskfilosofiska fakulteten avdelningen för pedagogik
- Hattie, John (2009) *"Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement"*, London & New York: Routledge
- Heidegren, Carl-Göran (2009) *"Erkännande"*, Malmö: Liber
- Hennink, Monique & Hutter, Inger & Bailey, Ajay (2012) *"Qualitative research methods"*, London: SAGE Publications

Holmgren, Anders (2006) *"Klassrummets relationsetik, Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen"* (Avhandling, Doktorsavhandlingar inom den nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 4, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 11), Umeå: Umeå universitet

Honneth, Axel (2003) *"Erkännande. Praktisk-filosofiska studier"*. Göteborg: Daidalos

Illeris, Knud (2007) *"Lärande"*, Lund: Studentlitteratur

Imsen, Gunn (2006) *"Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi"* [översättning Joachim Retzlaff], Lund : Studentlitteratur

Kellner, Douglas (1992) "Popular culture and the reconstruction of postmodern identities" i Lash, Scott - Freidman, Jonathan [red] *"Modernity and Identity"*, Oxford: Blackwell

Kindeberg, Tina (2011) *"Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisningen"*, Stockholm: Natur & kultur

Kvale, Steinar- Brinkmann, Svend (2009) *"Den kvalitativa forskningsintervjun"*, Lund: Studentlitteratur

Lantz, Annika (1993) *"Intervjumethodik: den professionellt genomförda intervjun"*, Lund: Studentlitteratur

Lash, Scott - Freidman, Jonathan (1992) [red] *"Modernity and Identity"*, Oxford: Blackwell

Lilja, Annika (2013) *"Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev"*, [Avhandling vid Centrum för utbildningsvetenskap och Läraryrkning, CUL], Göteborg: Göteborgs universitet

Lundin, Elin (2008) "Konsten att hitta sin teori" (s. 85-113) i Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David [red.] *"Uppdrag forskning- konsten att genomföra kvalitativa studier"*, Malmö: Liber Förlag

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11), Stockholm: Skolverket

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Lgy11); Stockholm: Skolverket

Pettersen, Karen- Sofie- Simonsen, Eva (2013) *"Erkännande. Utmaningar för professioner"*, Lund: Glerups

Repstad, Pål (1987) *"Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap"*, Lund: Studentlitteratur

Sidorkin, Alexander M (2009) *"Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue"*, New York: SUNY Press

Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David [red] *"Uppdrag forskning- konsten att genomföra kvalitativa studier"*, Malmö: Liber Förlag

Sjöblad, Christina (1997) *"Min vandring dag för dag"*, Stockholm: Carlssons

Statens offentliga utredningar (SOU 2008:109) *"En hållbar lärarutbildning"*, Stockholm: Regeringen

Strandberg, Leif (2006) *"Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar"*, Finland: Nordstedts Akademiska Förlag

Säljö , Roger (2014) *"Lärande I praktiken- ett sociokulturellt perspektiv"*, Lund: Studentlitteratur

Taylor, J, Steven- Bogdan, Robert (1984) *"Introduction to Qualitative Research Methods - The Search for meaning"*, New York: Wiley

Tigerstedt, Christoffer – Roos, J.P & Vilkkö, Anni [red] (1992) *"Självbiografi, kultur och levnadshistoriska studier inom human och samhällsvetenskap"* [delvis översatt från danska, finska och norska], Stockholm: Symposion

Trost, Jan (2010) *"Kvalitativa intervjuer"*, Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan- Levin, Irene (2004) *"Att förstå vardagen : med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv"*, Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002) *"Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning"*, Stockholm: Vetenskapsrådet

Wedin, Ann-Sofi (2007) *"Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken"* [Avhandling, Linköping Studies in pedagogic practies,2, Linköping Studies in education and psychology,113], Linköping: Linköpings universitet, instutionen för beteendevetenskap och lärande

Vetenskapliga artiklar:

Aspelin, Jonas (2015) *"Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ´det sociala´ och ´det mellanmänskliga´"* i *Utbildning & Demokrati*, vol 24 nr 3, s 1-16)

Björk, Göran- Uljens, Michael (2009) *"Om pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik"*, [Paper till NERA 5-6.3], Trondheim: Åbo Akademi
docplayer.se/39195345-Om-pedagogikens-erkannande-och-erkannandets-pedagogik.html (Hämtad 2017-04-20)

Bollnow, Otto Friedrich. (1989) The Pedagogical atmosphere (s. 5-11) i "*Phenomenology & Pedagogy*", (Volym 7)

Carabajo, Raquel Ayala (2010) Pedagogical Recognition (s. 5-29) i "*Phenomenology & Practice*", (Volym 4 , nr 1)

Dale, Roger (2011) "Early school leaving: Lessons from research for policy makers" An independent expert report submitted to the *European Commission* by Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE)

Harjunen, Elina (2009) How do teachers view their own pedagogical authority? (s. 109-129) i "*Teachers and Teaching: theory and practice*", (Volym 15, nr 1)

Hofvendahl, Johan (2006) "Noa har inga fel: om bristfokus i skolans utvecklingssamtal" (s. 61-81) i *Utbildning & Demokrati* 2006:3, Stockholms universitet

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Social bakgrund

- Ålder
- Sysselsättning idag
- Högsta utbildning
- Föräldrarnas ursprung
- Föräldrarnas högsta utbildning

Någon relation/några relationer (goda som negativa) med lärare som har påverkat din skolbakgrund

- Hurdan/hurdana var relationen/relationerna du minns?
- Vilken klass gick du i?
- Hur började relationen? Var det en relation som var god från början eller utvecklades den till att bli god efter hand?
- Hur var denna lärare/dessa lärare jämfört med dina andra lärare?
- Vad utmärkte relationen/relationerna du minns som goda och som dåliga enligt dig? (kommunikation, lyhördhet, empati, ömsesidig, respekt, kärlek, förtroende, personlig närvaro, äkthet, omtänksamhet hänsynstagande, uppmärksamhet, tillit, omsorg, tro på eleven)

Hur påverkade de goda och de negativa relationerna ...

- Din vilja att lära i skolan
- Ditt engagemang i undervisningen
- Din kunskapsutveckling och dina studieresultat (betyg) i ämnet och i andra ämnen
- Trygghet och trivsel
- Ditt självförtroende och din identitet (självuppfattning)
- Hur ska en god relation mellan lärare och elever se ut? Vad ska den innehålla enligt dig? (kommunikation, lyhördhet, empati, ömsesidig, respekt, kärlek, förtroende, personlig närvaro, äkthet, omtänksamhet hänsynstagande, uppmärksamhet, tillit, omsorg, tro på eleven)

Hur viktiga är överlag goda relationer mellan lärare och elever i dagens skola?

- Räcker det med att läraren är duktig i sitt/sina ämnen för att eleverna ska nå hög kunskapsutveckling och lära sig eller behöver läraren också ha goda relationer med sina elever?
- Är det främst lärares eller elevers ansvar att utveckla relationer?
- Tror du att alla lärare kan utbildas i att utveckla goda relationer med elever?

Andra synpunkter/egna funderingar?



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se