

Örebro universitet

Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap

Huvudområde: pedagogik

---

## **”Lär känna dina elever”**

En kvalitativ studie om goda relationer i särskild  
undervisningsgrupp

Jennie Anderbert och Carina Bergström

Pedagogik, avancerad nivå, Specialpedagogik som forskningsområde

Uppsats, 15 högskolepoäng

Vårterminen 2015

---

## Sammanfattning

Goda relationer mellan pedagoger och elever spelar en stor roll för elevens lärande. Vårt syfte med studien är att beskriva hur goda relationer mellan pedagog och elev kan se ut i en särskild undervisningsgrupp samt hur goda relationer kan främja elevens lärande. Studien är av kvalitativ art med en etnografisk inspirerad ansats. Grunden för studien är fältobservationer och djupintervjuer med tre pedagoger som arbetar i en särskild undervisningsgrupp.

Resultatet visar att goda relationer mellan pedagoger och elever i den särskilda undervisningsgruppen skapas genom en ömsesidig respekt blandad med trygghet och tillit. Pedagogerna ägnar stor del av skoldagen åt att skapa och upprätthålla goda relationer med eleverna för att främja deras lärande. De löser sociala, vardagliga ungdomsproblem innan skolarbetet kan börja och relationen karaktäriseras av en helhetssyn och en tro på elevernas förmåga att nå uppsatta mål. Goda relationer är inte något som skapas utifrån en given mall. Resultatet pekar på att lärandesituationer skapas när pedagogerna är lyhörda inför elevens intressen, använder öppna frågor och lyssnar in eleven. För att uppmuntra och motivera eleverna i lärandet använder pedagogerna humor, tydlighet, kompromisser och kravanpassningar. Detta är kvalitetsaspekter som tillsammans med vissa yttre faktorer har en central roll när pedagogerna arbetar med att skapa goda relationer för elevernas lärande i den särskilda undervisningsgruppen.

Slutsatsen är att de yttre faktorerna som påvisas är betydelsefulla i skapandet av goda relationer som främjar elevens lärande i en särskild undervisningsgrupp.

Nyckelord: specialpedagoger, goda relationer, relationskompetens, elever, särskilt stöd, särskild undervisningsgrupp, lärande.

# Innehåll

1 Inledning.....	1
2 Syfte och frågeställningar.....	3
3 Bakgrund.....	4
Relationer och relationskompetens.....	4
Särskild undervisningsgrupp.....	5
4 Tidigare forskning.....	6
Pedagogens roll i relationer.....	7
Att bry sig om.....	7
Att lyssna.....	11
Att sätta gränser.....	12
Att möta motstånd.....	14
Pedagogers tal om elever.....	14
Sammanfattande konklusion över tidigare forskning.....	15
5 Socialkonstruktionism – studiens teoretiska utgångspunkt.....	15
6 Metod och tillvägagångssätt.....	16
Kvalitativ studie.....	16
En etnografisk inspirerad ansats.....	17
Genomförande.....	18
Den särskilda undervisningsgruppen.....	19
Fältstudie.....	20
Fältobservationer.....	21
Djupintervjuer.....	23
Bearbetning.....	24
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	26
Etiska överväganden och aspekter.....	28
7 Resultat och analys.....	29
är ledare och ansvarar för relationens kvalitet.En god relation.....	30
Att bry sig om.....	31
Att skapa tillit.....	33
Att använda humor.....	35
Att Lyssna.....	36
Att ställa frågor.....	37
Att samtala.....	38

Att sätta gränser .....	39
Att skifta röstläge .....	40
Att använda tydlighet .....	40
Att skilja på sak och person .....	41
Att möta motstånd .....	41
Att kompromissa .....	42
Att kravanpassa .....	43
Yttre faktorer av betydelse för att skapa en god relation .....	45
Summerande konklusion .....	49
8 Diskussion .....	51
Metoddiskussion .....	51
Resultatdiskussion .....	53
Relationer och lärande .....	53
Tid, trygghet och anpassad miljö .....	54
Samverkan för en god relation .....	55
Dilemman att förhålla sig till .....	55
Specialpedagogens roll .....	56
Förslag till fortsatt forskning .....	56
Referenser .....	58
Bilagor	

# 1 Inledning

Internationella jämförande studier påtalar att Sveriges barn och ungdomar visar allt sämre skolresultat. Politiken och media matar oss med hur illa svenska elever presterar i skolan. Detta kan göra att fokus på hur skolan ska förbättra elevernas resultat kan medföra att vi, i all iver att höja den svenska skolans resultat, riskerar att tappa förståelsen för relationernas betydelse för lärande. Ändå är det klart uttryckt i skolans läroplan (Lgr 11) att ett av uppdragen är att verksamheten ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Relationer och kunskapsresultat kan vissa gånger uppfattas som två konkurrerade motpoler när de egentligen ska ses som kompletterande och samverkande med varandra för att elevers lärande och utveckling ska kunna ske optimalt (Juul 2012).

Skollagen (2010:800) och läroplanerna uttrycker statens övergripande krav att skolan ska anta vissa riktningar men de styr inte hur skolans arbete och verksamhet förväntas bedrivas (Berg 2012). Dokumenten kan många gånger uppfattas som otydliga. Gunnar Berg (a.a.) menar att det beror på hur de är skrivna. Det blir upp till skolledningen på varje skola att tolka skollag och läroplaner. Genom tolkning skapas ett så kallat frirum, enligt Berg (2011) där han menar att skolan har utrymme för utveckling och elevens lärande kan då främjas. Här ser vi en förklaring till att verksamheten kan se olika ut och olika mål, som kunskapsmål kontra sociala mål, kan prioriteras olika. Det blir därför skolledningen, och varje enskild pedagog, som får en avgörande betydelse för verksamhetens utformning.

Vikten av att skapa goda relationer mellan lärare<sup>1</sup> och elev är något Martin Hugo (2007) påvisar i sin avhandling. Han menar att lärares elevsyn och relationen till eleverna är en betydelsefull och avgörande faktor för att eleverna ska bli positivt inställda till skolarbete och att ett lärande ska kunna ske, vilket stärker oss i vår syn på relationers betydelse. Fel saker diskuteras i skoldebatten, enligt Jesper Juul (2012). När det egentligen behöver fokuseras på lärarnas relationella kompetens läggs istället kraft på att diskutera saker såsom fler undervisningstimmar i svenska och matematik samt skolans struktur. När vi arbetar i verksamheter har vi, precis som Juul (a.a.), uppmärksammat att goda relationer är viktiga för elevernas lärande och utveckling, men istället för att reflektera och diskutera till exempel

---

<sup>1</sup> I de texter vi har läst finns både beteckning lärare och pedagog. När andra författare använder sig av benämningen lärare likställer vi detta med pedagog.

relationer och förhållningssätt, läggs stor vikt på betygsmatriser och nationella prov. Vi är medvetna om att betygsskalan som trädde i kraft 2011 ställer nya krav vi har att förhålla oss till, vilket i sig kräver sin tid. Trots detta anser vi att samtalen om relationers betydelse måste hållas aktuell.

I vår roll som specialpedagoger ser vi samtalet som ett av våra viktigaste verktyg. Uppdraget innebär krav på att vi får en större överblick över skolan som helhet, det vill säga på organisations-, grupp- och individnivå. Examensmålen för specialpedagoger beskriver bland annat att vi ska bedriva det pedagogiska utvecklingsarbetet där målet är att kunna möta alla barns och elevers behov samt arbeta för att hinder och svårigheter i lärmiljöerna undanröjs. I det arbetet är strävan efter goda relationer mellan pedagoger och elever i skolan alltid viktiga. I vissa situationer kan goda relationer mellan elever och skolpersonal till och med ha en avgörande roll för att skolan ska kunna möta elevernas behov. Situationerna kan vara exempelvis att en elev är i relationssvårigheter (Larsson 2008), har stor skolfrånvaro (Strand 2013) eller är i en problematisk lärandesituation (Karlsson 2007). Ett försök från skolan att lösa elevernas situation kan vara att elever erbjuds undervisning i annan form än ordinarie klassrumsundervisning. I vår studie benämner vi dessa undervisningsformer särskild undervisningsgrupp vilket vi förklarar närmare på sida 5 under rubriken ”Särskild undervisningsgrupp”.

Att studera relationer mellan pedagoger och elever i särskild undervisningsgrupp ser vi som ett komplement till den forskning som finns inom området. I och med ny skollag, nya läroplaner samt nya riktlinjer för extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram ser vi ett behov av att studera hur pedagoger uppfattar sin relation till elever samt att studera relationerna mellan dessa aktörer.

Vår studie blir även relevant ur ett specialpedagogiskt perspektiv då elever i särskild undervisningsgrupp många gånger har en lång och krokig väg i sin skolgång, ofta med flera tidigare negativa relationer med lärare enligt Hugo (2007). Utifrån ovanstående resonemang anser vi därför att det kan finnas ett behov av en studie som kopplar samman relationernas betydelse för elevers lärande och undervisning i särskild undervisningsgrupp. Vår studie kan tillföra och synliggöra hur relationerna mellan pedagog och elev kan se ut i en särskild

undervisningsgrupp. Studien kan också bidra till att öka förståelsen för goda relationers betydelse elevers lärande i särskild undervisningsgrupp.

Vår strävan med studien är att den kan bli ett bidrag till utvecklingen av den specialpedagogiska verksamheten och kunskapsutvecklingen inom yrkesområdet. Genom urvalet av tidigare forskning gällande goda relationer mellan pedagoger och elever i särskild undervisningsgrupp kan en förståelse för goda relationers betydelse för elevers lärande skapas.

## **2 Syfte och frågeställningar**

Särskild undervisningsgrupp är en lösning skolor kan erbjuda elever som ”en sista utväg” för att elever i bland annat relationssvårigheter ska få den hjälp och det stöd för lärande som den ordinarie undervisningsformen inte kan ge. Goda relationer mellan lärare och elev kan vara en skyddsfaktor som uppväger andra negativa skolerfarenheter (Hugo 2007). Relationerna mellan pedagog och elev kan därmed bli en avgörande faktor för elevens närvaro i skolan och därmed främja dennes lärande. Hur goda relationer kan se ut i en särskild undervisningsgrupp är därför en viktig aspekt att belysa.

Syftet med vår studie är att utifrån observationer och intervjuer, beskriva hur goda relationer mellan pedagoger och elever kan se ut i en särskild undervisningsgrupp och hur goda relationer kan främja elevens lärande.

Utifrån syftet ställs följande frågor:

- Hur skapas goda relationer mellan pedagogerna och elever i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskriver pedagogerna goda relationer till elever i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskriver pedagogerna goda relationers betydelse för elevers lärande?

### **3 Bakgrund**

I bakgrundsdelen presenteras och diskuteras begrepp som är centrala för studien och som kan tolkas och förstås på olika sätt. Eftersom studien belyser goda relationer i särskild undervisningsgrupp, är det begrepp som handlar om relationer samt begreppet särskild undervisningsgrupp vi ämnar klargöra. Genom detta vill vi bidra till studiens tydlighet. I den valda litteraturen vi tar del av, finner vi begrepp som relationer och relationskompetens. Vi kommer utreda dessa och tydliggöra vad vi lägger för betydelse i begreppen.

Vid val av litteratur rörande relationer utgick vi i vår sökning från orden relation och relationskompetens. När vi skriver om relationer och relationskompetens är vi medvetna om att pedagoger kan ha lite olika syn på dessa begrepp, precis som de författare vi relaterar till. Vi presenterar författarnas utgångspunkter, för att sedan göra en förklaring till vad vi menar när vi använder begreppet relation.

#### **Relationer och relationskompetens**

”Undervisningen är i grunden fråga om möten mellan människor [...] Ingenting är egentligen viktigare än att läraren förmår utveckla en nära och varm relation till sina elever”(Aspelin 2010, s 43). Aspelin menar att lärare numera är medvetna om relationens betydelse för elevernas lärande och utveckling. I sin bok förklarar Jonas Aspelin (2015) sin titel ”Inga prestationer utan relationer” med att människor alltid existerar i förhållande till andra människor i relationella processer. Om elever ska prestera behöver de ha något att relatera till vilket kan vara läraren, materialet och kamrater. Däremot är han inte av den uppfattningen att relationella pedagogiken handlar om att vara vårdande. Lärarens huvuduppgift är inte att skapa eller vårda relationer utan att finnas närvarande och bidra till att barn och unga kan utvecklas i ett samspel där det finns ett meningsfullt innehåll. Relationen mellan det som Aspelin kallar Jag-Du-relationen är ett unikt möte mellan människor och som inte kan preciseras i ord. En författare som istället betonar den vårdande delen mer än Aspelin (a.a.) är Nel Noddings (2003) som menar att den som är ledare måste kunna ta ”den andres” perspektiv. Detta går endast att göra när vi har förmågan till det vårdande synsättet. Noddings (a.a.) poängterar dock betydelsen av att det är viktigt att läraren har goda faktakunskaper i de ämnen denne undervisar i.



Ett annat begrepp vi stött på när vi läst om relationer, är relationskompetens. Detta begrepp är inte helt lätt att tolka menar Hans Larsson (2008). Han anser att det i skolsammanhang bland annat handlar om en förmåga att samarbeta, ta hänsyn till och skapa förtroendefulla band. Relationskompetens rör främst klassrumsarbetet och handlar om relationerna mellan lärare och elev där framför allt lärarens bemötande och handlande finns i fokus. Relationskompetens är ett uttryck som även Jesper Juul och Helle Jensen (2003) använder sig av. De anser att ordet relationskompetens endast bör användas i situationer där en av parterna har en professionell roll. På professionella utövare, som till exempel pedagoger, ställs krav på att vara överblickande och rationell, medan släktingar, eller andra närstående vuxna har en känslomässig relation där goda relationer skapas på annat vis. Juul och Jensens (a.a.) definition av professionell relationskompetens är:

Pedagogens förmåga att "se" det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten = det pedagogiska *hantverket*.

Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet = den pedagogiska *etiken* (Juul & Jensen 2003, s124).

Ovanstående citat visar enligt Juul och Jensen (2003) att pedagoger behöver en viss förmåga för att en god relation ska uppstå mellan pedagog och elev. Sammanfattningsvis kopplar vi samman begreppen relationer och relationskompetens då vi anser att en förutsättning för goda relationer är att pedagogen besitter relationskompetens. En god relation betyder för oss i denna studie

- att eleven blir sedd se eleven och anpassa sig efter det.
- äkta möten.
- att vara ledare och ansvara för relationens kvalitet.

## **Särskild undervisningsgrupp**

Skollagen (2010:800) specificerar inte vad som menas med särskild undervisningsgrupp.

Däremot klarläggs det hur skolan och rektor ska agera innan placering i särskild undervisningsgrupp ska erbjudas. I juni 2014 kom ytterligare tillägg till skollagen som gäller bland annat särskild undervisningsgrupp. Under rubriken "Utarbeta åtgärdsprogram" står det att: "Rektorn bör [...] se till att ett beslut om särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning eller anpassad studiegång inte omfattar fler ämnen eller längre tidsperiod än nödvändigt" (Skolverket 2014a, s 34).

Det vi väljer att kalla särskild undervisningsgrupp benämns olika i litteraturen. Vi har stött på begrepp som lilla undervisningsgruppen, liten grupp, kommungemensam grupp eller särskild undervisningsgrupp. I denna studie inkluderas dessa i begreppet särskild undervisningsgrupp.

Vi utgår från Skolinspektionens (2013) definition av särskild undervisningsgrupp. En särskild undervisningsgrupp kan vara kvar på den ordinarie skolan, men kan även vara undervisning i andra lokaler, med annan personal och tillsammans med elever från andra skolor i kommuner, så kallad kommungemensam grupp. Undervisningen kan bedrivas med inriktning på placering av eleven under en kortare tid, men även varaktigt under flera år. I den särskilda undervisningsgruppen kan åldersheterogena grupper förekomma såväl som åldershomogena grupper. Undervisningen i en särskild undervisningsgrupp kan bedrivas med hög personaltäthet och ha indelningar utifrån elevgrupper med liknande neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som Asperger syndrom och ADHD. Vidare kan grupperna vara indelade utifrån kunskapsnivå, inlärningstakt och samarbetsförmåga (Skolinspektionen a.a.). Andra anledningar som kan ligga till grund för erbjudande om placering i särskild undervisningsgrupp kan vara relationssvårigheter samt socioemotionella problem (Skolinspektionen a.a., Skolverket 2014b). Särskild undervisningsgrupp är ett fenomen som existerar i dagens skola och vi ser därmed ett behov av att studera hur goda relationer kan se ut i en särskild undervisningsgrupp.

## **4 Tidigare forskning**

Detta kapitel innehåller den tidigare forskning vi väljer som utgångspunkt till studien när goda relationer i särskild undervisningsgrupp står i fokus. För att ta del av tidigare forskning har sökningar i databaser på internet bestått bland annat av sökorden specialpedagogik, särskild undervisningsgrupp, special needs, SENCO, liten grupp, relationer, relationskompetens, elev och lärare. Syftet har varit att finna forskning angående goda relationer. Vi har använt oss av internet, främst sidan [avhandlingar.se](http://avhandlingar.se) där avhandlingar från svenska universitet finns. Vi har även gjort sökningar på det digitala vetenskapliga arkivet DIVA, den nationella söktjänsten LIBRIS samt databaserna ERIC (Ebsco) och ERIC (ProQuest) som finns tillgängliga för studenter vid Örebro universitet. En avhandling av Annika Lilja (2013) låg nära vårt uppsatsintresse och utifrån den har vi sökt vidare via referenslistan genom en så kallad kedjesökning.

För att kunna koppla empiri, sätta studien i ett sammanhang samt skapa en förståelse för relationens betydelse i särskild undervisningsgrupp, väljer vi att ta med forskning som belyser relationens betydelse samt forskning kring elevers lärande. Vi väljer även att ta med forskning som visar hur pedagoger och annan skolpersonal har uttryckt sig om elever i relationssvårigheter (Larsson 2008). Beträffande elever i särskild undervisningsgrupp valde vi vid de första sökningstillfällena en studie av Yvonne Karlsson (2007). Utifrån sökningarna kunde vi dra slutsatsen att det finns forskningsrapporter som belyser relationens betydelse, däremot är forskning mer begränsad gällande elever i särskild undervisningsgrupp.

Fyra olika dimensioner av förtroendefulla relationer presenteras i Liljas (2013) resultat. Dessa dimensioner är att bry sig om, att lyssna, att sätta gränser och att möta motstånd. Vi likställer Liljas (a.a.) begrepp förtroendefulla relationer med det begrepp vi valt; goda relationer. De fyra dimensioner hon skapat utgår vi från när vi presenterar pedagogens roll i detta kapitel. Dessutom presenteras ytterligare en rubrik som visar hur pedagoger talar *om*. Talet om elever blir relevant att belysa då en av studiens frågeställningar är hur pedagoger beskriver relationer till elever i den särskilda undervisningsgruppen.

Att en förtroendefull relation är betydelsefull för eleverna och deras lärande framkommer i Ingemar Gerrbo (2012) och Ann-Sofie Strands (2013) resultat. Deras resultat har därmed relevans för det område vi väljer att belysa. Hur skillnader i elevantalet påverkar eleverna generellt skriver Peter Blatchford, Paul Bassett och Penelope Brown (2011) i en artikel. Den ger intressanta perspektiv på om hur antalet elever i klasser påverkar eleverna och i synnerhet för elever med de sämsta förutsättningarna för att klara skolan.

## **Pedagogens roll i relationer**

Som tidigare påpekats, har pedagogen ett stort ansvar för relationens kvalitet (Juul & Jensen 2003). Detta innebär att pedagogen har en avgörande roll för hur relationen kan se ut. Här redogörs den tidigare forskning som ligger till grund för studien.

### **Att bry sig om**

Dagens samhälle kan upplevas som motsträvigt till att sätta något annat än kunskapsinläring i skolan i fokus, speciellt i grundskolans högre årskurser. Lärarna behöver få möjlighet att bygga en relation av omsorg och tillit skriver Nel Noddings (2012) i sin essä, där hon samlar

sina forskningserfarenheter på området. Noddings (a.a.) betonar omsorgen i relationen för elevens lärande vilket gör hennes essä av värde för vår studie. Hon menar att det tar tid att bygga en relation med omsorg och förtroende och att använda tiden till detta är inte bortkastad tid. När det tar tid att skapa relationer och förtroende är det viktigt att samma lärare finns med eleverna under en längre tid. Läraren har då hunnit bygga upp relationen. I grundskolan ska läraren ansvara för både kunskapsutvecklingen och den sociala omsorgen. I stället för att arbeta separat med sociala relationer ska de genomsyra hela skolklimatet enligt Noddings (a.a.)

Ett förhållningssätt där omtanke, respekt och förtroendefullt klassrumsklimat står i centrum för att öka möjligheterna till att bygga upp ett förtroendefullt klassrumsklimat vill både klasslärare, men framförallt specialpedagoger bidra till, visar Larssons (2008) studie. En av svårigheterna specialpedagogerna i Larssons studie möter är problem med vuxna som istället för att arbeta för att skapa äkta möten mellan sig och eleverna, bara är närvarande för att göra sitt jobb, utan att arbeta med det äkta engagemanget. Studiens syfte är att ge en bild av hur skolpersonalen talar om elever i relationssvårigheter samt ge en bild av hur skolpersonal talar om förklaringar och lösningar kring elever i relationssvårigheter.

I sin studie fokuserar Larsson (2008) på de elever som benämns som störande, bråkiga, omotiverade, okoncentrerade och liknande. Han kallar denna grupp för ”elever i relationssvårigheter”. I studien intervjuar Larsson (a.a.) rektorer, pedagoger och specialpedagoger. Utgångspunkten i hans studie är socialkonstruktionism, vilken betonar det mellanmänniska handlandet mer än individens. Det gör att det passar väl att använda vid tal om elever i relationssvårigheter, där svårigheterna uppkommer just i relationer mellan människor enligt Larsson (a.a.).

För att eleven ska lyckas i skolan är det viktigt med goda relationer och det räcker, enligt Gerrbo (2012), att det finns en gynnsam relation med *en* lärare som bryr sig om eleven för att fler möjligheter skapas för eleven att lyckas i lärandet. Lärare, specialpedagoger och rektorer från sammanlagt tio olika grundskolor intervjuas i Gerrbos (a.a.) studie. Syftet med studien är att förstå och förklara, samt ge en beskrivning till grundskolors specialpedagogiska praktik och organisering. Genom analysering av intervjuerna framkommer det att nära relationer är en förutsättning för att elevens ska fortsätta lyckas och skapa goda studieresultat. Liknande

resonemang för Lilja (2013) som skriver att lärarens arbete inte bara handlar om att stötta och ge eleven möjligheter att lyckas genom att fokusera på att nå upp till olika kunskapskrav. Det handlar även om att bry sig om genom att uppmuntra och stödja eleven att komma till skolan och delta i undervisningen. I sin studie följer Lilja (a.a.) fem grundskolelärare på fem olika skolor. Syftet med avhandlingen är att belysa och se på hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever kan se ut i skolan. Genom observationer och intervjuer med lärare och elever framkommer det att betydelsen av ömsesidighet och tillit är en central del. I en förtroendefull relation har även eleverna förtroende för att läraren ska vara rättvis, både i bemötande och bedömning. I Larssons (2008) intervjuer av specialpedagoger menar de att skolans uppgift inte handlar om att endast se till att eleverna utvecklar kunskaper i ämnena utan att skolan har den stora uppgiften att se till *hela* människan och arbeta för den sociala och demokratiska fostran. Relationen är mycket viktig men det betyder inte att man ska låta bli att ställa krav.

I relationen mellan lärare och elev är det betydelsefullt att läraren arbetar utifrån elevens bästa (Lilja 2013). Lärarna i Liljas (a.a.) studie strävar ständigt efter att samtala med eleverna för att komma fram till och vara överens om något gemensamt mål. Det kan vara ett individuellt mål och behöver inte stämma med målen som gäller generellt för skolan. När läraren skapar en förtroendefull relation genom att bry sig om eleverna möjliggör det för läraren att anpassa undervisningen till alla elevers olika behov och förutsättningar, utan att det upplevs som orättvisa eller särbehandling. Lilja (a.a.) tolkar det som att elevernas uppfattningar om rättvisa i detta sammanhang betyder att utifrån olika förmågor att det blir rättvist att behandlas på ett annat sätt än den norm som normalt råder i klassrummet. Liljas (a.a.) studie visar att en förtroendefull relation där läraren bryr sig om eleven är en avgörande del för att några av eleverna i de högre årskurserna ska komma till lektionen.

De möten mellan lärare och elev där eleverna ser att det är av genuint intresse för dem som människor är viktigt. I Hugos (2007) djupgående etnografiska studie är syftet att förstå och beskriva sju elevers och tre lärares erfarenheter av skolan under den treårstid gymnasiet pågår. Resultatet består främst av intervjuer och fältanteckningar från deltagandeobservationer. Eleverna som Hugo (a.a.) följer sökte på eget initiativ till en särskild undervisningsgrupp på gymnasiet individuella program med inriktning mot restaurang och storkök. I början ser han eleverna som svagpresterande elever i behov av stöd, men efter studien väljer han hellre uttrycket elever i behov av äkta lärandesituationer. Det handlar framförallt om eleverna

upplever något som meningsfullt eller inte. Den tidigare erfarenheten eleverna har med sig från grundskolan handlar om utanförskap, misslyckande och meningslöshet och det avgörande för den nya undervisningen i den särskilda undervisningsgruppen är hur lärarna genom att bry sig om eleverna lyckas i sina möten med dem, vilket är betydelsefullt för relationen mellan lärare och elev. Mötena karaktäriseras av närhet, tillit och att bli sedda. Lärarens betydelse i undervisningsgruppen får inte underskattas (Hugo a.a.). Om en elev är utlämnad och är i underläge mot en lärare är ett etiskt krav att läraren ska ta tillvara den tillit som eleven visar. En central utgångspunkt för Susanne Hanssons (2012) studie är respekten i relationer. Hon genomför halvstrukturerade kvalitativa gruppintervjuer med sammanlagt sextionio elever vid två skolor. Studien syftar till att, genom elevers perspektiv, fördjupa kunskapen om respekt som en etisk aspekt av relationer i skolan. Det gör hon med hjälp av teorin om det etiska kravet. Respekt handlar, enligt Hansson (a.a.) bland annat om att värna om den andres integritetszon. Hon menar att hennes studie har bidragit till en förståelse av respekt som en kvalitet i relationer, och där ett visst mått av osäkerhet krävs. Respekt mellan lärare och elev handlar om att se personen som den är. Lärare ska vara snälla, lyssnande, omtänksamma och bry sig om eleverna, det är vad eleverna lägger i begreppet respekt. Vidare är det viktigt för eleverna att bli sedda. När eleverna får det bemötandet visar de respekt tillbaka. Relationer med andra måste ha ett visst mått av osäkerhet eftersom vi inte kan styra och kontrollera andra. Osäkerheten blir därför grundläggande för respektbegreppet i Hanssons (a.a.) studie.

Lärarens betydelse bekräftas även av Blatchford m fl (2011) som påvisar hur storleken på klasser påverkar den individuella kontakten mellan elev och lärare. I artikeln jämförs stora klasser, med upp till 30 elever per klass med små klasser, där upp till 15 elever ingick. När klasserna blev mindre fick läraren större chans att bry sig om och ge alla elever mer individuell uppmärksamhet. Även elever högre upp i åldrarna har nytta av att vara i mindre klasser. Sammantaget visar det att i mindre klasser får elever mer individuell uppmärksamhet medan de i större klasser använder mer av tiden till att lyssna på läraren (Blatchford, Bassett & Brown 2011). Lärarens inställning, att eleverna själva verkligen vill samt på elevens förmåga att ta ansvar över sig själva och skolarbetet är en förutsättning för en förtroendefull relation enligt Lilja (2013). När läraren visar genom sitt förhållningssätt att den bryr sig om eleven fördjupas relationen dem emellan (Lilja a.a.).

## Att lyssna

När eleven har behov av stöd utöver själva ämnet kan det uppstå problem, enligt Nodding (2012). Då behöver läraren lägga undan kravet som utbildningen ställer på eleven och istället fokusera på att hjälpa eleven med andra behov som att exempelvis ge stöd vid socioemotionella svårigheter. Även om pedagogen inte kan hjälpa eleven på det sätt denne vill, eller att pedagogen inte tycker att eleven gör det som är bäst för denne, är det viktigt att lyssna för att bibehålla en god kommunikation. Vikten av att lyssna på eleverna framkommer även i Larssons (2008) studie. Vissa av Larssons (a.a.) intervjupersoner menar att lyssnandet är grunden för respekten för eleven. Att lyssna handlar om att bygga upp ett förtroende. Ett skrik som utåt sett låter som ett "jag vill inte", kan stå för något helt annat. Helt avgörande för relationen är då att den vuxne verkligen lyssnar på vad eleven *egentligen* menar (Larsson a.a.).

Om läraren tror att den vet bättre än eleven vad eleven behöver kan det finnas en risk i att läraren av sin goda vilja försöker övertala eleven till vad läraren tror är det bästa. Här behövs något som Noddings (2012) kallar för relationsvård och i det är lyssnandet en viktig och avgörande del, annars kan de elever som har störst behov av omsorg riskera att inte ta emot den. Vi är ibland alltför snabba att säga "Jag vet hur du känner", och missförstånd uppstår lätt menar Noddings (a.a.). Hon betonar att dialogen är grundläggande för att kunna skapa de goda relationerna som främjar elevens lärande. Lilja (2013) är av samma uppfattning och hävdar att det är viktigt att läraren tar sig tid att lyssna när eleverna berättar, både enskilt och i grupp. Det handlar om att vara lyhörd inför vad som berättas, något som hänt i elevens vardag som behöver redas ut och att kunna se bortom det eleven berättar om (Lilja a.a.).

Elevernas relation till skolpersonalen kan betraktas som en systemkraft som får eleverna till skolan eller drar dem därifrån (Strand 2013). Att inte eleverna själva alltid är delaktiga i beslut gällande dem, framkommer i Strands (2013) avhandling där hon undersöker skolans sociala förhållningssätt ur ett systemteoretiskt perspektiv. När eleverna inte får vara delaktiga och bli lyssnade på i besluten om dem själva upplever de inte att stödet är på riktigt och blir inte något som hjälper dem tillbaka till skolan. Elevers känsla av ensamhet, isolering, rädsla och fysisk smärta skulle kunna vara uttryck för brist på stöd från en vuxen. Dessa uttryck för avsaknad av relationer inom skolsystemet återspeglar brist på socialt fungerande sammanhang. Strand (a.a.) klarlägger att det är viktigt att undersöka hur ungdomarna ser på

skolan, men också hur skolan ser på ungdomarna som skolkar från grundskolan.

Avhandlingens fokus är en övergripande analys av systemkrafterna och Strand (a.a.) använder både kvantitativ och kvalitativ metod, men de kvalitativa inslagen dominerar i avhandlingen. Den kvantitativa metoden används vid insamlingen av det skrivna materialet från nittio elever och efterföljande elevintervjuer är av kvalitativ art. Alla stödjande faktorer borde vara systemkrafter som drar eleven till skolan enligt Strand (a.a.) och därför behöver alla nivåer inom skolorganisationen fungera. Karlsson (2007) drar liknande slutsatser i sin studie där syftet är att undersöka skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen samt beskrivningar av vad som utgör elevernas svårigheter. Studiens resultat kommer från ett fältarbete gjort under ett år, observationer i klass, samt intervjuer med elever, pedagoger, föräldrar och elevernas före detta klasslärare. Karlsson (a.a.) klarlägger att resultatet i studien visar att eleverna uttrycker sig ”som offer för omständigheterna, informerade men inte delaktiga i beslutet om flytten till gruppen” (Karlsson a.a, s 110). Med detta menar hon att elevens egna tankar och åsikter sällan prioriteras, det vill säga ingen lyssnade på eleverna. Vikten av att känna delaktighet och meningsfullhet är något som även framkommer i Hugos (2007) studie. Elever som tidigare har haft negativa skolupplevelser behöver positiva erfarenheter innan de ändrar sin negativa inställning till skolan. Varken läxor, betyg eller åtgärdsprogram är något som de blir motiverade av, istället sker en förstärkning av de negativa erfarenheterna (Hugo a.a.). Det är ansträngande för eleverna att vara i icke-fungerande relationer med lärare, då de trots bristande ömsesidig respekt, måste ha en fortsatt relation till varandra, enligt Hansson (2012). Icke-fungerande relationer kännetecknas av eleverna som att lärarna inte lyssnar på dem och de favoriserar vissa elever. De har en känsla av att inte nå fram till lärarna, att lärarnas ”integritetszon” är stängd. Lärarna utnyttjar istället relationens maktojämlikhet till deras fördel. I det läget försöker eleverna använda sina möjligheter att påverka lärarna genom att diskutera, påpeka och protesterna mot det de anser är fel.

### **Att sätta gränser**

När lärare sätter gränser sätts förtroendet i relationerna mellan lärare och elever på prov (Lilja 2013). Möjligheten till gränssättning är beroende av vilken relation läraren har till eleverna och hur förtroendet byggts upp. Det är till stor del förenat med lärarens förmåga att hålla ordning i klassrummet. När relationen sätts på prov genom att läraren sätter gränser, kan det exempelvis vara att elever inte håller sig till det som är bestämt. Orsaker kan vara att eleven



kan vara trött, hungrig eller helt enkelt inte är intresserad av undervisningen. Lilja (a.a.) ser i studien att när läraren sätter gränser är det betydelsefullt att det ses utifrån både lärare- och elevperspektivet. Det är en förutsättning för att de ska närma sig och förstå varandra. När lärare sätter gränser för vad som ska vara tillåtet i klassrummet är det viktigt för alla elevers lärande, eftersom de som inte testat gränser ändå påverkas av exempelvis hög ljudnivå (Lilja a.a.). För att alla elever ska få möjlighet till arbetsro och en bra arbetsmiljö är det en förutsättning att lärare kan sätta gränser. Det är betydelsefullt att läraren har en god relation och känner eleverna. En ömsesidig förståelse för varandra fördjupas när läraren bemöter eleven med respekt (Lilja a.a.). En lärare kan aldrig få respekt genom att höja rösten eller svära åt eleverna för att på det viset sätta gränser, menar eleverna i Hansons (2012) studie. När de beskriver lärare som de har respekt för säger eleverna att lärarna säger till med en lugn röst som har lagom röststyrka, samtidigt som de riktar sig till den som behöver tillsägelsen istället för hela klassen. På så sätt visar läraren respekt när denne inte skäller på eleven inför hela klassen. Det gör att de inte blir uthängda mot klassen av läraren. Genom att möta eleverna med både snällhet och stränghet, visar lärarna att de är pålitliga och det är lärarna som måste ”bekänna färg” först och visa respekt och förtroende för att kunna få respekt tillbaka. I Karlssons (2007) studie framkommer negativa aspekter gällande den särskilda undervisningsgruppen. Gränssättningarna gör att eleverna upplever ett begränsat friutrymme, lågt aktörskap och lite inflytande. De är styrda och beroende av pedagogerna för att kunna passa tider då de exempelvis inte följer de vanliga lektions- och rasttiderna och har därmed ingen klocka som ringer in när rasten är slut. De behöver därför ha koll på var pedagogerna är så de kan se när det är dags att gå in, samt för att veta var de ska befinna sig rent rumsligt då detta inte heller är någon självklarhet heller för eleverna.

Lärares undervisning med dess innehåll, struktur och olika kunskapskrav är centrala och betydelsefulla, men en viktig och avgörande del är relationerna mellan lärare och elev, oavsett hur gamla eleverna är, påtalar Lilja (2013). Det är speciellt vid de tillfällen när lärare och elev inte är eniga om olika saker och tilliten prövas. Ett viktigt motiv för det särskilda upplägget med en liten grupp i Hugos (2007) studie är att eleverna är i behov av relationer med få lärare som har ett tätt samarbete och samma regler och förhållningssätt. Tidigare skolmisslyckanden för dessa elever har bland annat berott på svårigheter att ha många vuxenrelationer med olika förhållningssätt och regler. När eleverna har många olika lärare möter de olika regler, gränssättningar och undervisningsstilar. Det skapar förvirring för elever som är i behov av

tydlighet och gränssättning (Hugo a.a.). Det är viktigt för eleverna att det både är en trivsamt atmosfär i klassrummet, att det finns ordning och struktur samt att undervisningen ger lagom med utmaningar för eleven (Hansson 2012).

### **Att möta motstånd**

Det är relativt vanligt att elever och lärare har olika åsikter och att relationen sätts på prov, precis som det visade sig att det gör när läraren sätter gränser enligt Lilja (2013). Hennes studie visar att både lärare och elever har makt i dessa situationer. Vid de tillfällen när eleven motsäger sig det som ska göras visar eleven sin makt, lärarens makt utmanas och läraren möter motstånd. Det är betydelsefullt för relationen att läraren bemöter eleven utifrån en helhetssyn där hänsyn tas till både den enskilde elevens behov men även till övriga klassen. Betydelsen av lärarens bemötande visar Hugos (2007) studie när en elev får avslag på en ledighetsansökan. Läraren möter motstånd genom att eleven börjar skolka och Hugo (a.a.) menar att läraren inte har förmått bygga upp en förtroendefull relation. Även Lilja (2013) påtalar relationens betydelse för att kunna möta motstånd. En förutsättning för en förtroendefull relation är lärarens tro på att eleverna verkligen vill och en tro på deras förmåga att ta ansvar över sig själva och skolarbetet (Gerrbo 2012). Kravanpassning handlar bland annat om att som lärare ha en strävan mot att överbrygga gapet mellan de nuvarande läget och det resultat som önskas. Gerrbo (a.a.) påtalar även vikten av att förbereda eleven och arbeta för att skapa en förståelse hos eleven för vad som förväntas.

### **Pedagogers tal om elever**

I en av studiens frågeställning ställer vi oss frågan hur pedagoger beskriver goda relationer till elever i den särskilda undervisningsgruppen. Därmed blir det relevant att även synliggöra hur pedagoger talar om elever. På frågan om hur skolpersonal talar om förklaringar till elevers relationssvårigheter finner Larsson (2008) tre övergripande förklaringsmodeller: familjrelaterade, samhällsrelaterade samt skolrelaterade. Brister i familjen är den absolut vanligaste förklaringen. Framförallt är det specialpedagogerna som talar om skolrelaterade omständigheter, där lärares förhållningssätt är en central faktor. Det framkommer även i Karlssons (2007) studie där lärare beskriver elever utifrån ett tydligt skolperspektiv. Lärarna beskriver elevernas svårigheter i relation till hur elever bör vara i skolan och eleverna är antingen under eller över den förväntade normen i relation till idealeleven. Hon klarlägger att lärare står inför dilemmat om de antingen ska arbeta mot kunskapskraven eller med

elevernas sociala svårigheter. Eleverna själva försöker hela tiden att hävda sin rätt och vara en god elev som förväntas enligt normen. En utmärkande del i Karlssons (a.a.) resultat är att eleverna själva tar på sig ansvar för sina skolsvårigheter samt även att förändra och lösa sina svårigheter. Detta behöver lärare kunna möta genom att se till elevens kompetenser, starka sidor samt rätten till inflytande menar Karlsson (a.a.).

### **Sammanfattande konklusion över tidigare forskning**

Utifrån ovan genomgång av forskning kan det konstateras att goda relationers betydelse mellan pedagoger och elever är betydelsefull. De presenterade forskningsresultaten är eniga om att goda relationer är en viktig påverkansfaktor för elevers lärande. Att skapa och upprätthålla relationer är främst pedagogens ansvar och handlar många gånger om att låta byggandet av goda relationer ta tid (Noddings 2012). I goda relationer mellan pedagoger och elever är omtanke och respekt viktigt. Att pedagogen ser eleven och visar ett äkta intresse för denne är andra utmärkande drag för vad som är betydelsefullt i en god relation. En annan viktig del är att pedagogen tillåter och stärker olikheter. I möten med andra människor ingår även ett mått av osäkerhet, då vi inte kan veta vad den andre personen tänker. När pedagoger talar om elever förklaras svårigheterna främst utifrån brister i familjen. Pedagoger i Larssons (2008) studie beskriver elever i svårigheter i relation till den förväntade skolnormen. Goda relationer mellan pedagoger och elever kan vara skyddsfaktorer som uppväger andra negativa erfarenheter. Flertalet studier är av kvalitativ art där observationer och intervjuer än vanliga metoder. Det förekommer även större studier med kvantitativa inslag.

Sammanfattningsvis visar forskningsöversikten hur goda relationer kan uppväga andra negativa skolerfarenheter. I relation till vår studie bidrar därmed forskningsöversikten till en förståelse av vad som kan vara betydelsefullt i goda relationer mellan pedagog och elev. Genom att i en särskild undervisningsgrupp undersöka hur pedagoger beskriver relationer mellan pedagog och elev samt betydelsen av dessa relationer, kan vi med vår studie bidra till ökad kunskap om hur relationer som främjar eleven i dess lärande kan se ut en i särskild undervisningsgrupp.

## **5 Socialkonstruktionism – studiens teoretiska utgångspunkt**

Teoretisk utgångspunkt för studien är ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Inom socialkonstruktionismen ses kunskap som kontextburen och inte som en spegelbild av

verkligheten, utan ett resultat av vilket socialt sammanhang vi befinner oss i. Identiteten anses vara föränderlig beroende av sociala processer och inte likt en fast kärna (Burr 2003). Det som ses som normalt igår behöver inte anses vara normalt idag. Vi har valt ett socialkonstruktionistiskt perspektiv när vi väljer att undersöka hur goda relationer kan se ut eftersom vi uppfattar sociala konstruktioner som föränderliga. Exempel på att uppfattningar och förståelse förändras genom tid är att texter skrivs om. Verkligheten konstrueras enligt socialkonstruktionism genom språket (Burr 2003, Alvesson & Sköldberg 2008). Gårdagens ”elever med svårigheter” är idag ”elever i svårigheter”. Socialkonstruktionism är därmed relevant att ha som teoretisk utgångspunkt utifrån aspekten att goda relationer utgör en social konstruktion beroende på vilket social kontext som råder för tillfället, i detta fall den särskilda undervisningsgruppen. Det som kännetecknade en god relation mellan en pedagog och elev för femtio år innefattar inte samma kriterier idag.

## **6 Metod och tillvägagångssätt**

Studiens metoddelen inleds med en beskrivning av den studiens tillvägagångssätt där en etnografiskt inspirerad ansats och dess terminologi förklaras. Vidare redogörs det för studiens genomförande där en presentation av undersökningsgruppen sker samt en beskrivning av fältstudien med dess observationer, informella samtal och djupintervjuer. Bearbetning av resultatet redovisas och därefter förs en diskussion kring studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Metoddelen avslutas med att etiska och aspekter diskuteras.

### **Kvalitativ studie**

Denna studie är av en kvalitativ art och har som syfte att med stöd i observationer och intervjuer hur goda relationer kan se ut i en särskild undervisningsgrupp. Typiska kännetecken för kvalitativa metoder är bland annat att den innehåller mycket information med få undersökningspersoner (Holme & Solvang 1997). ”Kvalitativa studier är ofta undersökningar av avgränsade och specifika miljöer, där målet är att ge en helhetsbeskrivning av processer och särdrag i dessa miljöer” (Repstad 2009, s 23). I denna studie avgränsas forskningsfältet till en särskild undervisningsgrupp. I kvalitativa studier finns även en närhet till det som undersöks och studien går på djupet för att beskriva och förstå företeelser. Själva forskningsprocessen och det sätt som resultatet skapas, sker i en ömsesidig påverkan både mellan den teoretiska delen och studiens empiri samt likaså mellan den som forskar och undersökningspersonerna (Holme & Solvang 1997).

## En etnografisk inspirerad ansats

Etnografi som ansats är en användbar metod när syftet är att studera uppfattningar hos dem som studeras i deras vardagsmiljö. Detta innebär att undersöka hur personerna uppfattar och förstår olika situationer, hur de ser både på sig själv och på andra (Hamersley & Atkinson 2007).

The task is to investigate some aspect of the people who are being studied, and this includes finding out how these people view the situations they face, how they regard one another, and also how they see themselves (Hamersley & Atkinson 2007, s 3).

Utifrån valet att använda observationer och djupintervjuer som metod för studiens datainsamling anser vi att en etnografisk inspirerad ansats som tillvägagångssätt är en möjlig och användbar metod<sup>2</sup>. Enligt Martyn Denscombe (2009) är etnografi beskrivningar av personer och kulturer, samt hur personer i gruppen som studeras uppfattar och förstår saker. Fördelar med att använda sig av etnografi som metod är att den kan användas för att koppla och utveckla teorier. Insamlingsdatan är detaljerad och belyser på ett djupgående plan. Genom att se handlingar och lyssna på vad människor säger kan den etnografiske forskaren förstå hur människor lever och fånga deras erfarenheter (Kullberg 2014). Valet av en etnografisk inspirerad ansats motiveras av vår strävan efter att beskriva goda relationer och hur dessa skapas i den särskilda undervisningsgruppens lektionstillfällen. En nackdel med etnografi är att den kan riskera att återskapa företeelser genom enstaka beskrivningar som åtskilda och isolerade berättelser (Denscombe 2009). För att minska den risken har vi när vi bearbetat och analyserat resultatet gjort tolkningar av första, andra och tredje graden (Fejes & Thornberg 2009). Dessa tolkningar beskrivs närmare på s. 25 under rubriken ” Bearbetning och analys”.

Inom etnografin finns en specifik terminologi (Kullberg 2014). Observationerna som görs kallas fältstudier och intervjuerna är antingen informella intervjuer, samtal, eller formella intervjuer så kallade djupintervjuer. Birgitta Kullberg (a.a.) beskriver de informella samtalen som korta samtal i samband med observationerna. Vi gör några korta informella samtal i direkt anslutning till observationerna, men i huvudsak väljer vi att skriva ner våra funderingar från observationerna och genomföra längre intervjuer, djupintervjuer. Valet baseras bland annat på tidsskäl då vi har haft begränsat med tid och utrymme för direkta intervjuer i

---

<sup>2</sup> Etnografisk inspirerad ansats används då tiden för undersökningen är alltför begränsad för att kunna påstå att studien har en etnografisk ansats till fullo

samband med observationerna, då pedagogerna var tillsammans med eleverna.

Djupintervjuerna genomförs för att få förståelse för hur goda relationer mellan pedagog och elev kan se ut samt hur goda relationer kan främja elevens lärande. Frågorna ställs med ambitionen att ha öppna frågor där den intervjuades tankar och beskrivningar är det intressanta. Vårt val av en etnografisk inspirerad ansats ligger i linje med studiens tillvägagångssätt med observationer och efterföljande djupintervjuer. Ett etnografiskt tillvägagångssätt handlar om att dels sträva efter att ge en riklig och detaljrik beskrivning av det som studeras samtidigt som det även handlar om att med stöd av teoretiska begrepp ge en bild av en verksamhet (Hammersley & Atkinson 2007). Vi är medvetna om att när vi beskriver relationerna är det grundat på våra egna tolkningar och dessa ses som en konstruktion vilket Denscombe (2009) menar är en medvetenhet som alla etnografer behöver ha.

### **Genomförande**

Den tidigare forskningen presenteras i studien utifrån Liljas (2013) fyra dimensioner. Genom fältobservationer i den särskilda undervisningsgruppen har sedan aspekter synliggjorts för hur pedagogerna skapar goda relationer. Vi väljer att använda oss av Liljas (a.a.) konstruerade dimensioner som teoretiska verktyg när vi undersöker hur en god relation kan se ut i en särskild undervisningsgrupp. Däremot använder vi inte Liljas (a.a.) teoretiska utgångspunkt som är ett livsvärldsfenomenologiskt synsätt. Vi ser dimensionerna som användbara och passande konstruktioner i analysen av studiens resultat.

I urvalet av undersökningsgrupp började vi med att läsa på olika skolors hemsidor där vi sökte efter skolor som skrev att de hade särskilda undervisningsgrupper. Därefter valdes en högstadieskola ut som var mest geografiskt passande. Det kan vara lämpligt att göra ett praktiskt val när forskaren står framför två möjliga alternativ men det ska inte vara endast den faktorn som urvalet grundas på (Denscombe 2009). I vårt fall grundades urvalet i första hand på skolor som beskrev att de hade en särskild undervisningsgrupp i sin organisation. Ålder på elever var inte intressant då det inte kändes relevant för vår studie. Däremot valde vi att söka på särskilda undervisningsgrupper som i första hand hade elever som är eller har varit i sociala svårigheter. Därmed valdes grupper som konstruerats utifrån diagnoser bort. Genom observationer och intervjuer samlade vi material till hur goda relationer kan se ut i en särskild undervisningsgrupp.

Vi är medvetna om att relationer alltid finns i skolan och för att begränsa undersökningens omfattning valde vi att undersöka hur relationer kan se ut under elevernas lektioner. I observationssituationerna deltog en av oss och de enskilda djupintervjuerna genomfördes av den av oss som inte deltog i observationerna. Den kompletterande gruppintervjun valde vi att genomföra gemensamt.

### **Den särskilda undervisningsgruppen**

Den kolla den särskilda undervisningsgruppen tillhör är belägen i ett villa- och radhusområde i nordvästra delen av staden. Det finns en närhet till stora grönområden, skog och vatten. Det är en högstadieskola, årskurserna 7-9 med ungefär 400 elever och 60 vuxna. Pedagogerna är uppdelade i sex arbetslag. Förutom ordinarie högstadielklasser på skolan finns också en klass för ungdomar med autism, en förberedelseklass och Internationella gruppen, samt en kommungemensam särskild undervisningsgrupp. Det är den särskilda kommungemensamma undervisningsgruppen vi valde att genomföra vår fältstudie i, här kallad särskild undervisningsgrupp.

Den särskilda undervisningsgruppen bedrivs i samarbete med socialtjänsten. Det är en kommungemensam grupp vilket innebär att eleverna får en placering i gruppen oavsett vilken skola i kommunen de tillhört tidigare. Rektor på högstadieskolan ansvarar för den särskilda undervisningsgruppen. Verksamheten är inte belägen på skolan utan i en lägenhet bredvid. Verksamheten startade för sju år sedan när kommunen tog hem ungdomar som var placerade på ungdomshem eller friskola i annan kommun. Tre personer arbetar i den särskilda undervisningsgruppen, här kallade pedagog A, B och C. En socionom anställd av socialtjänsten arbetar heltid i gruppen. Vidare finns en pedagog anställd på heltid och en pedagog har sin anställning delad, halvtid i den särskilda undervisningsgruppen och övrig tid inne på skolan. Skolans specialpedagog skriver åtgärdsprogram och utvärderar dessa, samt deltar på möten.

Gruppen har plats för sex elever, men består i dagsläget av sju elever varav tre är flickor och fyra är pojkar. Åldrarna är mellan 13-15 år. Alla elever har varit i, eller är i sociala svårigheter. Vissa av eleverna har varit så kallade hemmasittare och har nu kommit till en skolmiljö där de lyckats ”landa” och erhålla betyg i många ämnen, enligt pedagogerna.

När eleven placeras i den särskilda undervisningsgruppen finns en målsättning att denne efter hand ska kunna gå tillbaka till en ordinarie klassundervisning. Eleven får därför en klasstillhörighet i den anslutande skolan. Pedagog A berättar att de ännu ej har lyckats med målsättningen att någon elev helt återgått till ordinarie undervisning. Eleverna får själva välja om de vill närvara på lektioner tillsammans med den ordinarie klassen. Pedagog från den särskilda undervisningsgruppen finns då med som stöd om eleven önskar det. Exempel på sådana lektioner är slöjd, idrott och hemkunskap. Undervisningen i den särskilda undervisningsgruppen bedrivs i en lägenhet med fem rum och kök. Varje elev har en egen arbetsplats och i vissa fall ett eget rum. När eleverna kommer till skolan på morgonen får de dryck som the, kaffe eller juice. Skoldagarna är strukturerade och ser oftast ut på liknande sätt.

#### **Dagsrutiner**

8:40 Samling

9:00- 9:15 Nyheter

9:20–10:00 Arbetspass 1

10:00-10:30 Rast. Alla fikar tillsammans. Enligt schema ansvarar alla i gruppen, elever och personal för fram/avdukning.

10:30-11:30 Arbetspass 2

11:30-12:15 Lunch

12:15-12:45 Arbetspass 3

12:45-14:00 Aktivitet/lektion

Enligt pedagogerna kan pedagogerna utforma lektionsinnehållet relativt fritt och förutom rena lektioner används tiden till allt från vardagliga aktiviteter som att sopa utegården, till mer traditionsenliga som att baka semlor tillsammans på semle-dagen eller pepparkakor till jul. Pedagog A liknar verksamheten vid en pendel som slår fram och tillbaka hela tiden. När det är dags för nationella prov blir det stort kunskapsfokus, men i andra sammanhang finns möjlighet att anpassa verksamheten på andra sätt. Pedagog B är medveten om att det kan verka som att eleverna inte producerar lika mycket material som elever i ordinarie undervisningsgrupp men säger att det inte är kvantitet utan kvalitet som är betydelsefullt.

#### **Fältstudie**

För att uppfylla studiens syfte och frågeställningar var en betydelsefull del för oss är att få möjlighet att göra fältobservationer i den särskilda undervisningsgruppen. Själva kärnan i etnografin är att som forskare vara ute i den verksamhet som studeras för att med egna ögon se vad som händer i dess naturliga miljö (Denscombe 2009). Vi hade så kallade grindvakter, gate keepers, som hjälpte oss att få tillträde till verksamheten. Först kontaktades rektor som



gav oss godkännande att kontakta pedagogerna som arbetade i den särskilda undervisningsgruppen. Därefter kontaktade vi pedagogerna som i sin tur frågade eleverna. Pedagogerna underlättade för att vi skulle få komma till gruppen då de garanterade att vårt syfte var att studera dem och att vi inte hade för avsikt att kontakta eller observera eleverna.

Med utgångspunkt i den litteratur vi har valt att använda i tidigare forskning har vi inledningsvis ringat in de begrepp som kännetecknar en god relation. Genom att göra detta skapar vi en så kallad litteraturöversikt som kan indikera vad som kan vara relevant att ta med i ett observationsschema. Dessa begrepp ses då av forskaren som prioriterade vid observationen (Denscombe 2009). Litteraturöversikten i denna studie, med både tidigare forskning och studiens övriga litteratur, har hjälpt oss att utkristallisera det mest viktiga och relevanta begrepp att utgå ifrån i observationsschemat (Bilaga 3) och därmed även under observationerna. De valda begreppen i studiens observationsschema är begrepp vi anser är betydelsefulla och kännetecknande för en god relation. Dessa är: Motiverar, Bryr sig, Uppmuntrar, Tar sig tid, Möter hinder, Är lyhörd, Hjälper elev (kunskapsrelaterat) och Gränssättning. Under dessa rubriker noteras när ett skeende uppmärksammas. En sådan sammanräkning av skeendena under observationer kallas enligt Denscombe (a.a.) för händelsernas frekvens.

### **Fältobservationer**

Fältobservationerna är gjorda vid sju tillfällen, varav ett tillfälle endast är ett besök för att bekanta sig med eleverna och pedagogerna. Sammanlagt har observationer gjorts under arton timmar. Fokus för hur goda relationer mellan pedagoger och elever ser ut har varit under elevernas lektioner.

Under fältobservationerna medverkar en av oss som deltagande observatör. Som deltagande observatör kan man vara olika grader deltagande och vi väljer en ganska låg grad av deltagande då tidspressen gör att vårt tillträde till gruppen sker under en kort och intensiv period. Att i högre grad bli deltagande riskerar, enligt oss, att påverka gruppen, vilket var ett riskmoment vi ville avvärja. Observatörens placering är viktig, enligt Denscombe (2009). För att minska risken att störa verksamhetens naturliga miljö för mycket när vi genomför fältarbetet är det viktigt att välja en diskret placering, samtidigt som det ska gå att överblicka hela observationsarenan. Under observationerna är placeringen varje gång vid ingången till

lektionsrummet. Detta kan ses som en icke diskret placering men både pedagoger och elever hade sannolikt störts mer av närvaron om placeringen varit mer centrerat i rummet. En annan betydelsefull del som poängteras av Denscombe (a.a.) är att under själva observationen undvika interaktion för att inte störa den naturliga miljön för mycket. För vår del svarade observatören på frågor som ställdes direkt till oss i övrigt intogs en tyst roll.

Vid fältobservationer är det viktigt att fältanteckningarna görs så nära observationerna som möjligt menar Denscombe (2009). Han poängterar att fältanteckningar är en uppgift som brådskar då det kan vara lätt att glömma händelser som kan verka obetydliga, men som i själva verket kan vara viktiga för studien. I samtal med pedagogerna om huruvida de och eleverna skulle påverkas av att någon antecknar under observationerna trodde pedagogerna att det inte skulle störa varken dem eller eleverna. Då observationerna koncentrerades till lektionstid kompletterades observationsschemat med fältanteckningar. Fältanteckningarna genomfördes i ett annat rum, i direkt anslutning till observationerna. Det har sannolikt medfört att händelser och uttalanden som annars kan ha varit lätta att glömma om det hade skjutits upp tills senare nu har kunnat antecknas. Denna metod förordas av Denscombe (a.a.) då det är lätt att glömma de små men viktiga intryck som kan fångas i stunden.

Utifrån analys av de skeenden observationerna visar väljer vi, som Kullberg (2014) beskriver, fortsättningsvis vårt etnografiska arbete via djupintervjuer. Paul Repstad (2007) menar att det går att göra många olika kombinationsmöjligheter av metoder. Han nämner kombinationen observation och intervju som en möjlighet och menar att det då går att genom observation undersöka vad människor gör, för att sedan i intervjuerna se efter hur det stämmer med vad de säger att de gör. Här arbetar vi med metodtriangulering för att förstå hur de intervjuade pedagogerna uppfattar det som vi noterat.

Efter observationerna finner vi några utgångspunkter för de efterföljande djupintervjuerna. Kullberg (2014) skriver att intervjuer ska planeras in först när ett behov uppstår. För vår del uppstår behovet av intervjuer när observationerna har gett oss så mycket information att aspekter börjar uppenbara sig och mönster kan urskiljas. När utgångspunkter till djupintervjun är observationerna genomförs ingen pilotstudie, vilket annars är vanligt om man vill testa sina frågor. Vi anser att vi gör som Kullberg (a.a.) beskriver när hon säger att djupintervjun kan

uppstå ur forskarens analys där forskaren vill förstå hur informanterna uppfattar något som har visat sig i analysen.

### **Djupintervjuer**

Djupintervjuer har en stor betydelse i etnografiska studier (Kullberg 2014). Syftet med djupintervjuer är att ”lära sig att se omvärlden genom uppfattningar och tankar hos den person som intervjuas” (Kullberg a.a, s 128). De kännetecknas av att den inte har några förutbestämda frågor, däremot finns tankar eller nedskrivna funderingar på områden som ska beröras i samtalet. Vi finner likheter med Kullbergs (a.a.) metodbeskrivning av tillvägagångssättet av djupintervjuer med det sätt vi valt att arbeta på. Frågorna som ställs ska vara av öppen karaktär och ska inte gå att svara ja eller nej på. Viktigt är även att som intervjuare ställa följdfrågor vid behov för att leda samtalet framåt och erbjuda den intervjuade att utveckla sina tidigare tankar och åsikter. Inför djupintervjuerna har denna vetenskap varit betydelsefull för oss och har beaktats. Under djupintervjuerna har den intervjuade getts möjlighet att uttrycka sig helt med egna ord och inte behövt styras av några specifika frågor. Denna metod anses vara gynnsam när man vill veta personens tankar kring något (Denscombe 2009). Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) gör en liknelse av intervjuaren som malmlätare respektive resenär, där malmlätaren letar efter kunskapen som ligger likt en begravningsmetall och väntar på att upptäckas. Resenären reser runt och pratar med människor han möter och ber dem berätta sina livshistorier. Vår roll som intervjuare är då mer som en resenär än malmlätare, eftersom resenärens utgångspunkt är samtalet och det är tolkningar i de olika samtalen som kan leda till förändring och ny kunskap.

Vid första intervjutillfället hade en pedagog från den särskilda undervisningsgruppen bokat ett samtalsrum inne på 7-9skolan som ligger i nära anslutning till den lägenhet där den särskilda undervisningsgruppen har undervisning i. Platsen är av betydelse, enligt Kullberg (2014) och om det inte går att vara på samma plats som studien genomförs, är det bäst att forskaren uppsöker informanten, vilket skedde. Pedagogerna intervjuades enskilt i en turordning som de själva hade bestämt och som var av praktisk karaktär. Djupintervjuerna spelades in på en Ipad och pågick mellan 30-35 minuter per pedagog. Samtalen inleddes med lite allmänt prat om pedagogens bakgrund, tidigare utbildning och varför denne valt att arbeta i den särskilda undervisningsgruppen. Intervjuerna fortsatte sedan med att pedagogerna ombads berätta vad

som kännetecknar en god relation, mellan pedagog och elev. Kullberg (a.a.) menar att samtalen bör spelas in för att sedan transkriberas till textform så fort möjlighet ges

Efter intervjuerna gjordes en ljudkontroll och alla samtal hade god kvalitet. Först genomlyssnade en av oss inspelningarna. Genom att höra intervjuerna igen kan en ny upplevelse skapas när det går att höra samtalet som en helhet (Thomsson 2002). Saker som inte registrerades under samtalet träder fram och det går att distansera sig från det egna materialet. Heléne Thomsson (a.a.) skriver att hon gör vardagliga saker som sortera tvätt eller steker pannkakor vid den första genomlysningen. För vår del skedde den första genomlysningen i bilen till och från arbetet. Efter detta transkriberades samtalen så noga som möjligt för att en vidare bearbetning av materialet skulle kunna göras. En transkribering innebär att man gör om talad form till text. Kvale och Brinkman (2009) skriver att genom detta förfarande sker en första abstraktion där bland annat kroppsspråk går förlorat.

Efter att resultatet sammanställdes uppmärksammade vi att det inte framfördes några kritiska tankar mot begreppet en god relation, vilket inte heller görs i den tidigare forskningen eller i de enskilda intervjuerna. Vi valde därför att genomföra en kompletterande gruppintervju med pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen för att undersöka om pedagogerna kan se några dilemman gällande en god relation mellan pedagog och elev. Vi ser detta som ett komplement till den tidigare forskningen då det är relevant att undersöka om pedagogerna kan problematisera begreppet en god relation.

Den kompletterande gruppintervjun ägde rum i köket i den särskilda undervisningsgruppens lägenhet. Paul Repstad (2007) menar att gruppintervjuer kan vara lämpliga att göra om man vill få en överblick och en helhetsbild över företeelser eller uppfattningar som gruppen har en gemensam erfarenhet kring samt att det är tidsbesparande. Då den gemensamma utgångspunkten för intervjuerna är goda relationer och vi hade begränsat med tid var gruppintervju en lämplig kompletterande metod. Gruppintervjun varade i cirka 45 minuter och utgångspunkten för gruppintervjun var dilemman med goda relationer.

## **Bearbetning**

Att tolka fältanteckningar är en nödvändig del av datainsamlingen. Vi väljer att ta stöd i bearbetning och analys genom att utgå ifrån tolkningar av första, andra och tredje graden (Fejes & Thornberg 2009). Tolkning av första graden sker vanligtvis redan ute på fältet

genom anteckningar om observationen görs. Efter varje observation i den särskilda undervisningsgruppen skrevs fältanteckningarna rent och sammanställdes inom de närmsta timmarna efter, för att allt skulle vara i färskt minne. För att synliggöra olika fenomen, hitta mönster och teman gjordes anteckningar i marginalen när skeenden som inte fanns uppskrivna i observationsmallen uppmärksammades av observatören. Exempelvis när en pedagog klappar om en elev, gör tummen upp eller visar och kommunicerar med sitt kroppsspråk till eleven. Dessa fenomen beskriver en sorts förståelse för hur vardagen kan se ut samt vad som händer och sker i den miljön som observeras. Observationsschemat och anteckningarna sammanställdes i ett dokument i vår strävan att se olika händelser och mönster för att hitta en utgångspunkt till samtalsunderlaget i djupintervjuerna.

Resultat från empiri kan bearbetas på olika vis och Thomsson (2002) menar att det kan vara bra att börja med en så kallad lodrät analys som skär rakt genom varje enskild text för att därefter gå över till en vågrät analys som skär tvärs över flera, eller alla, texter. Den metoden använde vi oss av vid genomgång av intervjuerna. När dessa har transkriberats lästes de igenom. Därefter lades allt material ut på ett långt bord. I materialet letades efter de begrepp vi hittat i observationerna. När vi fann de fenomen vi hade listat i observationsschemat markerade vi de utsagor som pedagogerna uttryckte under intervjuerna.

För att förstå händelser av det som sker och för att kunna förklara detta bör forskaren sträva mot andra och tredje gradens tolkningar. I tolkning av andra graden ska tolkningar göras som är mer än vardagliga tolkningar som är förgivet tagna och kan ses som naturliga händelser. Det sker en slags växelverkan mellan det som syns i vardagen och i relation till teoretiska delar (Fejes & Thornberg 2009). När vi genomför tolkning av andra graden använder vi den tidigare forskning som ligger till grund för studien för att som ett andra steg i analysen förstå vad som sker mellan pedagog och elev i den särskilda undervisningsgruppen.

Andreas Fejes och Robert Thornberg (2009) poängterar vikten av att tolka och finna påståenden som kan motsäga tolkningen

Parallellt med den etnografiska blicken måste emellertid en självkritisk reflexion följa. För att uppnå god kvalitet i sina tolkningar måste man ständigt rannsaka dessa, finna argument som talar emot den gjorda tolkningen, och granska vilket underlag man har för sina påståenden (Fejes och Thornberg a.a, s 186).

Detta är vi medvetna om under hela analysarbetet och en styrka är att vi är två som analyserar då tillfällena ges att diskutera och reflektera på ett genomgripande sätt.

I tredje gradens tolkning är det centrala att distansera sig och kritiskt ifrågasätta mönster och tolkningar som framkommit. Som stöd till detta kan olika teoretiska perspektiv användas för att bringa klarhet i olika betydelser av handlingar samt att förstå och beskriva varför det kan vara som det är (Fejes & Thornberg 2009). I analysen använder vi studiens teoretiska utgångspunkt, det vill säga det socialkonstruktivistiska synsättet för att problematisera och analysera det resultat som framkommer. På detta sätt finner vi att studiens resultat kan framstå som sociala konstruktioner.

### **Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

För att visa god reliabilitet i etnografiska studier är det viktigt ”att försöka göra de olika stegen så opererbara som möjligt och att genomföra arbetet i tanke om att någon hela tiden tittar på [...] genom att forskaren under studiens genomförande ständigt antecknar tillvägagångssätt” (Kullberg 2014, s 81). Vi har under observationerna gjort strukturerade fältanteckningar där vi antecknar förutom vad som sägs och händer även noterat miner och kroppsspråk, för att samla data såsom intryck, språkliga uttryck och händelser som speglar en god relation i den särskilda undervisningsgruppen.

I tolkande undersökningar som denna innebär begreppet god validitet att forskaren har studerat det som den haft för avsikt att göra. En undersökning med god validitet har ett välgrundat resultat som är hållbart för en kritisk granskning (Thomsson 2002). Kvale och Brinkmann (2009) menar att begreppet validitet går att använda på kvalitativ forskning och att kvalitativ forskning kan leda till giltig vetenskaplig kunskap. En god validitet kräver att forskaren under hela proceduren kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar resultaten och forskaren måste ha en teoretisk uppfattning om vad som undersöks. För att öka studiers validitet är triangulering en metod som förekommer i samband med etnografiska metoder och analyser. Det betyder att man kombinerar olika metoder för att få ett bättre grepp om det man vill utforska (Repstad 2007). I vår studie använder vi oss av triangulering i flera olika avseenden. Vi använder oss dels av en forskartriangulering då vi är två personer i samma studie som samlar in data. Att en av oss koncentrerar sig på observationerna, medan den andra fokuserar på intervjuerna är av rent praktisk natur som förklaras närmare på sidan 21 under

rubriken "Fältstudie" I denna studie används dessutom en så kallad metodtriangulering. Detta kan innebära att man antingen använder sig av helt olika metoder, eller varianter av en metod (Kullberg 2014). Vår metodtriangulering består av en kombination fältobservationer som direkt kompletteras med korta informella samtal, djupintervjuer samt gruppintervju. Vi menar att detta ökar studiens validitet då vi genom metodtrianguleringen försäkrar oss om att vi undersöker det vi har för avsikt att undersöka.

Med generaliserbarhet menas att kunskapen av resultaten av en studerad grupp går att överföra till en annan (Thomsson 2002). Ofta kritiseras kvalitativa studier för att perspektiv inte går att generalisera, men då handlar det om att begreppet generalisera används i en positivistisk kunskapssyn. På liknande sätt resonerar Kullberg (2014) när hon menar att den kvantitativa forskningens generaliseringar handlar om mängd och att urvalet garanterar att regelbundenheten inte är en tillfällighet. Genom att istället tala om förståelse för den kunskap man finner och resonera, argumentera och teoretisera menar Thomsson (2002) att en förståelse skapas som gör generaliseringen rimlig. Om det inte går att generalisera, så går det åtminstone att reflektera över förståelsen. Genom detta får generalisering en vidare betydelse. Därmed kan även kvalitativa studier bidra till nya sätt att förstå andra situationer än de undersökta, vilket i så fall skulle kunna göra kunskapen generaliserbar. Då vår studie är koncentrerad till en särskild undervisningsgrupp som sannolikt är en liten del av skolans organisation väljer vi att låta läsaren avgöra om de resultat som framkommit kan vara överförbart på andra grupper och skolklasser. Huruvida resultatet är generaliserbart eller inte går resultatet i varje fall att reflektera över och diskutera kring. Kullberg (2014) menar att kvalitativa undersökningar ofta får oförtjänt kritik av att ha för litet underlag för att kunna vara generaliserbara, men hon hävdar att det är en felaktig uppfattning och att det finns flera möjligheter till generalisering och en möjlighet är den teoretiska förankring forskningen har. Generalisering blir därmed ett tal om giltighet.

Förutom att kvalitetsgranska en tolkande studie genom validitet och generaliserbarhet menar Thomsson (2002) att man även måste tala om riktigheten i tolkningarna i den kvalitativa studien. Genom att tiden medför förändring och nya studier kommer den nuvarande förståelsen att förändras eftersom tolkning är bundet till kontexten. Men Thomsson (a.a.) menar att det ändå finns vissa kriterier för en god tolkning. En god tolkning bör hålla för ifrågasättande av andra tolkningar och argument, den bör tillföra något nytt och

tolkningsmönstret ska vara logiskt och kunna förstås. Vidare måste läsaren få möjlighet att ta del av forskarens förförståelse och teoretiska utgångspunkter så en egen bedömning av de tolkningar som görs i studien möjliggörs. Resultaten i en förståelsegrundande studie byggs ofta upp som en berättelse och får gärna innehålla citat. I en kvalitativ studie ska inte läsaren övertygas med hjälp av antalet personer i studien, utan istället övertygas av olika argument om att studiens resultat inte bara är möjligt utan den mest överlägsna förståelsen (Thomsson a.a.). Genom de citat som förekommer i vår studie kan en förståelse skapas för studiens resultat, vilket vi menar ger en högre tillförlitlighet.

### **Etiska överväganden och aspekter**

I denna studie utgår vi ifrån Vetenskapliga rådets riktlinjer (2002) för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning och dess fyra principer för hur etisk forskning ska bedrivas. Dessa fyra är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylls eftersom vi har informerat samtliga medverkande pedagoger, elever och elevers vårdnadshavare om undersökningens syfte och även en beskrivning av hur genomförandet går till. I informationsbrev (Bilaga 1 och 2) finns kontaktuppgifter till oss och en uppmaning att höra av sig om de undrar över något. Det har även skriftligt och muntligt förtydligats att deltagandet är frivilligt och att man när som helst kan avbryta sin medverkan i studien både i samband med fältstudierna och före intervjuerna.

Vi anser att samtyckeskravets har beaktats genom att de tre pedagogerna vid första kontakten var mycket positiva till att medverka och gav ett muntligt samtycke efter beskrivning av vad deltagande i en studie innebär. Eleverna har genom ett skriftligt medgivande en vecka innan det första besöket/observationen genomfördes, fått godkänna sitt deltagande i studien. Elevernas vårdnadshavare har även fått tagit del av skriftligt information.

Gällande konfidentialitetskravet och för risken att känslig information om de medverkande ska kunna komma ut har vi klargjort både skriftligt och muntligt att samtliga personer, skola och kommun är anonyma och alla namn avidentifierade. Nyttjandekravet uppfylls när vi i informationsbrev försäkrar att det insamlade materialet endast gäller för denna studie och



endast kommer hanteras av oss samt att allt material kommer att förstöras efter studiens färdigställande.

## 7 Resultat och analys

Studiens syfte är att beskriva hur en god relation mellan pedagoger och elever kan se ut i en särskild undervisningsgrupp samt hur goda relationer kan främja elevers lärande. Det som framkommer i vårt resultat är olika kvalitetsaspekter på hur goda relationer ser ut och beskrivs i en särskild undervisningsgrupp. I resultatet jämför vi våra kvalitetsaspekter med vad som återfinns i den valda litteraturen som är studiens teoretiska utgångspunkt. Därmed kan förutsättningar skapas för en större och djupare förståelse för goda relationers betydelse i en särskild undervisningsgrupp.

Studiens första frågeställning är hur goda relationer skapas mellan pedagogerna och eleverna. Rubrikerna ”Att bry sig om”, ”Att lyssna”, ”Att sätta gränser” och ”Att möta motstånd” är Liljas (2013) dimensioner av förtroendefulla relationer. Dessa fyra dimensioner används i denna studie som teoretiska verktyg när vi tematiserar resultatet under de olika kvalitetsaspekterna som framkommer från observationer och intervjuer. Studiens andra frågeställning; hur pedagoger beskriver goda relationer till elever presenteras under rubriken ”En god relation”. Den tredje rubriken redogör hur pedagoger beskriver goda relationers betydelse för elevers lärande och återfinns genomgående i resultatdelen då elevens lärande är i studiens fokus. Sist i resultatdelen beskrivs yttre faktorer som har urskilts som viktiga för att goda relationer ska kunna skapas och upprätthållas i den särskilda undervisningsgruppen. Dessa faktorer är optimala för just denna grupp.

Alla pedagoger och elevers namn är avidentifierade och fingerade med bokstäver. Vidare kallar vi alla pedagoger för hon/henne för att ytterligare minska risken för identifiering av pedagogerna

Som vi tidigare definierade en god relation på sidan 5 under rubriken ”Relation och relationskompetens” läggs stor vikt på pedagogens roll. En god relation betyder för oss i denna studie att pedagogen

- ser eleven och anpassar sig efter det.
- är äkta i mötet.

## är ledare och ansvarar för relationens kvalitet. **En god relation**

När pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen beskriver sin uppfattning av vad en god relation innebär för dem framkom varierande tankar. Pedagog C menar att en god relation kännetecknas av att det finns ett förtroende mellan henne och eleven. ”Ledorden för henne är trygghet, tydlighet och ärlighet” (pedagog C). Det viktigaste är att man kan prata med varandra oavsett sinnesstämning säger pedagog B. En god relation kännetecknas av tillit ihop med någon slags respekt. Den präglas även av viljan att försöka mötas någonstans, och att inte vara auktoritär. Pedagog A tycker först att det är en svår fråga att sätta ord på. Hon menar att det finns så naturligt hos hela arbetslaget. Men svarar att rent generellt anser hon att en god relation är att vara en tydlig och förutsägbar pedagog. Hon menar även att i en god relation blir eleverna sedda och bekräftade av pedagogerna.

Nyckeln till framgång... Det finns bara en, lär känna dina elever! [...]  
I en god relation måste pedagogen ha förmågan att be om ursäkt och ta på sig skulden, även om det ibland inte är pedagogen som gjort fel (pedagog A).

Vidare säger pedagog A att det krävs respekt, medmänsklighet och samarbete med föräldrar för en god relation. Dessutom krävs det att pedagogen klarar av att kravanpassa för eleven. Detta gäller både vid undervisningssituationer och i sociala sammanhang.

Genom att vara en öppen person som gärna bjuder på sig själv anser pedagog B att det går att skapa en god relation till eleverna:

Jag försöker inte hålla någon auktoritär ställning på så sätt att jag går in och domderar och säger att ”jag vet bättre än dig”. Snarare försöker man mötas någonstans och jag tycker ändå att man någonstans ändå vinner en auktoritet i det. Att dom vet att B kan det här, hon vet det här och kan hon inte så kan hon hjälpa mig att hitta svaret på det jag funderar på eller ge henne tillbaka något också som hon (B, vår anm.) inte kan och vet nåt om (pedagog B).

Vår definition av en god relation beskrivs utifrån det Juul och Jensen (2003) definierar som professionell relationskompetens. Enligt Juul och Jensen (a.a.) kännetecknas en god relation mellan pedagog och elev bland annat av att pedagogen kan se eleven utifrån dennes behov och möta denne med respekt. Pedagogernas beskrivningar av vad som kännetecknas som en god relation stämmer överens med Juul och Jensens (a.a.) definition. Detta kan förstås som att pedagogerna ser sig själva som de som ytterst ansvarar för att arbeta för en god relation till

eleverna. De uttrycker att det är viktigt för dem att klara av att anpassa sig utan att förlora ledarskapet.

Det är viktigt att vara nån som vågar stå kvar när det blåser. Och vi har ju lite olika roller i det här gänget. Äh vi och vi våra verktyg, våra egna verktyg. Och det låter kanske kaxigt, men vi står ju och faller med oss (pedagog A).

När pedagogerna genom sitt ansvarstagande relaterar till sina egna egenskaper och hur dessa påverkar relationen med eleverna tolkar vi det som att pedagogerna tar ansvar för att en god relation ska kunna uppstå. I skapandet av en god relation anser Larsson (2008) att pedagoger behöver kunna samarbeta och ha förmåga till att visa hänsyn och skapa förtroende, vilket vi kan se i både observationer och intervjuer.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen är medvetna om vad begreppet en god relation innebär för dem. Intervjuerna visar en medvetenhet om hur viktigt en god relation mellan pedagog och elev är. Deras beskrivningar belyser vad som är viktigt för dem. En förutsättning till en god relation mellan pedagog och elev är att pedagogen behöver lära känna eleven och utsagorna handlar främst om en ömsesidig respekt blandad med trygghet, tydlighet och ärlighet. Dessa aspekter är pedagogiska verktyg och pedagogerna är beroende av varje del för att skapa goda relationer till eleverna och därmed främja elevens lärande och utveckling.

### **Att bry sig om**

Under denna rubrik presenteras utsagor från pedagogerna och det som framkommer vid fältobservationerna och som vi relaterar till begreppet att bry sig om. Under rubriken ”Att bry sig om” finns kvalitetsaspekterna *Att skapa tillit* och *Att använda humor*. Resultatet av analysen att bry sig om innebär att pedagogen bryr sig om eleven vilket präglas av respekt, tillit och humor. Det innebär även att pedagogen ser eleven och ger omsorg.

Vid observationstillfällena ägnar pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen stor del av skoldagen till att bry sig om de sju eleverna. Bland annat visar pedagogerna att de bryr sig om eleverna när de kommer tillbaka efter att ha varit sjuka, frånvarande av andra orsaker eller efter ledighet. Då möts eleverna av pedagogerna som säger: ”Vad kul att du är här, vad kul att se dig!”. När Elev D har varit sjuk och kommer till skolan igen möts den av pedagog B som

glatt säger: ”Jag saknade dig förra veckan.” D svarar: ”Aaaa men jag saknade inte dig” (med glimten i ögat, vår anm.) (Särskilda undervisningsgruppen, 10 mars 2015).

En händelse som inte alls har med skolarbete att göra utan är av annan karaktär visar sig när pedagog A ringer vaktmästaren inne på skolan för att ordna batterier till en elevs insulinpump innan skolarbetet kan börja. De går tillsammans in till skolan för att byta batterier. Detta exempel visar att läraren lägger undan de vanliga ”skolkraven” för att istället hjälpa eleven när den har andra behov. Pedagogerna hade kunnat säga åt eleven att hon skulle ha ordnat detta innan hon kom till skolan, men det valde pedagogerna att inte göra. Vi ser paralleller mellan pedagogens handlande och Liljas (2013) slutsats när hon skriver att lärarens arbete inte bara handlar om att fokusera på kunskapskrav utan även att hjälpa eleven. Omvårdnaden runt eleven kan då bidra till att eleven vill vara i skolan, vilket är en förutsättning för att ett skolarbete ska kunna utföras. Detta resultat visar sig även i Larssons (2008) intervjuer av specialpedagoger, de menar att det handlar om att se till *hela* människan.

Två av pedagogerna beskriver att de kommer så nära eleverna i den särskilda undervisningsgruppen att det får en familjär karaktär. ”Välkomna hem till oss, och våra sju barn” (pedagog C). Vid tillfällena när pedagogerna har haft kläder hemma som de inte haft användning för har det inträffat att de tagit med dessa till den särskilda undervisningsgruppen. Innan eleverna har erbjudits att låna dessa uppger pedagogerna att de har varit noga med att förankra detta hemma hos föräldrarna för att inte förminska föräldrarnas betydelse. När det finns en familjär karaktär i den särskilda undervisningsgruppen beskriver pedagogerna att de har en sorts balansgång att förhålla sig till. Juul och Jensen (2003) menar att det ställs krav på att pedagoger ska vara överblickande och rationella medan andra närstående vuxna har en annan känslomässig relation. Pedagogerna är medvetna om att det finns en gräns mellan privat och professionell. De menar att den är viktig att förhålla sig till vilket de gör i det dagliga reflekterandet.

Att bry sig om kan även innebära att se till att tillvaron underlättas för eleven och dennes familj. Exempel på att det sker i den särskilda undervisningsgruppen är när pedagog A ger ett förslag till att försöka ändra en mötestid för elev E och dennes föräldrar så de inte behöver vänta flera timmar på en buss hem. Pedagog A ringer först till specialpedagogen och beskriver situationen för att sedan ringa till E:s föräldrar och föreslå ny mötestid. Detta är på pedagog

A:s initiativ för att underlätta för eleven och familjen, vilket hon berättar direkt efter observationstillfället (Särskilda undervisningsgruppen, 3 mars 2015).

I intervjun med pedagog A uttrycks att bry sig, som kännetecknas enligt Lilja (2013) av att se eleven och bekräfta denne. Denna uppfattning menar vi finns hos samtliga pedagoger i den särskilda undervisningsgruppen. Att som elev bli sedd bidrar till att eleven upplever förtroende till läraren, enligt Hugo (2007). Pedagog C beskriver det:

Där och då känner jag att den här eleven blir sedd och han eller hon känner att jag verkligen finns där och har tid med honom/henne. [...] Om en elev berättar att denne mår jättedåligt, då tar vi tid att prata om det och då blir min stora funktion att jag ägnar den dagen åt hur vi kan få eleven på andra tankar. Jag kan ringa olika telefonsamtal till mamma eller pappa, så där är nyckeln också tiden faktiskt (pedagog C).

Här styrks pedagogens resonemang av Gerrbo (2012) som skriver att det är viktigt att pedagogerna har en förståelse för när eleverna är i svårigheter. Vi kan se att pedagogen agerar på det sätt Gerrbo (2012) menar genom att pedagogen lägger skolarbetet åt sidan för att ägna tiden till det eleven har behov av.

### **Att skapa tillit**

En kvalitetsaspekt i en god relation som framkommer när pedagogen bryr sig om eleven är tillit. Begreppet tillit har en nära relation med respekt (Strand 2012) Detta visar sig även i intervjuerna med pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen när de vid flera tillfällen sätter dessa ord i förbindelse med varandra. Vi sätter därför samman dessa begrepp under denna rubrik. Med tillit menas här att pedagogerna tar hänsyn till eleverna, visar respekt och litar på eleverna.

Pedagog A går in till elev F som har sin arbetsplats i ett enskilt rum. När pedagog A kommer in skyndar sig F att vika ner dataskärmen. Pedagog A säger ”Oooj får jag inte se... vad jobbar du med? Jag tar av mig glasögonen så jag inte ser.” Pedagog A backar två steg samtidigt som hon tar av sig glasögonen. Eleven faller då upp dataskärmen igen och säger ”Jag gör det jag ska” (Särskilda undervisningsgruppen, 3 mars 2015). Genom att pedagog A backar samtidigt som hon tar av sig glasögonen signalerar hon till F att hennes intention inte är att smygläsa, snoka eller kontrollera henne. Istället visar hon att hon litar på att eleven gör det hon ska. Om eleven uppfattat det som att pedagog A ville kontrollera henne hade hon sannolikt inte fällt

upp skärmen igen. Vi tolkar det som att eleven upplever tillit till pedagogen när hon tar upp skärmen igen och fortsätter arbeta. Hugo (2007) menar att förutsättningen för att pedagogen ska kunna skapa tillit är att det finns en öppenhet och ett intresse för eleven som är äkta. Pedagog A påtalar i den efterföljande djupintervjun att pedagogens agerande är av stor vikt för att eleven ska känna tillit. Hon säger att de (pedagogerna) är sina egna verktyg.

Ett ledord som framkommer vid både observationer och intervjuer, är respekt. Pedagog B uttrycker att:

Det spelar ingen roll bara att man vågar säga nåt till den här personen.  
Att den känner tillit ihop med nån sorts respekt... Att vi känner  
respekt för varandra (pedagog B).

Här syns en likhet mellan pedagogens uttalande och det Strand (2012) påtalar när hon i det etiska kravet använder orden tillit och respekt. Om en pedagog är i överläge är det betydelsefullt att pedagogen visar tillit och respekt då detta handlar om att ta hänsyn till elevens integritet.

Pedagog A menar att det finns en ömsesidig respektfullhet när gruppen är inarbetad och alla elever är trygga i skolans miljö och med pedagogerna.

Jag kan säga till eleven att ” Du får ha en dålig dag, det är helt okey.  
Det ä´re och jag har full respekt för det. Jag vet att du har sovit dåligt  
och det ä så, vi tar de lugnt i da. Vi gör det andra i morrn så ta´t lugnt”  
(pedagog A).

Vikten av en ömsesidig respekt för varandra påtalas även av pedagog C när hon säger att:

Det är viktigt att vi respekterar dom och att vi alla respekterar  
varandra. Eleverna ska ju respektera oss också va (pedagog C).

Att skapa tillit handlar både om att skapa tillit mellan pedagog och elev, men det inrymmer även hela elevens familj betonar pedagog A när hon uttrycker betydelsen av förmågan att be om ursäkt.

Vi har förmågan att be om ursäkt när vi gör bort oss. Den är  
avgörande i det här för då inser dom (föräldrarna, vår anm.) att hon är  
mänsklig och va hon gör. Det är bra att göra bort sig och kunna säga  
”Det är mitt fel, det är jag som har klantat till mig, det har inget med  
din son eller dotter att göra, det är jag som har klantat till det, jag ber  
jättemycket om ursäkt” (pedagog A).

I Hanssons (2012) studie berättar elever vad begreppet respekt betyder för dem. Pedagoger ska vara snälla, lyssnande, omtänksamma och bry sig om eleverna. Inte förrän de får det

bemötandet visar de respekt tillbaka. Vi ser en medvetenhet hos pedagogerna kring det Hansson (2012) klarlägger angående respekt när de beskriver hur de reflekterar kring faktorer för att en ömsesidig respekt ska utvecklas.

### **Att använda humor**

En annan kvalitetsaspekt som framkommer när pedagogen bryr sig om eleverna är humor. Pedagog B uttrycker betydelsen av att kunna använda humor i relationen mellan pedagog och elev men menar att det är viktigt att känna av och anpassa hur man kan skämta med eleven. Hon beskriver att när hon var ny observerade hon de mer erfarna pedagogerna för att på det sättet minska risken för att göra fel.

Jag tror inte man ska gå in på en gång och visa hur man kan skämta och hur man inte kan skämta. Vad som är rätt och vad som är fel i relationen mellan pedagog och elev såg jag när jag observerade A och C [...] Sen när man väl känner varandra kan man skämta ganska grovt (pedagog B).

Ett tillfälle vi kunde observera att humor användes är under ett lektionspass när elev E ska skriva en musiktill text till musiklektionen samma dag. E sitter med hörlurar och lyssnar på musik. Han vrider och vänder sig på stolen, vilket pedagog A ser och uppfattar som att han vill något. Hon går fram till E och säger med glad och skrattande röst:

Hur går det? Vill du ha en gansterrap, pratar du med mig. Är det en schlagertext du ska ha, pratar du med C, och mer romantiskt, med B (pedagog A).

Övriga pedagoger kommer fram och deltar aktivt i samtalet för att eleven ska komma igång med skolarbetet (Särskilda undervisningsgruppen, 12 mars 2015).

Ett annat observationstillfälle som visar att humorn används av pedagogerna är när pedagog A under ett lektionspass skrattar och delar elev G:s intresse för dataspellet LOL genom att hon vet vilken level G är på och även att hon har träffat en partner genom spelet. Pedagog A är ironisk men har glimten i ögat och det är en jargong som känns naturlig i sammanhanget eftersom eleven är med på resonemanget då hon skojar tillbaka (Särskilda undervisningsgruppen 3 mars 2015).

Att pedagogerna använder sig av sin humor bekräftas vid djupintervjun då pedagog B säger:

Det är ju en ganska rå... ääh... jargong, emellanåt, men det är ju ändå så att ”det här är rätt, det här är fel, så här gör vi. Eller hur tänker du? Förklara varför du gör så här” (riktat till elev, vår anm.). Vi kan skoja om det på ett bra sätt, tror jag, så har dom ändå lärt sig nåt bra. Ämnesmässigt och socialt (pedagog B).

Ett dilemma som Pedagog B tar upp är elevernas svårighet att skilja på skolarbete och att ha roligt med pedagogerna. Hon menar att det kan vara svårt för eleverna att hela gruppen, både pedagoger och elever, ena stunden kan sitta vid fikabordet och prata och skoja och i nästa sekund ska det vara allvarliga prat om vad som krävs för att uppnå ett betyg. Flera elever har påtalat för henne att de inte förstår varför hon inte ger dem bra betyg, när de tycker om varandra. Pedagog B säger också att hon visar dem kurskriterierna men att eleverna trots det inte kan skilja på kunskapskrav och den goda relationen.

Sammanfattningsvis konstateras att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen ägnar stor del av skoldagen till att bry sig om eleverna. Tillit och respekt är viktiga aspekter för en god relation. Dessa genomsyrar verksamheten och visas när pedagogerna intresserar sig för eleverna samt uppmuntrar och hjälper eleverna med saker som inte är kunskapsrelaterade. Humor är en annan viktig aspekt som används av pedagogerna för att skapa ett gott klimat. Verksamheten får en familjär karaktär och ett helhetstänk domineras av pedagogerna genom att de bryr sig om både elev och vårdnadshavare med avsikten att eleven ska trivas och må bra under skoldagen. Pedagogerna är dock medvetna om att det ska finnas en gräns mellan privat och professionell relation och den är viktig. Ett dilemma som kan uppstå i relationen mellan pedagog och elev är svårigheten för elever att skilja på att ha roligt tillsammans och betygssättning.

## **Att Lyssna**

Under denna rubrik redogörs utsagor från pedagogerna och det som framkommer vid fältobservationerna som vi relaterar till begreppet att lyssna. Under rubriken ”Att lyssna” omfattar kvalitetsaspekterna *Att ställa frågor* och *Att samtala*. Att lyssna innebär för oss att pedagogen lyssnar på eleven men även lyssnar in eleven. Grunden för respekt är lyssnandet och genom att pedagogerna lyssnar på eleverna byggs ett förtroende upp (Larsson 2008). Vid observationerna uppmärksammar vi att pedagogerna vid flera tillfällen stannar upp och lyssnar på vad eleverna har att berätta.



Ett tillfälle där pedagogen lyssnar in eleverna och anpassar sig efter situationen är när två elever kastar frisbee med en plastlock inomhus under en rast. När pedagog C ska starta lektionen, sätter hon sig bredvid eleverna och kopplar deras rastaktivitet till ämnet fysik, genom att fråga hur det kommer sig att en frisbee kan flyga så långt. ”Kan det vara något med hur den är konstruerad?” Eleverna börjar diskutera vad det är som gör att frisbeeen kan flyga så långt. Kort därefter ska eleverna titta på film. Inloggningen de behöver för att kunna se filmen fungerar inte. De två elever som kastade frisbee får istället till uppgift att ta reda på varför, och hur en frisbee kan flyga så långt. De ska skriva och redovisa muntligt efter lektionen. Genast tar eleverna fram papper och penna och börjar diskutera vilka sökord de ska använda på internet (Särskilda undervisningsgruppen, 12 mars 2015). Eleverna verkar vara motiverade och intresserade då de genast sätter igång med uppgiften att leta reda på information om hur en frisbee fungerar. Att upprätta äkta lärandesituationer där uppgifterna är meningsfulla menar Hugo (2007) är en förutsättning till elevernas lärande. Han påpekar att eleverna i hans studie hade upplevt tidigare misslyckanden av olika slag, vilket skapar en känsla av meningslöshet.

Betydelsen av att som pedagog använda sig av att först lyssna in elevernas intressen och behov, för att sedan använda dessa som motivator till undervisningen bekräftas i efterföljande intervju där pedagog C säger att det var en spontan tanke hos henne som dök upp och eftersom filmen hon hade tänkt att de skulle titta på ändå inte fungerade som den skulle blev det bra undervisning trots allt. Vi ser detta som tecken på att pedagogen lyssnar in vad som fångar elevernas intresse där och då, och kopplar det till den kommande undervisningen, vilket blir motiverande och kan därmed tolkas som att pedagog C har upprättat det Hugo (2007) menar är en äkta lärandesituation. Hon hade kunnat säga åt eleverna att avbryta då hon egentligen hade tänkt en annan undervisningssituation, men genom att möta eleverna får hon dem motiverade till lärande.

### **Att ställa frågor**

En kvalitetsaspekt som vi uppfattar när pedagogerna lyssnar och lyssnar in är att de ställer frågor till eleverna. Ett exempel är när elev E ska börja arbeta på lektionstiden. Istället för att börja arbeta berättar han om en incident som hänt kvällen innan. Pedagog C lyssnar och ställer öppna frågor till eleven som exempelvis: ”Hur tänker du om det? Vad tror du om det?” Pedagog C speglar även det eleven säger och frågar ”Är det så du tror?” (Särskilda

undervisningsgruppen 24 februari 2015). Under intervjun berättar pedagog B att en strategi som används av pedagogerna för att eleverna ska känna sig hörda på och därmed öka tilliten till pedagogerna är att de ofta använder sig av frågor.

För det försöker jag ofta säga till dom att ”men gud, jag vet ingenting om det där, kan du inte berätta? För jag vill ju också veta”. Jaaa nånting sånt (pedagog B).

Det framkommer en medvetenhet från pedagog B att det finns en gräns för hur många och vilka frågor som går att ställa. Pedagog B menar att eleverna kan uppfatta pedagogerna som besvärliga när de ställer frågor. Hon hoppas dock att eleverna är medvetna om att pedagogerna ställer frågor av omtanke för dem.

Jag är en positiv person och ganska orädd för att visa saker och ting och fråga... och kanske vara lite besvärlig också ibland... uppfattas som besvärlig kanske men jag hoppas att dom förstår att det är av gott som jag gör det (pedagog B).

### **Att samtala**

Ytterligare en kvalitetsaspekt för en god relation är att samtala. De tre pedagogerna uttalar och betonar samtalets betydelse för en god relation. Att pedagog och elev kan prata med varandra på ett djupare plan är viktigt för att en god relation ska kunna skapas. Exempelvis:

Och vi försöker ha samtal på en nivå som att vi diskuterar saker, även halvfallvarliga saker öppet, bara för att det inte ska bli en massa fantasier. Om eleven bara hör lösryckta meningar och det tisslas och tasslas kommer han bara att fylla i luckorna med fantasier. Och då är det bättre att vi är öppna och ärliga (pedagog A).

Ett annat exempel på att föra samtal är när elev D vid ett morgonlektionspass öppnar och stänger den bok som pedagog A har lagt fram till honom. D vänder och vrider på sig och sneglar bakåt på vad som händer i klassrummet. Pedagog A uppmärksammar detta och sätter sig vid eleven. Pedagog A frågar om D är orolig för någonting. Det framkommer då att eleven är nervös för ett möte senare under dagen. Pedagog A hämtar ett papper om mötet och de pratar om vad som ska hända och vilka saker som ska tas upp på mötet. Efter samtalet klappar pedagog A eleven på axeln, reser sig och går därifrån. Elev D börjar läsa den framlagda boken. Genom att pedagog A lyssnar in och samtalar med D om dennes känsla, verkar det som att pedagog A genom samtalet bekräftar och visar förståelse för att pedagog A är medveten om att D är nervös. Genom att tydliggöra för eleven vad som ska ske, kan D

koncentrera sig på sin uppgift resten av lektionen (Särskilda undervisningsgruppen 3 mars 2015).

Ju mer man pratar desto lättare blir det, det är ju det vi försöker lära dom; att kommunicera (pedagog A).

Pedagogens vetenskap om mötet och dess innehåll gör att elevens oro minskas, vilket vi ser genom att eleven åter kan koncentrera sig på skolarbetet. Situationen har sannolikt sett helt annorlunda ut för eleven om pedagogen inte har haft kännedom om det kommande mötet.

Sammanfattningsvis visar resultatet att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen betonar samtalets betydelse för en god relation. De använder sig av öppna frågor och är lyhörda och lyssnar in både det verbala och det ickeverbala. Genom detta bildas äkta lärandesituationer.

### **Att sätta gränser**

Här redogörs utsagor från pedagogerna och det som framkommer vid fältobservationerna som vi relaterar till begreppet att sätta gränser. Under rubriken ”Att sätta gränser” finns kvalitetsaspekterna *Att skifta röstläge*, *Att använda tydlighet* och *Att skilja på sak och person*. Dessa är centrala aspekter när pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen arbetar för goda relationer.

I den särskilda undervisningsgruppen använder pedagogerna olika strategier för att sätta gränser. Ett exempel är när lektionen ska starta efter att eleverna har haft en gemensam morgonsamling och tittat på nyheterna. Två elever sitter och pratar med varandra och Pedagog A kommer in och säger: ”Kom igen nu. Nu börjar lektionen. Du ska sitta där” (pekar på elevens stol). Elev D går och sätter sig och Pedagog A lägger armen om eleven medan hon visar vad eleven ska arbeta med. Elev E börjar arbeta direkt efter att Pedagog A sagt att lektionen ska börja. (Särskilda undervisningsgruppen 3 mars 2015). Andra sätt pedagogerna använder sig av för att sätta gränser är att de skiftar röstläge, använder tydlighet samt skiljer på sak och person.

Något vi inte sett i vårt resultat i jämförelse med den utvalda tidigare forskningen är att när pedagogerna arbetar med att sätta gränser nämns inget om arbetsro eller en bra arbetsmiljö. Lilja (2013) menar att pedagoger vanligtvis använder detta som en förklaring gentemot

eleverna när de sätter gränser. Vid observationerna ser vi tecken på att gränssättning sker, men det sker utan förklaringar för eleverna varför dessa gränser sätts. Då pedagogerna inte tar upp detta skeende kan en förklaring vara att de är omedvetna om att de sätter dessa gränser. Det kan även förklaras av att dessa diskussioner förts i så många tidigare sammanhang att pedagogerna numera inte behöver påminna om arbetsro, hänsyn till skolkamrater eller arbetsmiljö. Ytterligare en förklaring kan vara att det är tecken på att eleverna är vana att pedagogerna bestämmer i skolan.

### **Att skifta rösläge**

Resultatet från fältobservationerna visar att pedagogen ibland använder sitt rösläge när hon sätter gränser, vilket därmed blir en aspekt för en god relation. Pedagog A pratar ofta med ganska hög röst när hon gör entré i rummet där fyra av gruppens sju elever arbetar men när hon sedan pratar med eleverna enskilt sänks rösten. Vid ett kortare samtal efter observationen berättar pedagog A att hon använder sig av sitt rösläge för att tydligare markera för eleverna vad som ska ske (Särskilda undervisningsgruppen 10 mars 2015).

Ett annat tillfälle när pedagogen använder sig av att skifta rösläge är när pedagog C börjar med att fråga hur eleven haft det under helgen och vad denne har gjort. Efter att pedagogen har lyssnat på vad eleven berättar ändras rösläget. Rösten blir nu djupare och något mer alert när pedagogen säger ”Nu kör vi”. Eleven svarar hummande och tar fram matematikboken. (Särskilda undervisningsgruppen 9 mars 2015).

Eleverna reagerar när pedagogerna ändrar tonläget och tar det som uppmaning till att lektionen ska börja. Genom att pedagogen använder sig av sitt rösläge förstärks tydligheten i vad hon menar utan att hon behöver påminna eleven om vad som ska göras. Något som inte skett under observationerna är att rösläget har förändrats till att låta skarpare, hårdare eller högre.

### **Att använda tydlighet**

En annan kvalitetsaspekt i hur en god relation skapas är att använda tydlighet. Pedagog A sätter gränser genom tydlighet när elev F kommer ifrån morgonsamlingen och pedagog A uppmanar F genom att ge konkreta instruktioner: ”Gå och sätt dig. Nu är det skola. Nu kör vi” (pedagog A). F svarar hummande och gör det. Pedagog A väntar lite avvaktande och går

sedan efter F som nu sitter i sitt arbetsrum med lektionsmaterialet framför sig. Pedagog A upprepar medan hon sätter sig bredvid: ”Du ska jobba nu.” F börjar räkna i matteboken utan några invändningar (Särskilda undervisningsgruppen 12 mars 2015).

### **Att skilja på sak och person**

Ytterligare en kvalitetsaspekt är att skilja på sak och person. Pedagogerna anser att det är viktigt att klara av att skilja på sak och person, det vill säga att man visar att man tycker om eleven i fråga även om man inte tycker om det som denne har gjort.

Eleverna vet att vi tycker om dom även om vi inte tycker om det dom har gjort (pedagog A).

Enligt pedagogen uttrycker eleverna att de är brända på andra ställen och i andra situationer. Detta gör det ännu viktigare att pedagogerna klarar av att skilja på sak och person.

Det är en process, innan dom respekterar att vi säger ifrån. Äh, men det behöver inte vara en lång process. Mm vi har ju haft situationer där dom går och vi säger ”Nej, så här gör vi inte, vi pratar om det.” Och så väljer dom att gå, dom lyssnar inte. Men sen kommer dom tillbaka [...] När vi har gjort det här, satt ner foten och så, då går dom inte, dom är kvar, fast vi inte är ense om saker och ting. För då har dom förstått att vi finns här. ”Vi kommer inte tycka sämre om dig för att du har gått. Och vi är här för dig, och vi vill visa vad som är rätt och fel och hur man kan lösa saker”(pedagog B).

Här ser vi en likhet med vad pedagog A säger när hon beskriver betydelsen av att skilja på sak och person:

En elev har varit borta en vecka och skäms för att komma tillbaka. ”Det behöver du inte, det är jättebra att du dyker upp.” Då är äktheten i känslan viktig (pedagog A).

Sammanfattningsvis visar resultatet av vår analys att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen använder sina röster och kroppsspråk när de sätter gränser. De är tydliga med vad de förväntar sig av eleverna och ger konkreta instruktioner. Förmågan att klara av att skilja på sak och person är en viktig del när pedagogerna sätter gränser.

### **Att möta motstånd**

Under denna rubrik presenteras utsagor från pedagogerna och det som framkommer vid fältobservationerna som vi relaterar till begreppet att möta motstånd. Att möta motstånd innebär för oss att pedagogen möter motsägelser, invändningar och tysta protester från eleven.

Inom rubriken ”Att möta motstånd” finns kvalitetsaspekterna *Att kompromissa* och *Att kravanpassa*.

Pedagogerna beskriver att det sker en slags ”smekmånad” när en elev börjar i den särskilda undervisningsgruppen. Både elev och pedagoger tassar lite på tå, för att lära känna varandra. Efter den fasen sker oftast en förändring och pedagogen möter motstånd när eleven börjar testa gränser genom att ifrågasätta regler, tider och varför han/hon ska arbeta med skolarbete. I intervjun beskriver pedagogen betydelsen av att som pedagog få möta motstånd:

Jag tycker det är rätt roligt när dom börjar tjafsa, jag har ju vart med rätt länge, men det är ju för att skapa trygghet som han kommer testa av oss, precis som han har testat alla andra. ”Kommer dom stå kvar eller kommer dom vika ner sig som alla andra har gjort?” (pedagog A).

### **Att kompromissa**

En kvalitetsaspekt som framkommer när pedagogerna möter motstånd är att kompromissa. Vid observationen erbjuder Pedagog A elev E en kompromiss när eleven och pedagogen har olika uppfattningar om hur länge eleven ska läsa. ”Tjugo minuter” säger eleven. ”Fyrtio minuter orkar du. Jobba nu så får du sluta.” svarar pedagogen, och får då svaret ”Jaaaa, i tjugo minuter ja.” Pedagog A lägger ner förhandlingen genom att skoja om det, och bekräftar att det är okey genom att säga ja, ja det löser sig (Särskilda undervisningsgruppen, 11 mars 2015).

Pedagog B har planerat att en elev ska läsa en text och svara på frågor om texten. Eleven suckar och tittar ner i boken en kort stund och sen tittar han upp igen. Pedagog B ser detta och frågar hur det går med läsandet. Eleven säger att det är jobbigt att läsa och det sker en kompromiss mellan pedagog och lärare. Eleven läser ytterligare en stund och sen får den arbeta med annat material än det som upplevdes som tungt. Pedagog B och eleven går halva vägen var. Eleven får även välja/bedöma själv om han behöver stöd eller om han vill jobba själv. Han vill arbeta självständigt och gör detta (Särskilda undervisningsgruppen, 3 mars 2015). Betydelsen av att pedagogerna tillsammans med eleverna samtalar och kommer överens om gemensamma mål framkommer även i Liljas (2013) studie. Det blir därmed en påverkansfaktor för läraren att i undervisningen kunna utgå ifrån alla elevers intressen och kunskapsnivå. I den särskilda undervisningsgruppen karaktäriseras pedagogernas förhållningssätt av viljan att möta eleverna på detta sätt.

## Att kravanpassa

Ytterligare en kvalitetsaspekt när pedagogen möter motstånd är att kravanpassa. Pedagog C resonerar under intervjun om svårigheten av att pressa elever och att sätta gränser när det gäller skolarbete. Hon menar att det måste råda en ”fingertoppskänsla” då många av eleverna, enligt henne är väldigt kravkänsliga.

Det är en svårighet med vårt jobb, det här med hur mycket kan man pressa en elev, för pressar man för mycket då kan man tappa den, och den kommer inte, och pressar vi inte alls ja då händer så klart ingenting. Så man måste hitta den där fina balansgången (pedagog C).

En svårighet som pedagogerna ser när det gäller kravanpassning är att när niorna snart ska lämna den särskilda undervisningsgruppen, vill pedagogerna att de ska ha så många betyg som möjligt med sig till gymnasieskolan, vilket innebär att kraven och därmed pressen ökar.

Man märker ju under terminen när vi kanske pressar på lite mer för att hinna få ihop dom här betygen, så måste vi lägga på ett kol. Ja, du måste göra ditt gymnasieval nu för att komma in i dom rullarna och det blir så mycket åååh va jobbig[...] **målet** är ju att dom ska få betyg (pedagog C).

Svårigheterna med kravanpassning framkommer även i intervjun med pedagog B som säger:

Om jag jämför med jobbet därinne, jag jobbar ju som vanlig pedagog på halvtid och har vanliga lektioner [...] det är lättare att hålla sig till agendan, göra sidospår och komma tillbaka. [...] i den särskilda undervisningsgruppen får jag va glad om det blir som jag har tänkt eftersom mycket styrs som jag sa förut, av dagsläget hos eleverna om humöret, det är mycket som påverkar dom på fritiden, eller om dom inte kommer alls. Kommer dom inte alls då spricker ju min agenda direkt. Men då får vi ta nya tag och ha liksom B-planen på gång (pedagog B)

Att bygga relationer i den särskilda undervisningsgruppen är något som är väldigt individanpassat. Det finns ingen universell mall att gå efter, men att det är samma pedagoger i gruppen hela tiden och en fast struktur är en avgörande faktor för att en god relation ska kunna utvecklas uttrycks av samtliga pedagoger under djupintervjuerna.

Pedagog A beskriver en situation där en elev vägrar att vara i skolan. Vid efterforskning visar det sig att det är den korta promenaden på fyrahundra meter som är problemet. Eleven förmår inte gå den sträckan.

Vi behöver se elever vilka svagheter, eller vilka oförmågor dom har och dom styrkor dom har. Att använda dom styrkorna för att hjälpa till mot svagheter, så ser jag på det. [...] Det handlar inte om att grabben var slö utan **det kan han inte** och hur löser vi problemet? Det

är så vi måste fokusera på din oförmåga hur stöttar jag den? (pedagog A).

Kravanpassningen i detta exempel blev att elevens pappa skjutsade honom till skolan varje dag. Kravet på att han skulle promenera till skolan togs bort och eleven kunde då genomföra sin skoldag.

Vid en lektion i svenska arbetar elev D med talesätt. Pedagog B läser delar av meningar och D fyller i. Pedagog B börjar meningen ”Stor som ett...?” ”hus”, svarar elev D. Pedagog B fortsätter ”Tyst som en ...?” ”mus” svarar elev D. Detta håller på i cirka en kvart. Därefter är det rast i en halvtimme. Efter rasten sätter sig eleven på sin plats och ska arbeta med en annan uppgift. Det är fortfarande svenska, men nu ska eleven lösa ett korsord. Pedagogerna har bytt plats och det är pedagog C som hjälper eleven denna gång. Elev D uttrycker att han hatar korsord. Pedagog C tar emot detta och ger eleven ett alternativ, att fortsätta med ordspråken som han inte hann klart lektionen innan eller arbeta med korsordet. Eleven väljer att arbeta vidare med ordspråken och pedagog C använder samma tillvägagångssätt som pedagog B när hon läser de första delarna av meningarna och eleven får avsluta dessa. Genom att inte pressa elev D utan att ge denne olika alternativ anpassas kraven genom att eleven får kontroll och kan påverka sin lärandesituation. Även tillvägagångssättet kravanpassas när pedagogerna läser och elev svarar (Särskilda undervisningsgruppen 24 februari 2015).

Under ett samtal med pedagog B och C berättar de att eleven är en god läsare, men när materialet inte är självvalt kravanpassar de genom att läsa för eleven när han visar att han uppskattar formen undervisningen. Pedagogerna berättar att om eleven hade behövt läsa den, enligt honom, tråkiga texten och dessutom behövt skriva ner svaren, så hade han inte genomfört uppgiften. Genom denna kravanpassning uppstår i stället en situation där båda kan känna sig som vinnare. Eleven visar pedagogen att han uppfyller kunskapskraven för detta, men slipper göra alla moment, då lektionens fokus var på ordspråk och inte på att läsa och skriva (Särskilda undervisningsgruppen 24 februari 2015). Här styrks pedagogens resonemang av Gerrbo (2012) som skriver att det är viktigt att det sker en kravanpassning utifrån elevens behov.

En annan uttalad strategi som pedagogerna använder sig av när det gäller kravanpassning är när det handlar om i vilken takt och i vilken utsträckning eleven ska ha ”traditionell skola”.



För att hjälpa elever att hitta skolmotivation uttrycker pedagog C att de i början av placeringen hittar på mycket annat och efter en tid försöker få in skolarbetet för att ytterligare gå ett steg mot en mer skolliknande verksamhet. ”Så det kan ju va en liten utmaning, men målet är... det är en skola, men vi får ju in allt det andra också” (pedagog C).

Under rubriken ”Att möta motstånd” noterar vi att pedagogernas agerande främst handlar om att skapa motivation för att eleven ska genomföra olika saker. Till exempel berättar de att de använder belöningar och motivationen kan vara att få en Coca cola, få gå ut och röka eller få sluta tidigare. Detta är exempel på yttre motivationsfaktorer. Pedagogerna arbetar även mycket med inre motivationsfaktorer som att eleverna ska känna att de klarar de uppställda målen och att de blir nöjda med processen i deras skolarbete, i den särskilda undervisningsgruppen. Detta framkommer i både i intervjusvar och observationer. Vi ser att pedagogerna gör försök att kompromissa. Pedagog B lyckas kompromissa eftersom eleven läser en liten stund till. Vi tolkar situationen som att både eleven och pedagogen är nöjda med överenskommelsen. I lässituationen där pedagog A försöker få eleven att läsa mer än han vill möter pedagog A motstånd och det går inte att kompromissa utan eleven får sin vilja igenom. Pedagogerna berättar att om hon hade stått kvar vid sitt krav eller försökt påverka eleven till att läsa mer än tjugo minuter hade det fått motsatt effekt, vilket skulle innebära att eleven sannolikt inte hade läst något alls. Här kan vi se att pedagogerna använder sig mycket av ett lågaffektivt bemötande och en anpassad kravnivå där de inte har någon prestige att vinna.

Sammanfattningsvis använder sig pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen främst av kompromisser och kravanpassning när de möter motstånd från eleverna. När pedagogerna möter motstånd är det en balansgång mellan krav och kompromiss. Genom att pedagogerna anpassar kraven får eleven kontroll över sin egen lärandesituation vilket ökar elevens motivation för sitt lärande.

### **Yttre faktorer av betydelse för att skapa en god relation**

Goda relationer fungerar utifrån olika förutsättningar. Under observationerna och intervjuerna urskiljer vi vissa yttre faktorer som är av vikt för att pedagogerna ska kunna arbeta med att skapa och upprätthålla goda relationer till eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. De yttre faktorerna, tillsammans med kvalitetsaspekterna får en central roll när pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen arbetar med goda relationer för elevernas lärande.

Dessa yttre faktorer är:

- Pedagogernas medvetna strategier
- Tiden med elev
- Miljön
- Samverkan med socialtjänst

Med pedagogernas medvetna strategier menar vi att det finns uttalade tillvägagångssätt och strategier hos pedagogerna att möta eleverna. Pedagogerna blir inte stressade, oroade eller provocerade av eleverna utan har hela tiden uttalade gemensamma strategier att falla tillbaka på. Under observationerna ser vi exempel på detta när de använder sig av kravanpassning och kompromisser. Hugo (2007) menar att i hans studie beror pedagogernas framgång i mötet med eleverna till stor del på att de är medvetna i deras agerande i mötet med eleverna. De medvetna handlingarna betonas även av pedagogerna under intervjuerna.

Pedagogerna har gjort aktiva val att arbeta i den särskilda undervisningsgruppen. Under intervjun förklarar pedagog A att hon blev tillfrågad om hon ville vara med och starta upp gruppen. Pedagog B säger att hon hade arbetat som pedagog i åtta år och ville göra någonting mer och tyckte att den särskilda undervisningsgruppen verkade spännande att få arbeta i då hon tycker om att vara med människor av olika slag. Pedagog C har sitt uppdrag från socialtjänsten och sökte tjänsten när den kom ut, då hon såg att ungdomarna kunde ha nytta av att hon var en länk mellan skola och socialtjänst.

Det behövdes någon från socialtjänsten på plats hela tiden dels för att underlätta för socialsekreterarna då dom inte behöver komma på möten hela tiden och är det nåt stort så hänvisar jag vidare till socialtjänsten, eller så löser vi mycket här, tar samtal med föräldrar och så (pedagog C).

Pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen har dagliga möten efter lektionstid där de går igenom hur dagen har varit, vad som har varit bra och vad som skulle kunna utvecklas och bli bättre. I den särskilda undervisningsgruppen finns även kontinuerlig handledning med psykolog där pedagogerna får möjlighet att reflektera över och diskutera svårigheter och dilemman som kan uppkomma både i mötet med eleverna och deras vårdnadshavare. Fokus i alla möten menar pedagog C är att ha elevens bästa i centrum och vad pedagogerna kan göra för att eleven ska trivas och utvecklas i sitt lärande. Dessa möten samt pedagogens egen vilja att arbeta i den särskilda undervisningsgruppen ser vi kan vara en förklaring till dessa pedagogers förmåga till medvetna handlingar.

Tiden som pedagogerna har tillsammans med eleverna förefaller vara en annan viktig faktor för en god relation mellan pedagog och elev. Vid observationerna uppmärksammas att pedagogerna inte stressar på eleverna. De tar sig tid för att lyssna på och samtala med dem. När ett lektionspass börjar sätter sig pedagog B bredvid elev E som börjar berätta om olika saker som inträffat dagen innan. Pedagog B tar sig tid och lyssnar på vad eleven har att berätta. Inga tecken syns på att pedagog B är stressad över att lektionen inte startar i tid när eleven börjar berätta. Istället lägger hon läroböckerna åt sidan. Genom pedagogens handlande sänds signaler till eleven att det som eleven har att berätta är, enligt vår tolkning, viktigare än pedagogens lektionspass (Särskilda undervisningsgruppen 9 mars 2015).

Pedagogerna poängterar flera gånger under djupintervjuerna tiden som en viktig faktor för relationen.

Att skapa den här relationen tar ju tid, tycker jag, liksom. Man får ju ha känslspröten ute för att känna hur fort man kan gå på den här personen. Eller måste man hålla sig lite och bjuda in allt eftersom. Så jag tror att nyckeln är tiden faktiskt (pedagog C).

Tiden som en viktig faktor bekräftar Noddings (2012) i sin artikel där hon menar att det tar tid att skapa relationer och förtroende. Det är betydelsefullt att pedagogen tar sig tid att bygga relationer som präglas av omsorg och tillit till eleven. Pedagogerna i vår studie berättar att när någon av dem är sjuk eller frånvarande av annan anledning ersätts de inte av vikarier. De uttrycker liknande uppfattning som Noddings (a.a.) när hon skriver att det är viktigt att samma lärare finns med eleverna under en längre tid. Kontinuitet är ett begrepp pedagogerna använder sig av. Pedagogerna menar att det kan göra mer skada än nytta när en person vikarierar utan att ha en god relation till eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Eleverna behöver veta vad personen står för eftersom de ofta har erfarenheter av misslyckade relationer. I nya situationer och mot nya elever håller pedagogerna medvetet en tillbakadragen hållning vilket uttrycks av pedagog B:

När jag började i den särskilda undervisningsgruppen, då var jag ju ganska tillbakadragen i min roll för att se hur det fungerade... ähhh..., för att sen kunna visa på att det här är jag, så här funkar jag. Det är ju lite känna-tid man har då (pedagog B).

Att det finns tid för elevernas lärande i den särskilda undervisningsgruppen beskriver pedagog C enligt följande:

En-till-en undervisning är viktigt, eftersom vi är tre stycken på sju elever, och dom behöver en-till-en-undervisning hela sin skoldag. Men vi försöker också att sätta igång dom och om eleven vill sitta och läsa eller arbeta själv så är det jättebra. Men vi försöker ändå finnas med hela tiden och då är tiden viktig (pedagog C).

Då pedagogerna uttrycker att tid är en stark faktor för att ha möjlighet för att finnas för eleven kopplar vi det till Blatchfords m fl (2011) studie där det framkommer att i mindre klasser påverkas den individuella kontakten mellan lärare och elev positivt jämförelsevis med större klasser. Läraren kan fokusera sin uppmärksamhet på en elev och det är lättare att ha aktiva diskussioner. Storleken på grupp påverkar sannolikt tiden som läraren har möjlighet att samtala med varje elev. Att antalet elever är så litet i den särskilda undervisningsgruppen menar pedagog B är en avgörande faktor för hur mycket tid pedagogerna kan ägna sig åt att skapa bland annat tillit och respekt. positiv Att antalet elever är mycket mindre i den särskilda undervisningsgruppen påverkar tiden det tar att skapa relation till varje.

[...] nu går det ju fortare eftersom dom är färre i en sån här särskild undervisningsgrupp, man är ju färre att komma till en punkt där man vet vad som ska göras och hur vi ska få tillit och respekt till eleven får ett större fokus (pedagog B).

Ytterligare en yttre faktor vi uppmärksammar under observationerna i den särskilda undervisningsgruppen, är miljöns betydelse för en god relation som främjar elevens lärande. Skolan bedriver den särskilda undervisningsgruppen i en lägenhet i nära anslutning till skolan. Därmed finns inte den traditionella skolmiljön som enligt pedagogerna kan vara en orsak till elevernas tidigare skolmisslyckande. En elev som tidigare upplevt ångest bara genom att se skolbyggnaden numera klarar av att ha undervisning, mestadels i lägenheten, men även i skolan och eleven kommer att erhålla betyg i tolv ämnen. Inomhus är skolmiljön utformad efter varje elevs individuella behov, de elever som behöver eget rum får det och andra kan ha en egen vrå. Närheten till pedagogerna är påtaglig då det inte finns något arbetsrum för pedagogerna att vara i. Istället vistas pedagoger och elever nära varandra hela skoldagen och de äter frukost, lunch och fikar gemensamt i lägenhetens kök.

En negativ faktor, som Karlsson (2007) beskriver i miljön, är egna schematider för den särskilda undervisningsgruppen. Det försvårar för eleverna då skolklockan inte ringer när rasten är slut, som den gör till eleverna i den ordinarie gruppen. I vår studie ser vi inte något av det som Karlsson (a.a.) beskriver. Detta kan ha sin förklaring av att vår undersökta grupp inte alls är förlagd i skolmiljö och därmed inte har någon skolklocka som ringer, vilket är

fallet i Karlssons undersökta grupp. Det kan även bero på att eleverna i vår studie är äldre och inte är i behov av den yttre hjälp som skolklockan är, för att passa tiden.

Välfungerande samarbetet med socialtjänsten är ännu en yttre faktor som pedagogerna poängterar som betydelsefull i arbetet med eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Genom att pedagog C har sin tjänst genom socialtjänsten kan många extra möten undvikas vilket är till gagn för både elev och vårdnadshavare. Pedagog C säger att verksamhetens nuvarande organisationssätt gör att pedagogerna kan fånga upp eleverna tidigare och jobba parallellt med varandra för att få en samlad helhetsbild över elevens situation.

Dom elever som kommer till oss har på ett eller annat sätt haft kontakt med socialtjänsten innan så jag tror att dom ser det som en lättnad att ”amen va skönt, nu är allt på ett å samma ställe.” Det har faktiskt inte varit nån som har reagerat negativt. Nu behöver dom inte springa på möten här eller där utan jag finns som en samordnare som får en mera överblick (pedagog C).

För att inte glappet mellan vår- och hösttermin ska bli för stort finns ett uppdrag hos pedagog C att ha kontinuerliga träffar under sommaren med vissa elever. Detta är en faktor som påverkar den goda relationen positivt enligt henne. Vi kopplar det till vad Strand (2013) menar är en systemkraft som drar eleven till skolan. Genom att kontakten hålls under sommaren minskar risken att skolan tappar eleven på grund av för långt skoluppehåll, vilket i detta fall blir en yttre faktor för en god relation mellan pedagog och elev.

## **Summerande konklusion**

Studiens syfte är att beskriva hur en god relation mellan pedagoger och elever kan se ut i en särskild undervisningsgrupp och hur goda relationer kan främja elevens lärande.

Studiens första frågeställning handlar om hur goda relationer skapas i den särskilda undervisningsgruppen. Resultatet som framkommer i vår studie är att goda relationer skapas genom en ömsesidig respekt blandad med trygghet och tillit, vilket används av pedagogerna som pedagogiska verktyg. Goda relationer är inte något som skapas utifrån en given mall. I den särskilda undervisningsgruppen har relationerna en familjär karaktär och pedagogerna har en helhetssyn genom att de bryr sig om både elev och vårdnadshavare. Målet är att eleven ska vara trygg, trivas och må bra under skoldagen. Pedagogerna anpassar kraven och eleven får kontroll över sin lärandesituation vilket ökar elevens motivation att arbeta. När pedagogerna sätter gränser sker det utan förklaring för eleverna varför dessa gränser sätts.

Den andra frågeställningen är hur pedagoger beskriver goda relationer till elever i den särskilda undervisningsgruppen. Resultatet visar att pedagogerna beskriver en god relation mellan pedagog och elev som en ömsesidig respekt där tydlighet, trygghet och tillit är viktigt. Här ser vi att vår definition av en god relation kan påvisa att pedagogerna är de som ansvarar för relationens kvalitet. Ärlighet och att eleverna blir sedda är andra viktiga delar för en god relation. Pedagogerna betonar att de måste ha förmågan att klara av att skilja på sak och person samt att klimatet ska vara tillåtande så eleverna vågar prata med pedagogerna oavsett vilken sinnesstämning eleverna är i. Resultatet visar även att pedagogerna beskriver sig själva som pedagogiska verktyg i både skapandet av en god relation och för elevens lärande. En samstämmighet råder mellan hur pedagogerna arbetar med goda relationer och på deras beskrivningar av vad som är betydelsefullt i arbetet med att skapa goda relationer i den särskilda undervisningsgruppen. Pedagogerna uttrycker att nyckeln till framgång är att lära känna eleverna.

Studiens tredje frågeställning handlar om hur pedagogerna beskriver goda relationers betydelse för elevers lärande. Resultatet visar att pedagogerna ägnar stor del av skoldagen till att skapa och upprätthålla goda relationer till eleverna för att främja deras lärande. Sociala och vardagliga ungdomsproblem behöver lösas och få utrymme först, innan eleverna kan koncentrera sig på skolarbete. Relationerna mellan pedagog och elev karaktäriseras av att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen tror på elevernas förmåga att klara de uppsatta målen. De är medvetna om att vägen till målet är olika för varje elev vilket innebär att pedagogernas tillvägagångssätt anpassas till varje enskild individ. Lärandesituationer skapas när pedagogerna är lyhörda inför elevens intresse, använder öppna frågor och lyssnar in både den verbala och ickeverbala kommunikationen. Humor används för att uppmuntra eleverna i deras lärande och för att skapa och upprätthålla goda relationer. Andra sätt som används är kroppsspråk, tydlighet i vad som förväntas av eleverna, kompromisser samt kravanpassningar.

Resultatet pekar mot att även vissa yttre faktorer är betydelsefulla förutsättningar för att goda relationer i den särskilda undervisningsgruppen ska kunna skapas. Att det finns en medveten uttalad strategi att möta eleverna och att pedagogerna ägnar mycket tid åt varje elev är två faktorer samt att miljön är anpassad till varje enskild elevs behov. En annan yttre faktor är att

organisationen består av ett gott samarbete tillsammans med socialtjänsten. Resultatet visar att dessa yttre faktorer bidrar till att pedagogerna kan få en helhetssyn som främjar elevens lärande. Faktorerna spelar en central roll när pedagogerna arbetar med att skapa goda relationer för elevernas lärande.

## **8 Diskussion**

Studiens syfte är att utifrån observationer och intervjuer, beskriva hur goda relationer mellan pedagog och elev kan se ut i en särskild undervisningsgrupp och hur goda relationer kan främja elevens lärande.

Under rubriken ”Metoddiskussion” diskuterar och kritiskt granskar vi valet av metod. Under rubriken ”Resultatdiskussion” diskuterar vi studiens resultat där frågor, kritiska perspektiv och dilemman lyfts och problematiseras. Därefter belyses specialpedagogens roll och kapitlet avslutas sedan med förslag på fortsatt forskning.

### **Metoddiskussion**

Vårt val var att göra en kvalitativ studie med utgångspunkt i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där goda relationer ses som konstruktioner, kontextburen och därmed beroende av sitt sammanhang. Magdalene Thomassen (2007) påtalar att vetenskap är kontextuell vilket vi anser blir en utgångspunkt för vår studie. Hon menar att resultat som framkommer är beroende på i vilket sammanhang och vilken social kontext som råder just vid tidpunkten när det forskas. Genom att använda Liljas (2013) fyra dimensioner som rubriker när vi har presenterat studiens tidigare forskning och analyserat studiens resultat har det skapats möjligheter för oss att beskriva hur en god relation mellan pedagog och elev ser ut i en särskild undervisningsgrupp.

I etnografin ska studier undersöka uppfattningar hos dem som studeras i deras vardagsmiljö. En nackdel med etnografi är att den kan riskera att återskapa företeelser genom enstaka beskrivningar som åtskilda och isolerade berättelser (Denscombe 2009). Det har vi förhållit oss till genom att vi fortlöpande relaterat till den teoretiska förankring som studien innehåller.

Vi valde bort ett bekvämlighetsurval på ett tidigt stadie när vi inte ville riskera att missa att se det som är uppenbart och självklart, vilket Denscombe (a.a.) menar kan hända när forskaren

har insiderekunskap. En styrka med studien är att vi varit två som genomfört studien då vi enskilt fört loggböcker och även diskuterat och reflekterat tillsammans samt kritiskt granskat och problematiserat det som lätt kan ses som förgivet taget.

Diskussioner fördes kring för- och nackdelar med att spela in observationer med filmkamera. En fördel med filminspelningar är att en av oss hade kunnat göra observationerna och med hjälp av filminspelningen hade vi båda två kunnat ta del av tal, kroppsspråk och mimik samt sett sådant som kan vara svårt att uppmärksamma genom observation och fältanteckningar. Vi hade även haft möjlighet att titta på företeelser och skeenden flera gånger. Eftersom tiden var begränsad och det därför fanns lite tid till att närma sig eleverna i den särskilda undervisningsgruppen kunde filmkameran ha utmärkt oss negativt och blivit ett hinder som kunnat hämma både elever och pedagoger.

För att åstadkomma rena och detaljerade beskrivningar måste etnograferna undvika att störa situationen genom sin blotta närvaro som observatörer på fältet (Denscombe 2013, s 102).

Efter avvägningar kom vi fram till att filminspelning av observationerna inte var något vi ville använda oss av och riskera att störa den särskilda undervisningsgruppens naturliga miljö.

Ett dilemma vi har att ta ställning till är den påverkan vi kan ha haft på våra intervjupersoner. I de korta informella samtalen som har skett i direkt anslutning till observationerna har vi fått förklaringar på funderingar som observatören haft under observationstillfällena. Svaren blev spontana och utan längre eftertanke. Under djupintervjuerna ville vi ha pedagogernas syn på det som observerats. Det gjordes genom att vissa teman och kvalitetsaspekter berördes av intervjuaren under djupintervjun vilket Kullberg (2014) menar bör ske för att fokus ska vara på de områden forskaren vill ska beröras. När samtalet har styrts på detta sätt anser vi att pedagogerna kan ha blivit mer uppmärksamma på kvalitetsaspekterna och lagt mer fokus på dessa än de skulle ha gjort om djupintervjun varit helt förutsättningslös. Vi är därmed medvetna om att pedagogernas svar kan ha påverkats.

Denna studie ger en bild av hur vi uppfattar verkligheten under den tid vi observerar gruppen och hur vi tolkar pedagogernas intervju svar. Utifrån observationer och de intervjuades tankar och uppfattningar är denna studie en spegling av hur relationer kan se ut i en särskild undervisningsgrupp. Studien bidrar därmed till en ökad förståelse för vilka aspekter och



faktorer som är viktiga för att skapa och upprätthålla en god relation mellan pedagog och elev för att främja en god lärandesituation.

## **Resultatdiskussion**

Resultatet visar att goda relationer beskrivs genom en ömsesidig respekt blandad med trygghet och tillit där en helhetssyn dominerar pedagogernas synsätt. En av pedagogerna är anställd av socialtjänsten vilket gör att vi bedömer att pedagogernas uppdragshandlingar skiljer sig åt. En slutsats av detta skulle kunna vara att de två andra i huvudsak har en större inriktning på ämneskunskap, pedagogik och lärande. Det pekar inte resultatet på i vår studie då alla pedagoger uttrycker att den sociala situationen behöver fungera för att ett lärande ska kunna ske. Här ser vi likheter mellan det som pedagogerna berättar och med det som framkommer i Hugos (2007) studie när han framhåller att en viktig och avgörande faktor är både pedagogers elevsyn och relationen mellan pedagog och elev. Alla pedagoger ägnar sig åt att skapa och upprätthålla relationer i hög grad i den särskilda undervisningsgruppen, även om de två andra pedagogerna inte har uttalat i sitt uppdrag att ägna sig åt relationer.

## **Relationer och lärande**

Utifrån syftet att undersöka goda relationer mellan pedagoger och elever i den särskilda undervisningsgruppen visar studiens resultat tydliga tecken på den omsorgspedagogik Noddings (2003) anser är betydelsefull för lärande. Exempel på detta är i och med att pedagogerna är tillgängliga för eleverna och bryr sig om eleverna under hela skoldagen. Därmed kan de möta eleverna där de befinner sig och utgå ifrån elevernas dagsform, intressen, tidigare erfarenheter och kunskaper. Genom att pedagogerna ser och bekräftar eleven kan det bidra till att eleverna får positiva erfarenheter av skolan vilket är en förutsättning enligt Hugo (2007) för att elever med negativa skolupplevelser ska ändra sina uppfattningar. Elevernas relationer till skolans personal är systemkrafter som kan få eleverna till skolan eller dra eleverna därifrån. Det bemötande som pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen har till eleverna, kopplar vi till Strands (2013) studie när vi ser att det blir en systemkraft som får eleverna till skolan. En förklaring till att pedagogerna skapar goda relationer med eleverna i den särskilda undervisningsgruppen kan vara att pedagogerna i samverkan med socialtjänsten får ett samlat helhetsgrepp kring elevens situation och att eleven får stöd i vardagliga och sociala svårigheter. Det samlade helhetsgreppet kan vara en förklaring till att elevens närvaro ökar vilket är en förutsättning för lärandet. Trots att det är

uttryckt i Läroplanen (Lgr 11) att skolan ska kännetecknas av omsorg, omtanke och generositet om individen får många gånger diskussioner om olika kunskapskrav företräde i skoldebatten vilket därmed blir fokus för undervisningen. Om dessa uppfattas som motpoler får vikten av att arbeta med relationer stå tillbaka för hur elevers resultat ska förbättras (Juul 2012). Resultatet pekar i denna studie på att relationer och kunskapsresultat inte är konkurrerande motpoler vilket blir synligt i situationer när pedagogerna prioriterar elevernas sociala situation för att ett lärande senare ska kunna ske. När relationers betydelse och kunskapskrav förenas kan fler förutsättningar för lärande skapas. Det pekar resultatet på genom att elever i den särskilda undervisningsgruppen kan erhålla betyg och studera vidare. När pedagogerna använder sig av medvetna och uttalade strategier kan en förklaring vara att det kan leda till att de blir trygga och därmed vågar prioritera skapandet av relationer vilket gynnar elever som är i behov av goda relationer för att lyckas i sitt lärande. För att pedagogerna ska få det stöd de behöver är det upp till skolledningen och specialpedagogerna att verka för att samtalet om goda relationers betydelse hålls levande.

### **Tid, trygghet och anpassad miljö**

Resultatet visar att en betydelsefull yttre faktor i arbetet med goda relationer är tid, vilket även Noddings (2012) bekräftar. Här menar vi att det är upp till skolledningen att skapa möjligheter för pedagoger att arbeta med så många elever att tiden räcker till för var och en, vilket sannolikt leder till att möjligheter skapas så elever kan få den ledning och stimulans de har rätt till enligt Skollagen (2010:800). Det är betydelsefullt att tiden används av pedagogerna till att se och bekräfta eleverna samt att det finns en ömsesidig respekt. Precis som Hugo (2007) anser vi därmed att pedagogers bemötande av elever är avgörande för hur den goda relationen skapas. Först när detta är gjort kan ett lärande ske. Förutom tiden visar resultatet att miljön har betydelse för en god relation och för elevens lärande. Utgångspunkten när pedagogerna har organiserat miljön i den särskilda undervisningsgruppen är att tillmötesgå varje elevs behov och därför finns både lektionsrum för flera elever samt enskilda undervisningsrum. Hur miljön går att utforma i en traditionell skola är omöjligt att svara på i denna studie, men även här är det skolledningens ansvar att se till varje elevs behov. En trivsamt miljö är en faktor som tillsammans med goda relationer underlättar för elevers lärande.

## **Samverkan för en god relation**

Vi är medvetna om att samverkan med socialtjänsten inte är vanligt förekommande utan specifikt för den särskilda undervisningsgruppen. Här ser vi att när pedagoger utnyttjar olika kompetenser i det dagliga elevarbetet leder det till positiva förändringar för eleverna. I ett större perspektiv kan vi dra lärdom av den särskilda undervisningsgruppens arbetssätt med goda relationer som främjar elevens lärande. Ett nära samarbete mellan klasslärare och skolans elevhälsa som består av olika kompetenser, blir viktigt då goda relationer kan leda till att fler elever kan genomföra sin skolgång inom ordinarie klassundervisning. Skolorna har, som vi inledningsvis belyser, ett stort friutrymme för skolutveckling (Berg 2012). I skolutvecklingen kan goda relationer ses som en samverkande del i arbetet med att förbättra elevernas skolresultat.

Studiens kunskapsstillskott i relation till tidigare forskning är att yttre faktorer påvisats som betydelsefulla i hur goda relationer skapas i en särskild undervisningsgrupp och främjar elevens lärande. Av dessa är miljön en stor påverkansfaktor som inte framkommit i tidigare studier. Ytterligare en yttre faktor är den kultur som återfinns hos pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen där uttalade strategier leder till medvetna handlingar hos pedagogerna. Därmed ger vår studie ytterligare bidrag till förståelsen till främjandet för elevens lärande i en särskild undervisningsgrupp.

## **Dilemman att förhålla sig till**

Utifrån studiens resultat blir det intressant att diskutera och problematisera olika dilemman som skolledning och specialpedagoger behöver förhålla sig till. Skolverket (2014b) menar att när eleven placeras i en särskild undervisningsgrupp är målet att eleven så snart som möjligt ska återgå till den ordinarie undervisningsgruppen. I vår studie framkommer det att skolan aldrig har haft elever som helt återgått till den ordinarie klassundervisningen. Däremot har elever valt att vara med under vissa ämneslektioner i ordinarie klass. Det kan ses som att det råder en sorts diskrepans i att när det övergripande målet för eleverna är att återvända till ordinariet klass samtidigt som samarbete med elevhälsan endast finns i låg grad. Vi ser att tid behöver avsättas för att gemensamt på grupp- och organisationsnivå arbeta mot målet att elever ska återgå till den ordinarie undervisningen. Finns det en handlingsplan med en uttalad strategi eller är det bara formella skrivelser i ett åtgärdsprogram? Angelägna områden som vi ser är viktiga att reflektera över är hur skolan möter elever som är i behov av goda relationer. För eleverna i den särskilda undervisningsgruppen kan pedagogernas skapande av

goda relationer generera i att eleven får en positiv bild av vad skola innebär och därmed vågar satsa på en utbildning.

## **Specialpedagogens roll**

Inledningsvis betonas specialpedagogens uppdrag där målet är att kunna möta alla elevers behov samt arbeta för att hinder och svårigheter i lärmiljöerna undanröjs. Med ett hårt tryck på den särskilda undervisningsgruppen i den kommun vi genomfört studien i, kan det tyda på att skolan fortfarande misslyckas i att anpassa undervisningen och erbjuda särskilt stöd i den grad att eleverna kan genomföra sin undervisning i en ordinarie undervisningsform. En förklaring kan vara det som Juul (2012) menar, att stort fokus på skolorna har varit att förbättra elevernas resultat och att arbetet med goda relationer inte fått utrymme i pedagogiska diskussioner på skolorna.

Specialpedagoger har ett viktigt uppdrag att medverka till att blicken lyfts från individ till grupp- och organisationsnivå. När pedagoger möter eleverna ska förhållningssättet inte vara beroende på pedagogernas naturliga förutsättningar, utan det ska utgå från en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta skapas genom ett medvetet och professionellt förhållningssätt där litteratur kring en god relation ska stå i centrum och kontinuerligt diskuteras, reflekteras och problematiseras kring. Som Aspelin (2015) skriver håller vi med om att pedagoger numera är medvetna om relationers betydelse. Men även om medvetenheten finns där prioriteras inte alltid detta ämne av pedagogerna då de har mycket annat som kräver uppmärksamhet. I detta har vi som specialpedagoger en viktig roll att med handledning hålla denna viktiga förståelse aktuell.

Avslutningsvis vill vi med vår studie bidra till en diskussion kring den goda relationens betydelse för elevens lärande. När det specialpedagogiska utvecklingsarbetet ska utgå ifrån en intention att möta alla elevers behov samt arbeta för att främja lärandet och undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljö kan arbetet för en god relation inte överskattas.

## **Förslag till fortsatt forskning**

Under arbetet med studien visar sig andra intressanta ämnen att beröra som kan vara grund till fortsatt forskning. Bland annat kan pedagogernas utsagor kompletteras med elevers beskrivning av en god relation innebär för dem. Vilka aspekter och faktorer i en god relation

är viktiga och spelar en central roll för elevernas lärande? Stämmer elevernas upplevelser överens med pedagogernas? Ett annat intressant forskningsområde som kan vidareutvecklas utifrån denna studie är elevers och vårdnadshavares syn på samarbetet mellan socialtjänst och skola.

## Referenser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2010): Den nödvändiga relationen. *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidning för utbildning, forskning och debatt*, 3(4), s 42-44.
- Aspelin, Jonas (2015): *Inga prestationer utan relationer*. Malmö: Gleerups.
- Berg, Gunnar (2011): *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (2012): Ledarskap, skolkultur och skolans uppdrag. I Berg, Sundh & Wrede, red: *Lärare som ledare i och utanför klassrummet*, s 209-228. Lund: Studentlitteratur.
- Blatchford, Peter; Basset, Paul & Brown, Penelope (2011): *Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher & pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools*. Learning and Instruction. 21(6). London: University of London.
- Burr, Vivien (2003): *Social constructionism*. London: Routledge.
- Denscombe, Martyn (2009): *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009): *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gerrbo, Ingemar (2012): *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 326.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007): *Ethnography. Principles in practice*. Third edition. London and New York: Routledge.
- Hansson, Susanne (2012): *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. Karlstad University Studies 2012:10.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997): *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, Martin (2007): *Liv och lärande. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping. School of Education and Communication Jönköping University Dissertation, 2.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003): *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.

Juul, Jesper (2012): Jesper Juul om respekt, relationer och vikten av olydnad. *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidning för utbildning, forskning och debatt*. [Hämtad 2012-11-20].

Karlsson, Yvonne (2007): *Att inte vilja vara problem- social organisation och utvärdering i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 123.

Kullberg, Birgitta (2014): *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Hans (2008): *Dom är så oroliga. En studie om skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter*. Örebro: Örebro Studies in Education, Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen 4.

*Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Lilja, Annika (2013): *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.

Nodding, Ned (2003): *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Barkley: University of California Press.

Noddings, Nel (2012): *The caring relation in teaching*. Oxford Review of Education: University of Stanford. Vol. 38, No. 6.

Repstad, Pål (2007): *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2007:638. *Examensförordningen*.

SFS 2010:800. *Skollagen*.

Skolinspektionen (2013): *Kunskapsöversikt särskilt stöd i form av enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Stockholm: Skolverket 2013.

Skolverket (2014a): *Arbete med extra anpassningar och, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014b): *Särskilda undervisningsgrupper. En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Stockholm: Skolverket 2014.

Strand, Anne-Sofie (2013): *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv. En intervju- och dokumentstudie*. Hälsö högskolan, Högskolan i Jönköping, 43.

Thomassen, Magdalene (2007): *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning.

Thomsson, Heléne (2002): *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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



## Bilaga 1

Hej!

Jag heter Jennie Anderbert, är lärare och ska bli specialpedagog. Jag tycker att det är viktigt att ta reda på hur era lärare är mot er. Jag har pratat med era lärare och jag får komma efter skoltid och intervju dem. Men för att se hur de verkligen är mot er skulle jag vilja göra besök i din klass för att titta på hur lärarna gör. Gör de som de säger att de gör? Det jag skulle titta på om jag får göra besök hos er är hur lärarna pratar med er och hur deras kroppsspråk är.

Jag och en kompis (Carina Bergström) kommer att skriva om detta i ett examensarbete vid Örebro universitet.

Ingen kommer veta vilken kommun eller vilken skola vi skriver om. Alla som är med har "låtsasnamn" och alla anteckningar jag gör kommer jag att förstöra och kasta sen.

Om ni vill vara med kommer ni hjälpa till med att visa på vad som kan vara viktigt för elever i Sverige.

Jag hoppas att jag får komma och hälsa på er, för att jag tycker att det är jätteviktigt att elever trivs i skolan och vi som arbetar i skolan måste bli ännu bättre på detta!

Nu har du läst det här brevet. Om några dagar kommer din lärare att fråga om jag får komma och hälsa på.

Om alla elever säger att det är ok kommer jag och hälsar på en stund varje vecka. Jag kommer inte att prata med er om inte ni pratar med mig. Jag kommer bara att finnas i klassrummet. Om du ångrar dig kan du be din lärare att vi ska sluta komma.

*Hälsningar Jennie Anderbert*

## Bilaga 2

Örebro 2015-02-05

Samspel mellan lärare och elev

Till föräldrar

Samspel mellan lärare och elev är viktigt. Att lärare inte bara har ett uppdrag att utbilda ungdomar utan även är viktiga för ungdomars sociala utveckling visar forskning. I läroplanen är detta också dokumenterat.

Vi som skriver detta brev heter Jennie Anderbert och Carina Bergström. Vi läser till specialpedagoger på Örebro Universitet. Under vårterminen ska vi skriva ett examensarbete om hur lärare samspelar med eleverna.

Vi har fått godkännande av eleverna, lärarna och rektor, att delta i klassen vid några tillfällen under våren. Detta kommer Jennie att göra.

I examensarbetet kommer ingen veta vilken kommun eller vilken skola vi skriver om. Alla som deltar i undersökningen är anonyma och alla anteckningar som görs kommer att förstöras efter att vi skrivit arbetet.

Det är viktigt att komma ihåg att det är lärarna vi tittar på, det är deras samspel med eleverna som står i fokus. Vi har lovat eleverna att ingen ska behöva prata med Jennie. Om de vill berätta något för henne går det naturligtvis bra.

Eleverna har rätt att avbryta sin medverkan i undersökningen när som helst under tiden.

Har ni frågor eller invändningar till ert barns medverkan i studien, är ni välkomna att höra av er till oss snarast.

Vänliga hälsningar:

Jennie Anderbert och Carina Bergström

Mail: XXXXX

## Bilaga 3

### Observationsschema

Datum:

Plats	Arbetspass 1	Rast	Arbetspass 2	
Motiverar				
Byr sig				
Uppmuntrar				
Tar sig tid				
Möter hinder				
Är lyhörd				
Hjälper elev (kunskapsrelaterat)				
Gränssättning				