



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Relationens betydelse för elevers delaktighet

En kvalitativ studie ur ett elevperspektiv

Namn: Linn Andersson och
Lina Johansson
Program:
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2020
Handledare: Katharina Jacobsson
Examinator: Lars-Erik Olsson

Nyckelord: Delaktighet, relationer, elevperspektiv, relationellt perspektiv, specialpedagogik

Abstract

Delaktighet, relationer, elevperspektiv, relationellt perspektiv, specialpedagogik
Relationer är ett aktuellt ämne som både forskare och media skriver om i dagsläget. Flera forskare har tidigare uppmuntrat till vidare forskning som berör relationens betydelse ur ett elevperspektiv. Studiens syfte var att undersöka elevernas upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen.

Studien utgår från fenomenologin eftersom det var elevernas upplevelser som skulle undersökas. Studien har även tydliga teoretiska inslag av de specialpedagogiska perspektiven, kategoriskt och relationellt perspektiv, för att styrka studiens specialpedagogiska relevans. Det relationella perspektivet har sin utgångspunkt i att en elev är i svårigheter och att svårigheterna finns i mötet mellan eleven och miljön. Medan det kategoriska perspektivet har utgångspunkt i att eleven är bäraren av svårigheterna. De två specialpedagogiska perspektiven påverkar skolans verksamhet vilket även får konsekvenser för eleverna i möten med lärare och elever.

Studien är kvalitativ och datainsamlingen har skett i årskurs 6 i två klasser på två olika skolor. Datainsamlingen gjordes genom vinjetter. Vinjetterna har utgått från begreppen relation och delaktighet som förklarades genom två filmklipp och följdes därefter upp med tre öppna frågor till respektive begrepp. Vinjetterna besvarades digitalt av den ena klassen och för hand av den andra klassen.

Resultatet visar att eleverna upplever att deras relation till läraren påverkar känslan av att känna delaktighet. Resultatet visar även att eleverna upplever att aspekter som främjar goda relationer även främjar delaktigheten.

Innehåll

1	Inledning	6
2	Syfte och forskningsfrågor	7
3	Bakgrund	8
	3.1 Begreppet delaktighet.....	8
	3.2 Begreppet relationer	9
4	Litteraturgenomgång / tidigare forskning	10
	4.1 Relationer	10
	4.1.1 Relationskompetens	10
	4.1.2 Elevers upplevelser av relationen till läraren/lärarna	12
	4.2 Delaktighet	13
	4.2.1 Inkluderingens betydelse för delaktighet	13
	4.2.2 Delaktighet i undervisning	13
	4.3 Delaktighetsaspekter	14
	4.3.1 Tillhörighet	14
	4.3.2 Tillgänglighet	14
	4.3.3 Samhandling	15
	4.3.4 Erkännande	15
	4.3.5 Engagemang.....	15
	4.3.6 Autonomi.....	16
5	Teoretiska utgångspunkter	17
	5.1 Fenomenologi	17
	5.2 Specialpedagogiska perspektiv	17
	5.2.1 Relationellt perspektiv	18
	5.2.2 Kategoriskt perspektiv	18
6	Metodologi / metod.....	20
	6.1 Vinjettmetoden	20
	6.2 Urval	20
	6.3 Genomförande	20
	6.3.1 Genomförande Skola A tillfälle ett	21
	6.3.2 Genomförande Skola A tillfälle två.....	21
	6.3.3 Genomförande Skola B	21
	6.4 Analys	22

6.4.1	Analysförfarande.....	22
6.5	Etik.....	23
6.5.1	Validitet.....	24
6.5.2	Reliabilitet.....	24
6.5.3	Generaliserbarhet	24
7	Resultat.....	25
7.1	Delaktighet, tillgänglighet, engagemang och autonomi	25
7.1.1	Upplevelse av delaktighet.....	25
7.1.2	Lärares förmåga att skapa delaktighet	25
7.1.3	Ökad delaktighet	25
7.2	Relationer, samhandling och erkännande	26
7.2.1	Elevernas upplevelse av lärares relationskompetens.....	26
7.2.2	Viktiga egenskaper för relationsskapande.....	27
7.3	Relationens betydelse för elevers delaktighet.....	27
7.4	Sammanfattning	28
8	Diskussion	29
8.1	Resultatdiskussion	29
8.1.1	Tillhörighet och Tillgänglighet.....	29
8.1.2	Samhandling.....	30
8.1.3	Erkännande	31
8.1.4	Engagemang.....	32
8.1.5	Autonomi	33
8.1.6	Slutsats	34
8.2	Metoddiskussion	35
8.2.1	Studiens kunskapsbidrag	37
8.2.2	Förslag till vidare forskning.....	37

Förord

Vi vill börja med att tacka vår handledare Katharina Jacobsson på Göteborgs universitet som stöttat oss och hjälpt oss att utveckla vår studie genom handledning och kritisk granskning. Vi vill också tacka alla elever som ställt upp i vår studie, tack för kloka tankar och för att vi fått ta del av era livsvärldar. Tack även till er vårdnadshavare som gett oss tillåtelse att intervjua era barn. Tack till lärarna ute på skolorna som bidragit med sin lektionstid. Det är ni som är grunden till vår studie och vi hoppas att den kan bidra till ny kunskap.

Ett stort tack till våra familjer för förståelse, tålamod och stöttning under vårterminens författande av uppsatsen. Vi som författare har haft ett nära och utvecklande samarbete där vi kompletterat varandra genom våra olika styrkor. Vi har varit delaktiga i varje del av vår studie, förutom i vinjettstudierna som gjordes på varsitt håll i olika kommuner men som bearbetades gemensamt. Arbetet har oftast delats upp enligt följande modell, en av oss har börjat att skriva ett utkast och sedan har vi gemensamt bearbetat utkastet tills vi nått ett resultat vi båda varit nöjda med.

Linn Andersson och Lina Johansson

1 Inledning

Nu är vi snart färdiga med vår treåriga utbildning som kommer att ta oss ut i arbetslivet som specialpedagoger. Under utbildningens gång har vi fördjupat oss i specialpedagogisk forskning och specialpedagogiska teorier. Något som vi uppmärksammat som betydelsefullt under utbildningen är att elever känner delaktighet i undervisningen och att de har goda relationer med sina lärare. Den forskning vi tagit del av under utbildningen har i mindre omfattning haft sin utgångspunkt ur ett elevperspektiv. Därför anser vi det angeläget att genomföra en studie som utgår från elevperspektivet och som kan utgöra en grund för hur undervisningen kan utformas så att eleverna känner delaktighet. I det kommande yrket som specialpedagog ingår det att göra anpassningar och ge särskilt stöd utifrån elevers behov. För att kunna skapa lämpliga anpassningar utifrån elevers behov är vår uppfattning att relationen är en viktig del för att skapa delaktighet och för att lyckas i undervisningen. Studiens syfte är att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen.

Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 3 § 2) ska alla barn och elever i samtliga skolformer ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling. För att utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Undervisningen i skolan behöver därför enligt Skolverket (2017) vara flexibel och skolan som organisation behöver utveckla en beredskap för en ständigt pågående organisering. I praktiken innebär detta att pedagogiken måste omprövas, anpassas och varieras utefter de elever som lärarna har framför sig i sina klassrum (Skolverket, 2017). I den pedagogiska vardagen möts lärare idag av en ökande variation i elevers lärande och det är en av lärarnas största utmaningar. Detta betyder att lärarna behöver reflektera kring hur de på bästa sätt kan stödja eleverna i deras lärprocesser (Ifous, 2015).

Svenska Unescorådet (2006) menar att en integrerad skola bör ha en pedagogik med barnet i centrum och att skolan bör ha förutsättningar att med framgång ge undervisning till alla barn, oavsett bakgrund, funktionsvariationer eller grava skador. Syftet med detta är att kunna ge alla en undervisning av hög kvalitet, men även för att vara med och påverka och/eller ändra diskriminerande attityder, skapa en välkomnande närmiljö samt att utveckla ett integrerat samhälle. Skolans undervisning bör bygga på att inläringen måste anpassas till barnets behov och att barnet inte ska formas utifrån undervisningen och inlärningsprocesser. Detta stämmer väl överens med det relationella perspektivet som Ahlberg (2013) förespråkar. Nilholm (2006) anser att elevers olikheter och förutsättningar ska ses som en tillgång och att de berikar skolan. Det är enligt honom viktigt att undvika särlösningar och barns rätt till delaktighet betonas. Den specialpedagogiska eller pedagogiska kompetensen ska ses som en förmåga att anpassa undervisningen till barns olika förutsättningar så att alla kan känna delaktighet. Van de Putte och De Schauwer (2013) anser att mångfald är den rådande normen i samhället men även i klassrummet. I dagens klassrum finns det elever med olika funktionsvariationer som har rätt till gynnsam utbildning. Szönyi (2018) anser också det är betydelsefullt med en lärmiljö där alla elever kan vara delaktiga, vilket enligt henne betyder att alla elever ska ha möjlighet till lärande och utveckling genom undervisning och relationer. Trots att detta är vad eleverna har rätt till anser hon att det inte ser ut så i dagens skola utan att många skolor har svårt att stödja alla elevers delaktighet.

Nyligen (2019) har tidskriften *elevhälsa* gett ut ett nummer med tema relationskompetens. Det bedrivs just nu ett forskningsprojekt om relationskompetensens relevans för blivande specialpedagoger och speciallärare, undersökningen startades 2019, och planeras pågå under 3 års tid. Forskningen drivs av Jonas Aspelin, Daniel Östlund och Barbro Bruce vid Högskolan

Kristianstad. Studien ska undersöka hur blivande specialpedagoger och speciallärare uppfattar relationens betydelse i arbetet, men också hur relationskompetensen kan utvecklas. I startskedet har forskarna intervjuat ett 20-tal verksamma specialpedagoger och speciallärare. Arbetet i undersökningen fortsätter med att ca 80 blivande specialpedagoger och speciallärare får titta på och reflektera över filmer som speglar relationer i skolans värld. Filmerna ska spegla relationer ur både ett lärarperspektiv och ur ett elevperspektiv (Grettve, 2019). Att vetenskapliga och populärvetenskapliga tidskrifter publicerar artiklar om relationens betydelse i lärararbetet tyder på att det är ett aktuellt område att undersöka, både ur ett samhälls- och undervisningsperspektiv.

Denna kvalitativa studie bidrar med ny kunskap kring relationer mellan lärare och elever som undersöks ur ett elevperspektiv. Mer specifikt undersöks om elever upplever att relationen påverkar deras upplevelse av delaktighet i undervisningen. Just elevperspektivet skriver Lilja (2013) Andersson (2019) och Ljungblad (2016) fram i sina avhandlingar som exempel på fortsatt forskning, och det är där denna studie tar avstamp. Även Partanen (2019) och Elvstrand (2015) påpekar att det är betydelsefullt att synliggöra elevernas egna upplevelser av relationer till de vuxna i skolan, och att även utvärdera dessa upplevelser eftersom de kan, och bör vara ett underlag för skolans främjande och förebyggande arbete.

2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen.

Hur upplever eleverna relationen till läraren/lärarna?

Hur upplever eleverna delaktighet i undervisningen?

Vilka utvecklingsområden inom delaktighet och relationer anser eleverna finns?

3 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras inledningsvis delaktighetsbegreppet. Därefter följer en presentation av relationsbegreppet.

3.1 Begreppet delaktighet

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) skrivs att den sociala politiken använt sig av integrering och delaktighet som verktyg i kampen mot ett integrerat samhälle. Att vara en del av samhället och medverka i det är väsentligt i utövandet av de mänskliga rättigheterna. Inom utbildning speglas denna tendens genom att skolorna bör utarbeta förutsättningar för att ge eleverna lika utgångspunkter. I deklarationen menas att barn i behov av särskilt stöd gynnas av att integreras och att det är just i skolorna som dessa barn kan nå de bästa inlärningsresultaten men även delaktighet i samhället. Enligt en rapport av Skolinspektionen (2018) undersöktes och bedömdes hur lärare skapar förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningssituationen. Skolinspektionen (2018) anser att det finns forskning och tidigare rapporter som visar att lärare på många skolor inte gör tillräckliga anpassningar utifrån elevers olika behov och förutsättningar. I granskningen framkom att lärarna aktivt arbetar med att främja tillgänglighet i undervisningen och att detta har stor betydelse för elevers möjligheter. Dock är inte tillgängligheten i sig tillräcklig för att skapa goda förutsättningar för delaktighet och det är därför av vikt att lärare organiserar undervisningen utifrån de andra delaktighetsaspekterna.

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lgr 11, s.6).

I en rapport från Skolinspektionen (2018) uttrycks att lärarna behöver utforma sin undervisning så att alla elever ges möjlighet till delaktighet. Delaktighet är inget begrepp som anges explicit i skollagen eller i skolförordningen, däremot understryker styrdokumentet att skolan ska anpassa skolmiljön. Skolan ska arbeta för att elever ska kunna vara en del av skolan utifrån sina individuella förmågor. De påvisar också att 18 av de 23 skolor som var med i deras granskning behöver höja kvaliteten på arbetet med att skapa förutsättningar för delaktighet.

Syftet med delaktighet är hämtad från barns och ungas rättigheter som återfinns i FN:s barnkonvention (Unicef, 2009), det vill säga att det är angeläget att lyssna på barn och ungas åsikter och tankar innan beslut fattas som rör just barnen eller de unga. Skolinspektionen (2018) anser i sin granskning att lärare behöver arbeta med ett gemensamt fokus på delaktighet utifrån en tydlig definierad innebörd av delaktighet. Begreppet delaktighet är komplext eftersom det finns många olika definitioner av det. Enligt Svenska akademiens ordbok betyder delaktighet ”aktiv medverkan” (Svenska akademien, 2009). Delaktighet i skolan beskrivs som att det i grunden handlar om att ”alla elever ska ges möjlighet att uttrycka sig och påverka undervisningens innehåll och utformande” (Partanen, 2019.s. 69). Socialstyrelsens (2012) definition av delaktighet är att delaktighet är en persons engagemang i en livssituation. Jansson (2013) påpekar att ”ha röst är inte bara en fråga om att komma till tals utan också att bli hörd” (Jansson, 2013, s. 5). Han menar också att delaktigheten är ett komplext fenomen och att den är beroende av objektiva delasppekter som tillhörighet, tillgänglighet och samhandling. Dels också av subjektiva delasppekter som engagemang, erkännande och autonomi. Definitionen av delaktighet enligt Spsm (2020) är att elever i

skolan är delaktiga i ett sammanhang, en aktivitet eller i en relation. Det kan även handla om att vara en del i en undervisningssituation, ett gemensamt lärande eller att ges förutsättningar för att vara delaktig i en kamratgemenskap. Delaktighet är också en egen upplevd känsla och att ges förutsättningar att finnas med i samma aktiviteter som andra i gruppen. Föreliggande studie ansluter sig till Spsms (2020) definition av delaktighet.

Enligt Szöyni och Söderqvist Dunkers (2012) sätts det i vissa sammanhang ett likhetstecken mellan inkluderande undervisning och delaktighet. De anser att det är ett snävt sätt att se på delaktighet eftersom delaktighet kan betyda inkluderande undervisning men att dra en generell slutsats om detta kan vara missvisande. Exempelvis skulle det då betyda att en elev som får sin undervisning i en särskild undervisningsgrupp inte skulle kunna sägas vara delaktig och då begränsas delaktighet till att bli en normativ innebörd. Delaktighet bör förstås i den aktivitet där eleven befinner sig. Detta innebär att en elev kan vara delaktig i den aktivitet där den befinner sig samtidigt som det också kan skapa mindre gynnsamma villkor för elevers delaktighet när den befinner sig i andra sammanhang (Szöyni & Söderqvist Dunkers, 2012).

3.2 Begreppet relationer

I Skolverkets moduler inom specialpedagogik används idag begrepp som delaktighet, inkludering, inkluderande lärmiljöer och tillgänglighet (Skolverket, 2020). I en av modulerna *Inkludering och delaktighet – uppmärksamhet, samspel och kommunikation* står det följande;

Den här modulen syftar till att ge fördjupad kunskap och förståelse för hur undervisning och lärmiljö kan anpassas efter elevers variation i perception, kognitiv förmåga, samspel och kommunikation. Innehållet visar på arbetssätt, metoder och förhållningssätt som stödjer elevers exekutiva funktioner för lärande. Vidare syftar modulen till att utveckla och fördjupa professionell relationskompetens som främjar motivation och närvaro (Skolverket, 2020 "Inkludering och delaktighet – uppmärksamhet, samspel och kommunikation"st.2)

Juul och Jensen (2003) definierar begreppet relationskompetens som en relation där ena parten är professionell och den andra inte, som till exempel relationen mellan en pedagog/lärare och en elev. De menar även att pedagogerna bör ha kunskaper om barn, hur de förmedlar kunskap men också en kunskap om relationer. De anser även att pedagogerna bör utveckla sin relationskompetens för att kunna etablera, korrigera och vidmakthålla relationerna till eleverna.

Den relationella pedagogiken är ett forskningsfält som just nu etableras i Sverige, andra nordiska länder men även internationellt. I varje ny teoribildning som formas behövs det några nyckelbegrepp och i de artiklar som skrivits om relationell pedagogik är det framför allt begreppet relation som nämns. Enligt Aspelin och Johansson (2017) är ordet relation synonymt med förbindelser och att det kräver en existens av minst två parter som är sammankopplade. Ett kännetecken för den relationella pedagogiken är betydelsen av personliga möten som också benämns som mellanmänniska möten. (Aspelin & Johansson, 2017).

Den förtroendefulla relationen kan ses som en central del i arbetet med ledning och stimulans. Sundqvist (2020a) skriver i tidskriften *Skolfamiljen* att goda relationer är en grundsten för att vi ska må bra. Hon menar att ha en god relation till ett barn innebär att den vuxne tar barnet på

allvar, visar respekt, är lyhörd och tar hänsyn till barnets behov. Sundqvist (2020b) framhåller att relationer mellan lärare och elever inte handlar om att läraren ska bli kompis med eleverna, däremot ska läraren vara ledaren och bygga upp ett förtroendekapital med eleven och att eleverna måste kunna lita på läraren. Detta kan göras genom att läraren bekräftar eleven, ställer frågor på elevernas frågor, visar intresse eller hälsar välkommen tillbaka efter en frånvaro. Även Skolverket (2019) framhåller vikten av förtroendefulla relationer i skolan. De menar att tillitsfulla relationer mellan lärare och elever ökar elevernas trygghet och motivation. Det är därför en betydelsefull del för arbetet med att främja studiero.

Juul och Jensen (2003) hävdar att relationer är ett långvarigt förhållande av betydelsefull och personlig karaktär. Det är den personliga kvaliteten i samspelet som avgör huruvida det är en relation eller inte. I samspelet mellan eleven och den vuxne är det alltid den vuxnes ansvar att hålla kvaliteten i relationen. Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) anser att relationen mellan läraren och eleven alltid är vertikal och att det är läraren som ska leda eleven i dennes utveckling och läraren är den som har mandat att bestämma. Undervisningsaktiviteter styrs av läraren för att eleven ska utveckla kunskaper och färdigheter i enlighet med lagstiftning, läroplan och kursplaner. Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) menar att detta är en del av det som de kallar för undervisningskultur. Undervisningskultur är inte enbart aktiviteter inom klassrummet utan alla aktiviteter på alla platser där undervisning bedrivs.

4 Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning under huvudrubrikerna: *relationer* och *delaktighet*. Forskningen är avgränsad till att innehålla litteratur med koppling till studiens syfte som är: att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen.

4.1 Relationer

Inom den pedagogiska verksamheten existerar relationer av olika slag, lärare och elev relationer, relationer mellan elever, relationer mellan lärandeobjekt och elever och digitala relationer. Dagens skola står inför en utmaning där internationella kunskapsmätningar, krav på lönsamhet och effektivitet är framträdande. I detta finns en risk att lärarens arbete och även dennes relationer löper en risk att instrumentaliserar genom en begränsning till den globala marknadens krav och till det som är mätbart. Främjandet av relationer bör inte i första hand motiveras ur ett samhällsnyttoperspektiv (Nordström-Lytz, 2017). Därför är det angeläget att lyfta fram elevperspektivet som enligt Holvfe-Sabels (2014) påvisar att det finns tre faktorer som är särskilt betydelsefulla för elevernas välbefinnande. Dessa tre faktorer är elevernas lärande, deras kamratrelationer och relationen mellan lärare och elev. Relationen till läraren är av mindre betydelse enligt elever i de högre årskurserna, medan de yngre eleverna (åk 6) hävdar motsatsen.

4.1.1 Relationskompetens

Relationskompetens är, enligt Aspelin (2017), lärarens kompetens att kunna möta både elever och föräldrar med respekt och öppenhet. Det är också väsentligt att läraren kan visa empati och kan ta ansvar för sin del av relationen. En av slutsatserna som Aspelin (2017) gör om relationskompetens hos lärare är att det finns två olika relationella synsätt som samspelar i relationen mellan elev och lärare. Den ena delen är den relationen som en person förväntas ha i sin roll som lärare och elev och den andra är den relationen som människor förväntas bygga

mellan varandra utifrån att de är människor. Klinge (2016) påpekar att lärares relationskompetens visar sig i interaktioner med elever och klasser i den allmänna danska folkskolan. I studien förstås begreppet relationskompetens:

Læreren agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Herved etableres og fastholdes relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som fremmer klassens læringsfællesskab om et fælles tredje og derigennem hver elevs trivsel og alsidige udvikling. Læreren relationskompetence forudsætter receptiv rettedhed, at egne psykologiske behov er understøttede samt generel og specifik viden om børn (Klinge, 2016, s. 252).

Aspelin (2014) menar att det finns empirisk forskning som påvisar att relationen mellan elev och lärare är viktig och relationskompetensen är en nyckelfaktor för ett framgångsrikt lärande och ett viktigt inslag i utbildningen. Aspelin (2016) anser att en pedagogisk relation har syftet att påverka, förändra och utveckla eleven genom att ha positiva förväntningar och ställa krav. För att relationen ska bevaras krävs att ömsesidigheten mellan pedagog och elev inte blir fullständig. Tar närheten för stor plats i relationen kommer relationen inte längre vara pedagogisk. Oftast beskrivs relationer mellan lärare och elev som nära och varm men Aspelin (2016) menar att detta behöver nyanseras genom att åtskiljande och distans bör ligga som grund för relationen istället. Detta sker genom att läraren både skapar en distans och en närhet till eleverna. Närheten, förklaras av Aspelin (2016) som, att läraren ser eleven på ett personligt sätt, medan distans förklaras som att pedagogen arbetar aktivt med att hantera olika relationer i sina grupper. Aspelin (2016) hyser en åsikt om att pedagogens relationskompetens finns i att växelverka mellan närhet och distans. I motsats till Aspelin anser Zee och Koomen (2017) att läraren bör vara varm och respektfull i de dagliga interaktionerna och att det är gynnsamt för att hålla en hög kvalitet i relationen med eleverna. I samma undersökning upplevde eleverna en högre grad av konflikter och en lägre grad av en nära relation än vad deras lärare gjorde. Lärarna bör vara medvetna om hur deras sätt att vara och deras agerande påverkar relationerna med eleverna. Forskarna drar slutsatsen att anledningen till att eleverna upplever att det är fler konflikter är kopplat till deras egna beteende snarare än på lärarens egenskaper. Å andra sidan verkar lärarens syn på elev- och lärarrelationen vara en produkt av elevernas yttre funktioner, kön och socioekonomisk status. Detta tyder på att lärarna har mer negativ inställning till pojkar, elever från ett lägre socioekonomiskt förhållande och elever med ett utåtagerande beteende. Denna negativa inställning hos lärarna kan få allvarliga konsekvenser gällande just dessa elevers skolgång. Studien visar även att högpresterande elever, flickor och elever som inte påvisar ett utåtagerande beteende tenderar att få mer känslomässigt stöd och instruktioner av sin lärare än de eleverna som av lärarna uppfattas som "problematiska". Utan detta stöd kan dessa elever bli arga och/eller frustrerade, vilket bekräftar lärarens sedan tidigare negativa bild av dem. Författarna anser att lärare redan under lärarutbildningen borde få lära sig att reflektera över sina relationer med elever eftersom de anser att det kan bidra till att höja kvaliteten i kommande relationer med de eleverna som anses vara "problematiska" (Zee & Koomen, 2017).

Liksom Aspelin (2016) menar Ljungblad (2016) att relationen mellan lärare och elev bör vara förtroendefull, men att det är angeläget att se till att den är, och förblir, en lärar-elev-relation och att den inte utvecklas till att bli en kompisrelation eller en privat relation. Önskvärt är, enligt Ljungblad (2016) att lärare och elever samspelar i ett gemensamt meningsskapande och att lärar-elevrelationen framstår som ett Vi. I denna relation är lärarna öppna och visar tilltro för varje enskild individ för att få reda på vem eleven verkligen är. Enligt lärarna i Ljungblads studie är det deras ansvar att se till att relationen med eleverna förblir förtroendefull, vilket

även Ifous (2015) hävdar, men att det är lärarens ansvar att vara den första till att be om ursäkt om det har skett ett misstag i relationen. Det vill säga att läraren har ansvaret för kvaliteten i relationen. Det som utmärker en förtroendefull relation är, enligt Lilja (2013), att eleverna får förtroende för de lärare som bryr sig om dem, sätter adekvata gränser för eleverna och lyssnar på dem. Den förtroendefulla relationen är en nödvändighet för att läraren ska kunna undervisa och för att eleverna ska kunna arbeta. Även Lilja (2011, 2013), Andersson och Sandgren (2015) och Ifous (2015) påpekar att förtroendefulla relationer mellan elever och lärare i skolan är betydelsefull för elevens förutsättningar till lärande men även för deras välbefinnande, engagemang och delaktighet. Lee (2007) menar att relationen även påverkar elevernas motivation och att den förtroendefulla relationen är bidragande till en god och framgångsrik skolmiljö. Samuelsson (2019) framhåller att läraren bör uppmärksamma eleverna då detta är en grund till att skapa goda relationer mellan läraren och eleverna. Detta kan även bidra till en miljö som präglas av respekt och tillit. Lilja (2011) menar att tillit är något som är fundamentalt och spontant och det är en förutsättning att den med mest makt, läraren, ser till det bästa för den andra, vilken i det här fallet blir eleven. En annan del i en tillitsfull relation är att läraren tar ansvar för arbetsmiljön i klassrummet, sätter gränser när det behövs och ger utrymme eller frihet när det behövs. Men även att läraren är noggrann med att ge personligt utrymme gentemot eleverna samt ge utrymme i relationen. Eleverna måste tro på att läraren har deras bästa i åtanke vad gäller arbetsmiljö, undervisning och relationer både gentemot lärare men också relationen till andra elever. Med andra ord är det relationella arbetet en stor del av lärarens uppdrag. Dock poängterar Lilja (2011) att alla lärare inte är kapabla eller intresserade av att skapa tillitsfulla relationer till sina elever och de tillitsfulla relationerna inte kan tas för givna.

4.1.2 Elevers upplevelser av relationen till läraren/lärarna

Enligt Marsh (2012) spelar relationen mellan lärare och elev en stor roll i att eleven känner tillhörighet till skolan. Eleverna i Marshs (2012) studie menar att relationens kvalitet beror på lärarna, och att det finns fem olika egenskaper hos läraren som bidrar till att skapa en god relation mellan elever och lärare. 1. *vänlig och flexibel utstrålning*, att lärarna hälsar på eleverna i korridoren, läraren pratar respektfullt med alla elever, läraren är humoristisk, tillåter olika val och en viss frihet i undervisningen, att läraren är trygg i sig själv och vågar vara barnslig inför att eleverna ska förstå och komma ihåg. 2. *Lärarens förmåga att vara entusiastisk och engagera sig*. Är läraren engagerad och entusiastisk, hjälper det eleverna att ta till sig och lära sig i de ämnen de tycker är tråkiga och/eller svåra. Läraren tar reda på hur eleverna vill lära sig, när läraren har ansträngt sig för att göra bra lektioner för eleverna så vill eleverna också visa att de har ansträngt sig genom att prestera bra. 3. *Ger positiv uppmärksamhet*, när läraren ser att en elev har gjort någonting bra och uppmärksammar det genom att berömma eller ge en personlig kommentar/feedback. 4. *Personliga interaktioner och relationer*. Läraren tar sig tid att ge eleverna personliga samtal, eller ställer en fråga till individen om uppgiften eller dess mående. Genom detta visar läraren att hen har ett personligt intresse för den enskilde individen. 5. *Positiv klassrumsmiljö*. Läraren har kontroll över undervisningen i klassrummet och är en naturlig ledare. Läraren behandlar alla elever lika och rättvist. Klimatet i klassrummet är avslappnat och läraren involverar alla elever.

4.2 Delaktighet

4.2.1 Inkluderingens betydelse för delaktighet

Enligt Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) sätts det i vissa sammanhang ett likhetstecken mellan inkludering och delaktighet. De menar att delaktighet i vissa sammanhang kan stå för en inkluderande undervisning men att begreppen inte går att likställas, om det görs så blir delaktigheten begränsad och får en normativ innebörd. Det är angeläget att delaktigheten förstås utifrån den aktivitet som eleven befinner sig i. Andersson och Sandgren (2015) hävdar att inkludering handlar om intentionen om ett bättre samhälle. Tolerans och respekt för olikheter är naturligt i samvaron mellan människor. I skolans värld kan detta detta förklaras genom att se människors olikheter som en tillgång istället för ett hinder, att eleverna får bidra med sina erfarenheter och känna sig behövda för sin egen skull. Ainscow och Messiou (2017) menar att det är centralt att lyssna in eleverna för att kunna utveckla inkludering. Genom att vara öppen och lyssna in andra så kan det stärka men också öppna upp för nya tankar.

Farrel (2004) menar att inkludering består av fyra delar som hänger ihop och att dessa är avhängiga varandra. Den första delen innebär att eleverna är integrerade i den ordinarie undervisningen. Den andra delen, att både personal i skolan och elever accepterar varandra. Den tredje delen innefattar att eleverna deltar i skolans aktiviteter och den sista delen står för en god självbild hos eleverna.

4.2.2 Delaktighet i undervisning

Delaktighet enligt Farrel (2004) är att alla elever deltar aktivt i skolans alla aktiviteter, medan Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) menar att delaktigheten bör ses och förstås i den aktivitet där eleven befinner sig. Det betyder att en elev kan vara delaktig i den aktivitet som den befinner sig i samtidigt som det kan skapa andra mindre gynnsamma villkor för elevens delaktighet vid deltagande i andra sammanhang. I Asbjørnslett, Engelsrud och Helset (2014) studie där 15 barn med funktionsvariationer intervjuades uttrycker eleverna att de vill vara delaktiga i den ordinarie undervisningen utifrån sin egen förmåga. Slutsatsen i forskningsstudien är att elever med funktionsvariationer är beredda att göra stora uppoffringar för att få vara delaktiga och inkluderade i den ordinarie undervisningen tillsammans med andra barn. Andersson och Sandgren (2015) menar att delaktighet är centralt i pedagogers förhållningssätt. Vuxnas förhållningssätt är det som ger möjligheter att skapa delaktighet för eleverna och därför bör delaktighet ses som en pedagogisk fråga. En hög grad av delaktighet skapar ett starkt socialt kapital som i sin tur kan öka tilliten mellan människor.

I skolans uppdrag ingår att arbeta för barns delaktighet och inflytande i lärandet, men även att ha en flexibel undervisning utifrån alla elevers behov. I den flexibla undervisningen är anpassningar ett centralt begrepp och blir därmed även ett centralt begrepp gällande elevers delaktighet. Delaktighet i lärandet och goda relationer mellan elev och lärare räknas som främjande friskfaktorer/skyddsfaktorer och hälsofrämjande insatser i skolan. De goda relationerna kan även ses som ett förebyggande arbete mot utåtagerande beteende hos elever (Partanen, 2019). Ifous (2019) uppmärksammar några faktorer som är angelägna för att främja skolnärvaro, dessa är tillhörighet, engagemang och trygghet för att känna delaktighet. De menar vidare att det är betydelsefullt att undervisningen och ledarskapet i klassrummet är av god kvalitet för att skapa goda lärmiljöer. Att ha höga förväntningar på eleverna och goda relationer mellan lärare-elev är även det av stor betydelse för att känna delaktighet.

4.3 Delaktighetsaspekter

Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) delar upp delaktigheten i sex delaktighetsaspekter. Dessa är: Tillgänglighet, tillhörighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande. Aspekterna påverkar varandra och är beroende av varandra. De är alla lika betydelsefulla att uppmärksamma och har alla betydelse för hur en elevs möjligheter till delaktighet påverkas i skolans lärmiljöer. Delaktigheten sker i sammanhang och är en aktivitet tillsammans med andra. Beroende på vilken aktivitet eller sammanhang eleven befinner sig i ställs det olika krav på både individen och omgivningen. Det innebär att delaktigheten för en individ skiljer sig åt mellan olika aktiviteter. I studien som gjorts av Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) har de studerat delaktighet hos elever i sarskolan och hos elever med funktionsvariationer, utifrån delaktighetsmodellen. Skolinspektionen (2018) har studerat delaktighet i grundskolan, genom att använda sig av Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) delaktighetsmodell. Delaktighetsmodellen används även av Specialpedagogiska skolmyndigheten och Skolverket för att definiera delaktighet (Skolinspektionen, 2018),

4.3.1 Tillhörighet

Tillhörighetsaspekten i delaktighetsmodellen innebär att ha rätten att ingå i ett sammanhang, en klass eller en skola. Det betyder att eleven är formellt inskriven eller mottagen i en skola eller ett fritidshem. I de fyra skolformerna på grundskolenivå finns, grundsarskolan, specialskolan, sameskolan och grundskolan. Den sistnämnda är den skolformen som de flesta elever tillhör och där är den formella tillhörigheten tydlig. Däremot kan det var mer angeläget att diskutera tillhörigheten för dem som tillhör någon av de andra tre skolformerna (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012).

4.3.2 Tillgänglighet

Tillgängligheten är en fundamental aspekt av delaktigheten, detta eftersom den i hög grad påverkar de andra aspekterna. En tillgänglig lärmiljö har alla elever rätt till. När aktiviteten inte är tillgänglig är det omöjligt att samspela med andra, vara engagerad, fatta egna beslut eller bli erkänd. Det är skolans ansvar att se till att eleverna har förutsättningar och tillgång till skolans aktiviteter utifrån elevernas olika behov. Tillgängligheten är uppdelad i tre olika delar (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). *Fysisk tillgänglighet:* Betyder att en individ har tillgång till platser och objekt såsom att orientera sig i olika miljöer i skolan, att det går lätt att orientera sig, ta sig fram, hitta till olika plaster och kamrater. Den fysiska tillgängligheten i undervisningen innebär att ha tillgång till anpassat läromedel, teknisk utrustning och alternativa verktyg. Den fysiska tillgängliga lärmiljön innebär också att det ska finnas arenor för sociala relationer. Det kan vara organiserade aktiviteter under raster, ett uppehållsrum, eller en bestämd plats på skolgården dit elever kan gå för att träffa kamrater. Finns det vuxna som stöttar för att förstå meningen i aktiviteter och stöttar för sociokommunikativ tillgänglighet så ökar förutsättningarna för delaktighet (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). *Tillgängligt meningsskapande:* handlar enligt Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) om att förstå meningen med det som sägs, det som händer och syftet i en aktivitet. Några exempel på detta kan vara att tillgängliggöra vad innehållet i boken handlar om, vilka som är med i aktiviteten och hur länge aktiviteten ska hålla på. Elever har olika förutsättningar att uppfatta, förstå, abstrahera kunskaper, minnas och använda tidigare erfarenheter därför är det väsentligt att skolan uppmärksammar hur aktiviteterna bör organiseras och anpassas för alla elever. Genom att använda medvetna strategier där hänsyn tas till elevernas olikheter så ökar begripligheten för alla. Strukturerade aktiviteter inom undervisningskulturen ökar ofta elevernas delaktighet till skillnad mot de aktiviteter som är friare med mindre struktur och som äger rum i kamratkulturen. *Tillgängligt sociokommunikativt samspel:* I ett klassrum finns

regler, koder och språk som behöver vara förståeliga. Det kan vara nedskrivna regler, utdelade eller regler som är uppsatta på väggarna där det står hur eleverna ska uppföra sig. De regler som är mer komplicerade är de sociala processerna, de som vi fostras in i. Vi lär oss oskrivna regler utan att vara medvetna om det. Utöver detta så tillkommer också olika förväntningar på den sociala samvaron som har sin grund i kulturella normer. Att få stöd för att förstå "dolda" sociala regler är en del av den sociokommunikativa tillgängligheten. Den kommunikativa tillgängligheten utmanas när eleverna har olika språk och då behöver skolan vara observanta på hur lärmiljöerna organiseras för att eleverna ska få de bästa förutsättningarna (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012).

4.3.3 Samhandling

Samhandling kan innebära att flera personer deltar i en handling tillsammans. Det kan vara en lektion med tydlig struktur och mål men också när två elever småpratar med varandra under en lektion. Samhandling betyder inte att alla som deltar i en aktivitet behöver göra samma sak utan deltagarna kan bidra på olika sätt och i olika omfattning. Aktivitetens tillgänglighet och andras erkännande har dock en stor betydelse för möjligheten till samhandling. Det är väsentligt att eleverna får vara med i samma handling för att kunna känna sig som en del i gruppen. Det är också viktigt för de signaler som de andra eleverna får om en elev ofta blir exkluderad från gruppen eller klassens gemensamma aktiviteter (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012).

4.3.4 Erkännande

Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) menar att erkännande handlar om hur omgivningen ser på en individs närvaro i en aktivitet. En delaktig elev är erkänd och accepterad av läraren och kamraterna i aktiviteten. Här finns en skillnad i om det är en organiserad aktivitet där läraren har planerat för elevernas olikheter också stödja elevens möjlighet till erkännande genom att gruppindelningen styrs av läraren och att lärmiljön gjorts tillgängligt så att alla får en möjlighet att bidra. I den aktiviteten riskerar ingen att bli bortvald men i en jämförelse med en aktivitet i kamratkulturen där det kan bli mer komplicerat att påverka eftersom det i den kulturen finns ett ständigt ordnande av den sociala samvaron med både inneslutning och uteslutning. Det finns en risk att vuxna försöker styra över kamratkulturen och det då får en motsatt effekt som leder till uteslutning istället för viljan att få en elev att vara erkänd i en aktivitet. I en skola som har ett inkluderande arbetssätt där mångfald och elevens olikhet ses som en tillgång där är erkännandet av elevens deltagande mer utbrett. Det är angeläget att det finns en tolerans för att alla bidrar på olika sätt men även i olika grad.

4.3.5 Engagemang

Engagemang är en aspekt som bygger på den egna upplevelsen av delaktighet enligt Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012). Det är genom att skapa bra förutsättningar såsom att aktiviteten är tillgänglig och att möjligheten till samhandling är stor som en individs engagemang kan påverkas. I aspekten engagemang är det avgörande hur elevens engagemang möts av andra elever och lärare. Om en elevs engagemang möts av lågt erkännande av andra kamrater eller lärare så är det sannolikt att engagemanget för aktiviteten avtar eller försvinner helt. Engagemang är en aspekt som påverkas i hög grad av främst tillgänglighet, erkännande och samhandling. Elever som ofta upplever att de har uteslutits från en kamratgrupp slutar efter ett tag att försöka få vara med och det kan då uppfattas som att eleven inte vill eller har behov av att vara en del i kamratgruppen. Det som har skett är då att eleven lärt sig att inte få vara med och har då anpassat sig efter det och omgivningen kan uppfatta det som att eleven är nöjd med att stå bredvid när kamraterna samspekar med varandra.

4.3.6 Autonomi

Autonomi handlar om hur den enskilde individens möjligheter till att bestämma över sitt handlande och ha inflytande över vad individen gör, hur man gör det men även med vilka man gör det. Självbestämmandet sker inom de regler som finns att förhålla sig till i skolan såsom tider och krav som gäller alla elever. Autonomi handlar också om att ha rätten till att välja bort. Detta är viktigt när elever har assistenter eller resurspersoner att stödet då inte begränsar deras möjligheter att fatta beslut. Precis som annat stöd behöver det anpassas och det är nödvändigt att de vuxnas omsorg inte inkräktar på elevens autonomi, då detta kan begränsa deltagandet i kamratkulturen (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012).

För att ytterligare förstå och kunna stötta elevers delaktighet menar Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) att det finns tre olika kulturer som hjälper till att identifiera olika strukturer som stödjer och begränsar en individs delaktighet på olika sätt, dessa är undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur.

5 Teoretiska utgångspunkter

Studiens syfte är att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen. Studien är kvalitativ med en fenomenologisk utgångspunkt samt relationellt och kategoriskt perspektiv. Inledningsvis presenteras fenomenologin och därefter de specialpedagogiska perspektiven: relationellt perspektiv och kategoriskt perspektiv.

5.1 Fenomenologi

Fenomenologin grundades som filosofi av tysken Edmund Husserl kring 1900 och utvecklades sedan av Martin Heidegger och av Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty som utvecklade den i en existentiell och dialektisk riktning (Brinkkjaer & Höjen, 2013). Bryman (2011) beskriver fenomenologin som en metod för att undersöka hur människor skapar mening i den värld som de lever i. Det är viktigt att forskaren lägger sina egna förutfattade meningar åt sidan för att kunna se saker och ting utifrån en annan persons perspektiv, vilket har varit centralt i denna studie då syftet var att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen. Fenomenologin fokuserar på medvetandet och livsvärlden och avser undersöka det som vi upplever och erfar här och nu. Ordet fenomenologi betyder "läran om det som visar sig" (Brinkkjaer & Höjen, 2013, s. 60). Fenomenologin är lämpad i studier där forskaren vill utgå från insamlad empiri (Szklarski, 2009). Brinkkjaer och Höjen (2013) anser att fenomenologin är väl anpassad till pedagogiska studier eftersom dessa studier ofta undersöker människors erfarenhet eller upplevelser av den levda världen. Detta stämmer väl överens med föreliggande studie eftersom avsikten är att undersöka elevernas upplevelser för att synliggöra elevperspektivet.

Inom fenomenologin vill forskaren nå bakom människans språkliga värld och undersöka medvetandet, eller människans erfarenhet fritt från språket. För att detta ska kunna göras behövs att forskaren är fördomsfri och utan förutfattade meningar. Det är viktigt att förtydliga att fenomenologin utgår från ett förstapersonsperspektiv, det vill säga ett "jag-perspektiv" (Szklarski, 2009). Inom fenomenologin betonas det subjektiva. Enligt Brinkkjaer och Höjen (2013) innebär det subjektiva i vetenskapsteori att utgångspunkten är i människan själv. Detta kan förklaras som att det är människan som subjekt som upplever olika saker. Forskningsperspektivet är beskrivande med målsättningen att övertyga läsaren om fenomenets existerande. Szklarski (2009) anser att fenomenologins syfte är att få fram fenomenets essens, det vill säga "de mest väsentliga beståndsdelarna av ett fenomen (Szklarski, 2009, s. 106). Essensen beskrivs som det konstanta i fenomenet, alltså de gemensamma oföränderliga nämnarna i ett undersökt fenomen. Till denna studien valdes fenomenologi eftersom syftet är att ta reda på elevers upplevelser av fenomenen delaktighet och relationer.

Data kan samlas in genom olika metoder i en fenomenologisk studie, vanligast är intervjuer eller självrapporter. Szklarski (2009) beskriver självrapporter som skriftliga rapporter där respondenterna får skriva en text om det fenomen som forskaren avser undersöka. Vinjetterna i denna studie besvaras skriftligen, vilket kan jämföras med det Szklarski (2009) nämner som självrapporter.

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

I föreliggande studie används de specialpedagogiska perspektiven, relationellt och kategoriskt, i resultatdiskussionen för att utröna hur de framträder utifrån elevernas

upplevelser av relation och delaktighet. Denna studies specialpedagogiska relevans syns genom att elevernas delaktighet är avhängig den goda relationen till läraren. Den goda relationen bidrar till att minska situationer där eleverna behöver specialpedagogisk hjälp genom att medvetet arbeta med relationer och att skapa delaktighet i undervisningen.

Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) har skapat en delaktighetsmodell för att undersöka delaktighet på ett mer kontextuellt sätt och för att se individen i aktiviteten, eleven i skolmiljön. Ett sätt att beskriva en elevs skolsituation är att utgå från ett relationellt perspektiv detta genom en tankestruktur kring delaktighet, där aktiviteterna är i fokus. Delaktighetsmodellen menar Szöyni och Söderkvist Dunkers (2015) används som en analys efter att observation och samtal genomförts med eleven, därefter görs en analys för att identifiera främjande och hindrande faktorer för att skapa delaktighet. Modellen består av sex delaktighetsaspekter som ökar förståelsen för delaktighetens olika delar.

Det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet är vanligt förekommande begrepp för två olika tankesätt att förklara en elevs svårigheter (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). Persson (2001) hävdar att konsekvenserna för hur specialpedagogisk verksamhet bedrivs är beroende av de perspektiv som tas. Det relationella och det kategoriska perspektivet är komplexa enligt Persson (2001). De långsiktiga lösningar som går att finna i det relationella perspektivet är tidskrävande och inte gynnsamma som åtgärder av mer akut karaktär, vilket de kategoriska åtgärderna kan vara. Därför anser han att de båda perspektiven behöver verka parallellt för att skapa en flexibilitet kring olika lösningar och åtgärder i verksamheten. Det finns begränsningar inom det kategoriska perspektivet eftersom specialpedagogiken i större utsträckning svarar mot de akuta problemen som uppstår i skolan utifrån kortsiktiga lösningar. Persson (2001) poängterar att det är av betydelse att den specialpedagogiska verksamheten utvecklas mot att integreras i den ordinarie undervisningen, vilket är tidskrävande.

5.2.1 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet utgår från att eleven är i svårigheter, en svårighet som förklaras som en obalans mellan individens förutsättningar, behov och omgivningens utformning (Ahlberg, 2013, Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). Persson (2001) menar att svårigheterna hos en elev ses som skolans och lärarnas pedagogiska utmaning. Det relationella perspektivet har också ett långsiktigt perspektiv, där systemen i skolan behöver genomlysas för att kunna förändras och utvecklas och där alla lärare är involverade. De som ansvarar för den specialpedagogiska verksamheten är arbetslag och lärare med stöd från rektor. Nilholm (2012) menar att i det relationella perspektivet blir specialpedagogiken en angelägenhet för alla skolans lärare där undervisningen och skolans lärmiljöer är i fokus. Enligt Nilholm och Björck (2007) behöver eleven ses i sin totala situation och utifrån den identifieras orsakerna till en elevs svårighet genom att studera och förändra miljön kring eleven. "Förklaringar till skolproblem söks därför i mötet mellan eleven och den omgivande miljön" (Ahlberg, 2013, s.48).

5.2.2 Kategoriskt perspektiv

I det kategoriska perspektivet så anses speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal vara ansvariga för den specialpedagogiska verksamheten. Lösningarna för elever med svårigheter är kortsiktiga då de baseras på en akut problembild och kan vara relaterade till en diagnos. I detta perspektiv ses eleven som ägaren av svårigheterna (Persson, 2001). Nilholm och Björck (2007) hävdar att det kategoriska perspektivet ligger nära medicinska och psykologiska förklaringsmodeller till funktionsvariationer. Rosenqvist förtydligar detta

ytterligare "I detta perspektiv kan avvikelser från "det normala" diagnostiseras med stöd av 29 medicinska och psykologiska instrument, varvid pedagogiska ansatser, liksom pedagogisk professionalitet, kan komma i skymundan" (Rosenqvist, 2013, s.29).

6 Metod

I detta avsnitt redogörs och motiveras för studiens metod, genomförande, urval, analysmetod och de etiska aspekterna.

Studien har en kvalitativ ansats och empirin har samlats in genom vinjetter med öppna frågor för att kunna besvara studiens syfte: att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen.

6.1 Vinjettmetoden

Vinjettmetoden anses skapad i början av 1950-talet då Peter Rossi skrev en avhandling som förespråkade vinjettmetoden. Ursprungligen skapades metoden för att komma tillrätta med problem och brister i experiment (inom psykologin) och attitydmätningar. Från början var vinjetterna kvantitativa men utvecklades senare till att bli kvalitativa genom öppna frågor eller öppna svarsalternativ (Jergeby, 1999).

Vinjetter kan beskrivas som korta historier som beskriver t.ex. en händelse, eller en person som är så nära verkligheten som möjligt, med en eller ett par efterföljande frågor. Fokus är att ta del av respondentens tankar kring ämnet som vinjetten har berört. Vinjettens frågeställning avgör om det är en kvalitativ eller kvantitativ metod. Både öppna och slutna frågor kan användas likväl som givna svarsalternativ (Socialstyrelsen, 2012). En vinjett skall uppfylla fyra kriterier: "den ska vara lätt att följa och förstå, den ska vara logisk, den ska vara trovärdig och den ska inte vara så komplex att respondenten tappar tråden" (Jergeby, 1999, s.26). Det är även viktigt att utsagan känns meningsfull för att respondenterna ska känna sig kapabla till att svara på frågorna. Vinjettmetodens styrka anses vara att alla respondenter ställs inför samma utgångsläge. Å andra sidan får metoden kritik för att den ställer respondenterna inför en hypotetisk situation som inte är realistisk för alla (Jergeby, 1999). Bryman (2012) menar att det är angeläget att utforma vinjettmaterial som skaparna själva tror på. I denna studie består vinjetten av två korta filmklipp (bilaga 1) med tillhörande öppna frågor för att få reda på elevernas upplevelser kring fenomenen delaktighet och relationer.

6.2 Urval

Urvalet är en blandning av strategiskt- och bekvämlighetsurval. Ett strategiskt urval innebär att forskaren väljer ut ett antal variabler som är intressanta som till exempel ålder eller kön (Stukát, 2011). Bekvämlighetsurvalet innebär att forskaren väljer respondenter som är lätta att få tag på (Stukát, 2011). I denna studie används ett strategiskt urval då urvalet är elever i årskurs 6 samtidigt som klasserna valts utifrån att lärarna i valda klasser är kända av undersökarna sedan tidigare, det vill säga ett bekvämlighetsurval. Vinjetten genomfördes i två olika klasser. Varav ena klassen med 28 st. elever, finns på en mindre skola (ca 250 elever) i en mindre kommun. Den andra klassen har 22 st. elever och finns på en större skola (ca 500 elever, årskurs 6 är fyrparallellig) i en mellanstor kommun. Klassen på den mindre skolan har haft samma lärare sedan årskurs 1, och klassen från den större skolan fick en ny lärare som klasslärare i årskurs 4. Klassen i den större skolan har flera undervisande lärare eftersom skolan är organiserad efter ämnesbehörigheter. I studien har den mindre skolan fått namnet Skola A och den större skolan, Skola B.

6.3 Genomförande

Enligt Jergeby (1999), Bryman (2012) och Socialstyrelsen (2012) är det av stor vikt att vinjetten är trovärdig för den grupp som ska genomföra den. Med detta i åtanke valdes

filmklippen ut med syftet att vara verklighetsnära för eleverna för att de skulle ha en möjlighet att känna igen sig i filmklippen. Utformandet av frågeställningar till filmklippen konstruerades och har omprövats under en längre tid för att frågeställningarna skulle bli begripliga för eleverna samtidigt som de skulle besvara studiens frågeställningar.

En pilotstudie har genomförts på tre elever, en elev som går i åk 7 och två elever som går i åk 6, för att testa om frågorna gav svar på det vi vill undersöka. I pilotstudien testades även tekniken med att använda Chromebooks som är en enklare variant av en laptop och att använda ett digitalt frågeformulär via Googles funktion Classroom, eftersom insamlandet av data skulle ske digitalt via Chromebooks i en av skolorna. I pilotstudien framkom några tekniska svårigheter. Dessa kunde korrigeras till det ordinarie genomförandet på skola A. I pilotstudien var det också en av eleverna som missade att besvara den sista sidan med tre frågor om delaktighet. Detta uppmärksammade oss på att förtydliga instruktionen genom att poängtera antalet frågor som skulle besvaras eftersom det är svårt att få en överblick över sidorna när det görs digitalt. Eleverna i pilotstudien berättade att de tyckte att filmerna och frågorna var meningsfulla och att filmerna hjälpte dem att besvara frågorna. Efter pilotstudiens genomförande ansågs frågorna täcka de områden som skulle undersökas. Det insamlade materialet från pilotstudien redovisas inte i studiens resultat.

6.3.1 Genomförande Skola A tillfälle ett

Vid detta tillfälle genomfördes vinjetterna med 11 elever i elevernas hemklassrum direkt vid skoldagens början. Elevernas lärare deltog inte utan satt utanför klassrummet med två elever som valt att inte delta. Det var bestämt vid tidigare kontakt med lärarna att de inte skulle närvara i klassrummet för att elevernas svar inte skulle påverkas av lärarnas närvaro under studiens genomförande. På grund av Covid-19 var det ett stort bortfall av elever vid tillfället då vinjetten skulle genomföras 16 elever saknades. Lärarna hade också haft få tillfällen att kunna dela ut missivbrev (bilaga 2 och 3) på grund av att flera elever varit hemma veckorna innan vinjetten skulle genomföras. Studien presenterades kort och sedan förklarades upplägget, de skulle få se på två filmklipp och sedan svara på 6 frågor om relationer och delaktighet. De ombads att försöka svara på frågorna så utförligt som möjligt med motiveringen att deras svar skulle kunna vara till hjälp för andra lärare och elever. Filmklippen visades på en smartboard och sedan gick vi tillsammans igenom formuläret med frågorna (bilaga 4). Därefter visades koden till det classroom där eleverna skulle fylla i formuläret digitalt och de ombads sedan att trycka på lämna in när de var klara. Undersökningen tog ca 50 minuter.

6.3.2 Genomförande Skola A tillfälle två

Vid tillfälle två genomfördes vinjetterna med sex elever i elevernas gruppum. Där fanns tillgång till en smartboard och eleverna hade chromebooks med sig för att kunna göra vinjetten digitalt. Genomförandet gjordes på samma sätt som vid tillfälle ett. Ingen av lärarna var med. Det som var skillnaden mot tillfälle ett var att eleverna var i ett annat klassrum och inte satt på sina vanliga platser. Detta genomförande tog ca 30 minuter. Vid detta tillfälle hade eleverna haft ett matematikprov innan vinjetten genomfördes, vilket kan ha påverkat deras genomförande eftersom det tog mycket energi av eleverna att genomföra provet.

6.3.3 Genomförande Skola B

Undersökningen skulle genomförts i en klass, men då läraren blev långtidssjukskriven fanns inte möjlighet att genomföra undersökningen. En annan lärare i samma skola blev tillfrågad

istället och undersökningen gjordes i den “nya klassen”. I skola B genomfördes vinjetten i elevernas hemklassrum. 17 elever av 22 deltog i undersökningen. Orsaken till bortfallet var sjukdom, och en elev hade inte lämnat in medgivande från vårdnadshavare och fick därför inte delta. Läraren satt utanför klassrummet och arbetade under tiden som vinjetten genomfördes för att eleverna skulle våga svara ärligt och utifrån sina upplevelser på frågorna. Undersökningen genomfördes med papper och penna då denna skola inte har tillgång till tillräckligt många datorer för att arbeta digitalt. Inledningsvis fick eleverna information om vad de skulle göra; se två filmklipp och svara på frågorna så utförligt som möjligt. Innan filmklippen visades diskuterades begreppen delaktighet och relation i helklass. Därefter visades de två filmklippen. Häftet med frågor och ett försättsblad med bilder från filmklippen och begreppsförklaring delades ut. Eleverna blev påmindas att de inte fick skriva namn på pappren och att de skulle besvara alla 6 frågor så utförligt som möjligt. Därefter fick de börja besvara frågorna. Undersökningen tog ungefär 40 minuter att genomföra.

6.4 Analys

I sina svarsformulär har eleverna skrivit ned vad de upplever och känner kring relationer och delaktighet.

För att analysera den insamlade empirin användes en analysmetod som kallas för meningskoncentrering. Det innebär att uttalanden pressas samman och formuleras i några få ord under väl utvalda teman. Meningskoncentrering utvecklades av Giorgi och bygger på fenomenologins grunder (Kvale, 2009). Detta innebär att analysmetoden är väl fungerande till denna undersökning då den teoretiska utgångspunkten är fenomenologisk.

6.4.1 Analysförfarande

Meningskoncentrering innefattar fem steg (Kvale, 2009).

1 Först läses hela materialet igenom för att få en helhetsbild.

Den insamlade empirin lästes igenom flertalet gånger. Svaren har sorterats utifrån respektive fråga, sedan lästes alla svar till en fråga, för att sedan gå vidare till alla svar i nästa fråga. Under hela analysens gång har Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) delaktighetsmodell med delaktighetsaspekter använts som stöd för tematisering och därför påverkat alla delar i analysen.

2 Meningsenheterna så som de har uttryckts av respondenten.

Meningsenheterna har klippts ut i originaltext så som eleverna har uttryckt sig. Det vill säga inga ändringar har gjorts gällande stavning, meningsbyggnad eller att någonting har tagits bort eller lagts till i elevernas svar. Ett exempel på ett elevsvar:

i början när jag började skolan så kände jag inte så många och då kände jag mig inte så delaktig, för mig är det viktigt att man har en bra relation med ens klasskompisar för att vara delaktig i en klass

Att behålla meningsenheterna så som de har skrivits av eleverna bidrar till att elevernas röster syns på ett tydligt sätt och skildrar deras livsvärld så som de förstår den.

3 Centrala men förenklade teman utifrån meningsenheterna fastställs.

Elevernas utsagor lästes och därefter hittades teman i deras texter. Exempelvis utsagan nedan:

i början när jag började skolan så kände jag inte så många och då kände jag mig inte så delaktig, för mig är det viktigt att man har en bra relation med ens klasskompisar för att vara delaktig i en klass

I detta stycke kunde temat relationens betydelse för delaktighet urskiljas. När alla utsagor var granskade fanns sju olika teman. Delarna lästes igen och kunde då föras samman i färre teman. Slutligen blev det tre stycken centrala teman: *delaktighet, tillgänglighet, engagemang och autonomi, relationer, samhandling och erkännande* samt *relationens betydelse för elevers delaktighet*.

4 Att ställa frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens syfte.

När de centrala temana hade fastställts undersöktes om de stämde överens med studiens syfte: att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen, samt om de besvarade studiens frågeställningar: Hur upplever eleverna relationen till läraren/lärarna? och Hur upplever eleverna delaktighet i undervisningen?

5 Här knyts materialets centrala teman samman i en utsaga.

Utsagorna är uppdelade utifrån de centrala teman som urskildes i steg 3 och det är även under dessa teman som resultatet presenteras i kapitel 5. I resultatet presenteras citaten så som vi har analyserat dem utifrån meningskoncentrationen. Under granskningen av resultatet framkom att begreppen delaktighet och relationer kunde presenteras utifrån Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) delaktighetsaspekter. Därför valdes att resultatdiskussionen skulle utformas efter just dessa delaktighetsaspekter.

6.5 Etik

Enligt Vetenskapsrådet (2011) ska fyra kriterier följas vid forskning, *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet innebär att forskaren informerar om studiens syfte. Detta har följts genom att i missivbrevet och vid vinjettens genomförande informerat om studiens syfte. Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Vårdnadshavare har via missivbrevet fått godkänna att deras barn deltog i undersökningen. Samt att både vårdnadshavare och elever genom missivbrevet har fått information om att de kan avbryta sitt deltagande när som helst och att avbrott sker utan att de blir ifrågasatta. Konfidentialitetskravet ställer krav på att alla som arbetar med studien ska ge alla deltagare konfidentialitet, samt att personuppgifter ska förvaras så att inte obehöriga kan ta del av dem. I denna studie uppfylls detta genom att frågeställningarna besvaras anonymt och i studiens resultat går det inte att koppla en person till ett visst svar. Insamlad empiri förvarades i en lösenordsskyddad dator eller i ett låst skåp. Råmaterialet läses enbart av författarna till studien och eventuellt av handledaren. Nyttjandekravet innebär att insamlad data enbart får användas i forskningsändamål. Den insamlade datan används enbart till den här studien och råmaterialet förstörs efter studiens färdigställande.

Eftersom respondenterna inte är myndiga kontaktades vårdnadshavare för medgivande att deras barn deltog i undersökningen. Detta gjordes skriftligt genom ett brev med en

svarstalong där vårdnadshavare gav sitt medgivande eller inte. Enligt Vetenskapsrådet (2011) regel nummer två, om samtyckeskrav är det i vissa fall viktigt att få föräldrarnas samtycke om den man intervjuar är under 15 år eller om undersökningen är av känslig etisk karaktär.

6.5.1 Validitet

Validitet innebär huruvida ett mätinstrument faktiskt mäter det som avses mätas, eller med andra ord, undersöks det som förväntas att undersökas. Det är angeläget att valideringsprocessen görs genom hela arbetet, och inte enbart vid analysen av empirin (Kvale & Brinkmann, 2014). Därför bör frågeställningar och hypoteser vara väl framarbetade så att de ger svar på det som undersöks i studien. Ett sätt att mäta validitet i vinjettstudier är att jämföra bedömningar av vinjettstudier med bedömningar av verkliga situationer. Ett annat sätt kan vara att genomföra en pilotstudie av vinjetten och följdfrågorna för att få fram om det finns några oklarheter och/eller om svarsmönstret infaller i förväntad riktning (Jergerby, 1999).

6.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet innebär tillförlitlighet och att studien har en transparens. Det vill säga att alla steg finns väl framskrivna för att en annan forskare ska kunna genomföra samma undersökning med liknande resultat (Kvale & Brinkmann, 2014). Dock kan intervjusvar variera även om olika intervjuare ställer samma frågor. Detta kan bero på tonfall eller att intervjuaren omedvetet ställer ledande frågor. Vinjettstudier anses ha en hög reliabilitet om den tillämpas stringent med en hög kontroll av variabler och värden, och att undersökningstillfället är standardiserat, men även att respondenterna i låg grad/inte alls påverkas av personen som leder/delar ut vinjetten. Reliabiliteten kan testas genom att mätningen återupprepas, en så kallad test-retest-metod (Jergerby, 1999).

6.5.3 Generaliserbarhet

Om resultatet har en hög tillförlitlighet och giltighet återstår frågan om det kan generaliseras på en större grupp människor. Denna undersökning genomfördes med en liten grupp av människor. Även om resultatet i denna studie har en hög tillförlitlighet och giltighet kan vi inte påstå att resultatet är generellt i riket. I studien är det 34 antal elever som upplever relationens betydelse för att känna delaktighet, utifrån det kan resultatet inte generaliseras. Samtidigt kan studien bidra på ett sätt att förstå verkligheten (Kvale, 2009, Stukát, 2011) men gör inte anspråk på att visa hur verkligheten är. Dock har erfarenheten efter genomförd studie påvisat hur relationer förhåller sig till elevernas lärande. Detta har bidragit till en ny kunskap som leder till förväntningar snarare än formella förutsägelser, en så kallad naturalistisk generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014).

7 Resultat

Först presenteras det centrala temat *delaktighet, tillgänglighet, engagemang och autonomi* därefter *relationer, samhandling och erkännande* sedan presenteras *relationens betydelse för elevers delaktighet*. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

7.1 Delaktighet, tillgänglighet, engagemang och autonomi

7.1.1 Upplevelse av delaktighet

Eleverna i studien uttrycker att det som får dem att känna delaktighet är rätten till en egen åsikt, att få talutrymme i klassrummet, som till exempel att få ordet vid handuppräknning och när läraren för ett samtal med eleven. Eleverna upplever att de är trygga och har goda relationer med sina klasskamrater och att även det är en betydelsefull aspekt för att känna delaktighet.

för mig är det viktigt att man har en bra relation med ens klasskompisar för att vara delaktig i en klass

Tryggheten bidrar även till att eleverna vågar och vill delta i olika gruppkonstellationer både i undervisningssituationer men även under raster. Eleverna upplever också delaktighet när de får arbeta med samma uppgifter som de andra i klassen.

7.1.2 Lärares förmåga att skapa delaktighet

Eleverna upplever att läraren har förmåga att skapa delaktighet när läraren fördelar ordet i klassen, att de lyssnar på eleverna och tar dem på allvar, när läraren låter alla elever komma till tals samt när eleverna ges utrymme att förklara och diskutera tillsammans med andra elever. Några av eleverna menar även att delaktighet skapas när läraren ger hjälp och stöd till eleverna. Eleverna ger exempel på att läraren skapar individuella anpassningar, anpassade arbetsuppgifter, formativ bedömning i form av enskilda samtal, eller ger extra stöd i ämnen som upplevs svåra av eleven.

En annan upplevelse av vad som skapar delaktighet är att läraren har kännedom om vilka ämnen eleven anser vara svåra, men även vilka ämnen som eleven har det lättare i och att läraren behandlar alla elever lika oavsett om de har svårigheter i ett ämne eller inte.

När lärare vet vad man är bra på och dålig på så att dom har förståelse för det. Men att man blir lika behandlad i alla ämnen

Slutligen upplever eleverna att läraren skapar delaktighet genom att lyssna på deras åsikter, till exempel genom att eleverna får rösta på olika förslag gällande undervisningen eller aktiviteter.

7.1.3 Ökad delaktighet

För att känslan av delaktighet ska öka menar eleverna att det är betydelsefullt hur läraren väljer att fördela ordet i klassrummet och hur lärarna väljer att ställa sina frågor. Några av eleverna uttrycker att läraren ska fråga ”alla”, det vill säga att ordet ska fördelas rättvist mellan alla elever i klassrummet.

läraren ska fråga elever som inte räcker upp handen, för vissa vågar inte även om dom kan svaren och har kunskaperna

För att delaktigheten ska öka uppger elever att när ett ämne upplevs som svårt av en elev och läraren vet om det, så behöver läraren vara uppmärksam och ge eleven ordet om eller när denne räcker upp handen för att visa sina kunskaper. En annan elev menar att delaktigheten ökar om det inte alltid är samma elever som får svara på frågor eller får ordet tilldelat. Andra tankar kring ökad delaktighet är att eleverna får möjlighet att påverka vilka arbetsområden eller vilken del av arbetsområdet de ska starta med. Eleverna önskar även att läraren ska stämna av med dem om de behöver extra eller enskilda genomgångar eller förklaringar.

dom ger mig en till förklaring om jag behöver det och att dom inte bara tar det för självklart att jag ska förstå allt i första hand

En elev menar att läraren skulle kunna ställa många frågor och be eleverna sammanfatta eller repetera genomgången för att öka känslan av delaktighet. En annan elev upplever att läraren har ett stort ansvar att se till att eleverna känner sig delaktiga. Det framkommer även i studien att läraren ska kunna se om någon är utanför, hjälpa till att lösa konflikter och samtala med de elever som varit involverade i konflikten eller utanförskapet, för att känslan av delaktighet ska infinna sig.

Några av eleverna upplever att delaktigheten ökar om de får ha en åsikt kring vilka redovisningsformer som ska användas, till exempel genom att filma, kahoot eller prata inför klassen. En annan upplevelse är att olika metoder används i undervisningen och att schemat bör anpassas och planeras så att eleverna ska hinna färdigt med sina arbetsuppgifter och därmed lära sig bättre. Det finns också en önskan om att få välja vilka som ska arbeta tillsammans och att detta skulle bidra till en ökad delaktighet.

7.2 Relationer, samhandling och erkännande

7.2.1 Elevernas upplevelse av lärares relationskompetens

Eleverna i studien upplever att deras lärare på olika sätt arbetar med att skapa relationer. Flera av eleverna berättar att de har lärare som ger tydliga förklaringar så att de förstår, att lärarna hjälper dem med saker som de har svårt med och att lärarna är stöttande. Det framkommer tydligt att eleverna upplever att lärarna behöver intressera sig för och lära känna eleverna som personer för att en god relation ska kunna skapas.

Min lärare har lagt mycket tid på att lära känna oss

Respondenterna uppger att det är angeläget att läraren skapar en god relation till eleverna genom att läraren frågar vad eleven ska göra på eftermiddagen, är nyfiken på deras intressen, men även att läraren bryr sig om eleven och uppmärksammar om en elev mår dåligt. Eleverna anser att det är betydelsefullt att ha en tillit och ett förtroende för läraren för att de ska våga anförtro sig och berätta om svåra saker.

Genom att läraren skapar en trygg arbetsmiljö i klassrummet och säger till de som stör eller inte arbetar är en annan betydelsefull sida av relationen som framkommer i elevernas utsagor.

lyssnar på alla, säger till om någon gör något som är fel

Att läraren har humor och tar hjälp av andra yrkesprofessioner inom skolan är andra aspekter som eleverna upplever påverkar relationen till läraren på ett positivt sätt.

7.2.2 Viktiga egenskaper för relationsskapande

Flera av eleverna upplever att läraren behöver vara hjälpsam på olika sätt, och att det är en egenskap läraren måste ha för att skapa en god relation med eleverna. Andra viktiga egenskaper är att läraren är omtänksam och uppmärksam, till exempel genom att läraren ser om någon elev mår dåligt eller frågar hur de mår. Även att läraren bryr sig om eleverna, detta visas genom att läraren lär känna eleverna, svarar på elevernas frågor, ger alla lika stort utrymme och behandlar alla lika.

Min lärare vill veta mer om vad vi gör på fritiden och i skolan

Någon elev upplever att läraren bör vara trygg och tydlig, men även att tydligheten skapar en trygghet för eleven.

Långa genomgångar innan prov och berättar vad man ska kunna

För eleverna innebär tydlighet i undervisningen att de förstår det som ska göras och att läraren har tydliga genomgångar och pratar med eleverna på ett elevnära sätt. En annan aspekt av tydligheten är att läraren sätter gränser och ser till att regler följs. Genom att säga till de elever som inte följer reglerna skapas det trygghet för alla elever i klassrummet. Det är en egenskap som uppskattas av eleverna och detta uttrycks genom upplevelser som:

De kanske är lite stränga men jag tycker att de är lagom stränga.

En av eleverna upplever att det är viktigt att läraren är modig och vågar stoppa elever som bråkar. Eleven uppger också att hen känner sig trygg med lärare som står upp för eleverna och som hjälper elever att undvika konflikter.

en bra lärare ska vara väldigt snäll och så men den ska inte vara för "snäll"

Lärarens förmåga att ge energi till undervisningssituationer nämns som en viktig egenskap och detta gör undervisningen intressantare. Läraren ger energi till undervisningen genom att bidra med humor "och kan skoja med eleverna". När en lärare har humor bidrar det till att eleverna är mer benägna att gå till skolan.

Även om läraren blir småirriterad så skrattar den bort det

Eleverna uttrycker också att lektionerna blir mer intressanta när läraren använder sig av rörelser och är kreativ och att detta bidrar till högre kvalitet i undervisningen.

7.3 Relationens betydelse för elevers delaktighet

Flera av eleverna i studien upplever att relationen påverkar deras känsla av delaktighet. Om relationen till läraren är god vill eleverna gå till skolan och uppskattar att arbeta i klassrummet. Den goda relationen bidrar även till att eleverna lyssnar på läraren och vågar samtala och diskutera i klassrummet, men även att de vågar prata om bekymmer som de har i skolan eller hemma.

En god relation till läraren genererar kunskapsmässig utveckling hos eleverna och bidrar till känslan av delaktighet med klassen. De uttrycker också att en god relation till lärarna skapar trygghet. Den tryggheten genererar att eleverna "vågar visa vad de kan", säga till om de inte förstår men även att de vågar ställa frågor till läraren. När läraren lyssnar på, och positivt bemöter elever bidrar det till att de känner att "läraren även kommer lyssna på mig". En elev upplever att läraren måste vara en tydlig ledare, medan ytterligare en annan elev menar att det

måste finnas en ömsesidig respekt mellan läraren och eleverna för att goda relationer och känsla av delaktighet ska skapas.

Man måste inte lära känna sin lärare men man måste förstå varandra och förstå hur man tänker

Den goda relationen och känslan av delaktighet gör att skoldagen känns lättare, eleverna upplever arbetsglädje och det finns en känsla av att skoldagen går fortare och undervisningen upplevs som mer spännande. Flera elever upplever att en god relation med läraren bidrar till känslan av delaktighet.

Å andra sidan upplever eleverna att en sämre relation med läraren gör att de inte vågar fråga om hjälp för att de är rädda för läraren, att de inte kommer överens och då blir tillbakadragna. Några av eleverna menar "om relationen med läraren är dålig så blir skolan tråkig". Vissa av eleverna upplever att läraren kan bli elak vid en relation av sämre kvalitet och att detta gör att eleverna inte alls känner sig delaktiga vid undervisning med just den läraren. Eleverna återkommer flera gånger till rädslan och att den genererar svårigheter att lära sig saker och att skolan blir tråkig. Vid en sämre relation till läraren blir eleven lättare irriterad och lyssnar inte när läraren pratar. Det finns också en upplevelse av att inte få tillräckligt med hjälp från läraren. Eleverna uttrycker även att läraren inte bryr sig om eleven eller dess skolarbete vid en sämre relation.

7.4 Sammanfattning

I resultatet benämner eleverna flera aspekter som skapar delaktighet men som även nämns som aspekter för att skapa goda relationer. En god lärar-elev-relation är nödvändig för att skapa delaktighet i undervisningen och det förefaller problematiskt att få eleverna att känna delaktighet om den goda relationen saknas. Eleverna upplever att den goda relationen till läraren bör vara en nära relation där läraren ser eleverna som individer och inte enbart som elever. Läraren har ett stort ansvar att tillgodose att relationen är god och tillitsfull men även i att eleverna ska känna delaktighet i undervisningen.

8 Diskussion

Studiens syfte är att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen. Detta avsnitt inleds med studiens resultat i förhållande till tidigare forskning i en resultatdiskussion. Därefter presenteras metodens för och nackdelar i metoddiskussionen. Kapitlet avslutas med förslag till vidare forskning, samt hur studien har bidragit till ny kunskap.

8.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning.

För att skapa delaktighet och inkluderande lärmiljöer är det angeläget att lyssna in elevernas åsikter (Andersson & Sandgren, 2015, Ainscow & Messiou, 2017). I studien uttrycker eleverna vikten av att få ha en egen åsikt och att få talutrymme men också att läraren lyssnar, ställer frågor och visar intresse för eleverna och att detta bidrar till att känna delaktighet. Betraktas lärarna i studien genom de två specialpedagogiska perspektiven så ger det skilda bilder av deras förhållningssätt. De lärare som betraktar elever i svårigheter antas ha ett relationellt perspektiv medan de lärare som ser elever som bärare av problemet intar ett kategoriskt perspektiv (Nilholm & Björck, 2007). Persson (2001) menar att dessa perspektiv påverkar hur lärmiljön och undervisningen utformas. Det är de vuxnas förhållningssätt som skapar delaktighet för eleverna i klassrummet enligt Andersson och Sandgren (2015). I studien visar resultaten precis som i Ifous (2015) att eleverna har olika syn på hur en god relation ska vara och att den goda relationen är avgörande för att känna delaktighet. Enligt skolinspektionen (2018) behöver skolor skapa bra förutsättningar för delaktighet och därför kan det vara gynnsamt att vara medveten om vad som påverkar delaktigheten, detta förklaras genom Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) delaktighetsaspekter.

8.1.1 Tillhörighet och Tillgänglighet

Alla elever i vår studie är inskrivna i grundskolan och har en klasstillhörighet i årskurs 6 och har därmed formell tillhörighet i skolan. Tillhörighet innefattar rätten att ingå i ett sammanhang, en klass eller en skola samt att vara formellt inskriven i en skola (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). För att elever ska känna tillhörighet är den pedagogiska relationen mellan lärare och elev av betydelse Marsh (2012) och Aspelin (2016). Denna uppfattning delas av Ifous (2019) som uppmärksammar några faktorer som är angelägna för att främja skolnärvaro. Tillhörighet är en av de aspekter som nämns som betydande för att känna delaktighet.

Tillgängligheten upplevs som god av eleverna, flera av dem uppger att de har en tillgänglig lärmiljö och i kombination med goda relationer till sina lärare upplever de sig delaktiga. Eleverna ger exempel på hur lärare skapar individuella anpassningar, anpassade arbetsuppgifter och formativ bedömning genom enskilda samtal. Detta stämmer väl överens med vad Lilja (2011, 2013), Andersson och Sandgren (2015), Lee (2017) och Ifous (2015) forskning påvisar. Elever i studien upplever att en kreativ lärare skapar en tillgänglighet i

undervisningen genom att använda sig av varierade undervisningsmetoder och anpassad metodik. En tillgänglig lärmiljö har alla elever rätt till och det är skolans ansvar att se till att det finns förutsättningar och tillgång till skolans olika aktiviteter utifrån elevernas olika behov (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). En av eleverna i studien uttrycker: “jag är med på det som eleverna gör i min klass och då känner jag mig delaktig”. Detta benämns av Szöyni och Dunkers (2012) som tillgängligt meningsskapande och innebär att eleven förstår meningen och syftet med en aktivitet.

Tillgänglighetsaspekten innebär att skapa begriplighet genom att använda olika strategier för att kunna möta alla elevers olikheter i undervisningen. Nilholm (2006) anser att skolan ska se olikheter som en tillgång och att detta berikar skolan. Eleverna i studien uppger flera exempel på anpassningar, eller hjälp som de får av lärarna, för att de ska känna delaktighet genom att ha en tillgänglighet. En elev upplever att hen får extra stöd i ämnen vid behov, att lärarna hittar alternativa lösningar när eleven upplever svårigheter i undervisningen och att eleven får visa sina kunskaper på det sätt som passar eleven. Enligt Nilholm (2012) är det betydelsefullt att lärarna är delaktiga i arbetet med elever i behov av stöd. Skolverket (2017) anser att läraren måste ompröva pedagogiken och att pedagogiken skall anpassas och varieras utefter de elever som befinner sig i klassrummet, vilket även stämmer överens med det relationella perspektivet som innebär att det är miljön som behöver anpassas när elever hamnar i svårigheter (Nilholm & Björck, 2007)

8.1.1.1 Tillgänglighet en aspekt att utveckla

Eleverna uttrycker att de önskar att läraren ska fördela ordet mer jämlikt i klassrummet och att läraren ska fråga de elever som inte räcker upp handen. Enligt resultatet finns det elever som inte vågar yttra sig trots att de har svaren och kunskaperna. Detta tolkar vi som att lärare behöver utveckla mer medvetna strategier som enligt Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) bidrar till att skapa begriplighet för eleverna. De poängterar även att elever har olika förutsättningar att uppfatta, förstå, abstrahera kunskaper, minnas och använda tidigare erfarenheter. En elev upplever att lärarna behöver utveckla sin förmåga att strukturera undervisning ytterligare för att skapa förutsägbarhet och öka undervisningens tillgänglighet. Det är av betydelse att pedagogiken omprövas, anpassas och varieras utifrån eleverna något som (Skolverket, 2017, Marsh, 2012, Ahlberg, 2013, Nilholm, 2013, Van de Putte & De Schauwer, 2013) även uppmärksammat. En elev anser att en ytterligare instruktion kan vara betydande för att hen ska kunna förstå “lika bra som de andra eleverna i klassen.” Detta har även Skolinspektionen (2018) uppmärksammat i sin undersökning. Skolverket (2018) menar att lärare arbetar främjande med tillgänglighet men att tillgängligheten inte är tillräcklig för eleverna.

8.1.2 Samhandling

Enligt en elev kan känslan av delaktighet fås genom att alla elever arbetar med samma uppgifter, vilket stämmer överens med Spism (2020). Resultatet visar även att gemensamma diskussioner i klassrummet där alla kommer till tals genom lärarens medvetna styrning av diskussionen bidrar till elevernas känsla av delaktighet, vilket även Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) poängterar i sin forskning. I samhandlingen deltar personerna på olika sätt och i olika omfattning i en aktivitet. En av eleverna kände sig inte delaktig vid skolstarten eftersom hen “inte kände så många av de andra eleverna”, samma elev menar också att det är viktigt med goda relationer till klasskamraterna för att vara delaktig. Detta aktualiserar lärarens ansvar att utveckla sin relationskompetens för att aktivt medverka till elevernas kamratrelationer, som enligt Holvfe-Sabels (2014) påverkar elevernas välbefinnande och elevernas utveckling av sin sociala kompetens.

Samhandling påverkas av att aktiviteten är tillgänglig (Szöyni & Söderkvist Dunkers) och av andras erkännande. Detta poängterar även Persson (2001) som menar att utifrån ett relationellt perspektiv så planeras undervisningen med hänsyn till elevens förutsättningar med fokus på eleven, läraren och miljön. Eleverna i undersökningen har vid flertalet tillfällen i resultatet uttryckt att läraren är den som har ansvar för att bygga goda relationer och att skapa delaktighet i klassrummet.

8.1.2.1 Samhandling en aspekt att utveckla

Resultatet visar att det finns en önskan om att utveckla samhandlingen i undervisningssituationerna. Denna samhandling kan störas om en lärare exempelvis exkluderar en elev från undervisningen på grund av att relationen till eleven inte fungerar (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012), vilket är exakt vad en elev i studien beskriver har hänt. Elevens upplevelse visar på en lärarhandling som präglas av ett kategoriskt perspektiv, där eleven ses som bärare av ett problem eller en svårighet (Ahlberg, 2013). Samhandlingen kan även påverkas av att eleven inte får den hjälp som den upplever att hen behöver för att kunna delta i en aktivitet. Upplevelsen finns också att förutsättningar saknas för att kunna delta i en gemensam aktivitet. Eleverna uppger att en sämre relation påverkar deras delaktighet och möjlighet till samhandling eftersom de inte vågar fråga om hjälp på grund av rädsla för läraren. Ifous (2015) och Marsh (2012) menar att lärmiljön och relationen mellan lärare och elev påverkas av varandra, är relationen god är också lärmiljön god. I en positiv klassrumsmiljö har läraren kontroll över undervisningen, är en naturlig ledare och behandlar alla elever lika och rättvist.

8.1.3 Erkännande

En av eleverna känner sig delaktig för att läraren har kännedom om var hen befinner sig kunskapsmässigt. En annan elev uttrycker värdet av att bli lika behandlad i alla ämnen och menar att även om en elev har svårigheter så hjälper lärarna den eleven och försöker hitta sätt att stötta eleven på. Detta kan tolkas som att läraren handlar utifrån ett relationellt perspektiv, det vill säga att problematiken finns i mötet mellan elev och skolmiljön och inte hos eleven (Ahlberg, 2013, Persson, 2001). Aspekten erkännande beskriver hur omgivningen ser på en individs närvaro i en aktivitet. Detta betyder att en elev är erkänd och accepterad av läraren och kamrater i en aktivitet (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012). Detta uttrycks också i skollagen (SFS 2010:800, kap. 3 § 2) och i grundskolans läroplan (Skolverket, 2011). En annan elev har uppmärksammat att läraren lyssnar och bryr sig om "de andra" klasskamraterna och det skapar en trygghet för alla elever. Detta kan tolkas som att läraren erkänner elevernas närvaro. Lilja (2013) menar att en god relation utmärker sig genom att eleverna har förtroende för de lärare som bryr sig om dem och lyssnar på dem. Den goda relationen är också avgörande för att elever ska trivas i skolan och lyckas med skolarbetet (Lilja, 2011, Lilja 2013, Ljungberg, 2016), vilket även ges uttryck för i den här studien.

Resultatet visar att en god relation med läraren är en nära relation där eleven blir sedd utifrån att vara en person och inte enbart en elev. Detta anser eleverna visar sig genom att läraren ställer frågor om deras fritid, frågar hur de mår eller visar att de bryr sig, vilket överensstämmer med Marsh, (2012), Zee och Koomens (2017) forskningar. Medan Aspelin (2016) uttrycker att relationen inte ska vara nära och varm utan snarare att den ska växelverka mellan närhet och distans.

En elev uttrycker att en lärare lagt mycket tid på att lära känna eleverna och att läraren kan anpassa lektionerna så att de blir lustfyllda. I en skola som har ett inkluderande arbetssätt där mångfald och elevers olikhet ses som en tillgång är erkännandet av elevers deltagande mer utbrett enligt Szöyni och Söderkvist Dunkers, (2012). I studien finns flera elever som

uttrycker att lärarna tar det som de säger i klassrummet på allvar. Eleverna uttrycker även att en god relation till läraren skapar trygghet och att den tryggheten leder till att de vågar visa vad de kan, vågar ställa frågor och säga till läraren om de inte förstår. Erkännandet innebär att det finns en tolerans för att alla bidrar på olika sätt men även i olika grad. Szöyni och Söderkvist Dunkers, (2012)

8.1.3.1 Erkännande en aspekt att utveckla

En elev uttrycker att hen vill kunna få visa sina kunskaper genom att göra presentationer, film eller att prata inför klassen. Samma elev har också en önskan om att få arbeta med olika metoder och att använda strukturerade och väl planerade scheman för att det skulle bidra till att fler elever skulle hinna färdigt med sina arbeten och därmed lära sig mer. Enligt Ahlberg (2013) och Persson (2001) är det viktigt att hitta förklaringar till skolproblem i mötet med eleven och den omgivande miljön genom ett relationellt perspektiv. Marsh (2012) menar att läraren har ett ansvar i att skapa gynnsamma lektioner men även att undersöka hur eleverna vill lära sig. När läraren anstränger sig genom att visa engagemang och genom att ha skapat välplanerade lektioner kommer även eleverna visa att de har ansträngt sig genom att prestera på ett fördelaktigt sätt.

En sämre relation med läraren har enligt eleverna i studien stor inverkan på erkännandet. Flera av eleverna uttrycker att en relation av lägre kvalitet gentemot läraren kan hindra dem från att ställa frågor eftersom de riskerar att läraren kan bli irriterad, vilket kan orsaka att eleverna intar en tillbakadragen hållning i klassrummet. En elev beskriver att hen tänker på elever som har en sämre relation med sin lärare, det tolkar vi som att eleven har själv upplevt att alla elever inte har blivit accepterade och erkända av läraren. Lilja (2013) menar att det relationella arbetet är en stor del av lärarens arbetsuppgifter. Hon poängterar också att eleverna måste ha en tilltro till att lärarna har deras bästa i åtanke gällande arbetsmiljö, undervisning och relationer. Klinge (2016) påpekar att lärarens relationskompetens visar sig i interaktioner med elever. Utifrån resultatet i denna studie ger några elever uttryck för att inte ha blivit bemötta på ett respektfullt sätt, väcks frågan om dessa lärare är medvetna om relationens betydelse för elevernas känsla av erkännande.

En av eleverna ger uttryck för att om relationen mellan lärare och elev är av lägre kvalitet så är det möjligt att den läraren inte erbjuder eleven någon hjälp. Vi som undersökare vill tro att alla lärare strävar efter att ha goda relationer med sina elever, men att alla lärare inte har förmågan att skapa goda relationer (Lilja, 2011). Klinge (2016) menar att lärarens egna psykologiska behov måste vara tillgodosedda och att läraren bör ha en allmän och specifik kunskap om barn för att kunna agera relationskompetent. Att relationen är bristande, eller av sämre kvalitet kan bero på att läraren, medvetet eller omedvetet, handlar utifrån ett kategoriskt perspektiv. Läraren ser eleven som bärare av problemet och anser att de svårigheter eleven har skall tas hand om av någon med specialpedagogisk kompetens (Persson, 2001).

8.1.4 Engagemang

Eleverna i studien upplever att mötet med lärarna och relationen till dem har stor påverkan på deras känsla av delaktighet, är relationen god vill eleverna gå till skolan och arbeta. Utifrån elevernas svar kan det konstateras att flertalet elever upplever att deras lärare har en hög relationskompetens och att lärarna bemöter dem med respekt och öppenhet, vilket överensstämmer med det Klinge (2016) och, Aspelin (2017) anser vara en god relationskompetens. Engagemang är den aspekt som bygger på den egna upplevelsen (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012) och är den aspekten, som enligt Jansson (2013), kallas för en av

de subjektiva delaspekterna. Engagemanget påverkas i hög grad av främst tillgänglighet, erkännande och samhandling.

I studiens resultat uppger eleverna att mötet med lärarna och relationen till dem har stor påverkan på deras känsla av delaktighet, är relationen god vill eleverna gå till skolan och arbeta något som bekräftas av Marsh (2012). Han menar att om läraren är entusiastisk och engagerad skapar det även ett engagemang hos eleverna. Detta i sin tur genererar att eleverna har lättare att ta till sig kunskap även i de ämnen som dem upplever som svåra eller tråkiga. Detta uttrycks i resultatet, eleverna uppger att skoldagen "går fortare" när de har arbetsglädje och lektionerna har ett tilltalande innehåll.

I resultatet uppger eleverna att en lärare som har förmågan att tydliggöra aktiviteter och som talar med eleverna på ett elevnära sätt skapar lust- och intresse för att delta i aktiviteter. Lärarens humor är även en aspekt som bidrar till ökat engagemang. Eleverna är överens om att lusten att delta i aktiviteter ökar om aktiviteten är anpassad utifrån deras förutsättningar. Persson (2001), Ahlberg (2013) och Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) är eniga i att skolsvårigheter finns i mötet mellan eleven och skolmiljön. Därför är engagemanget grundläggande för att kunna möta elevernas olikheter i klassrummet och skapa en god lärmiljö med aktiviteter som engagerar.

8.1.4.1 Engagemang en aspekt att utveckla

I studien går det utläsa att det finns elever som upplever att de har en sämre relation med läraren och att de upplevt avsaknaden av engagemang. Exempelvis eleven som uttrycker att läraren visar ut eleverna från klassrummet så fort de har "gjort något", eller eleven som upplever att läraren inte bryr sig oavsett vad hen säger eller gör. Zee och Koomen (2017) anser att lärare behöver vara medvetna om hur deras sätt att vara och hur deras agerande påverkar relationen med eleverna. De menar också att elever med ett problematiskt beteende tenderar att få mindre känslomässigt stöd och färre instruktioner än de högpresterande eleverna, vilket kan kopplas till det kategoriska perspektivet där elever i svårigheter är elevhälsans ansvar (Persson, 2001) och (Nilholm & Björck, 2007). Studien påvisar att om lärarna har en negativ bild av eleverna kan det skapa frustration hos dem och motverka relationsbyggande mellan lärarna och eleverna. Detta stärks av Aspelin (2016) som påpekar att en pedagogisk relation har syftet att påverka, förändra och utveckla eleven genom att ha positiva förväntningar och krav, vilket inte kan påstås vara fallet i ovan nämnda elevers upplevelser. I resultatet finns det utsagor som styrker att lärarens förmåga att anpassa undervisningen är av betydelse för eleverna, de upplever att brist på engagemang hos läraren skapar en sämre undervisning. Ifous (2019) uppmärksammar några faktorer som är angelägna för att främja skolnärvaro där engagemang är en aspekt som är av betydelse för att känna delaktighet. Den upplevelsen har även eleverna i studien som uttrycker att relationen till läraren och dennes engagemang påverkar deras inställning och lust att delta i aktiviteter. Szöyni och Söderkvist Dunkers, (2012) understryker att om läraren möter elevens engagemang med lågt erkännande är det sannolikt att engagemanget för aktiviteten antingen avtar eller försvinner helt.

8.1.5 Autonomi

Eleverna uttrycker också att en god relation till lärarna skapar trygghet. Tryggheten genererar att eleverna "vågar visa vad de kan", säga till om de inte förstår men även att de vågar ställa frågor till läraren. Skolverket (2019) menar att en fördjupad kunskap och förståelse för hur lärmiljön kan anpassas efter elevers olikheter ökar relationskompetens som i sin tur främjar motivation och närvaro. Eleverna uttrycker också att det som får dem att känna sig delaktiga handlar om rätten till att ha en egen åsikt, att få talutrymme i klassrummet, till exempel att få

ordet vid handuppräknning och när läraren pratar direkt med eleven. Eleverna uttrycker att de också känner delaktighet när de får delta i diskussioner och när läraren lyssnar på dem. Detta anser Ainscow och Messiou (2017), Sundqvist (2020a), Sundqvist (2020b) och Lilja (2013) är av betydelse för att skapa bra relationer mellan lärare och elev.

Eleverna i studien menar att när deras åsikter bemöts av en lyhörd lärare känner de sig delaktiga i undervisningen. Detta sker exempelvis när eleverna får rösta på olika förslag för att påverka undervisningens utformning, eller rösta på olika skolaktiviteter, till exempel skolutflykt eller skolresa. Autonomiaspekten handlar om elevens möjligheter att bestämma över sitt eget handlande, sitt eget görande samt rätten att välja bort (Szöyni & Söderkvist Dunkers, 2012).

8.1.5.1 Autonomi en aspekt att utveckla

Eleverna i studien uttrycker att de har en önskan att få välja vilka elever de själva ska arbeta med och de har även föreslagit att få arbeta med olika metoder i undervisningen. De upplever också att det finns ett utanförskap som läraren har ett ansvar att stävja. Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) poängterar att elevens rätt att fatta beslut inte ska begränsas av vuxna. Läraren har ett stort ansvar i att eleverna är delaktiga i påverkandet av undervisningen och/eller andra skolaktiviteter.

Elevernas känsla av delaktighet påverkas även av kvaliteten på relationen mellan lärare och elev. Är inte relationen god, kan orsaken anses vara att läraren har en bristande relationskompetens och/eller att läraren ser på eleven utifrån ett kategoriskt perspektiv (Nilholm & Björk, 2007). Detta kan visa sig genom att läraren inte är medveten om sin egen roll i elevens lärmiljö, eller genom att läraren ser eleven som bäraren av svårigheterna eller problemen. Hade läraren istället haft ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) skulle det påverka autonomi genom att eleven skulle kunna påverka sitt handlande i en mer positiv riktning eftersom eleven känner sig lyssnad på och har en god relation. Finns den goda relationen och eleven har ett förtroende för läraren, är eleven mer mottaglig för att engagera sig i undervisningen, detta poängteras av (Lilja, 2013, Andersson & Sandgren, 2015, Ifous, 2015, Ljungblad, 2016, Lee, 2017).

8.1.6 Slutsats

Studiens syfte är att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen. Resultatet visade att eleverna anser att en god relation till läraren är avgörande för att de ska känna delaktighet i undervisningen. I diskussionen har elevernas upplevelser av relationen och delaktigheten visat både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv i lärarnas förhållningssätt. Flertalet av eleverna upplever att de har en god relation till sin lärare, vilket vi anser vara positivt. De faktorer som eleverna upplever bidrar till en god relation kan även vara faktorer som eleverna upplever är betydande för att känna delaktighet. Detta var något förbryllande då vi vid undersökningens start trodde att det skulle vara skillnad i vad som påverkade relationen och känslan av delaktighet. De liknande faktorerna i de studerade fenomenen har bidragit till att resultatet och resultatdiskussionen innehåller upprepningar, men syftar på upplevelser till de olika fenomenen.

Eleverna i studien uppger att stödet som de får för att känna delaktighet är ett stöd som ges av deras lärare och att det sker genom anpassningar inom klassens ram. Detta menar Persson (2001) är utmärkande i en verksamhet som utgår från ett relationellt perspektiv där synen på hur elever i behov av stöd stöttas av läraren och dennes förmåga att anpassa lärmiljön. I resultatet synliggörs att det finns exempel på att elever blir exkluderade när läraren stänger

dem ute från undervisningen och att det enligt eleverna är en orsak utifrån att relationen till läraren är av sämre kvalitet. Eleverna som har påtalat att det sker exkludering har enbart nämnt att en sämre relation till läraren är orsaken till att eleven får lämna klassrummet. Därför kan vi inte heller tolka in den egentliga anledningen även om vi är medvetna om att läraren kan ha flera olika orsaker till att utesluta en elev från undervisningen. Det kan till exempel bero på att eleven är en fara för sig själv och för andra elever, eller att eleven stör gruppens trygghet och studiero.

I studien har både det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet varit synliga, en av specialpedagogikens angelägna uppgifter blir att utmana det kategoriska perspektivet och att skapa en lärmiljö med fokus på det relationella perspektivet. Nilholm (2012) och Persson (2001) argumenterar för att specialpedagogiken bör vara en angelägenhet för alla lärare och att ha fokus på undervisning och lärmiljöer. Det är därför av betydelse att det finns en medvetenhet kring hur de olika perspektiven påverkar undervisningen och de individuella lösningar som skapas utifrån det perspektiv som präglar verksamheten. Det kategoriska perspektivet är av betydelse för att kunna lösa akuta situationer för att verksamheten ska kunna fortgå, samtidigt som det relationella perspektivets långsiktighet är betydande för att kunna planera, utvärdera och utveckla verksamheten i arbetslagen och den specialpedagogiska kompetensen hos lärarna. I vårt resultat går det att utläsa att eleverna upplever att lärarna lagt tid på att skapa relationer och att anpassa undervisningen utefter deras behov för att de ska känna delaktighet, vilket kan härledas till ett relationellt perspektiv.

I resultatet fann vi det oväntat och överraskande att ett par elever uttrycker att det finns lärare som de är rädda för. Att några elever anser sig vara rädda för sina lärare kan bero på att läraren har en bristande relationskompetens. Relationskompetensens uteblivande kan i sin tur bero på att läraren inte har förmågan att bygga goda relationer. Det kan även bero på att läraren har ett kategoriskt synsätt och därför ser eleven som bäraren av ett problem och därför anser att eleven ska hanteras av en specialist inom specialpedagogik, och av den anledningen anser läraren att det inte finns anledning att utveckla en god relation till eleven.

Genom att skriva fram resultatdiskussionen under Szöyni och Söderkvist Dunkers (2012) delaktighetsaspekter skapades en överskådlig diskussion över elevernas upplevelser av relationer och delaktighet samt vilka områden inom dessa fenomen som eleverna anser behöver utvecklas. Eftersom utvecklingsområden av aspekterna kunde urskiljas i studiens resultat valde vi att lägga till ytterligare en forskningsfråga till studiens syfte.

8.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras hur studiens metod har fungerat i relation till studiens syfte och frågeställningar.

Vinjettmotoden anser vi vara en gynnsam metod i insamlandet av empiri hos barn/elever eftersom händelsen/caset de ska utgå ifrån går att anpassa på en nivå som är bekant och nära för eleverna. Även utformningen går att variera i form av film, en skriven berättelse eller att respondenterna får en text uppläst etc. Jergeby (1999) och Bryman (2012) hävdar att det är centralt att vinjetterna är utformade så att forskarna tror på den men även att den inte är för komplexa för vald målgrupp.

Metoden anses vara tidsbesparande då alla svarar samtidigt och frågorna kan besvaras på relativt kort tid, vilket även var fallet i denna undersökning. Filmklippen och frågorna tog mellan 30 - 40 minuter att genomföra i klasserna. Dock krävde vinjetterna lång tid av förarbete genom att hitta lämpliga "case" och utformandet av frågor. Det var angeläget att

filmklippen skulle vara elevnära med en verklighetsförankring, samtidigt som frågorna skulle vara begripliga för eleverna. Dessutom behövde frågorna kunna ge svar på studiens frågeställningar. Filmklippen och frågorna valdes noggrant utifrån en nivå som vi bedömde vara möjlig för eleverna att ta ställning till. Rörlig bild bedömdes vara passande till elevernas ålder samt att tanken var att film kunde ge eleverna möjlighet att skapa mer utvecklande svar i förhållande till att eleverna skulle ha läst en text med ett tänkt case. I åtanke fanns även att valda klasser består till viss del av elever med annat modersmål samt elever med vissa läs- och skrivsvårigheter. Vår ambition var att filmklippen och frågorna skulle fungera för alla. Jergeby (1999) menar att vinjettens innehåll och frågor inte får vara för komplexa för respondenterna. Filmklippen och frågorna testades under en pilotstudie där 3 elever deltog. Eleverna i pilotstudien blev även tillfrågade vad de tyckte om undersökningens upplägg. Eleverna svarade att de tyckte det var tydligt och att de hade hjälp av filmerna att förstå begreppen delaktighet och relation samt att filmerna därför förtydligade det som frågades efter i frågeformulären. Att eleverna själva fick skriva svaren genom att använda chromebooks eller med papper och penna gav "mer liv" åt studien jämfört med att transkribera exempelvis en intervju med vuxet språk.

Insamlandet av empiri till studien fördröjdes eftersom läraren till den första gruppen som utgjorde urvalet i Skola B blev långtidssjukskriven. En annan lärare på samma skola blev då tillfrågad och gav sitt medgivande till att datainsamlingen kunde ske på dennes lektion. Detta bidrog till att det drog ut på tiden ytterligare eftersom missivbrev skulle delas ut och sedan samlas in innan vinjetten kunde göras. Under samma tidpunkt kom ett förbud att skolorna i denna kommun inte fick ta in utomstående på grund av Covid-19 och risken för smittspridning. Dock gavs dispens för studiens genomförande då en av oss arbetar i samma kommun och insamlandet av empirin kunde genomföras.

I skola A fick empirin insamlas vid två olika tillfällen då endast en tredjedel av eleverna var på plats vid det första tillfället på grund av de restriktioner som fanns i samhället på grund av Covid-19.

Det kan ses som en kritisk aspekt att insamlandet av empiri genomfördes med olika verktyg, den ena klassen digitalt och den andra klassen med papper och penna. Dock anser vi att detta inte hade betydelse för insamlingen eller på något sätt har påverkat elevernas svar eftersom eleverna på skola A har vana av att arbeta digitalt medan klassen i skola B inte är det. Snarare hade det blivit mer ansträngt och tagit betydligt mer tid om skola B skulle besvarat frågorna digitalt eftersom dem inte har någon tidigare erfarenhet av att arbeta i google classroom.

En annan kritisk faktor gällande datainsamlingen på skola A var att eleverna vid tillfälle två fick lämna sitt hemklassrum och genomföra vinjetterna i ett annat klassrum på skolan. Det kan också påverkat elevernas trygghet vilket i sin tur kan ha påverkat elevernas svar. En annan aspekt att ta hänsyn till var att tiden för tillfälle två inte var lika tilltagen som vid första tillfället. Vid det första tillfället gjordes vinjetterna vid skolstarten i elevernas hemklassrum. Vid det andra tillfället hade eleverna just gjort ett matematikprov precis innan de skulle delta i studien vilket kan ha påverkat deras energi. En tredje kritisk aspekt kan vara att vi som forskare ansvarade för varsin skola och även om samma information gavs till eleverna skulle det ha kunnat påverka eleverna. Å andra sidan är vi kända av eleverna på respektive skola och det kan ha bidragit till att eleverna har ansträngt sig och engagerat sig för att besvara frågorna. Denna motivation kanske inte hade funnits om det var en helt okänd person som kom till klassen för att göra en undersökning.

Studien bör anses ha en hög validitet eftersom en pilotstudie genomfördes för att kontrollera kvaliteten på frågorna till vinjetterna, detta är också något som Jergeby (1999) poängterar är betydelsefullt för att höja en undersöknings validitet. Reliabiliteten kan också anses vara hög då studien är transparent och varje steg i undersökningen är noggrant framskrivet.

8.2.1 Studiens kunskapsbidrag

I denna studie har elevperspektivet varit centralt, vilket tidigare har påpekats av andra forskare att det saknas eller behöver utforskas ytterligare (Lilja, 2013, Ljungblad, 2016, Partanen, 2019, Elvstrand, 2015). Detta har resulterat i ny kunskap, ur ett elevperspektiv, inom området relationens betydelse för att känna delaktighet i undervisningen. Ämnet har tidigare främst undersökts ur ett lärarperspektiv. Studien har visat att eleverna upplever att relationen är betydelsefull för att de ska känna delaktighet, men även att relationen är gynnsam för måendet, hälsan och inläringen. Lyssnandet är en viktig aspekt för att skapa en relation och genom att använda fenomenologin för att undersöka elevernas livsvärld och fånga in deras utsagor blir det en viktig utgångspunkt för att kunna möta elever på ett respektfullt sätt. Genom forskningen av elevernas livsvärld kan förståelsen för vikten av relationer bli en utgångspunkt i skolutvecklingsarbete för att öka delaktighet ute på skolor. Eleverna upplever också att det finns en del förbättringar att önska kring både relationer och delaktighet som är betydelsefulla för alla som arbetar inom skolväsendet och som också anges i skolans styrdokument. Studien kan vara gynnsam att använda i de skolor där undersökningen ägt rum för att synliggöra elevernas tankar om relationer och delaktighet i det fortsatta främjande arbetet. Studien kan även användas som underlag för diskussioner gällande relationens betydelse, samt diskussioner i arbetslag huruvida lärarna anses ha ett kategoriskt eller relationellt perspektiv. Det kategoriska och relationella perspektivet kan även användas som verktyg för att diskutera elevernas lärmiljö eller deras känsla av delaktighet.

8.2.2 Förslag till vidare forskning

I studien har vi avgränsat vår undersökning till undervisningskulturen, vi har därför inte studerat vikten och påverkan av kamratkulturen för att känna delaktighet mer ingående. Ett förslag till vidare forskning skulle därför kunna vara hur relationen till klasskamrater påverkar delaktigheten. Det skulle också kunna vara av värde att intervjua lärare och elever för att undersöka deras upplevelser i relation till varandra. En sådan studie skulle även kunna kompletteras med observationer av samma elever och lärare. Forskning kring delaktighet och relationer känns angeläget i dagens skola eftersom det är viktigt att ge elever en framgångsrik skolgång genom att utveckla tillgängliga lärmiljöer i undervisningen. Denna studie kan vara ett sätt att introduceras till att använda delaktighetsmodellen som ett praktiskt redskap för att utveckla delaktighet i skolan.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. & Farrell, P. (2006). Improving schools, developing inclusion. London [etc.]: Routledge.
- Ainscow, M., & Messiou, K (2017) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, Vol (19), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Andersson, E och Sandgren, S. (2015). Delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier - kunskapsbidrag från ett utvecklingsprojekt. Carlén, U. & Andersson, E. (red.) (2015). *Tema: Deltagande och inflytande: inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter*. Skövde: Högskolan i Skövde. Vol. 9, nr 1. s. 80-101.
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G.H., & Helseth, S. (2014) Inclusion and participation in everyday school life: experiences of children with physical (dis)abilities. *Internal Journal of Inclusive Education*, Vol (19), 199-212. Hämtad från: <https://doiorg.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2014.916353>
- Aspelin, J. (2014). *Beyond individualised teaching a relational construction*, *Education Inquiry*. (5:2, 233-245). Från <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser - Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. Vol. 2, No. 1, 3-13. Hämtad från: <http://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/21/10>
- Aspelin, J. (2017). We can recite it in chorus now!: An Interactionist Approach to Teacher-Student relationship and Teachers Relational Competence. *Classroom Discourse*. Taylor & Francis. DOI: 10.1080/19463014.2016.1271991
- Aspelin, J & Johansson, L. (2017) Relationell pedagogik – ingång till ett fält, *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Nr 3-4, s. 159-165.
- Brinkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Elvstrand, H. (2015). Att göra delaktighet i skolan - elevers erfarenheter. Carlén, U. & Andersson, E. (red.) (2015). *Tema: Deltagande och inflytande: inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter*. Skövde: Högskolan i Skövde. Vol 9. Nr 1. s.102- 115.
- Farrel, P (2004). Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*. Vol. (25), 5-19. DOI: 10.1177/0143034304041500

Grettve, A. (2019). Främja känslan av stolthet i relationen. *Tidskriften Elevhälsa för dig som ingår i elevhälsan*. Nr 3, s.6 - 9.

Holfve-Sabel, M.-A. (2014) Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences Between Classes from Student and Teacher Perspective. *Social Indicators Research* 119:3, 1535-1555.

Hermansson, K., Ifous (2019). *Ifous fokuserar skolnärvaro: en översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan* (2019:3) Hämtad från:
<https://www.ifous.se/app/uploads/2019/09/201906-Ifous-Fokuserar-Skolnvar-O.pdf>

Tetler, S., Ifous & Malmö Högskola (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner: forskarnas rapport* (2015:2). Hämtad från:
<https://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf>

Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation: tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Centrum för utvärdering av socialt arbete (CUS).

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.

Klinge, L. (2016). *Laerarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Dr Avh. Köpenhamn: Köpenhamns universitet.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lee, S-J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools, *Educational Studies*, 33:2, 209-216, DOI: 10.1080/03055690601068477

Lilja, A. (2011). Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13:sup1, 1-10, DOI:10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179. Hämtad från:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179>

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/32806>

Ljungblad, A. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäknliga i matematikundervisningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016. Göteborg. hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/41112>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*, July 2012, Vol.26(3), pp.161-163. hämtad den 20-01-26: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1177/0892020612445702>

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus nr 28). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (2007). Inledning. Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (Red). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Partanen, P. (2019). *Hälsa för lärande - lärande för hälsa*. [Stockholm]: Skolverket. hämtad den 20-02-28: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4071>

Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring. Aspelin, J. (red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s.27-41). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Samuelsson, M. (2019). Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande slöjdlärares perspektiv. *Nordic Studies in Education*, Vol. 39, 3-2019, pp. 228–243. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-05>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen* Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/att-skapa-forutsattningar-for-delaktighet-i-undervisningen/>

Skolverket. (2017). *Inkludering och skolans kultur* Hämtad från: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/101_Inkludering_och_skolans_praktik/del_01/Material/Flik/De1_01_MomentA/Artiklar/SP2_1-9_01A_01_skolans_kultur.docx

Skolverket. (2020). *Inkludering och delaktighet - uppmärksamhet, samspel och kommunikation*. Hämtad 12 mars 2020 från skolverket, https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/Grundskola/120_Inkludering_och_delaktighet_uppmarksamhet_samspel_kommunikation

Skolverket. (2019). *Tillitsfulla relationer mellan lärare och elever är viktigt för studiero*. Hämtad från 2019-12-19 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/tillitsfulla-relationer-mellan-larare-och-elever-ar-viktigt-for-studiero>

Socialstyrelsen. (2012). *BRA- fam – en standardiserad bedömningsmetod vid rekrytering av socialtjänstens familjehem*. hämtad från <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2012-8-1.pdf>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Delaktighet- ett arbetssätt i skolan*. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan-tillganglig-version.pdf/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sundqvist, P. (2020a). Relationsbygget – att vara förankrad i sig själv. *Skolfamiljen*. Nr 1, 2020. s. 12-13.

Sundqvist, P. (2020b). Relationer i klassrummet. *Skolfamiljen*. Nr 1, 2020. s. 14-15.

Svenska akademien Lexikaliska institutet (2009). *Svensk ordbok: utgiven av Svenska Akademien*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedt [distributör].

Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012) *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning* (FoU skriftserie nr 2). Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/dar-man-soker-far-man-svar-pdf/>

Szönyi, K. Skolverket. (2018). *Delaktighet – ett stöd för en inkluderande lärmiljö*. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/121_Inkludering_och_delaktighet_eleven_och_larmiljon_i_fokus/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/SP21_1-9_04_A_01_delaktighet.docx

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet- ett arbetssätt i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020-04-17)

UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se>

Zee, M. & Koomen, H, M, Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*. vol. 64. p. 43–60. Hämtad 2020-01-26: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S0022440517300456>

Bilagor

Bilaga 1

Länkar till visade filmklipp

Filmen om delaktighet: Leo en film från serien orka.

<https://digitalpedagogik.se/film/177422>

Filmklippet om relationer: Bill Skarsgård hyllar en av sina lärare

<https://www.youtube.com/watch?v=kIWTonz1KhE&list=PLXsK7hNR6hTbqRjvPjklNq30cdcZRF0-P&index=9>

Bilaga 2

Missivbrev till vårdnadshavare

Hej!

Vi heter Lina Johansson och Linn Andersson och vi läser sista terminen på Specialpedagogprogrammet på Göteborgs Universitet. Just nu skriver vi vårt examensarbete och skulle behöva hjälp av era barn att svara på 2 till 3 korta frågor kring relationer och inkludering. Syftet för vår studie är: *att undersöka elevers upplevelser av relationens betydelse för att känna delaktighet i klassrummet.*

Studien riktar sig till elever i år 6, vi använder oss av en metod som kallas Vinjettmetoden. Tillvägagångssättet är att vi visar ett kortare filmklipp som relaterar till ämnet relationer och därefter ställs 6 korta öppna frågor som eleverna ska svara på skriftligt. Den kommer att genomföras i en bekant miljö (till exempel hemklassrummet) för eleverna på deras skola under skoldagen.

Deltagandet är helt frivilligt och Du som vårdnadshavare, eller ditt barn, kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering. Alla svar kommer att vara anonyma och kommer behandlas konfidentiellt. Allt insamlat material kommer att förvaras i en lösenordsskyddad dator eller i ett låst skåp och användas enbart i vår studie. Det insamlade materialet kommer enbart att läsas och hanteras av oss författare och vår handledare. När studien är färdig kommer den att publiceras i en databas tillsammans med andra examensarbeten och uppsatser. Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Lina och Linn

Har ni frågor kontakta oss gärna:

Lämnas till klassföreståndare.

Jag godkänner att mitt barn _____

deltar i studien

Vill ej att mitt barn deltar

Namnunderskrift:

Namnförtydligande:

Vårdnadshavare 1:

Vårdnadshavare 2:

Bilaga 3

Missivbrev till elever

Hej!

Vi heter Lina Johansson och Linn Andersson och läser till specialpedagoger på Göteborgs Universitet. Vi läser nu sista terminen och ska skriva vårt examensarbete. Till det behöver vi din hjälp!

Vårt arbete handlar om elevers upplevelser av relationen till deras lärare och elevers upplevelser av delaktighet.

Vi kommer att visa två korta filmklipp och sedan får du som elev svara på 3 frågor till varje filmklipp. Detta kommer göras under skoltid i skolan.

Med vänliga hälsningar

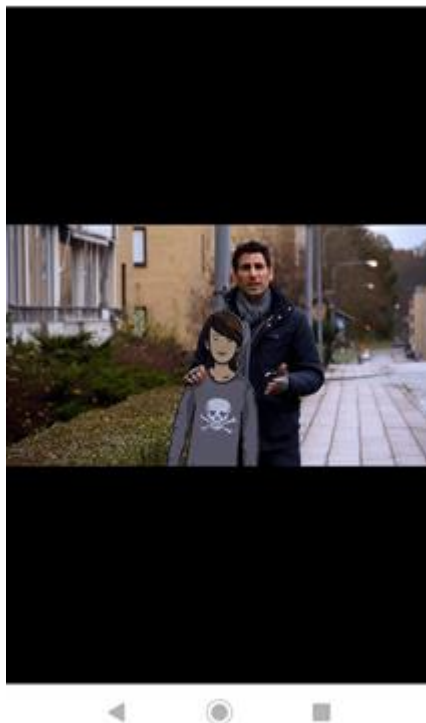
Lina och Linn

Frågeformuläret till eleverna



Relation= Är att känna att det finns någon som lyssnar på mig och ser mig för den jag är.

Delaktighet= Är att känna sig som en del av något. Att vara accepterad och känslan av att kunna delta tillsammans med andra i klassrummet och i undervisningen. (Förstå uppgifterna som ska göras och känna motivation för att göra dem.)



De här sakerna gör att jag känner mig delaktig i klassrummet:

Detta gör mina lärare för att jag ska känna mig delaktig:

Detta önskar jag att mina lärare skulle göra för att öka min delaktighet:

Tänk på en lärare som du tycker om. Varför tycker du om den läraren?

Vad gör dina lärare för att skapa en bra relation med dig?

Hur påverkar relationen till din lärare dig i klassrummet? Hur känns det för dig om du har en bra relation med läraren jämfört om relationen med läraren är sämre?

