



**Självständigt arbete, 15 hp, för  
Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning  
Avancerad nivå  
HT 2019**

**Lärares relationskompetens  
och elever med Autismspektrumtillstånd (AST)  
i grundsärskolan**

**Sara Härensten och Annefrid Nielsen**

**Författare**

Sara Härensten och Annefrid Nielsen

**Titel**

Lärares relationskompetens och elever med Autismspektrumtillstånd (AST) i grundsärskolan

**Handledare**

Johanna Lüddeckens

**Bedömande lärare**

Lotta Anderson

**Examinator**

Carin Roos

**Sammanfattning**

Examensarbetets syfte är att synliggöra hur relationellt lärande fungerar i arbetet med elever med autismspektrumtillstånd (AST) inom grundsärskolan. För insamling av det empiriska materialet gjordes intervjuer med fem lärare i grundsärskolan och observationer av lärare i undervisningssituationer med elever med AST. Genom att använda Aspelins (2015; 2018; 2019) begrepp *Lärares relationskompetens* som teori för analys indikerar resultatet av studien att lärare inom grundsärskolan har god relationskompetens. Lärarna anser det viktigt att skapa goda relationer och arbetar aktivt för detta. Lärarna visar på kommunikativ, differentierings- och socioemotionell kompetens och på professionalism. Det som lärarna lyfter som särskilt viktigt i sin relationskompetens stämmer väl med fördjupade kunskaper inom de olika delkompetenserna. Lärarna framhåller särskilt kommunikationens betydelse för relationen. Lärarna menar att deras förmåga till att skapa goda relationer med eleverna förbättras genom erfarenhet och utbyte med kollegor. Relationskompetens påverkas av olika faktorer i sammanhanget; aktuell elevgrupp, teamet, förhållningssätt och struktur. Resultatet visar en medvetenhet hos lärarna att skapa en trygghet runt eleven för ett bättre lärande och att anpassa undervisningen efter elevens behov och förutsättningar genom att kunna tolka elevernas signaler. En lärare skiljer sig från övriga genom att anse att läraren som person ska spela mindre roll då metoder och struktur ska vara bärande i undervisningen, medan övriga ser struktur som hjälpsamt för relationerna.

**Ämnesord**

Autismspektrumtillstånd (AST), grundsärskola, intellektuell funktionsnedsättning, kommunikation, lärares relationskompetens, student–teacher-relationship (STR).

**Author**

Sara Härensten och Annefrid Nielsen

**Title**

Teacher's relational competence and student with autism spectrum disorders (ASD) in special schools for children with intellectual disabilities.

**Supervisor**

Johanna Lüddeckens

**Assessment teacher**

Lotta Anderson

**Examiner**

Carin Roos

**Abstract**

The aim of this study was to highlight how learning through relations is performed at schools for students with intellectual disabilities (ID), focused on children with autism spectrum disorder (ASD). Empirical material was sampled through interviews with five teachers at special schools and observations made at these schools, observing teachers together with students with ASD. By using the framework of *teacher's relational competence* by Aspelin (2015, 2018, 2019) the result of the study indicates that teachers at special schools working with children with ID and ASD have high levels of relational competence. In the opinion of the teachers it's important to actively develop student-teacher relationships. The teachers are competent in their communication, differentiation and in the socioemotional area and they also act professionally. Distinguished knowledge in the mentioned areas are of importance according to the teachers in their relational competence when working with children with ASD and ID. Communication is of special importance in building student - teacher relations according to the teachers in the study. The teachers emphasise that their relational competence improves by experiences and that they also can develop their competence by working and reflecting together with colleagues. The teacher's relational competence is influenced by various factors within the context of the learning environment; the present group of students, the team working together, the prevailing attitude and structure in the specific group of professionals and class. The result of the study shows the teachers' awareness in creating a sense of security for the students to focus on learning and by interpreting the communication from the students they adapt the teaching to the needs and abilities of the students. One teacher differs from the others as she values methods and structure over person, while the other teachers considered structure as a supporting factor in using their relational competence.

**Keywords**

Autism spectrum disorders (AST), communication, intellectual disabilities, special schools, Student-teacher-relationships (STR), Teacher's relational competence.

## **Förord**

Efter en intensiv process har vi nu resultatet av vårt självständiga arbete färdigt för läsning. Vi är två speciallärarstudenter som har arbetat gemensamt med alla delar av studien. Vi har genomfört observationer och intervjuer var för sig och har sedan tagit del av varandras arbete genom inspelad film och transkriberade intervjuer. Texten har arbetats fram gemensamt genom delat dokument i Google Drive där vi har kunnat arbeta med ett levande dokument. Vi har haft frihet att ändra i varandras texter och haft ett fungerande samarbete.

Vi vill rikta ett tack till de lärare som ställt upp genom att bjuda in oss till intervjuer och observationer och så klart även de härliga elever vi mött under dessa besök! Utan det engagemang som de lärare vi besökt bidragit med skulle vi inte fått det rika resultat som vi fick. Vi vill också tacka vår handledare Johanna Lüddeckens som stöttat oss genom vårt arbete med examensarbetet.

Sara Härensten & Annefrid Nielsen, december 2019.

# Innehåll

1 Inledning	8
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte och frågeställningar	10
1.3 Studiens avgränsning	11
1.4 Begrepp	11
1.4.1 Intellectuell funktionsnedsättning	11
1.4.2 Grundsärskola	12
1.4.3 Autismspektrumtillstånd (AST)	13
2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	15
2.1 Lärande i grundskolan	15
2.1.1 Kunskapssyn i grundskolan	15
2.1.2 Arbete i team	16
2.1.3 Kommunikation	17
2.2 Lärande och AST	18
2.3 Relation och pedagogik	21
2.3.1 Relationellt lärande i förhållande till intellektuell funktionsnedsättning	22
2.3.2 Relationellt lärande och autismspektrumtillstånd	22
2.3.2.1 Positive Behavior Interventions and supports	24
2.3.2.2 Lågaffektivt bemötande	25
2.3.3. Sammanfattning av tidigare forskning	25
3 Teori	27
3.1 Lärares relationskompetens	27
3.1.1 Nel Noddings omsorgsteori	27
3.1.2 Thomas Scheffs socialpsykologiska teori	28
3.1.3 Sociala och relationella band	29

3.1.4 Professionalism	30
4 Metod	31
4.1 Metodval	31
4.1.2 Observationer och intervjuer	31
4.2 Urval	32
4.2.1 Respondenter	32
4.3 Genomförande	33
4.4 Tillförlitlighet	34
4.5 Etiska aspekter	35
4.5 Bearbetning och analys	35
5 Resultat	37
5.1 Lärares relationskompetens i arbetet med elever med AST i grundskolan	37
5.1.1 Kommunikativ kompetens	37
5.1.2 Differentieringskompetens	40
5.1.3 Socioemotionell kompetens	43
5.1.4 Professionalism	45
5.2 Påverkansfaktorer	46
5.2.2 Utbildning	48
5.2.3 Erfarenhet	49
5.2.4 Struktur	49
5.3 Analys, sammanfattning och slutsatser	50
5.3.1 Slutsatser	55
6 Diskussion	56
6.1 Resultatdiskussion	56
6.1.1 Lärares relationskompetens	56
6.1.2 Kommunikativ kompetens	57
6.1.3 Differentieringskompetens	59

6.1.4 Socioemotionell kompetens	60
6.1.5 Professionalism	61
6.1.6 Påverkansfaktorer	62
6.1.6.1 Utbildning och erfarenhet	63
6.2 Metoddiskussion	64
6.3 Specialpedagogiska implikationer	66
6.4 Fortsatt forskning	67
7 Slutord	69
Referenser	70
Bilaga 1 Observationsschema	75
Bilaga 2 Missivbrev	80
Bilaga 3 Intervjuguide	84

# 1 Inledning

I stycket beskrivs författarnas tankar om varför studien är intressant att genomföra, vilket syftet är och vilka frågeställningar arbetet bygger på. De centrala begreppen intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskola och autismspektrumtillstånd (AST) blir avslutningsvis belysta.

## 1.1 Bakgrund

Under utbildningen till speciallärare har vi lärt oss om betydelsen av att ha ett relationellt förhållningssätt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Enligt det relationella förhållningssättet ses inte eleven som bärare av svårigheter, utan svårigheterna uppstår i mötet med miljön (t.ex. Rosenqvist, 2013). Enligt Högskoleförordningen (2017:1111) ska vi som speciallärare efter genomgången utbildning kunna anpassa lärmiljön för att minska svårigheterna. Det sociokulturella förhållningssättet har framhållits med synen att lärande sker i sammanhang och tillsammans med andra. Något händer dock när vi sitter på en föreläsning om lärares relationskompetens med Jonas Aspelin (18-11-16), kommentaren från kurskamrater kommer om att *Det här kan väl ändå inte gälla för elever med autism*. Vi har hört det förut, hur personer med autismspektrumtillstånd (AST) undantas från vad som gäller för andra utifrån generella teorier om pedagogik. Samtidigt finns bilder från egna möten under ögonlocken, möten med elever med AST där relationen varit det som burit och gett utveckling. Frågor väcktes; Hur ser andra på detta? Vad säger tidigare forskning om AST och relationellt lärande?

Syftet med utbildningen inom skolväsendet är enligt § 4, kapitel 1 i Skollagen (SFS 2010:800) att alla elever ska lära och utveckla kunskaper och värden med en livslång lust att lära. Utbildningen ska också tydliggöra de mänskliga rättigheterna och demokratiska värderingar och se till elevers olika behov. Alla elever ska utvecklas så långt som möjligt för att i framtiden bli aktiva deltagare i samhället. Enligt läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) betonas såväl utveckling av sociala kompetenser som faktakunskaper och utveckling av förmågor. Kommunikation är ett av fem ämnesområden inom inriktning träningsskola och kommunikation är även en viktig del i ämnet svenska i grundsärskolan. Kommunikation är också en förmåga som kan vara påverkad hos elever med AST (Gillbergcentrum, 2019; Nylander & Thernlund, 2013.)





diskriminerande att inte erbjuda en specifik elevgrupp fördjupad inläring på grund av funktionsnedsättning. Diskriminering utifrån funktionsnedsättning är inte tillåten enligt lagar som FN:s Barnkonvention (SÖ 1990:20), vilken blir lag 2020, eller rådande Skollag (2010:800).

Tidigare forskning visar att elever med AST har sämre relation med sina lärare än andra elever (Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, Di Gennaro Reed & Laugeson, 2014). Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell och La Paro (2003) lyfter att kännedom om den ökade risken för sämre relation för elever som exempelvis har en AST-diagnos, kan öka möjligheterna för lärarna att skapa goda relationer med dessa elever genom ett ökat fokus på detta relationsbyggande. Är det möjligt att genom ett medvetet arbete skapa de förutsättningar för bestående lärande som efterfrågas i styrdokument såsom skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Skolverket, 2018) och som alla har rätt till oavsett funktionsvariationer? Att lärare använder relationskompetens i undervisning har setts som en effektiv metod inom forskning (Aspelin, 2019). Conn (2018) framhåller hur den relationella pedagogiken är betydelsefull för elever med AST och Rämä och Kuntu (2012) framhåller utifrån sin forskning att generella tankar om lärande kan appliceras för elever med AST. Utifrån denna tidigare forskning väcks frågor om hur lärare kan använda relationskompetens i arbetet med elever med AST inom grundsärskolan.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med föreliggande studie är att synliggöra relationellt lärande i undervisningen med elever med autismspektrumtillstånd inom grundsärskolan.

### **Frågeställningar:**

1. På vilket sätt omsätter lärare sin kunskap om relationskompetens i arbetet med elever med autismspektrumtillstånd inom grundsärskolan?
2. Vilka faktorer kan påverka hur lärare arbetar med relationskompetens med elever med autismspektrumtillstånd i grundsärskolan?

## 1.3 Studiens avgränsning

Studien begränsar sig till att studera undervisning i ämnen och ämnesområden på fem grundsärskolor. Avgränsningarna består i att observationerna fokuserar på ansvarig lärare i respektive klass och undervisning med elever med autismspektrumtillstånd (AST). Det som observeras är lärares relationskompetens utifrån Aspelins (2015, 2018, 2019) begrepp, vilket dessutom är det begrepp som använts för analys av resultatet. Intervjuer har avgränsats till att genomföras med de observerade lärarna. Litteratur och forskning har samlats in utifrån att skapa en förståelse och bakgrund utifrån elevgruppen, skolformen och relationell pedagogik samt vad tidigare forskning visat inom undersökt område. Kompletteringar har gjorts av litteratur och tidigare forskning utefter studiens resultat, för att knyta an till de områden som aktualiserats.

## 1.4 Begrepp

### 1.4.1 Intellectuell funktionsnedsättning

Enligt *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM-5) är det brister i de intellektuella och adaptiva funktionerna som visar sig under barnets utvecklingsperiod som utgör kriterier för om någon bedöms ha en intellektuell funktionsnedsättning (Habilitering & Hälsa, 2018). Bristerna i de adaptiva funktionerna påverkar hur självständig en individ är samt vilket och vilken omfattning av stöd individen behöver i förhållande till ålder. Utifrån hur individens adaptiva funktionsförmåga ser ut bedöms huruvida den intellektuella funktionsnedsättningen ses som lindrig, medelsvår, svår eller mycket svår. I avgörandet av graden av funktionsnedsättning ingår hur individen fungerar såväl kognitivt som socialt i samspel med andra och praktiskt i utförandet av vardagliga sysslor.

Socialstyrelsen använder begreppet psykisk utvecklingsstörning utifrån WHO:s klassificering i ICD-10 och anger uppdelningar av utvecklingsstörning i form av lindrig, medelsvår, svår och grav (Socialstyrelsen, 2019). Enligt ICD-10-SE bedöms psykisk utvecklingsstörning utifrån IQ, där under 70 IQ är gränsen för vad som räknas som en psykisk utvecklingsstörning.

Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver intellektuell funktionsnedsättning utifrån olika teoretiska perspektiv. Beroende på valt perspektiv kan synen på vad intellektuell funktionsnedsättning är variera. Intellektuell funktionsnedsättning kan förstås som effekten av skada eller sjukdom genom en medicinsk eller individuell modell medan den ses som effekten av de hinder som samhället utgör för individen genom en social modell. Om synsättet är en blandning av den sociala och medicinska modellen kallas det ett miljörelativt perspektiv. Utifrån ett miljörelativt perspektiv anses de svårigheter eller hinder som uppstår bero på att miljön inte anpassats utifrån individens intellektuella funktionsnedsättning.

#### 1.4.2 Grundsärskola

Grundsärskola är en skolform som har som syfte att “ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning” (SFS 2010:800, kap 11 §2). Utbildningen ska enligt skollagen (SFS 2010:800) främja elevens utveckling som person och elevens förmåga att fungera tillsammans med andra. Utbildningen ska skapa förutsättningar för elevens fortsatta studier, aktiva deltagande i samhället och i att fatta beslut som påverkar individen liv.

Grundsärskolan har en egen läroplan där kursplaner innehåller mål som anpassats för de två inriktningarna med ämnen respektive ämnesområden, i Lsär11 (Skolverket, 2018). För de elever där målen för ämnen i grundsärskolan innebär för höga krav utifrån elevens förutsättningar är det enligt Skollagen (SFS 2010:800) möjligt att läsa ämnesområden istället för ett, flera eller samtliga ämnen. Att mottas i grundsärskolan är en rättighet för elever vilka bedöms ha en intellektuell funktionsnedsättning som innebär hinder för eleven att nå målen i grundskolan. Denna rättighet utgör också kriterier för att bli mottagen. En elev som är mottagen i grundsärskolan är berättigad undervisning enligt denna skolform men undervisningen kan ges i grundskolan genom integrering. Det finns möjlighet för rektor att till viss del frångå bestämmelser utifrån skolform för att underlätta elevens integrering. För att erbjudas mottagande i grundsärskolan krävs en noggrann utredning av hemkommunen. Pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social utredning ger underlag för huruvida hemkommunen beslutar om mottagande av elev till grundsärskola. Vårdnadshavare behöver godkänna mottagandet i grundsärskolan men i undantagsfall kan skäl utifrån barnets bästa utgöra grund för hemkommunen att ta emot elev utan vårdnadshavares godkännande.

### 1.4.3 Autismspektrumtillstånd (AST)

Den senaste versionen av den amerikanska diagnosmanualen DSM-5 presenterar autism som en övergripande diagnos av de tidigare uppdelade diagnoserna autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd (Gillbergcentrum, 2015). I föreliggande arbete kommer vi använda begreppet AST vilket är en förkortning av autismspektrumtillstånd.

I tidigare forskning och litteratur förhåller sig författare på olika sätt till vad AST innebär. Powell och Jordan (1998) beskriver AST snarare som ett annat sätt att tänka och lära än brister inom olika områden. AST beskrivs av Gillbergcentrum (2015) som en störning i hjärnans funktion. Symtomen uppstår tidigt i livet. Personer med AST skiljer sig mycket åt men har vissa specifika svårigheter. Symtomen är gemensamma inom tre områden. Dessa områden är en begränsad förmåga till social interaktion, kommunikation och föreställningsförmåga (Gillbergcentrum, 2015, Autism- och Aspergerförbundet, 2009). Diagnos för AST formuleras i DSM-5 i form av två kärnsymptom: *Svårigheter i samspel och kommunikation* samt *En begränsad beteendepertoar* vilket inbegriper perceptionssvårigheter (Jensen, 2017). Vissa individer visar ett stort intresse för specifika saker eller områden och repeterar frågor. Förändringar av sådant som är bestämt eller rutiner kan upplevas som en svårighet. (Gillbergcentrum, 2015).

Nylander och Thernlund (2013) framhåller att AST innebär försvagad utveckling av de kognitiva funktionerna mentalisering, central koherens och exekutiva funktioner. Exekutiva funktioner innebär till exempel förmågan att planera, rikta uppmärksamheten och användning av arbetsminne. Arbetsminnet använder vi när vi behöver hålla information en kort stund i minnet till exempel vid problemlösning och för att komma ihåg vad vi ska göra härnäst. Inövade aktiviteter eller intränade aktiviteter kräver inte exekutiva funktioner, det kan t ex vara att gå eller dricka. I vardagen är exekutiva funktioner nödvändiga för att förstå vår omvärld (Gillbergcentrum, 2015). Mentalisering innebär att förstå skillnaden på sig själv och andra, att andra personer har tankar, känslor, vilja och intentioner samt vilka dessa kan vara och hur de kan tydas (Nylander & Thernlund, 2013). Förmågan att förstå språket kan kopplas till central koherens, vilket handlar om förmågan att få ihop delarna till en helhet. Central koherens kan gälla förståelsen av såväl språk som olika situationer och händelser. Personer med AST kan ha fokus på detaljer men svårare att föra ihop dessa till en helhet, att skapa mening och förutse vad som

ska hända. Powell och Jordan (1998) beskriver hur personer med AST har en annorlunda perception, vilket dels kan höra samman med svårigheten att uppfatta vilken information eller stimuli som är kulturellt eller socialt meningsfullt att skilja ut men även en annorlunda uppfattning av intrycken. Reaktionen på sensorisk stimulans kan därför bli annorlunda exempelvis utifrån upplevelser som fysisk beröring (Gillbergcentrum, 2015).

I en dansk studie (Grove, 2019) hittades tolv nya gener kopplade till AST. Tidigare har forskarna vetat att AST är starkt bundet till gener men hur starkt bandet är har varit omdiskuterat bland forskare och det har varit känt att några få gener varit kopplade till AST men många med diagnos AST har inte dessa gener. Genom att forska kring gener finns det hopp om att i framtiden kunna ställa diagnos genom biologin och inte bara som idag genom beteendekriterier. Det kan leda till att diagnoser ställs tidigare och då kan tidigare insatser göras för barn som får en AST-diagnos.

## 2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt följer en presentation av vad tidigare forskning har visat samt vad litteratur lyfter om relationell pedagogik och elever med AST eller intellektuell funktionsnedsättning. Litteraturgenomgången syftar till att ge en bredare bakgrundsinformation inom det område studien har genomförts. Tidigare forskning och litteratur om olika faktorer som påverkar lärandet i grundsärskolan och för elever med AST lyfts i avsnittet.

### 2.1 Lärande i grundsärskolan

Särskolan innefattar skolformer för elever med bedömd intellektuell funktionsnedsättning (SFS 2010:800), vilka har utvecklats vid sidan av den reguljära skolan sedan slutet av 1800-talet (Grunewald, 2008). Sedan införandet av träningskola 1968 omfattas alla elever av rätten till skolgång.

Enligt skollagen (SFS 2010:800, §2 kap. 11) är syftet med utbildningen i grundsärskolan att eleverna ska tillägna sig kunskaper och värden samt utveckla förmågan att ta till sig dessa. Utbildningen ska också främja den personliga utvecklingen och förmågan att delta i sociala gemenskaper, göra egna val och delta i samhällslivet. Elever som läser ämnesområden kan, enligt Skolverket (2015), vara i behov av mer individanpassade åtgärder för att nå målen.

#### 2.1.1 Kunskapssyn i grundsärskolan

Kunskapsbegreppet kan tolkas olika och risker finns, beroende på hur begreppet tolkas, att elevers delaktighet begränsas (Östlund, 2012a). Författaren menar att om en lärare har en mer traditionell syn på vad kunskap är och hur den förmedlas, kan det skapa stereotypa roller med följden att elevens förmåga att ta initiativ begränsas. I sin studie beskriver författaren hur elever inom träningskolan i dessa undervisningssituationer får roller som *responsiva*, *uppmärksamma* och *upplevande*. Östlund (2012b) framhåller betydelsen av att speciallärare och övrig berörd personal behöver fördjupad kunskap om samspelssituationer och delaktighetsperspektiv som rör personer med intellektuella funktionsnedsättningar, att resultaten av mer modern forskning implementeras i klassrummen. Läraren kan, genom att ta mindre plats, vara mindre styrande och drivande i interaktionen med eleven, bidra till ökade möjligheter för elevens egna engagemang, sociala samspel med andra elever och initiativförmåga.

Omsorg har varit omtvistat inslag inom grundsärskolan och har ansetts dominera undervisningen på bekostnad av lärandet. Anderson, Sundman och Östlund (2016) hävdar utifrån sin studie att om personalen i omsorgsarbetet noggrant och systematiskt bedömer och utvecklar elevernas lärande, i förhållande till elevens närmaste utvecklingszon, ges eleven möjlighet att vara delaktig i sitt lärande. Författarna beskriver att ett omsorgsarbete där personalen ser eleven som subjekt och utmanar eleven i lärandet, kan verka för ökad delaktighet. Skolverket (2017) förespråkar en bred syn på kunskap som omfattar såväl fakta som förståelse, färdigheter och förtrogenhet. I vardagliga situationer såsom vid måltider eller toalettbesök kan elever exempelvis visa förmågor och kunskaper kopplade till kunskapsmål, vilket kan fångas upp för bedömning inom ämnesområden (Skolverket, 2015).

### 2.1.2 Arbete i team

I Sverige är det vanligt att elevassistenter arbetar i team med lärare/speciallärare inom grundsärskolan. Elevassistenter anställs enligt tidigare forskning för att öka elevers möjligheter att delta i undervisningen men för övrigt är forskning om yrkesrollen bristande (Östlund, 2017). Östlund (2012a) belyser utifrån sin forskning ett resultat som visar att inom grundsärskolans inriktning ämnesområden, tar elevassistenter ett stort ansvar för undervisning och bedömning. Östlund (2017) problematiserar i sin artikel komplexiteten med teamarbetet, med en delvis oklar roll för elevassistenter som kan variera i olika team men där elevassistenten ofta arbetar individuellt med elever i en undervisande roll. Elevassistenter behöver arbeta i mellanrummet mellan närhet och distans för att ge elever det stöd de behöver genom relation och samtidigt möjliggöra relationer till andra där eleven ses som en egen unik person. Enligt författaren saknas ofta den tid som krävs för att skapa samsyn i teamet genom exempelvis handledning, pedagogiska diskussioner och samplanering och risker finns att elevassistentens agerande får motsatt effekt när det gäller elevers delaktighet och måluppfyllelse. För att nå ett helhetsperspektiv på elevers kunskaper och lärande är det betydelsefullt att involvera hela arbetslaget (Skolverket, 2015). För att utveckla en verksamhet där personalen arbetar med varandra och inte bredvid varandra, betonar Anderson m. fl. (2016) i sin studie vikten av att skapa utrymme för gemensamma pedagogiska diskussioner gällande ramar, innehåll och lärande.

Såväl Hedegaard-Sörensen och Langager (2012) som Östlund (2012a) beskriver i sina studier arbete i team kring elever med omfattande funktionsnedsättningar i specialskola i Danmark



respektive träningskola i Sverige. I Danmark finns en motsvarighet till elevassistent som kallas pedagogmedarbetare. Viktiga förmågor hos speciallärare har visat sig vara förmågan att samarbeta och samverka i såväl team på arbetsplatsen som med föräldrarna (Östlund, 2012a). Specialläraren i särskolan kan ses som en ledare under de mer undervisningsorienterade delarna av skoldagen, i förhållande till elevassistenter som snarare har som roll att skapa förutsättningar för elevens deltagande i skolarbetet. I omsorgssituationer är rollerna mer likartade och horisontella menar författaren. Hedegaard-Sörensen och Langager (2012) uppmärksammar att det finns stora skillnader gällande arbetsfördelningen i olika arbetslag, något som författarna bedömer påverkas av såväl lärares som pedagogmedarbetarnas ålder och erfarenhet. Utöver lärarens planering inför lektioner behöver personalen kunna lägga om planeringen i nuet då många situationer kan uppstå och ändras som inte i förtid är kända. Utöver teoretiskt kunnande behövs en kunskap i handling för att kunna möta elevernas behov och kompetenser i undervisningen.

### 2.1.3 Kommunikation

För att skapa delaktighet för elever i kommunikationssvårigheter krävs omfattande förändringar av arbetssätt (Jakobsson & Nilsson, 2011). Möjlighet till allas inflytande och delaktighet i undervisningen ska finnas och det är viktigt att som lärare lyssna in all form av kommunikation, även kroppsspråk (Skolverket, 2015). Utifrån kommunikationens inverkan på möjligheten till delaktighet kan kommunikation ses som en demokratifråga (Anderson, 2015). Utifrån lagar om allas lika värde är det avgörande att ge alla tillgång till språk för att skapa förutsättningar för möjligheten att uttrycka egen vilja, känslor, tankar och idéer. Rätten till kommunikation är stärkt av internationella lagar, till vilka Sverige anslutit sig, såsom FN:s Barnkonvention (SÖ 1990:20) och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar (SÖ 2008:26). Stöd för alla elevers rätt att kommunicera återfinns i läroplanen för grundsärskolan (Skolverket 2018) som lyfter elevernas rätt att utveckla sin kommunikation, att ta initiativ och att få det stöd de behöver för kunskapsutvecklingen. I kursplanerna för grundsärskolan återfinns kommunikation som ett ämnesområde och även för elever som läser ämnen är kommunikation en stor del av ämnet svenska (Skolverket, 2018). Elever har enligt skollagen (SFS 2010:800) rätt till att få undervisningen anpassad utifrån sina behov och förutsättningar.

I kursplanerna (Skolverket, 2018) beskrivs hur kommunikation kan vara exempelvis tecken eller kroppsspråk och att exempelvis ordbehandlingsprogram med bildstöd kan användas. Heister

Trygg och Andersson (2009) beskriver hur *Alternativ och kompletterande kommunikation* (AKK) är viktigt för alla som har omfattande tal- och språksvårigheter. SPSM (2018) beskriver arbetet med bilder som kan ske på olika sätt och med olika bilder utifrån eleven förutsättningar och behov. Bilderna kan vara foton eller mer generaliserbara i form av tecknade symboler. Bildstöd kan användas för kommunikation men också kognitivt som ett minnesstöd exempelvis. Genom att använda och erbjuda bildstöd som en aktiv del av lärmiljön kan elever bli mer självständiga och utveckla sin kommunikation. Bilder kan också användas digitalt med talsyntes för att ytterligare öka elevens möjligheter att göra sig hörd. Glaeser, Pierson och Fritschmann (2003) beskriver hur *ritprat* (Comic Strip Conversations) och *sociala berättelser* kan vara verksamma arbetssätt för att öka förutsättningarna för elever med AST att förstå olika sociala sammanhang och situationer. I sociala berättelser skrivs berättelser i meningar medan ritprat har form av serietidningsrutor, där enkla streckgubbar ritas för att kunna föra samtal som uttrycker känslor och förklarar en social situation eller händelse. Enligt SPSM (2018) ses kommunikation som en förutsättning för lärande och möjligheten till kommunikation är beroende av vilka erbjudanden som finns i de fysiska, sociala, och pedagogiska lärmiljöerna. Betydelsen av omgivningens förmåga att kommunicera och att skapa förutsättningar för kommunikation är avgörande framhåller Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016). Författarna menar att det är av betydelse att ha en relationell syn och använder sig av begreppet språklig sårbarhet, för att flytta fokus från eleven som bärare av problem till möjligheter att skapa förutsättningar för kommunikation. Bruce m.fl. (2016) framhåller elevens kommunikationsbehov som utgångspunkt och betonar elevens delaktighet i språkträning, vikten av att den känns meningsfull och sker i möten som känns äkta. Aspelin (2013) beskriver betydelsen av genuin kommunikation som att meningen av vad som kommuniceras uppkommer utifrån mottagarens svar på det sändaren kommunicerat. Möjligheter och hinder för delaktigheten i genuin kommunikation blir, enligt författaren, central utifrån relationell specialpedagogik.

## **2.2 Lärande och AST**

Förmågan att kommunicera har en avgörande påverkan på lärandet och är ett viktigt fokusområde utifrån en sociokulturell syn på lärande där lärande sker i samspel och kommunikationen skapar förutsättningar för att bli del av en social gemenskap (Säljö, 2015). Kommunikation är en förmåga

som enligt DSM-5 är påverkad hos personer med AST (Hälsa & Habilitering, 2018). Om elever med AST har svårigheter med talat språk kan det höra samman med en exekutiv förmåga som kan vara nedsatt, automatisering, menar Nylander och Thernlund (2013). Språket är en automatiserad funktion där talet följer tanken, beskriver författarna. En nedsatt automatiseringsförmåga kan innebära att det tar mer kraft att prata, vilket kan visa sig genom att det tar längre tid att formulera sig eller att ord kommer i omvänd följd i meningar. Ett lägre intresse för social interaktion kan påverka utvecklande av tal. Nylander och Thernlund (2013) beskriver att tidigare forskning visar att små barn redan tidigt fokuserar på ögon och börjar härma ansiktsuttryck, medan personer med AST har en annorlunda uppmärksamhet där sökandet efter sociala signaler tycks mindre viktigt och de kan lika gärna fokusera på något annat i rummet. Avsaknaden av att söka efter sociala signaler kan höra samman med svårigheterna att tolka dessa signaler eller att den inneboende motivationen för detta saknas.

Hos barn med AST syns brister i utvecklingen av mentaliseringsförmågan exempelvis genom avsaknad av intresse att dela den vuxnes uppmärksamhet för något den vuxna vill visa, liksom att själv ta initiativ till delad uppmärksamhet (Nylander & Thernlund, 2013). Bruce m.fl. (2016) betonar det gemensamma uppmärksamhetsfokuset som en aspekt av små barns utvecklande av kommunikation, att hitta vad de är intresserade av och utgå från det. Field, Ezell, Ndel, Grace, Allander och Sinddalingappa (2013) menar utifrån sin studie att imitation kan vara en verksam intervention för att öka det sociala samspelet för barn med AST. Spjut Janson, Heimann och Tjus (2019) beskriver i sin artikel hur de i sin forskning jämfört interventioner för barn med AST. En av de studerade grupperna använde Individuell beteendeterapi med stöd av habiliteringen 14, 4 timmar i veckan medan den andra gruppens arbete bestod i att personal och föräldrar arbetade med Imitativ respons 2,2 timmar i veckan. Båda interventionerna visade sig ha goda effekter för barnens förmåga att kommunicera trots stor skillnad i hur mycket tid som läggs per vecka. Imitativ respons visade högre effekt för elevers deltagande i lek vilket kan innebära att den adaptiva förmågan att kommunicera ökar mer vid Imitativ respons det vill säga förmågan att generalisera kunskaperna och använda dem i vardagliga situationer.

Linton (2015) belyser i sin avhandling att elever med AST kan stöta på svårigheter i mötet med skolan utifrån särskild sårbarhet vid stress eller oförutsägbara situationer. Författaren beskriver

hur denna elevgrupp i större utsträckning riskerar underkända skolresultat och hög skolfrånvaro. Bidragande orsaker kan vara överexponering av stimuli för de elever som har svårt med perceptionen gällande att urskilja de intryck i exempelvis den visuella och auditiva miljön i klassrum som inte anpassats utifrån förståelsen för dessa svårigheter. Uppgifter med öppna svar kan vara svårare för elever med AST, utifrån hur förmågan att fokusera på detaljer vanligen är stark medan det är svårare att få dessa detaljer att bilda en helhet. Beroende på problematik med förståelse av sociala samt emotionella koder och uttryck, kan elever hamna i svårigheter gällande samarbete med klasskamrater, presentationer inför klassen eller att delta verbalt under lektionerna. Stressen hos elever med AST ses ofta öka med åldern i skolan, vilket kan höra samman med elevers behov av tydliga instruktioner i kombination med elevers generellt förmodade ökande förmåga att tolka abstrakta eller outtalade instruktioner. Känslan av utanförskap som elever med AST kan uppleva kan påverka den mentala hälsan och orsaka depression, vilket ytterligare försvårar elevernas lärande och skapar en passivitet som i förlängningen kan ställa individen utanför arbetsmarknaden. Många lärare känner sig dåligt rustade för att möta elever med AST i klassrummet, flera av dessa elever ges därför inte möjlighet att utveckla sin fulla potential (Linton, 2015). Powell och Jordan (1998) menar att istället för att se brister hos elever med AST är det verksamt att se det som ett annat sätt att tänka, det sättet att tänka behöver undervisande lärare känna till för att skapa en tillgänglig lärmiljö.

Enligt läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) ska läraren i undervisningen ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och skolans strävan ska vara att skapa en gynnsam lärmiljö. Läroplanen beskriver även den aktivt lärande eleven, som lär sig enskilt och i samarbete med andra och där lärandet ska vara något bestående. Olivestam och Ott (2010) beskriver hur variation i undervisningen är betydelsefull för lärandet ur ett neurodidaktiskt perspektiv. Hjärnans uppmärksamhet och kognitiva aktivitet ökas när någon signal avviker i det ständiga hanterandet och sorterandet av information som hjärnan processar, lärarens didaktiska kreativitet blir på så vis viktig för elevers lärande (Olivestam & Ott, 2010). Harris m.fl. (2015) framhåller utifrån resultatet av sin studie hur det för personer med AST är av betydelse att variera situationerna och miljöerna för inläring. Författarna menar att lärandet och möjligheten till att generalisera kunskaper minskar vid ensidig repetition, det är viktigt att ett begrepp breddas från start.

## 2.3 Relation och pedagogik

Aspelin (2019), Conn (2018) samt Blacher m.fl. (2014) framhåller i sina respektive artiklar att tidigare forskning visar att det finns samband mellan effektiv pedagogik och lärares relationella kompetens. Blacher m.fl. (2014) belyser att de studier som visar på värdet av tidiga goda lärare-elev relationer nästan enbart bygger på forskning som studerat elever med typisk utveckling. Aspelin (2019) att forskning visar att lärarnas förmåga att skapa och bygga upp bra relationer med elever är viktigt för elevernas utveckling. Däremot behövs ytterligare forskning kring hur lärarutbildningarna tillgodoser utveckling i förmågan för de blivande lärarna. Aspelin (2018) beskriver att en relation inte ska ses som något som formas och förändras genom interaktion utan något som också är grundläggande för människors existens. Relationskompetens är inte en förmåga som ägs utan något som sker mellan två eller flera individer. Borgman (2018) tror inte att det handlar om speciella metoder när det handlar om relationskompetens utan att det handlar om pedagogens egna förmåga att möta och förhålla sig till eleven. Det handlar om min förmåga att skapa kontakt samt bevara och fördjupa relationen i syfte att stärka barns och ungdomars möjlighet till personligt ansvarstagande.

Aspelin (2015) skriver i sin artikel liksom Lilja (2013) i sin avhandling om lärares relationskompetens och om hur den påverkar elevers resultat i skolan. Relationer handlar om hur läraren hanterar sociala sammanhang och om läraren kan bygga relationer och samtidigt använda relationer för att öka lärande hos eleverna. I mötet med elever skapar och formar läraren situationen med sin relationskompetens. Borgman (2018) påvisar lärarens ansvar att skapa en god relation till elever i särskolan. En bra relation är positiv för elevens tänkande. En bra relation gör att man lättare kan motivera eleven och kan ställa krav på dem. Persson- Apelros (2018) menar att genom att skapa en relation med eleverna är det lättare att få dem att pröva nya saker men också att kompromissa. Aspelin och Persson (2011) anser att skolan har uppgiften att vara en mötesplats samtidigt som kunskap ska förmedlas och eleverna ska utveckla olika förmågor. Utbildningen sker i samverkan och i samvaro. Det handlar om att arbeta målmedvetet för att elever ska få förutsättningar att utvecklas till ansvarstagande personer. Enligt Ellmin (2011) innebär ett respektfullt bemötande att möta eleven där de befinner sig i utvecklingen men också kunskapsmässigt. Läraren behöver ta hänsyn till elevens dagsform och ställa krav efter det. Läraren ska vara positiv i sitt bemötande och visa höga positiva förväntningar på eleven.

### 2.3.1 Relationellt lärande i förhållande till intellektuell funktionsnedsättning

I sin studie undersöker Blacher m.fl. (2014) hur elev-lärrrelationer (student-teacher relationship [STR]) ser ut genom jämförelse av elever med typisk utveckling, elever med AST samt elever med intellektuell funktionsnedsättning. Resultaten visar på små skillnader mellan elever med typisk utveckling respektive intellektuell funktionsnedsättning rörande hur god relationen är mellan elever och lärare. För att skapa relationer med elever som inte har något tal menar Borgman (2018) att läraren måste arbeta med andra sinnen. Läraren kan använda sig av bilder och tecken men även dofter och föremål. Elever behöver tilltalas olika och mötas på olika sätt. Ibland får läraren ta mycket små steg i taget för att skapa en relation. Det är viktigt att lärare kan se och tolka en elevs beteende. Läraren måste känna in eleverna och fånga dem på olika vis.

Östlund (2012a) undersöker i sin avhandling hur interaktionen ser ut i olika kontexter under skoldagen, för elever som har sin tillhörighet i grundsärskolans inriktning träningskola. Särskilt fokus ligger på elevens möjlighet till delaktighet i interaktionen i olika skolsammanhang. Forskaren menar att med ett relationellt perspektiv är det inte önskvärt att skilja omsorgsfokus och kunskapsfokus åt, de kan samspela för elevens lärande. Ett dilemma kan ligga i hur läraren lyckas att skapa relation för lärande med eleven utan att begränsa elevens möjligheter för delaktighet och kontakt med andra elever. Många relationer i träningskolan är vertikala där läraren exempelvis hjälper eleven i omsorgssituationer och skapar trygghet eller har specifika förväntningar på elevens delaktighet i lärandesituationer. Genom att ge utrymme för att verkställa mer sociala teorier om lärande och delaktighet i träningskolan skulle kunskap och omsorg kunna integreras för ett lärande. Övervikten av vertikala relationer för elever i träningskolan behöver problematiseras och utmanas. Borgman (2018) menar att i särskolan är personaltätheten ofta hög och lärarna arbetar nära sina elever vilket är en bra grund för att lärarna ska skapa relationer med sina elever. I grupperna med elever som har typisk utveckling eller intellektuell funktionsnedsättning bedöms lärare-elev relationen vara bättre än relationerna mellan lärare och elever med AST (Blacher m.fl. 2014).

### 2.3.2 Relationellt lärande och autismspektrumtillstånd

Rimm-Kaufman m.fl. (2003) beskriver i sin artikel att det kan vara svårare att få förväntad respons från elever med vissa funktionsnedsättningar såsom AST eller om eleven inte har ett talat språk vilket kan resultera i att lärare agerar mindre relationskompetent. Författarna visar i resultaten av

sin studie att medvetenhet om de ökade riskerna för sämre relationer med elever med vissa funktionsnedsättningar kan få lärare att målmedvetet förbättra sitt relationskompetens med dessa elever.

Conn (2018), Rämä och Kuntu (2012) undersöker i sina respektive studier kopplingen mellan lärande för elever med AST och vad som anses gynna lärande generellt. Conn (2018) beskriver hur särskilda utbildningsprogram tagits fram för elever med AST, vilket förutsätter att elever med AST inte lär sig på samma sätt som andra. Författaren vill undersöka om det pedagoger anser vara god undervisning enligt sociala teorier gäller elever med AST. Conn (2018) menar att det finns risk att omgivningen missförstår de försök till kommunikation och andra sociala initiativ som görs av personer med AST. Forskning i klassrum har visat att när elever med AST får ta ledande initiativ i samspel kan kunskaper i dialog visa sig, som vanligtvis inte förknippas med AST. Det är viktigt att ha respekt för olikheter och förstå att personer med AST kan ha andra sätt att kommunicera och socialisera men att relationer ändå är betydelsefulla. Författaren menar att undervisning bör ske i sammanhang så att praktik och teori förenas och att relationerna med andra elever och lärare prioriteras. Författaren hävdar i studien att det enligt mikroforskning och personliga erfarenheter finns belägg för att den relationella pedagogiken är viktig för elever med AST. Relationellt lärande kan ses som ett mer riskfyllt lärande, där det är svårare att förutse resultaten, men det ger också en möjlighet för verklig förändring och lärande.

Rämä och Kuntu (2012) har som syfte med sin studie att hitta användbara pedagogiska anpassningar för elever med AST. Utifrån de svårigheter gällande kommunikation och interaktion som förknippas med AST, anser författarna det intressant att studera pedagogiska processer i klassrum med ett interaktivt perspektiv. I studien undersöks lärares så kallade tysta kunskaper och samreglering av interaktionen med elever med AST. Den tysta kunskapen kommer ifrån lärarens tidigare erfarenheter och teoretiska kunskaper och visar sig i den praktiska undervisningssituationen. Författarna hävdar utifrån sin forskning att studien visar på behovet av att ha en mer flexibel undervisningssituation för elever med AST utifrån hur kommunikationen förändras under mötets gång. Om svårigheter i interaktion för elever med AST överbetonas finns risker att kommunikationen begränsas vilket kan hindra elevernas möjligheter att utvecklas. En framgångsfaktor som lyfts i studien är relationen mellan lärare och elever, vilken är en relation, som inte kommer ur elevens behov av stöd, utan är ömsesidiga, pedagogiskt aktiva och byggs

genom samreglering. Läraren blir enligt författarna särskilt viktig för elever med AST, utifrån hur de erbjuder möjligheter att interagera och kommunicera. Trots de svårigheter som elever med AST kan ha rörande interaktion och kommunikation menar författarna att studien visar att det kan vara möjligt att använda generella teorier om samspel.

Blacher m.fl. (2014) menar att en god elev - lärarrelation kan ha en skyddande effekt och skulle enligt forskarna kunna verka som framgångsfaktor för elevens helhetssituation i skolan. Författarna använde kvantitativa metoder i form av att lärare genomförde självskattning samt enkäter där föräldrar och lärare skattade elevernas sociala förmågor och beteenden, skalorna analyserades därpå i förhållande till varandra för att få fram STR. Författarna hävdar utifrån sina resultat att det finns en betydande skillnad mellan kvalitén i STR, för elever med AST i förhållande till såväl elever med intellektuell funktionsnedsättning som de med typisk utveckling. Graden av närhet i STR ses som beroende av elevens sociala förmågor och graden av konflikt som beroende av beteendeproblematik. Trots specifik lärarkompetens för elever med AST blir den uppmätta graden av STR tydligt påverkad av elevernas beteenden, vilka kan kopplas till AST. Forskarna föreslår ett arbete med utveckling av sociala förmågor för att minska utåtagerande beteende. Eftersom det finns interventioner som påverkar elevernas sociala förmågor positivt skulle det vara särskilt fördelaktigt att samtidigt arbeta med insatser som påverkar lärarens uppfattning av eleven för att lyckas öka kvalitén på STR för elever med autism.

#### 2.3.2.1 Positive Behavior Interventions and supports

Positive Behavioral Interventions and supports (PBIS) är ett arbetssätt utvecklat i USA för att främja elevernas sociala och emotionella kompetenser samt akademiska resultat där alla personal är involverad med syftet att nå alla elever (PBIS, 2019). Bradshaw, Waasdorp och Leaf (2015) beskriver utifrån sin forskning School-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS) som särskilt betydelsefulla för elever i riskzonen, exempelvis i svårigheter gällande socialt samspel. Författarna beskriver SWPBIS som ett evidensbaserat sätt att förändra lärmiljön med hjälp av stödstrukturer som konsekvent tillämpas i alla skolkontexter av all personal. Stödstrukturer omfattar principer gällande beteende, social kompetens och organisation. I Sverige finns en nordisk anpassning som utvecklats i Norge utifrån PBIS, PALS vilket är en förkortning av de norska orden *Positiv Atferd*, *Läringsmiljö* och *Samhandling* (Västra Götalandsregionen, 2019). PALS innebär att skolor arbetar för ett positivt, tydligt och gemensamt förhållningssätt. Sørli, Ogden och Olseth (2016) har i sin studie undersökt effekten av PALS eller N-PALS som



de kallar den norska varianten av SWPBIS. N-PALS ökar enligt studien lärares uppfattning av att göra ett mer effektivt arbete såväl individuellt som kollegialt och lärarna. Lärarna upplevde även att de mer effektivt kunde handskas med och förebygga beteendeproblematik och att de hade ett mer positivt förhållningssätt i mötet med elever. I studien visade elevresultaten inte sig lika positiva vilket forskarna menar kräver mer forskning. I en efterföljande studie av Sørlie, Idsoe, Ogden, Olseth och Torsheim (2018) visar resultatet att N-PALS särskilt ger positivt resultat för elever som har höga riskfaktorer och att förhållningssättet inom N-PALS minskar utåtagerande skolproblematik. Även Sabol och Pianta (2012) beskriver utifrån sin forskning hur elev-lärrarrelationer tycks särskilt viktiga för att minska graden av konflikt med elever som visat beteendeproblem eller är i riskzon utifrån sociokulturell bakgrund.

#### 2.3.2.2 Lågaffektivt bemötande

I artikel av McDonnell, McCreadie, Mills, Deveau, Anker och Hayden (2015) beskrivs att positivt beteendestöd gynnar elever med AST och intellektuell funktionsnedsättning långsiktigt men att det som komplement behövs någon strategi för att bemöta barnet här och nu, vid utagerandebeteende. Lågaffektivt bemötande (low arousal approach) har blivit ett populärt förhållningssätt i Europa. Lågaffektivt bemötande innefattar fyra bärande delar för att minska känslan av upprördhet hos individen. Första delen innebär att minska kraven på individen. Andra delen är att undvika det som kan öka känslolans stormningen, som att det står barn och tittar på eller beröring. Att som vuxen i mötet tänka efter så att kroppspositionen inte upplevs hotfull eller aggressiv är den tredje delen. Den sista delen som är betydelsefull i det lågaffektiva förhållningssättet är att utmana personalens tankar om bemötande av utmanande beteende. Personal som arbetar med personer med utmanande beteende kan också behöva stöd i att hantera sina känslor. Författarna menar att individer med AST är mer sårbara än andra utifrån deras svårigheter i att processa de intryck de får genom olika sinnesintryck. Genom att använda olika strategier för att minska och förebygga utmanande beteenden kan ett lågaffektivt förhållningssätt stödja exempelvis personer med AST utifrån de svårigheter de möter som annars triggar känslor som oro eller ilska.

#### 2.3.3. Sammanfattning av tidigare forskning

Sammantaget framgår det av tidigare forskning, så väl nationell som internationell, att undervisning av elever med intellektuell funktionsnedsättning eller elever med AST kan vara

komplex och kan kräva fördjupade kunskaper och en ökad medvetenhet hos skolans personal. Forskningen visar på att ökade risker finns att elever med AST hamnar i svårigheter i skolan (Linton, 2015) och riskerar sämre relation med lärare (Blacher m.fl., 2014). Forskningen visar att relation kan fungera som en skyddsfaktor för elever med svårigheter i socialt samspel (Blacher m. fl., 2014). Risker finns att elever med intellektuella funktionsnedsättningar begränsas i möjligheterna till horisontella relationer (Östlund, 2012a) och Anderson m. fl. (2016) belyser vikten av att se eleven som subjekt.

Forskningen delar sig huruvida mer behavioristiska metoder som IBT är det bästa för elever med AST (Howard m. fl., 2014) eller om en mer generell pedagogik är verksam för dessa elever (Rämä & Kuntu, 2012; Conn, 2018). Om läraren är medveten om hur elever med AST kan fungera annorlunda i socialt samspel och riskerna som finns gällande sämre lärar-elevrelation, kan lärarens aktiva förhållningssätt öka för att möta eleven och bygga relation (Rimm-Kaufman m. fl., 2003). Variation i undervisningen menar Harris m. fl. (2015) är av betydelse för att elever med AST ska få ett äkta lärande där kunskap generaliseras. Ett medvetet arbete med flexibilitet i kommunikation och i undervisningen (Rämä och Kuntu, 2012) samt med gemensamt uppmärksamhetsfokus exempelvis genom imitativ respons (Spjut-Jansson m. fl., 2019) kan verka för ett ökat lärande. Positivt beteendestöd är betydelsefullt för elever med AST liksom att möta eleverna lågaffektivt (McDonnell m. fl., 2015). Forskning visar att lärares relationskompetens är viktig för elevers lärande (Aspelin, 2019) och utifrån den genomgångna tidigare nationella och internationella forskningen så visar sig kompetenser och bemötande kopplade till relationskompetens och generella teorier för lärande även vara viktiga i undervisning med elever med AST och i grundsärskolan och för deras äkta lärande.

## 3 Teori

I detta avsnitt presenteras vilka teorier som denna studie tar sin utgångspunkt från. Lärares relationskompetens beskrivs utifrån hur Aspelin (2015, 2018, 2019) skriver fram begreppet. Aspelins (2015, 2018, 2019) begrepp bygger på Nel Noddings omsorgsteori, Thomas Scheffs socialpsykologiska teori och Bubers teori om *det sociala* och *det mellanmännsliga*, vilka också beskrivs i avsnittet kopplade till lärares relationskompetens.

### 3.1 Lärares relationskompetens

Aspelin (2015) undersöker i en begreppsanalys tidigare tillskrivna betydelser för begreppet relationskompetens och professionell relationskompetens. Med stöd i Martin Bubers tankar om *Det sociala* och *Det mellanmännsliga* formulerar författaren en definition av begreppet *Lärares relationskompetens*. Enligt författaren har lärares relationskompetens två delar: lärares förhållande *till* respektive *i* relationer. Lärares relationskompetens *till* relationer handlar om hur läraren hanterar sociala sammanhang, kan bygga relationer, använda relationer för ökat lärande och har i denna del av begreppet en större distans till relationerna. Lärares relationskompetens *i* relationer behandlar den i högre grad personliga och genuina delen av begreppet, ett möte i nuet där de som möts gemensamt formar situationen samtidigt förutsätts en viss distans i mötet utifrån professionalitet.

#### 3.1.1 Nel Noddings omsorgsteori

Aspelin (2018) beskriver Noddings begrepp naturlig omsorg samt etisk omsorg och kopplar dessa till lärares relationskompetens. Den naturliga omsorgen beskrivs som instinktiv medan den etiska omsorgen är reflekterad. Naturlig omsorg förekommer framförallt i våra nära relationer, såsom när en förälder tar hand om sitt lilla barn. Den etiska omsorgen hämtar stöd i vår erfarenhet och våra kunskaper, vi behöver tänka vad som fungerar bäst i situationen och hur omsorg kan ges till den individ som behöver det. Omsorgen blir verklig först när den som den riktas till tar emot den. Pedagogisk omsorg kan användas som ett begrepp, menar författaren, då läraren kan behöva agera utifrån etisk omsorg men med en önskan om att bygga relation där omsorgen blir mer lik den naturliga. En lärare behöver vara öppen och ge möjlighet för eleven att vara den som den är utan

att läraren är låst i föreställningar om eleven i mötet. En lärare kan växla mellan de olika formerna av omsorg och författaren menar att läraren behöver vara kompetent inom två områden, såväl när det gäller att bygga sociala som relationella band. De sociala banden byggs med stöd av den etiska omsorgen som hjälper eleven att stå bättre rustad i sociala situationer medan den naturliga omsorgen bygger de relationella banden mellan lärare och elev. Den naturliga omsorgen kan ses som verkande på insidan av relationen medan den etiska omsorgen stärker relationen mellan eleven och världen genom att verka från utsidan. Aspelin och Persson (2011) menar att människan inte existerar ensam utan i relation med andra.

### 3.1.2 Thomas Scheffs socialpsykologiska teori

Aspelin och Jönsson (2019) tar stöd i Thomas Scheffs socialpsykologiska teori och beskriver utifrån denna tre delar som tillsammans och integrerade med varandra skapar lärares relationskompetens. Aspelin (2018) illustrerar sammansättningen av lärares relationskompetens som tre pusselbitar som sammanfogas i form av tre kompetenser. Kommunikationskompetens är den *första delen* där den icke-verbala kommunikationen beskrivs som viktig och där det handlar om såväl en kognitiv som en emotionell gemensam förståelse genom kommunikationen (Aspelin & Jönsson, 2019). Lärares kommunikativa kompetens handlar om att kunna göra sig förstådd och förstå eleven (Aspelin, 2018). Kommunikationen ska bidra till att skapa mening och främja en innehållsmässig progression. Språket som läraren använder behöver bli begripligt och vara relevant för eleven. Lärares sätt att kommunicera står i fokus, hur läraren anpassar sin icke-verbala kommunikation till eleven. Den *andra kompetensen*, differentieringskompetens, innebär att distansen mellan elev och lärare hålls på en nivå där relationen skapar en känsla av vi och gemenskap med samförståelse men där samtidigt varje individ upplever sitt jag som en närvarande och unik del i relationen (Aspelin & Jönsson, 2019). Förmågan att balansera det mått av differentiering som skapar produktivitet för eleven i förhållande till utbildningens mål men också för att bygga på relationen (Aspelin, 2018). Läraren behöver hålla fokus på uppdraget men samtidigt ta in elevens förutsättningar, behov, intressen och mående. Läraren förlorar i kontakten med eleven om fokus blir för stort på uppdraget men kan också förlora fokuset på sitt uppdrag om läraren i för hög grad upptas av eleven. Den *tredje kompetensen* är den socioemotionella där läraren arbetar på ett sätt som tar tillvara på och stärker elevens känslor som hör samman med stolthet och stödjer eleven i att kanalisera känslor förknippade med skam på ett sätt som stödjer

eleven att nå utbildningens mål (Aspelin & Jönsson, 2019). Läraren behöver kunna känna med eleven utan att alltför mycket gå in i eller ta över känslor från eleven (Aspelin, 2018). De tre delkompetenserna kan användas för analys som teoretiska begrepp medan de i verkligheten bildar en helhet. De sociala banden i relationen mellan lärare och elev påverkas av lärarens sammantagna relationella kompetenser (Aspelin & Jönsson, 2019). En ömsesidig respekt i relationen mellan lärare och elev är betydelsefull för ett relationellt lärande. Modellen för lärares relationskompetens kan sammanfattas enligt följande:

...relationskompetens innefattar lärarens förmåga att kommunicera så att det uppstår samklang och differentiering i relation till eleven samt att eleven - och lärarens egna - känslor kanaliseras på ett fruktbart sätt. (Aspelin, 2018, s. 116)

### 3.1.3 Sociala och relationella band

Utifrån Bubers begrepp *det sociala* och *det mellanmännsliga* beskriver Aspelin (2018) kontakten mellan människor som *sociala* eller *relationella band*. De sociala banden innebär en fokuserad kontakt där personerna läser av och påverkas av varandra och någon form av interaktion uppstår. För att relationella band ska byggas krävs däremot något ytterligare som gör att parterna har ett verkligt inflytande på varandra och de byggs genom personliga möten med hög grad av närvaro i dessa. Genom relationella band ser vi inte partnern som en roll och förväntar oss dess agerande utifrån denna utan istället står vi inför en person och vad som ska ske ter sig mer oförutsägbart. I möte med andra människor kan vi även växla mellan de olika dimensioner som de sociala och relationella banden innebär. Författaren beskriver relationer som föränderliga och dynamiska, de existerar här och nu och är något ständigt pågående. Författaren lyfter det problematiska i begreppet relationskompetens då relationer rör det som sker mellan människor medan begreppet kompetens förknippas med en enskild individs skicklighet. I begreppet relationskompetens lägger författaren betydelsen av att vara skicklig i att tillsammans med andra kunna initiera, upprätthålla och bygga relationer. När det rör lärares relationskompetens är det viktigt att se eleven som ett subjekt som också har ansvar i relationen men att det är läraren som har huvudansvar för relationen.

### 3.1.4 Professionalism

Lärares relationskompetens är delvis ett personligt förhållningssätt som innefattar hur läraren uppfattar sig själv i förhållande till andra men det är också en professionell förmåga (Aspelin, 2018). Kärnan i lärares kommunikationskompetens inbegriper att professionellt kunna bygga goda relationer genom kunskaper om hur lärare kan knyta an till elever samt initiera, upprätthålla och utveckla relationer för lärande. Det går inte att ta för givet att lärare har tillräckligt utvecklad förmåga att bygga relationer eller att denna förmåga utvecklas av sig självt. Socioemotionell kompetens är en professionell kompetens som kan utvecklas i lärarutbildningen genom att studenter ges kunskaper om relationskompetens samt tillfällen att analysera undervisning utifrån kunskaperna (Aspelin, 2019). Utifrån professionalism blir det läraren som har huvudansvaret för relationen och byggandet av densamma, samtidigt som det är viktigt att se eleven som subjekt och som delaktig i relationsbyggandet (Aspelin, 2018). Läraren har ansvar att utifrån etiska grunder genom relationen föra eleven mot det som är gott. Lärare bör förhålla sig professionellt utifrån sina föreställningar om eleverna och inte låta dessa styra i mötet med eleven, utan ge eleven utrymme att framträda som person. Den pedagogiska omsorgen, där lärare använder omsorg medvetet pedagogiskt i mötet med eleven, kan även ses som en del av professionaliteten hos lärare med god relationskompetens.

## 4 Metod

I detta avsnitt beskrivs vilka metoder som använts i studien och vilket tillvägagångssätt som använts för intervjuer och observationer. Här beskrivs även hur materialet har bearbetats och resultatet har tagits fram.

### 4.1 Metodval

Syftet med studien var att synliggöra relationellt lärande i undervisningen med elever med AST inom grundsärskolan. Metoder har tagits fram för att undersöka på vilket sätt läraren omsätter sin kunskap om relationskompetens i arbetet med elever med AST och vilka faktorer som kan påverka hur lärare arbetar med relationskompetens med elever. Triangulering har använts vilket innebär att mer än en metod genomförs för att öka tillförlitligheten vid studier av sociala företeelser (Bryman, 2011). I studien används både intervjuer och observationer.

#### 4.1.2 Observationer och intervjuer

För att samla in material valdes observationer och intervjuer då dessa metoder ansågs relevanta för att undersöka studiens frågeställningar. Observationer användes för att studera verkligheten med syfte att undersöka hur lärares relationskompetens omsätts i arbetet med elever med AST. Observationerna följdes upp av intervjuer för att undvika missförstånd, ge en fördjupad förståelse av lärarens agerande och få tag i det som inte kunde ses vid observation. Under observationer användes ett observationsschema (Bilaga 1). Observationsschemat har utarbetats och anpassats för studien med tillåtelse från Jonas Aspelin utefter den analysmodell som används av Aspelin (2019). Som form för observationsschemat har modell från Skolinspektionen (2018) använts.

Intervjuerna gjordes med fem undervisande lärare i grundsärskolan, att flera respondenter deltog innebär att respondenttriangulering användes. Deltagande intervjupersoner, vilka också observerades, var två legitimerade specialpedagoger, två legitimerade speciallärare samt en grundskollärare med inriktning specialpedagogik. Intervjuerna genomfördes kvalitativt i semistrukturerad form med möjlighet att ställa följdfrågor. I en kvalitativ forskningsintervju är det nödvändigt att lyssna till de direkta svaren men även till det som sägs mellan raderna (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguide (Bilaga 3) användes, men utifrån den ställdes frågor för att följa upp tankegångar och få utvecklade svar. I kvalitativ forskning är det möjligt att avvika ifrån

intervjuguide, ändra ordning och ställa följdfrågor vilket hjälper att skapa djup och den förståelse som efterfrågas i kvalitativa studier och som detaljerade och fylliga svar kan ge (Bryman, 2011). Intervjuguiden som arbetats fram bygger på en intervjuguide från en pågående studie om lärares relationskompetens kopplat till elever i behov av särskilt stöd, *Preservice Special Educators' Relational Competence* (HKR, 2019). Tillgång till intervjuguiden har erhållits genom Daniel Östlund som också gett oss frihet att använda den och ändra utifrån studiens syfte och frågeställningar (personlig kommunikation 2019-08-28).

## 4.2 Urval

Föreliggande studie omfattar intervjuer av lärare, speciallärare eller specialpedagoger som arbetar inom grundsärskolan. Studien genomfördes hos fem lärare. Hos dessa lärare genomfördes även observationer under lite olika lång tid beroende på lektion och aktivitet. En förfrågan om deltagande gjordes genom samtal eller mail. Urvalet gjordes genom att kontakta lärare genom tidigare etablerade kontakter, lärare i skolor inom rimligt reseavstånd eller lärare som tidigare kollegor tipsade om vilka kunde vara intresserade av att delta i studien. Det kan därför ses som ett bekvämlighetsurval. Urvalet är inte slumpvis och avsikten är inte att generalisera resultatet, eftersom det är svårt att veta vilken grupp detta stickprov representerar. Sannolikheten är stor att den begränsade grupp som deltagit i studien inte är representativ för speciallärare och specialpedagoger som arbetar inom särskolan (Bryman, 2011). I en kvalitativ studie kan överförbarheten istället tolkas av läsaren genom en noggrann beskrivning av sammanhanget och förutsättningarna för den studerade gruppen. Anledningen till beslutet om bekvämlighetsurval var att sannolikheten att få tillträde att observera och intervjua lärare var större genom tidigare etablerad kontakt med intervjupersoner eller dessas arbetskamrater samt den tid som funnits till förfogande. Även studiens begränsade omfattning påverkade beslutet.

### 4.2.1 Respondenter

Skola A är en mellan- och högstadieskola där grundsärskolan har klasser inom båda stadier. Den besökta klassen är en klass där fyra elever i årskurserna 4 - 6 ingår varav tre elever har AST-diagnos. Tre elever läser ämnen medan en elev läser ämnesområden. I klassen arbetar en speciallärare och två elevassistenter. Skola B är en F-9 skola. I den besökta klassen går sex elever.



Två elever läser ämnen, fyra ämnesområden och fyra av eleverna har AST-diagnos. I klassen arbetar en speciallärare och en specialpedagog och sex elevassistenter. Respondent från skola B är specialpedagogen. Skola C är en lågstadieskola och den besökta klassen består av sex elever varav fem läser ämnen och en elev ämnesområden. Fyra av eleverna har AST-diagnos och läraren i klassen är utbildad grundskollärare med en specialpedagogisk inriktning. Skola D är en F-9 skola. I besökta klassen går två elever som läser ämnesområden och båda eleverna har AST-diagnos. I klassen arbetar en speciallärare och två elevassistenter. Skola E är en låg- och mellanstadieskola och i den besökta klassen går fem elever i årskurserna 1 och 2, samtliga läser ämnesområden och under observationen följs specialpedagogens arbete med en elev med AST-diagnos.

### **4.3 Genomförande**

Observationer gjordes i lärarnas klassrum. Beroende på hur lektionspass låg under skoldagen gjordes olika långa och olika många observationer hos de olika lärarna. Observationen kunde exempelvis brytas av att läraren inte medverkade i undervisningen såsom när en klass skulle ha idrott, eller äta lunch. Antalet elever var varierande under observationerna, vilket gav en mer nyanserad bild av lärares relationskompetens i olika lärsituationer. Under observationerna användes ett observationsschema (Bilaga 1). Observationer gjordes på en överenskommen tid. Läraren fick information om vad som skulle observeras och önskemålet om att filma under observationen för att i efterhand gemensamt kunna granska och analysera. Även eleverna som skulle bli föremål för observationen och deras vårdnadshavare fick information om inspelningen, studiens syfte och vårdnadshavare fick skriva under en samtyckesblankett (Bilaga 2).

Under observationerna antogs roller som kan likna vid vad Kvale och Brinkmann (2015) beskriver som en av etnografens roller, *Observatör-som-deltagare*, där forskaren framförallt fungerar som intervjuare och en låg grad av delaktighet förekommer. Observationerna genomfördes i klassrumsmiljö och filmades genom en Ipad. Valet av Ipad gjordes med tanke på att elever idag är vana vid att Ipad används i skolan och att de inte skulle påverkas så mycket av det. Vid observationstillfället placerade vi oss en bit ifrån lärare och elev för att minska påverkan. Kvale och Brinkmann (2015) menar att de fördelar som finns med videoinspelning är att det synliggör och medvetengör kroppsspråket. En nackdel kan vara att med videoinspelningar kan

vara att det kan göra så att deltagarnas uppträdande inte blir naturligt när de vet om att de blir filmade.

Respondenterna valde plats för intervjuer. Intervjuguiden (Bilaga 3) fick respondenterna i förväg för att kunna förbereda sig och tänka igenom sina svar. De informerades om önskemål om ljudinspelning av intervjun. Respondenterna fick informationen både muntligt och skriftligt i ett missivbrev (Bilaga 2). Intervjuer gjordes efter observationer för möjlighet att återkoppla det som observerades med kompletterande frågor. Intervjuerna tog mellan 20 - 50 minuter att genomföra. Intervjun med lärare D gjordes skriftlig av informatören på grund av att läraren fick ett snabbt förhinder under dagen för observationen. För att inhämta materialet inom snar tid togs detta beslut. Läraren svarade på frågorna i intervjuguiden och fick kompletterande frågor via mail som läraren svarade på.

#### **4.4 Tillförlitlighet**

Det vetenskapliga förhållningssättet har stor betydelse vid forskning enligt Bryman (2011) och tillförlitlighet innebär bland annat att den som gör studien är medveten om vad som är tillåtet i användandet av olika metoder. Kvale och Brinkmann (2015) menar att genom att vara en god lyssnare kan intervjuare få hög validitet på de svar de inhämtar under en intervju. Intervjuerna spelades in med ljudupptagning och transkriberades så av materialet kunde läsas och tolkas av båda författarna. Genom transkriberingen har det varit möjligt att använda citat och låta dessa vara en bärande del i resultatet. Observationerna filmades för att mer noggrant och gemensamt granska och analysera materialet. Att båda författarna tagit del av transkribering och filmer för att granska resultatet och analysera är något som kan öka pålitligheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Genom att använda oss av flera respondenter och flera insamlingsmetoder, så kallad triangulering (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015), har vi ökat studiens tillförlitlighet. Studien genomfördes i för informanterna kända miljöer. Bearbetning, tolkning och analys av materialet har försökts att göras med tydlighet och öppenhet. Medvetenheten om att förkunskaper och andra faktorer kan påverka tolkning finns. Informanterna fick information om vad som skulle observeras och även intervjufrågorna på förhand vilket också kan påverka. Resultatet i denna studie gör inte anspråk på att generalisera hur lärares relationskompetens i grundsärskolan ser ut, utan visar på hur det kan se ut och kan bidra med diskussionsunderlag. Studiens överförbarhet kan säkerställas

genom noggranna beskrivningar av sammanhanget för att läsaren ska kunna avgöra om resultatet är applicerbart i en annan miljö (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **4.5 Etiska aspekter**

I studien har Vetenskapsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) följts. Lärare och vårdnadshavare har gett samtycke till deltagande i studien och de har fått information om studiens syfte. Information om deltagarnas rätt att när som helst avbryta sin medverkan har delgetts samt att de i sådant fall inte behöver ange någon orsak till detta. Konfidentialitetskravet har uppfyllts genom att alla anteckningar och filmer som har gjorts inte visats för någon annan. För att deltagarna inte ska kunna identifieras kopplas lärarna och skolorna till bokstäver istället för namn och inga namn på elever nämns. Alla uppgifter som samlats in i form av filmer som spelats in under observationer samt ljudupptagningar under intervjuer har endast använts för denna studie och därefter förstörts.

#### **4.5 Bearbetning och analys**

En tolkningsinriktad kunskapsteoretisk ståndpunkt har använts, vilken Bryman (2011) beskriver söker förståelse i hur deltagarna utifrån en viss miljö upplever sin sociala verklighet. Enligt Kvale och Brinkmann (2015) försöker forskaren genom en annan persons tankar och upplevelser skapa en mening. Intervjun är ett sätt att ta del av en annan människas erfarenheter, upplevelser och tankar. En kvalitativ intervju är beroende av samspelet mellan intervjuare och intervjuperson och i detta samspel skapas kunskap gemensamt. Hermeneutiken är ett synsätt som utformades för att tolka texter där forskaren ska analysera författarens perspektiv och betrakta meningen med ett utifrånperspektiv (Bryman, 2011). Genom att välja att använda hermeneutisk ansats har författarnas förståelse och förförståelse i tolkning av det empiriska materialet funnits med i processen. Förförståelsen av ett fenomen kan enligt Westlund (2015) i vissa fall vara hindrande men inom hermeneutiken ses den som ett bidrag när forskaren tolkar de data som samlats in. För att ytterligare säkerställa förståelsen av det som observerats genomfördes intervjuerna efter observationerna för att möjliggöra att ställa följdfrågor och fördjupande frågor.

I analysen har begrepp från teorin använts för att se på resultatet och strukturera det i teman efter studiens frågeställningar. Intervjuerna transkriberades för att kunna analyseras och observationerna tittades på vid upprepade tillfällen av båda två observatörerna. Begrepp utifrån teorin användes redan i observationsschemat vilket utgjorde grund för tematisering av resultatet utifrån frågeställningen om hur lärare omsätter sin relationskompetens med studiens aktuella elevgrupp. Svaren i intervjuerna jämfördes med observationerna för att få fram likheter och skillnader i det vi såg respektive det lärarna förmedlade genom intervjuer. Det sammantagna resultatet sammanfattades i teman utifrån de som fanns i observationsschemat. Utifrån intervjuerna tematiserades även det som kunde urskiljas som påverkansfaktorer för lärarnas relationskompetens.

## 5 Resultat

I detta avsnitt beskrivs resultatet av studien utifrån studiens frågeställningar. Fråga ett om hur lärare omsätter sin relationskompetens i arbetet med elever med AST i grundsärskolan redogörs utifrån de tre delkompetenserna; kommunikativ, differentierings- och socioemotionell kompetens samt professionalism. Därefter redovisas faktorer som kan påverka hur lärare arbetat med relationskompetens med elevgruppen, utifrån fråga två. Avslutningsvis följer analys genom att tolka resultat utifrån teorin samt några sammanfattande slutsatser.

### 5.1 Lärares relationskompetens i arbetet med elever med AST i grundsärskolan

Under observationer och intervjuer har vi tagit del av hur fem lärare arbetar med sin relationskompetens med elever med AST i grundsärskolan. Första delen av resultatet är indelat i teman efter de olika delkompetenserna: kommunikativ kompetens, differentieringskompetens och socioemotionell kompetens samt professionalism. Enligt våra studier är samtliga delkompetenser synliga och betydelsefulla för lärarna i deras arbete med eleverna. Kompetenserna stämmer väl med vad lärarna lyfter som särskilt viktigt i arbetet med elever med AST i grundsärskolan.

#### 5.1.1 Kommunikativ kompetens

Lärarna i studien beskriver den kommunikativa kompetensen som speciellt betydelsefull för att skapa relationer och för lärande i arbetet med elever inom grundsärskolan med AST. För att göra sig förstådd är det viktigt att läraren bemästrar olika sätt att kommunicera på genom att använda alternativ och kompletterande kommunikation. Under observationerna används tecken som stöd hela tiden då tecknande elev är närvarande på skola C och för övrigt som stöd för att förtydliga begrepp på de övriga skolorna. Bildstöd används i form av scheman och under delar av lektioner på samtliga skolor. På skola B använder man iPaden och programmet *Widget Go* för elever utan talat språk för att kommunicera med varandra. Varje elev har en personlig iPad med anpassad kommunikation beroende på förmåga, behov och intresse av olika saker som de vill föra en konversation om. Lärare B använder även iPaden när hon pratar till eleven för att eleven lättare ska förstå hur kommunikationshjälpmedlet används. Lärare E beskriver att bildstöd kan användas

exempelvis som schema, där eleven som läraren arbetar med under observationen tydligt visar att han vet precis vad han ska göra vid de olika schemabilderna. Lärare B och E beskriver också att eleven har ett antal bilder i en nyckelring som de använder där eleven har möjlighet att kommunicera om vad eleven vill eller om något är fel exempelvis.

Lärare A menar att det finns vissa svårigheter med att använda bildstöd med lite äldre elever:

...just när de är i en mellanålder så här så kan bildstöd vara... kännas jättetöntigt faktiskt för dem... Att de känner sig förminskade men det jag ser är ju också... väldigt ofta får de hjälp att sätta ord på vad som har hänt.

Ritprata beskriver såväl lärare A som C som ett viktigt verktyg för att samtala med elever om vad som hänt och för att öka förståelsen för samspelet mellan eleven och andra.

Vid en diskussionsövning på skola A skriver läraren upp det eleverna kommer fram till på tavlan. Läraren använder begrepp kopplade till ämnet de pratar om men skriver de ord som eleverna själva använder på tavlan, eftersom eleverna säger att de då förstår bättre vad orden betyder och hur de tänkt då. Läraren anser att hon måste hjälpa elever att skapa goda relationer med varandra och fungera som ett språkrör som stöttar eleverna i att förstå varandras kommunikation. Under observationen upprepar läraren vid ett flertal tillfällen det någon av eleverna säger och tittar med uppmärksamhet på eleverna, eleverna får tillfälle att förtydliga egna kommentarer eller fråga och förstärka varandras. Även lärare D betonar vikten av att hon som lärare måste finnas som stöd för att hjälpa eleverna att skapa en god relation med varandra och hitta ett sätt för eleverna att kommunicera. Läraren berättar i intervjun om att vuxna ibland påverkar fast vi inte är medvetna om det och beskriver följande:

Vi riggade en kamera och spelade in en rast. Alla vuxna lämnade rummet och några elever satte sig runt bordet. Då hände grejer. Den som vi trodde skulle prata på blev väldigt tyst när de vuxna lämnade rummet. Personen som inte tar så mycket kontakt i vanliga fall skapade flera tillfällen till kontaktsökande med ögonkontakt, lite bus och prat. Den tredje personen försökte upprätthålla kontakten med båda personerna samtidigt som han grejade med sin telefon men missade flera tillfällen när kamraten sökte kontakt. Att filma är ett mycket bra sätt att observera situationer. Då kan man i lugn och ro se och uppfatta samspel som man inte skulle sett annars.

Lärare B betonar vikten av att hitta ett sätt för eleven att kommunicera och förmedla sig både med vuxna i skolan och med sina kamrater.

...med en elev som inte pratar då gäller det att hitta andra kommunikationssätt. Det gör jag mycket genom observation. Kollar in kroppsspråk, tecken liksom, försöker föra in bilder och se vad är det som är viktigt för den här personen. Hur kan den lättast uttrycka det. Försöka att snabbt komma med ett hjälpmedel..... använda det precis när det är någonting intressant, så man verkligen serverar det vid rätt tillfälle. Då märker man ju att då är det ju lätt att få respons om man verkligen får till det som är intressant för eleven vid det tillfället och att just jag använder kommunikationshjälpmedlet mycket..... för att visa hur det funkar.

Lärarna använder sig av kroppsspråk, mimik och röst i kommunikationen med eleverna. Exempelvis under observation på skola C är det en elev som är bekymrad över att vattnet inte fungerar i ett rum men läraren berättar att det är avstängt för att de inte ska ha vatten i det rummet. Läraren sätter sig då på huk och eleven kommer fram och tar lärarens hand medan de pratar. Läraren visar sitt lyssnande genom mimik och använder rösten för att förstärka att hon förstår eleven men också för att uppmuntra eleven att leka rörmokare och att göra något roligt av situationen.

Lärarna lyssnar också in elevernas olika former av kommunikation. Under observation i skola B ska eleven lägga ett pussel och uppmärksammar något på en av bitarna som eleven vill förmedla till läraren. Läraren tar fram bildkartor i iPaden och eleven visar att det är stjärna han tänker på och läraren uppfattar att det är sången "Blinka lilla stjärna" som han vill höra. På skola C beskriver läraren så här:

Kommunikationen är lite begränsad och då är det ju ännu mer viktigt att de känner tillit till oss och också att vi är väldigt lyhörda för ibland kan det vara väldigt små saker som man missar för de kan... man liksom får gå mellan raderna ibland eller så här...ibland är det inte så tydligt vad de menar men då får man verkligen vara extremt lyhörd ..... Tänka sig in i "hur tänker nu denna eleven tro?".

Elever bjuds in att delta i klassrummets kommunikation på flera olika sätt på skolorna. På skola A får eleverna exempelvis vid ett tillfälle olika diskussionskort där de får turas om att föra diskussion utifrån varje kort med sina klasskamrater. På skola C turas eleverna om att hålla i samlingen på morgonen och på skola B och E deltar eleverna på olika sätt i samlingen genom att exempelvis sätta upp bilder och ord med vilken dag det är, att titta vilket väder det är och att välja sånger. På skola C arbetar vid ett tillfälle två elever i grupp med en elevassistent och kastar då en boll till den de vill ställa en fråga till.

Lärarna bekräftar eleverna på olika sätt genom kommunikation vilket kan innebära att de beskriver vad eleverna gör och vad de gör bra, att beskriva att det är ok att känna eller tycka olika och att alla tankar räknas men också att sätta ord på det som händer runt omkring eller som hänt eleven. Bekräftelse till elever sker ibland endast med kroppsspråk som en tumme upp, bekräftande blinkningar eller nickningar och leenden.

Lärare E beskriver att det är speciellt med elever med AST som hon arbetar med som har ett begränsat språk och kan sakna ett talat språk. Under observationen av en fruktstund har eleven en bildkarta som underlägg där eleven kan kommunicera genom att peka på bilder som vad eleven vill ha och äta, om eleven är hungrig, eller mätt med mer. Eleven använder bilderna för att visa önskemål om mat men börjar sedan peka på olika bilder. Läraren benämner först det eleven pekar på men efter ett tag går läraren över i att göra likadant som eleven, peka på bilder och knacka i bordet. Imitationen gör att eleven ler och ökar kontakten med läraren. Läraren beskriver:

Det är inte lika lätt att bli inbjuden eller bjuda in till en relation med elever inom AST. De har många gånger en svårighet med detta. Det tar längre tid att få eller bygga upp den relationen upplever jag. Det är viktigt att lära känna eleven för att hitta sätt eller möjligheter som bygger en relation. Det är kanske inte genom en verbal kommunikation utan det kan vara att jag kanske börjar härma vissa rörelser som inbjuder till ett samspel/relation. Det kan också vara genom bildkommunikation som jag bygger upp en relation.

### 5.1.2 Differentieringskompetens

Att anpassa utifrån eleverna och deras dagsform beskrivs som betydelsefullt av lärarna i studien samtidigt som fokuset på uppdraget finns med. Lärarna visar att de anpassar undervisningen efter eleverna på samtliga besökta skolor under observationerna och erbjuder dem att göra olika. På skola A är det en elev som behöver mer stöd och tid för att skriva än övriga elever och läraren erbjuder eleven att de kan skriva efter lektionen som främst handlar om diskussion men där tankar utifrån dessa skrivs ner. Eleven vill skriva under tiden som övriga elever och tillåts göra det, läraren hjälper eleven genom att skriva meningarna på en lapp som eleven kan skriva av. På skola C är det exempelvis en elev som hela tiden behöver tecken som stöd och personal tecknar då hela tiden som eleven är närvarande och eleverna får själva välja om de vill ha det bildstöd som erbjuds för samlingen. På skola E deltar eleverna på olika sätt i samlingen, en elev vill inte gå till



samlingen inledningsvis men efter en stund kommer eleven och är med och deltar aktivt medan en elev är i ett separat rum och deltar genom att personal går dit när eleverna får sätta upp sitt kort på ett schema som visar vilka elever som är på plats. På skola B, D och E arbetar läraren flera pass under veckan enskilt med elever och har då individanpassad undervisningen efter elevens förmåga och individuella utvecklingsplan. På dessa skolor gjordes inga observationer av formativ bedömning till eleverna däremot observerades att lärarna gav mycket beröm och uppmuntran till eleverna i form av leenden, ögonkontakt eller kommentarer som "Bra!", "Försök igen" eller att eleverna fick göra något som de tyckte var roligt efter genomförda uppgifter. På skola A och C skedde under observationerna all undervisning i par, grupp eller klass men undervisning sker även individuellt beskriver lärare C under intervjun. Lärare A och C ger feedback under undervisningens gång, beskriver vad eleverna gör och gör bra samt vad de behöver lära sig och exempelvis vad som är viktigt att kunna i samspelet med varandra.

Lärarna visar att de anpassar kravnivån efter eleverna och det är också något de lyfter i intervjuerna att de ser som viktigt och utmanande. Lärare A beskriver hur hon i mötet med en elev omedvetet ställde för höga krav på eleven att hantera allt nytt på den nya skolan och samtidigt ställde krav i undervisningen som hon trodde att eleven klarade av. Läraren beskriver bildligt hur olika krav eller upplevda svårigheter kan ses som att de fyller på i en bägare:

...och under tiden det fylldes på så gjorde han uppgifter och fanns med i ett sammanhang och i mina ögon så klarade han det så himla bra. Men den blev helt enkelt för full och sedan började det rinna över och när det väl hände då kraschade det ju totalt egentligen med jätteutbrott och det kunde ju bli liksom att han bara tog upp och kastade iväg en stol eller försökte slå någon annan och det kom liksom hur fort som helst, utan förvarning.

Lärdomen lärare A beskriver utifrån händelsen är att vara försiktigare med krav med en elev hon inte känner och att vara väldigt observant om eleven visar även små obehagskänslor.

Lärarna visar att de har fokus på uppgiften, lärandet på olika sätt. Under observationen på skola A sätter sig en av eleverna inte vid sin arbetsbänk utan istället uppe på en bokhylla. Läraren reagerar inte synligt på detta utan de arbetar på som vanligt. Under intervjun förklarar läraren vikten av att vara lågaffektiv och beskriver det som ett begrepp som hon från början hade svårt att ta till sig.

Men nu när man har jobbat med det i några år så är det så otroligt självklart. Att, ja att det är så viktigt att kunna hantera och vara trygg i det och det... för några år sedan så kunde ju jag... det har

inte hänt på väldigt länge... men jag kunde ju ryta till... och det kan man ju så klart göra ibland, med barn... ”Amen nu! Det här är inte ok! Nu får vi tänka om” eller så där men då kunde jag ju göra det och få totalt motsatt effekt... det blev ju inte alls bra och tog väldigt lång tid innan vi hittade tillbaka till ett lugn... Medan nu så vet jag ju... med vissa elever så är det ju bara kontraproduktivt. Och att det tar fokus från det man egentligen vill genomföra som nu på lektionen...

Lärare C beskriver hur viktigt det är med motivation vilket hon kopplar till nyfikenhet, intresse och kravanpassning:

...det är väldigt viktigt att eleven känner att man vill förstå. Och vara nyfiken, tänker jag också, på eleven. Och så hitta motivationen ”Vad har den för drivkraft? Vad vill eleven?”.

“Hur mycket orkar eleven nu? Hur mycket kraft har de i den här bågaren?” tänker jag som är viktig att känna av, för att till slut kan den rinna över och då blir det för mycket. Då har jag ställt kanske lite på tok för högt krav och man får ju känna av, ”Hur mycket kan jag pusha här?”

Elevernas intresse och lärares kunskaper om eleverna, som personer, får ta plats i lektionerna. Läraren på skola D håller i en matteövning med två elever och arbetar med räkneexempel som hon hittar på som handlar om eleven och elevens familj och till exempel platser de tycker om. I observationen märks en skillnad från de räkneexempel läraren först använder, som är neutrala, tills när de handlar om eleverna då ögonkontakt, aktivitet och leende ökar. På skola A vill en elev inte börja jobba efter pausen utan se på bilder eller videoklipp på lärarens hund. Läraren föreslår att efter att de har jobbat kan de titta på bilder av hunden. Eleven går då mot sin arbetsplats under tiden som läraren och eleven, nu tillsammans med klasskamrater pratar lite om djur och sedan kan de börja lektionen.

Lärare A resonerar kring hur fokus på lärandet kan öka genom relation:

Jag tänker ju att lärandet måste ju bli djupare om man har en relation... för att i det, för min del, så ligger det ju ett intresse av hur andra tänker, speciellt barn, och då vill jag ju gärna ta reda på mer och utmana medan om jag kanske inte är så intresserad av det så kanske jag är mer intresserad av att genomförandet jag tänkt mig...

### 5.1.3 Socioemotionell kompetens

Lärare A och C framhåller det som extra viktigt att arbeta med det sociala samspelet utifrån att det kan vara svårt för elever med AST. Lärare C beskriver hur viktigt det är att arbeta med sociala färdigheter för eleverna med AST:

Ibland tänker man att de här barnen kanske behöver mycket enskilt men jag tror att de behöver mycket den här sociala biten också med relationerna tillsammans och den är ju jätteviktig och då behöver man lära sig vissa strategier liksom för att klara av de situationerna. Lyssna när någon annan berättar och så där, det är ju faktiskt lite viktigt att kunna göra det. Det är inte bara "jag" utan det är faktiskt... vi är flera och alla behöver komma till tals och så där.

Under observationen spelar lärare C spel med två av eleverna och det som sägs i intervjun blir tydligt där läraren får förtydliga att alla ska få delta och eleverna uppmanas fråga varandra om den andre vill göra ett moment och när de hör varandra förstår de att de behöver vänta på sin tur. Läraren förtydligar genom att själv säga kommentarer som "Nu är det min tur. Åh, vad jag har väntat!". Lärare C beskriver vidare hur hon arbetar med att stärka elevers strategier för samspel:

Spel är väldigt tacksamt, för där är det där med turtagning och lita på varandra eller att kunna fråga "Vad vill du?" och "Har du en sådan?" eller... man lär sig väldigt mycket utav spel så det har jag ju märkt att det är väldigt väldigt bra för de här eleverna. Men även rollekar tillsammans där vi byggde upp en affär, då lekte vi affär och kassörska och så och då får man också in det här sociala med varandra. Massagesagor, där man faktiskt... beröring kan vara lite svårt men där man också får fråga "Tar jag för hårt?", "Tar jag för löst?" och så. Handdockor märker jag också kan vara väldigt bra för de här eleverna, för då är det inte... då kan man prata utefter någon annan då blir det inte så mycket "Jag" liksom.

Lärarna i studien beskriver att det är viktigt att bemöta eleven på ett respektfullt sätt. Det framkommer i både intervju och under observationer med lärare B och D att de bekräftar eleven direkt när den har gjort rätt. De berättar att det är för att skapa trygghet. Lärarna visade också att när eleven inte klarade av uppgiften fick de hjälp och vägledning för att klara av att lösa uppgiften och därmed lyckas, vilket lärarna anser vara viktigt för självkänslan.

Lärare D beskriver att hon arbetar mycket med elevens självbild och att

lära eleverna att det är viktigt att vi alla pratar med varandra och inte om varandra..... alla är olika, har olika behov och att det är ok att vi inte har likadana åsikter.

Lärarna beskriver att det är viktigt att skapa tydliga ramar och regler för elever med AST för att de ska känna trygghet. Lärare B menar att när hon får en ny elev har hon riktigt tigha ramar för att det inte ska bli en osäkerhet för eleven. Sedan vill hon släppa successivt på dessa ramar för att utmana eleven till att lära sig hantera nya saker. Lärare B betonar vikten av att ha rätt hjälpmedel så att man har möjlighet till kommunikation med både lärare och kamrater. Under observation av lärare D noterades att läraren bejakade eleverna när de tog kontakt med varandra och hjälpte varandra under lektionen. På skola E, där eleverna har en stor del individuell undervisning, har två av eleverna hittat sina egna sätt att leka när det är paus eller rast, där en av eleverna har AST och inget talat språk medan den andra eleven har ett utvecklat talspråk och ingen diagnos inom AST. Eleverna har en jagelek där de springer mellan rummen och gör olika ljud, leken ses som positiv av personalen att eleverna har hittat sitt sätt att leka och ha en interaktion, beskriver läraren.

Lärarna beskriver i intervjuer och visar under observationer att de på olika sätt behöver stötta eleverna när de blir ledsna eller arga. På skola E beskriver läraren hur de tillsammans med teamet och med eleven försöker hitta varför en elev blir ledsen, arg eller frustrerad vilket kan ske genom att elev visar bilder eller samtal i teamet. Om de vet varför eleven mår dåligt kan de bekräfta eleven i att de förstår vad eleven vill men också bättre förbereda eleven på vad det är som faktiskt ska ske. På skola C stöttar läraren under observation den elev som ska hålla i samlingen. Eleven ska gå runt och fråga varje kamrat om de vill ha bildstöd till samlingen vid starten och när en elev tackar nej blir eleven som delar ut ledsen och börjar gråta. Läraren håller sig i höjd med eleven och pratar lugnt med låg röst och förklarar att alla får välja som de vill, de andra eleverna ville ha bildstödet men en elev ville inte ha det och det går bra. Efter en stund lugnar sig eleven och kan fortsätta samlingen. På skola A blir en elev ledsen när hon har missuppfattat en skoluppgift, läraren pratar lugnt med eleven och sätter ord på vad som hänt och beskriver hur eleven ska göra uppgiften och att hon därefter kan göra som hon tänkt sig först. När läraren går för att hämta papper till eleven att torka sig med får eleven stöd av sin kamrat och läraren ger ordlöst eleven pappret och låter eleverna fortsätta.

På skola A tappar en elev vid ett tillfälle ut färgpennor vid ett tillfälle och vid ett annat vill eleven ha en ny penna att skriva med. Läraren agerar hela tiden lugn och säger att de kan plocka upp pennorna senare och eleven får också en ny penna utan några frågor. Så väl lärare A som C

betonar vikten av att arbeta lågaffektivt och att förebygga missförstånd eller det som kan leda till frustration eller otrygghet hos elever. Lärare A beskriver de positiva effekterna av lågaffektivt agerande i form av att eleverna får mindre utåtagerande beteende och att genom att bygga relation med eleverna kan hon exempelvis prata med eleven om att andra får tycka annorlunda på ett sätt som eleven kan hantera. Läraren beskriver hur hon arbetat med en elev där hon till en början upplevde svårigheter i relationen:

...inte bara se signalerna också hjälpa honom att sätta ord "Nu ser jag att du är irriterad" eller "Nu ser jag att du börjar bli trött, ska vi bryta här och göra något annat?" alltså hjälpa honom och rikta fokus på något annat... sänka kraven helt enkelt ..... Och sedan så fick vi också hjälp av en logoped som var här och observerade oss. Och som pratade om det här hur viktigt det är att bekräfta. Det visste jag ju innan men..... då satte vi fokus på det inte bara jag utan alla ihop utan minsta lilla sak som vi kunde bekräfta positivt gjorde vi "Vad bra att du kom in i rummet. Bra att du tog av dig skorna". Alltså minsta lilla, det kan låta så fånigt nästan men det blev ju helt plötsligt att han började känna sig mer och mer positiv och att han blev sedd positiv av oss. Så med tiden även om det tagit lång tid men med tiden har han ju på något sätt landat i det.

#### 5.1.4 Professionalism

Under observationerna visade lärarna att de var intresserade av vad eleverna ville säga och de tog hänsyn till deras intresse när de la upp undervisningen. Samtliga lärare visade stort intresse för vad eleverna vill säga och förmedla. De hade under stora delar av lektionen fokus på eleverna och var aktiva tillsammans med eleverna.

Under observationen i klass A förhåller sig läraren individuellt till eleverna med respekt för alla, låter alla ta plats och lyssnar på dem. Läraren ifrågasätter inte de behov eleverna uttrycker utan visar att hon litar på dem. Allas tankar räknas och läraren står för att allas ord ska få finnas med men att alla väljer vad de skriver på sina egna papper. Läraren är noga med att tacka elever som hjälper till och ställer kontrollfrågor om de ser vad som skrivs exempelvis.

Lärarna i klasserna pratar hela tiden med eleverna och aldrig om dem när de är närvarande. Elevassistenter deltar under lektionerna, de har korta dialoger under arbetspass om uppgiften. Även under pauser i klass A och C inkluderas de elever som vill i samtal om till exempel sådant de gjort tidigare, djur mm. Under lektionen av en lärare på skola D observerades att lärare och elevassistent mötte blickar vid några tillfällen som reaktion på en elevs kommentarer under lektionen. Läraren i klass E visar när hon arbetar individuellt med eleven att hon låter eleven lösa

så mycket som möjligt själv genom att iaktta samt uppmuntra genom små gester och benämner de saker eleven håller i eller pekar på.

Under besök hos lärare B beskrev hon att en elev tyckte om att ha nära kontakt och sitta i knät. Detta har de aktivt arbetat bort för att det inte riktigt hör hemma i skolans värld enligt läraren. Hon beskriver att de vill ha en nära kontakt med eleverna men samtidigt inte en privat kontakt. Eleven har fortfarande ett stort behov av fysisk kontakt och vill gärna hålla handen på lärarens arm eller klappa lite på handen vilket accepteras av personalen.

Lärarna betonar att det är deras ansvar att bygga relationer med eleverna. Lärare A beskriver hur hon misslyckades i relationen med elev som ofta fick utbrott och hon visar att hon ändrat relationen genom att betona det som är positivt hos eleven. Läraren anpassar krav och lyssnar in eleven, hjälper eleven att sätta ord på känslor och upplevelser och stöttar när något blir fel genom att säga att det är ok. Lärare B beskriver att det är viktigt att låta eleven styra när det finns utrymme för det. Läraren menar att då är det mycket lättare att sedan kunna ställa krav som eleven accepterar.

Lärare A beskriver också hur hon sedan hon började arbeta med elever som går i mellanstadiet från att ha arbetat med yngre elever tidigare, upplevt att hon mött fler elever som mår väldigt dåligt ibland med suicidtankar och att det är av betydelse att se sina egna gränser i det.

För att där går på något sätt min gräns... och det kanske också är viktigt att kunna avgränsa sig när det finns alla de här svårigheterna så behöver man veta "Vart tar mitt uppdrag slut och när behöver jag söka hjälp?"

## **5. 2 Påverkansfaktorer**

Lärarna framhåller hur det finns faktorer som påverkar relationsbyggandet med eleverna. Det som flera av lärarna lyfter är att det ofta tar längre tid att bygga relation med elever med AST men att när relationen finns blir det lättare att ställa krav utifrån elevernas förmåga. Den aktuella elevgruppen påverkar hur lärarna använder sin relationskompetens och relationerna. Andra påverkande faktorer som diskuteras är teamet, utbildning, erfarenhet och struktur.

### 5.2.1 Arbete i team

Hur relationerna som byggs är påverkade av *här och nu*, hur klimatet i teamet ser ut och det gemensamma förhållningssättet, menar lärarna. Att arbeta i team med många vuxna i klassen som har olika erfarenheter, utbildningar och professioner så som speciallärare och elevassistenter beskrivs som en påverkansfaktor. Samtliga lärare belyser betydelsen av att som lärare inte arbeta ensam med eleverna utan del av ett team och hur det påverkar arbetet med relationerna med eleven. Relationerna inom teamet anses viktiga men det kan också uppstå svårigheter utifrån om samsyn inte nås i teamet.

Lärare E beskriver hur svårigheter kan uppstå om någon personal gör annorlunda. Läraren beskriver hur något som varit inarbetat i skolan kan brista under ett sommarlov med personal som inte är insatt i förhållningssättet. Läraren ger ett exempel på en situation där det tidigare fungerat väl att gå på olika promenader efter att promenadbild visats för en elev men som efter sommarlovet slänger sig på marken och gråter när de kommer till grinden. Det visar sig sedan att under sommaren har bilden använts när eleven har gått en annan väg till en byggnad med dörröppningsknapp som eleven tycker om att trycka på, så bilden hade fått en annan betydelse för eleven vilket gjorde det svårt att använda den för skolans promenader.

Och det är det man kan se som en stor svårighet när man jobbar med den här elevgruppen, att man måste ha ett gemensamt förhållningssätt.

Lärare E beskriver det som att de arbetar för att eleverna ska bli självständiga i skolarbetet, ett mål det blivit extra fokus på sedan gymnasiet uppmärksammat att eleverna inte är tillräckligt självständiga när de kommer från grundskolan. Det arbetssätt de använder för att öka självständigheten är att arbeta på ett gemensamt förhållningssätt där metoderna bär så att det inte spelar någon roll vem eleven arbetar med. Arbetssätt som används på skola E med den observerade eleven är exempelvis bildkommunikation och en struktur med arbetsmaterial i numrerade lådor. Lärare E berättar:

Det är viktigt att det är metoderna som styr inte personalen, alltså inte personen som ska styra utan arbetssättet.

Lärare E betonar arbetet med relationer i teamet och med föräldrar samt exempelvis habilitering som särskilt viktiga i arbetet med elever med AST i grundsärskolan.

Lärare B menar att det är viktigt att hela arbetslaget har en samsyn kring eleverna. All personal måste arbeta fram ramar, regler och förhållningssätt för att relationerna ska fungera. Detta är särskilt viktigt när man har elever med AST. Läraren måste ha en bra relation med eleven för att undervisningen ska fungera:

Har man en elev inom AST och har en hel klass och inte läraren är trygg i att hur eleven är och beter sig så märker man spänningar och osäkerhet och då blir det jättetråkiga beteenden i hela klassen.

För att få ett väl fungerande arbetslag runt elever med AST måste arbetslaget få tid till att diskutera, reflektera och utforma undervisningen gemensamt menar lärarna som intervjuats.

Lärare C beskriver vikten av samverkan i teamet:

Om vi vuxna har goda relationer till varandra så speglar det ju av sig till barnen också, för de ser ju hur vi är mot varandra.

Jag tänker att när man jobbar på särskola så är det dels barnen som har sin problematik men så är det även, så är vi så väldigt många vuxna i en sådan här situation... där det handlar mycket om tillit till varandra och att lita på varandra...

Lärare C menar att om någon annan i teamet har en sämre relation med eleven kan det även skada den egna relationen med eleven då det kan skapa en otrygghet.

## 5.2.2 Utbildning

Lärarna har lite olika uppfattning på vilket sätt utbildningen har gett dem bättre kompetens för att skapa goda relationer med elever som har AST. Lärare B anser inte att hon fick någon hjälp med hur hon ska skapa goda relationer i sin utbildning. Lärare A tvekar i sitt svar men tror ändå att utbildningen bidragit med kunskap eftersom det är en så bred utbildning. Lärare A menar också att utbildningen gett tyngd åt saker som hon redan visste, att hon exempelvis har lättare att stå upp för elever gentemot personal vid dåligt bemötande och förhållningssätt vilket förbättrar förutsättningarna för eleverna. Lärare C tycker att diskussionsgrupper de hade under utbildningen bidrog till mer kunskapen om relationer och att lära sig lyssna till varandra. Lärare D menar att utbildningen har bidragit med mer kunskap om hur viktigt det är och att sociala samspelet är superviktigt för alla relationer och i lärandet. Lärare E säger att hon inte tror att hon har blivit bättre på relationer på grund av utbildningen. Samtidigt belyser läraren att de under utbildningen filmade varandra under olika samtal som de analyserade vilket var givande eftersom de fick se



hur de agerade. Lärare E menar att det är en kombination av erfarenhet och utbildning men att det inte var så mycket om relationer i utbildningen. Lärarna framhåller olika kompetenshöjande fortbildningar som av betydelse för deras kompetens, exempelvis i alternativ och kompletterande kommunikation eller lågaffektivt bemötande.

### 5.2.3 Erfarenhet

Samtliga lärare anser att erfarenheten gjort att de blivit bättre på att skapa goda relationer med elever som har AST-diagnos. Lärare B beskriver det så här:

...det är ju erfarenhet genom åren. Samtal med kollegor, att man har träffat många olika elever att man märker mer och mer hur fruktansvärt viktigt det är att skapa goda relationer och att det.. inte svart och vitt utan alla toner där emellan.

Lärare B och C beskriver samarbetet med andra lärare och elevassistenter och hur deras förmåga att skapa bra relationer förbättras genom samarbete och utbyte av erfarenheter och tankar. Genom öppna diskussioner och nära samarbete ökar förmågan till att få bra relationer med eleverna. Lärare B säger att genom att arbetslaget pratar mycket om detta och får en samsyn hur de ska bemöta elever känner eleverna trygghet.

Lärare A menar att hon gjort nya erfarenheter sedan hon börjat arbeta med äldre elever och lärt sig mycket om hur hon kan bygga relation och förebygga att elever agerar utåt, "... de elever som verkligen utmanar det är våra skolutvecklare" uttrycker hon.

### 5.2.4 Struktur

Lärarna i studien uttrycker att strukturen är en viktig förutsättning i arbete med elever med AST. Lärare C beskriver hur arbete med att strukturera och göra dagen begriplig kan underlätta, "...det tar ju mycket kraft med den sociala biten för eleverna..." och om det runt omkring blir tryggt blir det enklare för eleven att bygga relationer. Lärare E lyfter tydligt vikten av struktur, att eleverna vet när de ska göra vad och att de är trygga i metoderna och att det kan fungera i arbetet oavsett personal.

### 5.3 Analys, sammanfattning och slutsatser

För att analysera på vilket sätt lärare omsätter sin kunskap om relationskompetens i arbetet med elever med autismspektrumtillstånd inom grundsärskolan utgår vi från de delkompetenser som tillsammans bildar lärares relationskompetens enligt Aspelin och Jönsson (2019). Delkompetenser är kommunikativ kompetens, differentieringskompetens samt socioemotionell kompetens och dessutom har vi med professionalism vilken används i Aspelins modell för analys av lärares relationskompetens (Aspelin, 2019). Vi använder oss av de olika begrepp som Aspelin (2015, 2018, 2019) och Aspelin och Jönsson (2019) utgår från när lärares kommunikationskompetens definieras som begrepp och analyseras som förmåga.

*Kommunikativ kompetens* är den första delen där den icke-verbala kommunikationen beskrivs som viktig och där det handlar om såväl en kognitiv som en emotionell gemensam förståelse genom kommunikationen (Aspelin & Jönsson, 2019). Lärares kommunikativa kompetens handlar om att kunna göra sig förstådd och förstå eleven (Aspelin 2018). Samtliga lärare använde sig av icke verbal kommunikation såsom kroppsspråk, tecken som stöd bildstöd och kommunikation genom iPad. Lärares sätt att kommunicera står i fokus i den kommunikativa kompetensen, hur läraren anpassar sin icke verbala kommunikation till eleven. Lärarna visade kommunikativ kompetens under observationerna. Lärare B anser att det är viktigt att hitta ett sätt som passar varje elevs behov.

De sociala banden i relationen mellan lärare och elev påverkas av lärarens sammantagna relationella kompetenser (Aspelin & Jönsson, 2019). De sociala banden i relationerna med eleverna visade samtliga lärare i sin differentieringskompetens då de i undervisningen tog hänsyn till elevernas olika förutsättningar, förmågor och personligheter. En ömsesidig respekt i relationen mellan lärare och elev är betydelsefull för ett relationellt lärande (Aspelin, 2019). Lärarna visar respekt för eleven genom att visa att de vill att eleven ska kommunicera och erbjuda olika sätt att förstå eleven och låta eleven förstå dem. Lärarna i studien beskriver att det är viktigt att bemöta eleven på ett respektfullt sätt. Det framkommer i både intervju och under observationer. Lärarna respekterar elevernas olika sätt att vara på. Lärare B och D bekräftar eleven direkt när den har gjort som förväntat och beskriver att det är för att skapa trygghet. På samma sätt visar lärarna eleverna respekt genom att vägleda dem så att de klarar av att lösa uppgiften och därmed lyckas.

Aspelin (2018) beskriver utifrån Bubers begrepp *det sociala* och *det mellanmännliga* att de sociala banden innebär en fokuserad kontakt där personerna läser av och påverkas av varandra och någon form av samspel skapas. Detta sker fortgående i de observerade undervisningssituationerna. Lärarna i studien visar detta under observationer då de kommunicerar med eleverna. För att relationella band ska byggas krävs något som gör att parterna har ett verkligt inflytande på varandra och de byggs genom personliga möten med hög grad av närvaro i dessa beskriver Aspelin (2018). Lärarna är närvarande i sin undervisning och visar eleverna uppmärksamhet, det verkar finnas en hög grad av tillit vilket visar på ett relationellt band.

*Differentieringskompetensen* (Aspelin & Jönsson, 2019) framträder tydligt hos lärare A och C där arbetet med kravanpassning är en viktig del av hur lärarna arbetar med undervisningen. Lärarna beskriver hur eleverna kan vara känsliga för krav och det kan variera och där läraren behöver vara inkännande för att lägga sig på en nivå som eleven kan hantera i utmaningar. Lärare A beskriver, vilket även blir synligt i intervjuer, hur hon tar bort kravet på vart eleven ska sitta utan istället lägger kravet i det aktiva deltagandet, det som har med lärande att göra. Lärare A menar också att det är viktigt med ett långsiktigt tänk där det skapar en relation att lyssna på elevernas behov att exempelvis pausa för att eleven ska få en ökad tillit som på sikt kan öka deltagandet och lärandet. Lärarna visar på den balans mellan fokus på individen och fokus på uppdraget. Samtliga lärare visar att de utgår från eleven som individ med dess intressen, behov och förutsättningar, så som lärare D när hon för att öka lärandet använder kunskaper om eleverna som individer i matteuppgifter. Lärarna visar hur de arbetar med att likt Aspelin och Jönsson (2019) beskriver med att skapa en känsla av samförståelse samtidigt som individerna upplever sig som unika delar i relationen. Exempelvis är lärare A och C tydliga med att varje individ får tycka olika och att det förstår att det kan vara viktigt för eleven att inte behöva hålla med, att bredda synfältet gällande att olika personer får lov att tycka eller vilja olika.

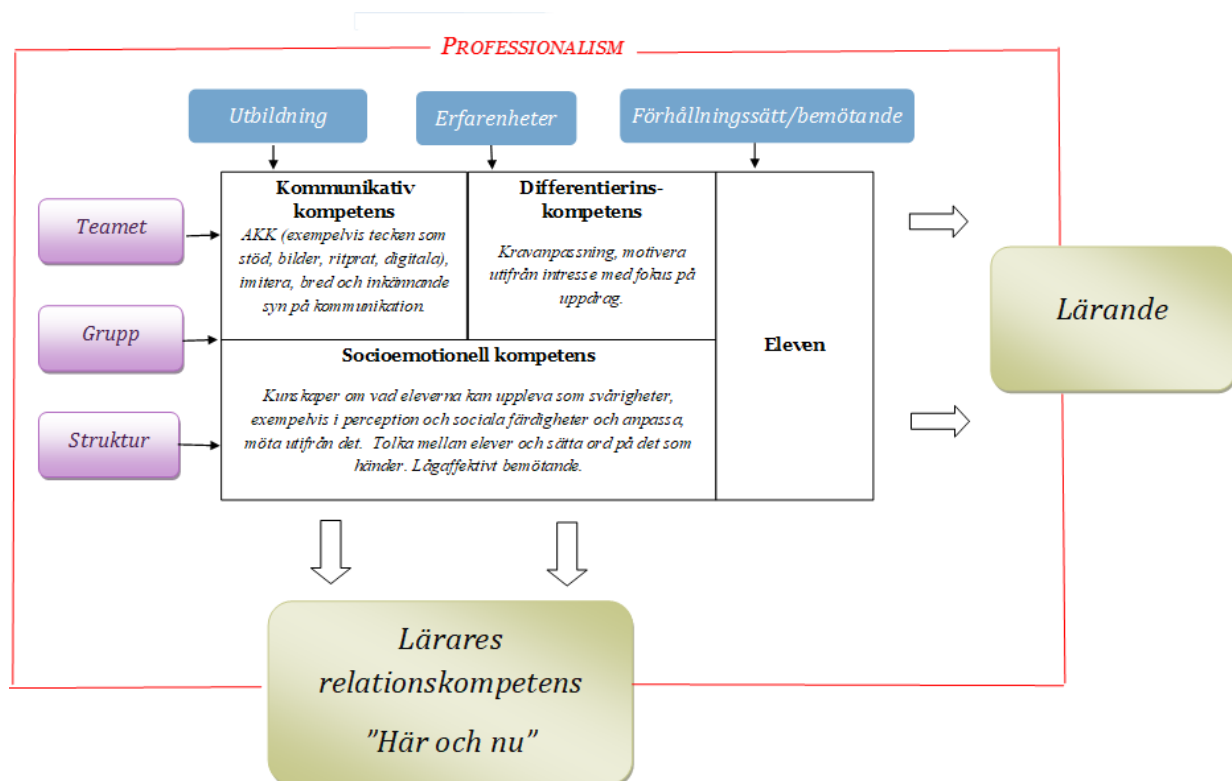
Lärarna visar stor *socioemotionell kompetens*, vilken är den tredje av delkompetenserna som Aspelin och Jönsson (2019) beskriver bildar lärares relationskompetens. Tydligast blir den socioemotionella kompetensen i klass A och C, där övervägande elever i gruppen läser ämnen och har ett mer utvecklat språkanvändande. Såväl lärare A som C arbetar under observationerna främjande genom att använda sitt språk för att förtydliga och klargöra i det sociala samspelet, vad som händer och utifrån perception, genom individkunskap om eleverna och vad som kan kännas

svårt för en enskild individ. Lärarna visar under observationer hur de, likt Aspelin (2018) beskriver den socioemotionella kompetensen, stöttar eleverna i att kanalisera negativa känslor. Ibland agerar lärarna förebyggande genom att exempelvis säga att det inte gör något att pennorna ramlar, att de plockar upp dem sedan och ibland när elev blir ledsen och arg genom att sätt ord på vad som hänt och göra det begripligt. Lärarna agerar lugnt och går inte in i elevernas känslor även när de hjälper dem, vilket Aspelin (2018) betonar som viktigt inslag för socioemotionell kompetens. Lärare A och C beskriver sin socioemotionella kompetens som att de arbetar lågaffektivt. Samtliga stärker också elevernas positiva känslor, vilket Aspelin (2018) också menar är viktigt, genom att sätta ord på vad som blev bra eller att det blev bra samt förstärka med leenden, blickar samt annat kroppsspråk.

I mötet med eleverna på samtliga skolor syns en blandning av etisk och naturlig omsorg, vilka är Noddings omsorgsteoretiska begrepp som Aspelin (2018) använder för att beskriva lärares relationskompetens. I kontakten med eleverna syns det innerliga mötet där eleven möts av naturlig omsorg av lärarna i hur de använder sin kropp, mimik och röst i förtroendefulla möten med eleverna som förmedlar positiv bekräftelse. Aspelin (2015) använder Martin Bubers begrepp “det sociala” och “det mellanmännliga” för att i definition av lärares relationskompetens tala om lärarens förhållande *till* relationer respektive *i* relationer. Lärarna använder sin socioemotionella kompetens *till* relationer, för att skapa förutsättningar för goda relationer i gruppen där exempelvis samspeletsstrategier förklaras och tränas. Lärarna använder sig av den etiska omsorg Aspelin (2018) beskriver utifrån Nel Noddings omsorgsteori där läraren agerar utifrån sina kunskaper om relationer och eleven som person för att bygga goda relationerna. Lärare A beskriver också behovet av att ha kompetensen *i* relationer för att nå eleven när hon använder kompetensen *till* relationer. Läraren menar att om eleverna känner tillit och känner sig omtyckta även om det blir fel ibland kan hon lättare guida eleverna i det sociala samspelet, eleverna kan klara av att någon annan till exempel tycker annorlunda utifrån den goda relationen med läraren som blir bärande. Tillit anses också av de andra lärarna vara viktig. Lärarna menar också att relationer kan se ut på olika sätt och genom lärare E:s socioemotionella kompetens ses samspelet mellan de två lekande eleverna som betydelsefull och inte som spring, oljud och smäll i dörrar.

Professionalismen visar sig exempelvis i hur lärare A inte skapar sig en fast bild av elev som bråkig, då de får en svår start i relationen. Genom relationella band ses mötet som oförutsägbart

och personer blir inte fast i roller (Aspelin, 2018). Istället ser läraren det som att det blir svårt för eleven efter misslyckandet i relationen och att hon som lärare behöver arbeta långsamt för att stärka eleven och relationen, anpassa krav och i första hand bygga på relation för att långsiktigt fokusera på kunskap. Aspelin (2018) beskriver det som pedagogisk omsorg, när lärare medvetet använder etisk omsorg på ett sätt så att den liknar naturlig omsorg för eleven. Den pedagogiska omsorgen verkar också vara den som dominerar när lärarna försöker balansera uppdraget genom att ge närhet i relationen men ändå förhålla sig professionellt. Professionalismen behöver finnas med som en inramning gällande alla delar av lärares relationskompetens. Lärares relationskompetens beskrivs som en *här och nu*-kompetens som påverkas av sammanhanget så som teamet och förändras genom lärarens utbildning och framförallt erfarenheter. Relationer är föränderliga och dynamiska, de existerar här och nu och är något ständigt pågående enligt Aspelin (2018). Samtliga lärare har beskrivit att de ständigt utvecklar relationer med elever. Lärarna beskriver att de genom erfarenheter utvecklar sin förmåga att skapa bra relationer till elever med AST-diagnos. För att synliggöra våra slutsatser utifrån resultat och analys av lärares relationskompetens med elever med AST i grundsärskolan så har vi utformat en figur utifrån begreppen i Aspelins analysmodell (Aspelin, 2018, 2019).



Figur 1, Elevens lärande genom lärarens relationskompetens, "här och nu".

Figur 1 visar hur lärarens relationskompetens, likt Aspelin (2018) beskriver, består av de tre sammanfogade kompetenserna *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens*. Enligt resultatet behövs fördjupade kunskaper inom de olika delarna, exempel som framhållits finns med i rutorna. Läraren är ansvarig för relationen men eleven finns med som ett subjekt som är delaktigt i byggandet av relationen och lärandet. Det är utifrån mötet med eleven och elevens möjligheter och svårigheter som läraren behöver utveckla och använda de relationella kompetenserna. Utanför lärarens relationskompetenser ligger de olika påverkansfaktorer som resultatet visat, vilka kan ses påverka såväl lärarens relationskompetens här och nu som elevens lärande. Professionalismen behövs som en ram runt om för läraren ska använda sin relationskompetens utifrån etiska grunder mot det som är gott och mot lärande, där eleven tillåts vara den som den är utan att fastna i någon roll. Professionalismen kan också ge effekter för påverkansfaktorerna genom att teamet förhåller sig professionellt, att personalen tar ansvar för förhållningssätt och bemötande samt aktivt reflekterar, använder de samlade kunskaperna och lär sig av varandra i arbetslaget.

### 5.3.1 Slutsatser

- Enligt resultatet omsätter lärare som arbetar med elever med AST i grundsärskolan sin kunskap i relationskompetens på ett sätt som överensstämmer med generella teorier om lärares relationskompetens. De lyfter fördjupade och specialiserade kunskaper inom kommunikation, differentiering och socioemotionell kompetens som särskilt viktiga i arbetet med elevgruppen.
- Lärarna menar att det kan ta längre tid att bygga relationer med elever med AST i grundsärskolan men att den blir viktig för att kunna utmana eleverna i lärandet, fördjupa lärandet och för att kunna stötta eleverna att bygga relationer med varandra.
- Lärares relationskompetens ses som påverkad av sammanhanget och lärarna lyfter teamet, elevgruppen och struktur som påverkansfaktorer. Andra faktorer som påverkar är förhållningssätt och bemötande, lärarnas utbildning men framförallt erfarenheter.
- En lärare i studien ser det som viktigt att det inte ska vara beroende av läraren eller elevassistenten som person om eleven lyckas utan av det gemensamma arbetssättet. Synsättet skiljer sig från övriga lärare som ser relationer som bärande för lärandet och struktur som en stödjande påverkansfaktor.

## 6 Diskussion

Syftet med undersökningen är att synliggöra hur relationellt lärande fungerar i arbetet med elever med autismspektrumtillstånd inom grundsärskolan. I följande avsnitt diskuteras resultatet av undersökningen utifrån tidigare ställda forskningsfrågor. Därefter diskuterar och reflekterar vi runt de metoder vi har valt att använda i studien. Vi resonerar kring vad denna studie kan bidra med till speciallärare inom särskolan som arbetar med elever med AST-diagnos. Avslutningsvis ger vi förslag på vidare forskning, förankrat i denna studie.

### 6.1 Resultatdiskussion

#### 6.1.1 Lärares relationskompetens

Lärare är skyldiga att anpassa undervisningen efter elevers behov och förutsättningar enligt skollagen (SFS 2010:800) genom att främja elevens personliga och sociala utveckling samt skapa förutsättningar för elevens fortsatta studier, aktiva livsval samt deltagande i samhället. För att elever ska stå på egna ben och göra aktiva val eller fortsätta studera måste lärare ge dem en trygghet och en tro på sig själva. Lärarna i föreliggande studie visar på att de har en tro på att eleven kan men framförallt ser vi att de har en vilja att föra eleven framåt kunskapsmässigt och stärka elevens självbild. Anderson m.fl. (2016) lyfter betydelsen av att i särskolan se eleven som ett subjekt och utifrån det utmana i lärandet och Östlund (2012) menar att det är viktigt att möjliggöra att elevers initiativ får ta plats också inom träningsskolan. Genom implementering av relationellt lärande i grundsärskolan skulle möjligheterna för elevers delaktighet kunna öka enligt vad författarna beskriver som viktigt att vara vaksam på inom grundsärskolan.

Det finns tidigare forskning som visar på att annorlunda pedagogik behövs för elever med AST. Smith och Magyar (2008) beskriver exempelvis ett arbetssätt som utgår från att elever med AST har brister som behöver ändras genom beteendeträning. Enligt Rämä och Kuntu (2012) är det dock möjligt att använda generella teorier om sociala samspel även i pedagogiskt arbete med elever med AST. Relationskompetens är enligt forskning ett arbetssätt som visar på pedagogisk effektivitet (t.ex. Aspelin & Jönsson, 2019, Blacher m.fl., Lilja, 2013). Conn (2018) menar att relationellt lärande för elever med AST möjliggör ett verkligt lärande om än mer oförutsägbart, vilket stämmer väl överens med hur lärare A beskriver att hon upplever att lärandet blir fördjupat



genom relation och att utan relation riskerar undervisningen handla om genomförandet av moment snarare än lärande. Studien visar på att lärares relationskompetens ses som viktig i arbetet med elever med AST i grundsärskolan. Resultatet visar i samstämmighet med Conn (2018) och Rämä och Kuntu (2012) att de generella teorier som finns om lärares relationskompetens är användbara i arbetet med elever med AST i grundsärskolan.

Enligt resultaten är lärares relationskompetens viktig för elever med AST inom grundsärskolan och består av samma delkompetenser som Aspelin och Jönsson (2019) beskriver att tillsammans bildar en helhet som lärares relationskompetens. Relationerna med elever med AST inom grundsärskolan kan ta längre tid att bygga och att hitta kommunikation blir avgörande men relationerna kan bära för att kunna utmana eleven i lärande, krav och sociala färdigheter. Lärarna i föreliggande studie beskriver specialkunskaper inom de olika delkompetenserna av lärares relationskompetens som av extra betydelse i arbetet med elever med AST inom grundsärskolan. Särskilda kompetenser inom kommunikation, differentiering och socioemotionellt är även kunskaper som i litteratur och tidigare forskning framhålls viktiga för elever med AST och elever inom grundsärskolan.

### 6.1.2 Kommunikativ kompetens

De lagar som Sverige följer om allas lika värde gör det avgörande att ge alla tillgång till språk. Ett språk behöver man för att skapa förutsättningar för möjligheten att uttrycka egen vilja, känslor, tankar och idéer. Rätten till kommunikation är stärkt av internationella lagar, till vilka Sverige anslutit sig, såsom FN:s Barnkonvention (SÖ 1990:20) och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar (SÖ 2008:26). Även läroplanen är tydlig med alla elevers rätt att kommunicera (Skolverket 2018) där beskrivs elevernas rätt att utveckla sin kommunikation, att ta initiativ och att få det stöd de behöver för kunskapsutvecklingen. För att vara en aktiv del i samhället behöver man som människa kunna kommunicera för att bli tagen på allvar. Kommunikationen ses också av läraren i studien som avgörande för att skapa en relation med eleverna och lärarna menar att särskild kompetens behövs utifrån de begränsningar i kommunikation elever med AST i grundsärskolan kan ha.

Lärarna på de skolor vi besökte använde många olika sätt att kommunicera med sina elever. De uppfyller Jakobsson och Nilsson (2011) krav på att lärarna måste arbeta med ett omfattande

förändringsarbete för att skapa delaktighet för elever i kommunikationssvårigheter. Skolorna använde tecken som stöd även om en del skolor var mer aktiva i tecknandet. Detta beror kanske på elevunderlaget och de olika behov eleverna har. Samtliga skolor använde sig även av bilder som stöd. Heister Trygg och Anderson (2009) beskriver AKK är viktigt för alla som har omfattande tal- och språksvårigheter och SPSM (2018) understryker att bilder är ett bra kompletterande material som kan göra eleverna mer självständiga i sin kommunikation. På skola B har man tagit ännu ett steg när man använder iPaden som kommunikationshjälpmedel. En fördel kan vara att den även kan *prata*, vilket öppnar upp möjligheten att kommunicera även med andra personer som i sin vardag använder talat språk. Genom kommunikationshjälpmedel kan elever bli mindre beroende av vilka andra erbjudanden som finns i den fysiska, sociala och pedagogiska miljön vilket SPSM (2018) beskriver som risker för elever utan talat språk liksom Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) också påpekar. Elevernas delaktighet minskar om de inte kan kommunicera med de som de vill utan begränsas till kommunikation med skolpersonal och närmaste familjen, vilket kan vara risken med tecken och bilder. Risken med att använda iPad kan vara att olika personer använder olika program för kommunikation vilket kan försvåra kommunikationen. Svårigheter kan uppstå om ett program som används av en person slutar att fungera/stängs ner och personen måste lära sig ett nytt program. IPaden är även beroende av att batteriet är laddat.

Lärare B framhåller vikten av att skapa möjligheter för elever att kommunicerar det de vill säga och berätta vilket stämmer bra med Bruce m.fl. (2016) som lyfter elevens kommunikationsbehov som utgångspunkt. Författarna betonar elevens delaktighet i språkträning, vikten av att den känns meningsfull. Även Aspelin (2013) har åsikten att det ska vara genuin kommunikation där meningen skapas i mottagarens respons av vad sändaren kommunicerar. Genom att lärarna på skolorna svarar på och ser all kommunikation som giltig, vilket Skolverket (2015) beskriver vikten av, skapar lärarna möjligheter för eleverna att bli aktivt deltagande. Elevernas möjligheter att kommunicera är på detta vis viktig utifrån demokratisk synpunkt, något som Anderson (2015) lyfter som ett betydelsefullt perspektiv rörande kommunikation. Rämä och Kuntu (2018) hävdar att läraren blir särskilt viktig för elever med AST utifrån vilka erbjudanden att kommunicera och interagera läraren ger eleverna.

Bruce m.fl. (2016) betonar vikten av att ha en relationell syn på förutsättningar till kommunikation. De använder sig av begreppet språklig sårbarhet och genom att ha en relationell syn flyttar fokus från eleven som bärare av problem till möjligheter att skapa förutsättningar för kommunikation. Lärarna i studien visar alla relationell syn genom att använda olika former av kommunikation försöker de hitta sätt som passar de olika elevernas förmåga och behov.

Conn (2018) menar att elever med AST kan ha andra sätt att kommunicera men att relationen ändå är viktig. Ett exempel är när lärare E efter att ha benämnt orden som eleven pekar på, går över i att imitera eleven under fruktstunden och ett möte med ökad kontakt uppstår. Det är samtidigt ett exempel på den flexibilitet som Rämä och Kuntu (2012) menar behövs med elever med AST, där kommunikationen förändras under mötet. Fiel m.fl. (2013), Spjut m.fl. (2019) hävdar utifrån sina studier att imitation är en verksam intervention för att öka samspelet och att eleven genom detta kan få kunskaper som generaliseras till leken med andra barn. Elever som har en svagare mentaliseringsförmåga kan visa mindre intresse att dela uppmärksamhetsfokus med andra men i aktiviteten med imitationen syns att delat uppmärksamhetsfokus uppstår. Bruce m.fl. (2016) hävdar att delat uppmärksamhetsfokus är betydelsefull för barnets möjlighet att utveckla kommunikation.

### 6.1.3 Differentieringskompetens

Lärarna använder sin differentieringskompetens (Aspelin & Jönsson, 2019) enligt resultatet genom att hitta balans mellan närhet och distans. Arbetet med kravanpassning är ett tydligt exempel där elever utmanas i lärandet utifrån individ och dagsform vilket samstämmer med hur Ellmin (2011) beskriver vad som är viktigt för ett relationellt lärande. Persson-Alpros (2018) beskriver hur relationen kan vara hjälpsam för att eleven ska kunna kompromissa vilket stämmer med hur lärarna använder sina relationella och sociala band med eleverna för att utmana eleverna i att låta andra göra och tycka olika. Linton (2015) menar att risken att elever med AST hamnar i skolmisslyckanden ökar om de överexponeras av stimuli och lärmiljön inte anpassas efter elevers svårigheter. Lärarna visar medvetenhet om de svårigheter som eleverna har genom kunskap om diagnoser och relation med individen och att de anpassar utifrån det samt sätter ord på det som sker som de vet kan vara jobbigt för eleven. Borgman (2018) menar att det är viktigt att känna in elever som inte har något tal, att olika elever måste mötas på olika sätt vilket exempelvis lärare B, D och E visar exempel på med hög grad av individanpassning.

Lärarna anser att det är viktigt att arbeta för en bra relation för att kunna utmana eleven i lärandet, att tilliten finns och Blacher m.fl. (2014) menar också att elev-lärrrelationen kan öka elevens framgångar och verka skyddande. Lärare A och C arbetar enligt observationer och intervjuer medvetet med skapande av tillit i relationerna för att på sikt öka lärandet genom att visa hänsyn till individerna och förståelse för hur de känner och tänker men samtidigt på olika sätt visa vikten av att andra personer har viljor och känslor som inte behöver överensstämma med elevens.

#### 6.1.4 Socioemotionell kompetens

Den socioemotionella kompetensen (Aspelin & Jönsson, 2019) ses som viktig hos lärarna, att kunna stötta eleverna i att kanalisera negativa känslor och förstärka positiva. Lärarna visar stöd för eleverna när de mår dåligt utan att ta över deras känslor, de söker svaren i vad som kan gått fel och stöttar genom att sätta ord och förståelse.

Enligt Blacher m.fl. är det betydelsefullt att inte överbetona elevers svårigheter i interaktion och samtidigt lyfter Skolverket (2015) att elever som läser ämnesområden kan vara i behov av mer individanpassning för att nå målen. Enligt resultatet är det på skolorna olika mycket individuell undervisning men samtliga klasser har även moment och lektioner som sker i grupp. Kraven på elevernas sociala samspel anpassas efter individ vilket exempelvis visar sig då de på skola E väntar in elevens initiativ att delta i samlingen medan två andra elevers deltagande förväntas från start. Observationer på skolorna A och C visar aktiv träning av samspel mellan eleverna i undervisningen. Linton (2015) menar att elever med AST riskerar hamna i svårigheter i sociala sammanhang om de inte förstår de sociala koderna, utifrån medvetenhet om det beskriver lärare C hur hon aktivt arbetar med att eleverna får lära sig strategier för samspel. Powell och Jordan (1998) menar i samstämmighet med detta att läraren behöver känna till att elever med AST har ett annat sätt att tänka och anpassa lärmiljön efter det. Om elever med AST inte får en anpassad lärmiljö risker de enligt Linton (2015) att få känslor av utanförskap som kan leda till depressioner.

Elevernas relationer till varandra ses som betydelsefulla även om de har en annan karaktär i hur interaktionen och kommunikationen ser ut, något Conn (2018) menar är viktigt att visa respekt för. Under pauser på skola E sker en interaktion mellan två elever som läraren belyser som värdefull. Utifrån den kritik som Östlund (2012a) riktar mot träningskolan där elever inte ges så stort utrymme till horisontella relationer med andra elever skulle det kunna vara en möjlighet att i större utsträckning använda den relation som finns mellan eleverna i undervisningssituationer.

På skola E uppstår också samspelssituationer i omsorgssituationer som fruktstunden mellan lärare och elev. Skolverket (2015) beskriver att för bedömning inom ämnesområden kan förmågor och kunskaper fångas upp under omsorgssituationer, vilket också Anderson m.fl. (2016) menar att delaktigheten i lärandet kan ökas för eleven om lärandet i omsorgsarbetet systematiskt bedöms och utvecklas.

Lärarna beskriver hur de använder positiv bekräftelse i arbetet och lärare A bygger på relationen med elev genom att ge mycket positiv bekräftelse till elev i svårigheter, vilket Sørli m.fl. (2016) beskriver som en framgångsrik del av arbetet med N-PALS. Lärare A och C beskriver och visar att de arbetar lågaffektivt (McDonnell m.fl., 2015) genom att anpassa krav efter elevens mående och reaktioner, vara förutseende i vad som kan trigga deras affekt och anpassar sitt kroppsspråk för att inte utmana elever för att de ska känna sig trygga. Paralleller kan dras mellan hur Aspelin och Jönsson (2019) beskriver att det är viktigt att inte gå in i elevens känslor utan hjälpa dem att kanalisera dem och det lågaffektiva bemötandet (McDonnell m.fl., 2015)

### 6.1.5 Professionalism

Observationerna synliggjorde engagerade lärare som verkligen visade intresse för eleverna. Lärarna menar att det är deras ansvar att bygga relationen med eleven, i enlighet med vad Aspelin (2018) beskriver, samtidigt som det är viktigt att se eleven som subjekt och att elevens delaktighet krävs. Lärarna behöver möta varje elev utifrån dess möjligheter och svårigheter utifrån ett relationellt perspektiv (Rosenqvist, 2013) för att minska risken att hamna i svårigheter i kommunikation eller socialt samspel. Det är betydelsefullt att elever inte fastnar i roller utifrån lärares förutfattade meningar och att lärarna är öppna för elevernas olika sätt att uttrycka förmågor (Aspelin, 2018), vilket blir synligt att lärarna i studien är. Lärarna i studien fångade direkt upp en elev som sökte kontakt och visade att de ville prata med eleven. Elevernas uppgifter var olika beroende på intresse och förmåga vilket Bruce m.fl. (2016) framhåller som betydelsefullt, att skapa en vilja och fokus genom att utgå från vad eleven är intresserad av.

Det är viktigt att som lärare förhålla sig till det som står i läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) och att arbeta för att elever ska klara kunskapsmålen och utvecklas så mycket som möjligt. Både Aspelin (2015) och Lilja (2013) menar att lärares relationskompetens påverkar elevens resultat i skolan. För att möjliggöra detta borde det vara naturligt att kunskaper för och

om lärares relationskompetens ingår i utbildningen. Lärarna i studien menade att de till viss del fått delar av kunskaper om detta under utbildningen till lärare/speciallärare/specialpedagog men att de främst fått det genom erfarenheter av arbetet med elever. Lärarna tyckte också att det var värdefullt att utbyta erfarenheter med andra lärare. Detta skulle kunna göras i större utsträckning för att öka lärarnas relationella kompetens vilken Borgman (2018), Aspelin och Persson (2011) menar gör det är lättare för lärare att förmedla kunskap och är bra för elevernas lärande samt utvecklande av olika förmågor.

Lärarna visade på professionalism och respekt för eleverna genom att de pratade till eleverna och inte om eleverna ovanför elevernas huvud med andra vuxna. Det gäller både under individuella pass, gruppuppgifter och under raster.

### 6.1.6 Påverkansfaktorer

Att eleverna går i grundsärskola och har AST-diagnos visar sig enligt resultatet delvis påverka arbetet med relationskompetens, att det finns olika specifika förutsättningar i lärmiljön men också utifrån tankar om lärande och mål kopplat till elevgruppen. Det finns enligt Rimm-Kaufmann m.fl. (2003) risker att lärare reagerar mindre relationskompetent i arbetet med elever som inte ger respons på lärarens output eller ger annorlunda respons, vilket kan vara fallet med elever med AST eller språklig sårbarhet, Blacher m.fl. (2014) framhåller utifrån sin forskning att elev - lärarrelationer är sämre för elever med AST än andra elever i undersökningen. Lärare E menar att det är metoderna som ska bära snarare än person att eleven ska kunna arbeta mer självständigt på så vis, samtidigt som hon visar på relationskompetens i stora delar av arbetet och intervjuvaren. Utifrån att tänka att person inte ska vara viktig kan relationen mellan elev och lärare också ses som mindre viktig. Om eleven ska arbeta självständigt och individuellt med det eleven kan, var tar då den sociokulturella synen på lärande vägen där lärande sker i samspel och sammanhang? Enligt Olivestam och Ott (2010) är det viktigt med variation i undervisningen eftersom det ökar hjärnans kognitiva aktivitet och uppmärksamhet. Harris m.fl. (2015) beskriver också behovet av variation men då särskilt sett till elever med AST, för att verkligt lärande ska ske där kunskaper kan generaliseras. Om kunskaper gällande behovet av variation saknas hos lärare finns det en risk att lärandet begränsas av att läraren istället präglas av kunskaper om svårigheter individer med AST kan ha såsom svårigheter i samspel och en begränsad beteenderepertoar (Jensen, 2017). Läraren kan anpassa efter svårigheterna och låta eleven arbeta

individuellt med samma sak istället för att utmana för lärande, på så vis blir utfallet mer förutsägbart vilket Conn (2018) menar är en risk att lärare eftersöker på bekostnad för genuint lärande.

Samtliga lärare beskriver behovet av samsyn i teamet som viktiga förutsättningar i arbetet med elever med AST i grundsärskolan. Samsyn om förhållningssättet som relationellt lärande kan innebära kan vara något som kan bära i arbetet, vilket kan göra arbetet mindre sårbart då det inom grundsärskolan inte endast är läraren som blir viktig i elevernas skoldag utan även elevassistenter. Östlund (2017) menar att tid för att skapa samsyn i arbetslaget ofta saknas men den är enligt Anderson m.fl. (2016) betydelsefull. Östlund (2017) menar att elevassistenter behöver arbeta genom relation som innehåller såväl närhet som distans för att stötta genom relation men också möjliggöra elevens relationer med andra. Författarens beskrivning stämmer väl in på viktiga delar av lärarens relationskompetens rörande forandet av sociala och relationella band (Aspelin, 2018) och beskrivningen av differentieringskompetens som verkar genom närhet och distans (Aspelin & Jönsson, 2019). Genom kunskap om den pedagogiska omsorg som Aspelin (2018) beskriver, där omsorg används medvetet för att stötta eleven, kan relationella band utvecklas mellan lärare/elevassistent och elev. Genom samsyn kan hela teamet arbeta med relationellt lärande framgångsrikt

#### 6.1.6.1 Utbildning och erfarenhet

Hedegaard-Sörensen och Langager (2012) anser att teoretiskt och praktiskt kunnande är viktigt för att kunna möta elevernas behov och kompetenser. Även Östlund (2012b) beskriver behovet av fördjupad kunskap hos lärarna för att öka delaktigheten och få fungerande samspelssituationer. Detta blir särskilt viktigt med elever med AST eftersom de kan ha en begränsad förmåga till social interaktion, kommunikation och föreställningsförmåga (Gillbergcentrum, 2015; Autism- och Aspergerförbundet, 2009)

Frågan är hur lärarna ska kunna få denna fördjupade kunskap och Aspelin (2019) menar att forskning saknas om hur lärarutbildning tillgodoser behovet. Lärarna i studien var lite oense om deras utbildningar som ligger till grund för deras respektive lärartjänster utvecklade deras relationskompetens. Flera av lärarna berättar att olika slags fortbildning gett dem kunskaper som är till nytta i deras relationskompetens. Aspelin (2019) samt Aspelin och Jönsson (2019) lyfter att ett aktivt och medvetet lärande i relationskompetens kan ge resultat.

Alla lärare var överens om att erfarenhet var en källa till utveckling. Att lära sig av de elever de mött och de erfarenheter av olika situationer som uppstått utvecklar relations kompetensen. Det är betydelsefullt att få tid till pedagogiska diskussioner för att diskutera och reflektera för att utveckla relations kompetensen i arbetslagen.

## 6.2 Metoddiskussion

Utifrån frågeställningarna valdes att genomföra observationer och därefter intervjuer för att kunna ställa mer fördjupande frågor som uppkommit under observationen. Triangulering användes vilket innebär att mer än en metod genomförs för att öka tillförlitligheten vid studier av sociala företeelser enligt Bryman (2011). Metoderna kompletterade varandra genom att intervjuerna gav djupare förståelse för observationerna och frågor kunde ställas utifrån dessa och den gemensamma bild som de skapat mellan intervjuperson och intervjuare. Vår begränsade erfarenhet av att genomföra intervjuer medför risker att följdfrågor förbisetts i intervjuerna som annars kunnat visa fördjupad förståelse eller varit intressanta för studien. Vid bearbetning av materialet jämfördes det som observerats med det som berättats under intervjuerna. En risk som tagits i beaktande är att svaren från lärarna i intervjun inte nödvändigtvis stämmer överens med det som observerats.

Enligt Kvale och Brinkmann (2015) är intervju ett sätt att ta del av en annan människas erfarenheter, upplevelser och tankar. En kvalitativ intervju är beroende av samspelet mellan intervjuare och intervjuperson. Förförståelsen av ett fenomen kan enligt Westlund (2015) i vissa fall vara hindrande men inom hermeneutiken ses den som ett bidrag när forskaren tolkar de data som forskaren samlar in. Den egna förförståelsen och erfarenheter kan påverka hur resultatet tolkats och kan vara både en svaghet men också en styrka. Det har varit viktigt att vara medvetenheten om det vi som personer bär med oss för att förhålla oss objektivt. Vid tillfällen har vi vid transkriberingen uppmärksammat att vi i intervjun tyckt oss förstå vad intervjupersonen menat och därför inte bett om förtydligande, vilket gjort att vi fått be om det i efterhand för att inte göra egna tolkningar utifrån oss själva om det som sägs. Det har gett värdefulla beskrivningar som annars skulle kunnat missas.



Under observationerna valde vi att hålla oss på avstånd för att påverka deltagarna så lite som möjligt. Risken finns ändå att deltagarna påverkades av att det fanns en obekant person med i klassrummet. Att filma observationerna var värdefullt utifrån möjligheten att kunna titta på den vid upprepade tillfällen och kunna diskutera det vi sett med varandra. Lärarna kan ha påverkats av att de inför besöket kände till området som skulle observeras samtidigt så blev intervju svaren utförliga och genomtänkta utifrån möjligheten som lärarna haft att förbereda svaren.

En intervju gjordes skriftlig på grund av plötsligt förhinder från läraren sida. Enligt Kvale och Brinkman (2015) kan kunskap skapas i samspelet mellan intervjuare och intervju person, vilket kan innebära att resultatet från den skriftliga intervjun till viss del skulle skilja sig från om den ägt rum i ett möte. Den skriftliga intervjun är något mer kortfattat och distinkt än övriga men utifrån möjligheten att föra kommunikation via mail med läraren och följa upp frågorna gav intervjun rikligt med innehåll av värde för studien.

Urvalet av lärare som var deltagare i föreliggande studie är ett bekvämlighetsurval. Från början var tanken att endast intervjua och observera fyra speciallärare och specialpedagoger som arbetar inom grundsärskolan. Inledningsvis var det svårt att få tag i personer som ville delta i studien och därför inkluderades en grundskollärare som arbetar inom grundsärskolan som läst utbildning med specialpedagogisk inriktning. Därefter fick vi svar från ytterligare en specialpedagog utifrån utsända förfrågningar. Utifrån upplevelsen att observationer av och intervju med grundskolläraren bidrog med värdefulla kunskaper valde vi att istället för att inkludera fyra skolor i resultatet, att ta in en femte.

Flera av lärarna hade vi haft tidigare kontakt med och vi fick tips från kollegor om lärare som kunde ha intresse av att delta i en sådan här studie. Urvalet är begränsat och inte slumpvis och resultatet kan inte generaliseras men överförbarheten kan avgöras av läsaren genom beskrivningar av kontexten (Bryman, 2011). En risk med bekvämlighetsurval kan vara att vi som observatörer har tankar och åsikter om vad vi kommer att få se redan innan observationen, vilket vi var medvetna om.

I studien har Vetenskapsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) efterföljts. Studiens fokus har varit på lärarna men det finns ändå en känslighet i att observera elever och utifrån det har föräldrarna gett sitt samtycke. Eleverna har olika möjligheter att kommunicera sina önskemål angående sitt deltagande vilket har gjort att vi behövt använda vårt inkännande i stunden samt

mer övervägt inkännande från föräldrar och lärare. Under observationerna har vi anpassat utifrån uppfattningarna om elevernas önskemål om deltagande.

Om vi hade gjort en ny studie hade vi valt att göra på ett liknande sätt och använt samma metoder. Däremot är det önskvärt med ett större antal deltagare i studien för att få en bredare bild eller mer tid för en fördjupad bild om hur speciallärare, specialpedagoger och lärare omsätter sin kunskap om relationskompetens i arbetet med elever med AST i särskolan.

### **6.3 Specialpedagogiska implikationer**

Lärares relationskompetens är utifrån studiens resultat betydelsefullt i undervisningen av elever med AST i grundsärskolan, vilket gör begreppet viktigt att känna till, reflektera kring och utveckla för speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Lärarna som deltog i studien uttryckte värdet av att reflektera kring hur de omsätter sin relationskompetens och vad som påverkar detta, vilket kan vara överförbart till andra lärare inom grundsärskolan.

Genom att personal inom grundsärskolan utvecklar och ger utrymme för att omsätta relationskunskap i undervisningen av alla elever kan kunskapssynen inom skolformen ge utökade perspektiv och förnyad skärpa. Kunskapssynen inom grundsärskolan är omdebatterad och skolformen har kritiserats för sitt omsorgsfokus, men omsorgen har även kunnat ses som en pedagogisk möjlighet att öka elevernas delaktighet och kan kopplas till samt bedömas utifrån lärandemål (Anderson m. fl., 2016). Den pedagogiska omsorg som blir synlig i resultatet är något som kan appliceras som en del i att förena kunskap och omsorg, där omsorg medvetet används för att på sikt öka lärandet. Lärares relationskompetens kan dessutom genom att användas medvetet i undervisningen motverka bristen på horisontella relationer som Östlund (2012a) uppmärksammat gällande elever inom grundsärskolan.

Lärares relationskompetens bygger på etiska grunder och att eleven ses som subjekt (Aspelin, 2018). Elevens delaktighet kan ökas genom att lärares relationskompetens används i undervisningen, vilket kan ge effekter för eleven och dess framtid. Ur såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv är det värdefullt att alla elever behandlas med respekt och att ingen diskrimineras. Lärare behöver utveckla de kompetenser som krävs för att kunna bygga relationer med alla elever oavsett elevernas möjligheter eller svårigheter i socialt samspel. Kunskaper och

medvetenhet om de svårigheter som elever med AST i grundsärskolan kan ha i att bygga relationer kan bidra till en bättre lärare- elevrelation, liksom vetskapen om möjligheten att bygga relation med alla även om det kan ta längre tid men att ett fungerande team, kunskaper och gemensamt förhållningssätt kan vara hjälpsamma faktorer. I dagens samhälle pågår debatter om att skolan behöver få ökade befogenheter att ingripa, att säga till på skarpen och flytta undan elever som stör och det finns en trötthet kopplad till inkluderingsbegreppet. Samtidigt stärks barnens rättigheter i och med att barnkonventionen sedan januari 2020 är lag vilket i kombination med redan tidigare gällande lagar inom skola och mot diskriminering gör att samhället behöver hitta fungerande lösningar att möta alla skolans elever. Genom att lärares relationskompetens fördjupas kan det vara möjligt att stötta elever oavsett funktionsvariationer att fungera i våra olika skolformer och öka lärandet för alla elever.

Det skulle utifrån genomförd studie vara fördelaktigt om relationskompetens hamnar mer i fokus på utbildningen till speciallärare och att ge speciallärare goda och utökade verktyg för att skapa bra relationer. På så sätt kan arbetet i särskolan utvecklas på ett sätt som Östlund (2012b) efterfrågar, utefter modern forskning och då specifikt för elever med AST-diagnos och deras relationella lärande. I Högskoleförordningen (2017:1111) är det särskilt förtydligt att speciallärare ska ha kompetens om elever med neuropsykiatriska svårigheter och dessa elevers lärande. Utifrån detta särskilda förtydligande kan det vara lätt att tänka att generella teorier för lärande inte gäller för elever med neuropsykiatriska svårigheter (NPS), såsom AST. Det finns tidigare forskning som i samstämmighet med genomförd studie visar att generella teorier även gäller lärande för elever med AST. Det blir en viktig uppgift utifrån uppdraget för speciallärarutbildningen att förtydliga att teorier för lärande också kan gälla elever med AST men att speciallärarna behöver utveckla sin relationskompetens för att möta de svårigheter eleven kan ha i sociala samspel. Det är lärarens ansvar att bygga relation för lärande där eleven deltar utifrån sina möjligheter och hela tiden som subjekt, relationer skapas i *mellanrummet*, men det är läraren som behöver hitta vägen fram till eleven.

## **6.4 Fortsatt forskning**

Det hade varit givande att i framtida forskning fördjupa kunskapen om hur lärares relationskompetens påverkar elever inom särskolan med AST-diagnos och hur den kompetensen kan förbättras. Det skulle kunna bidra till ökad kunskap om någon form av aktionsforskning eller

interventionsforskning undersökte lärares relationskompetens och elever med AST-diagnos i grundskolan, för att se vad som händer när kunskap om och fokus på området ökas. Forskningen kan med fördel inkludera hela team som arbetar med att utveckla relationskompetens, utifrån hur teamet ses som en betydelsefull faktor för hur lärares relationskompetens omsätts i grundskolan.

En studie i enkätform skulle kunna kartlägga hur det ser ut i landet med lärares relationskompetens i undervisning med elever med AST i grundskolan. En fördjupad forskningsstudie där verksamheter följs under en längre tid rörande fokus på lärares relationskompetens inom grundskolan skulle dessutom kunna vara givande.

Då meningarna i resultatet till viss del går isär gällande betydelsen av relation respektive betydelsen av struktur så skulle det vara spännande att jämföra arbetssätten och se vilka skillnader det blir i lärande, självständighet och för elevernas sociala utveckling.

## 7 Slutord

Enligt Blacher m.fl. (2014) har lärare och elever med AST sämre relation än vad lärare har med andra elever. Det finns tidigare forskning som visar på att lärares relationskompetens är viktig för elever med AST (Conn, 2018, Rämä & Kuntu, 2012) och vår studie indikerar att lärares relationskompetens är viktig i arbetet med elever med AST i grundsärskolan. Aspelin (2018) lyfter hur begreppet lärares relationskompetens är komplex utifrån att relation är något som finns mellan *två* individer och kompetensen handlar om *en* persons skicklighet. Resultatet av föreliggande studie visar på att lärarens skicklighet behöver vara fördjupad och inkännande för att möta de svårigheter elever med AST inom grundsärskolan kan hamna i, om sårbarheter i kommunikation och socialt samspel inte möts. Utifrån en relationell syn på specialpedagogik (Rosenqvist, 2013) blir det rimligt att möta elevernas svårigheter genom fördjupad kompetens, snarare än att säga att relationellt lärande blir *för svårt* för elevgruppen.

Utifrån kunskaperna som tidigare forskning gett i kombination med föreliggande studie vänder vi tillbaka till den där kommentaren på föreläsningen (18-11-16) om lärares relationskompetens *Det här kan väl ändå inte gälla för elever med autism*. Svaret på kommentaren är att relationen omöjligt ska behöva bero på elevens svårigheter att bygga relationer utan ansvaret vilar på läraren som behöver utveckla sina kompetenser och kunskaper om individen. Alla elever har rätt till kommunikation, att utmanas utifrån sin nivå och sitt mående i lärandet, att bli delaktiga i sammanhang där de känner tillhörighet och till ett lärande som är äkta och meningsfullt. Det kan kräva särskilda kompetenser, extra tid och engagemang men grundtanken är att relation kan skapas med alla elever.

## Referenser

- Anderson, L. (2015). Vardagsbeskrivningar – samtal på lika villkor. I K. Hansson & E. Nordmark, *Att arbeta med delaktighet inom habilitering* (s. 95 – 110). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, L., Sundman Marknäs, A. & Östlund, D. (2016). *Hur gör vi då? Praktisknära utveckling av en grundskolas arbete med bedömning för lärande*. Malmö: Förskoleförvaltningen Malmö stad och Malmö högskola.
- Aspelin (2013). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 179 - 189). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmänskliga" *Utbildning & Demokrati*, 24(3),49–63. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:915784/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens - Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Författaren och Liber AB.
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1),153–168. Hämtad 2019-10-02 från: [https://www.um.edu.mt/data/assets/pdf\\_file/0011/392582/v1i1p9.pdf](https://www.um.edu.mt/data/assets/pdf_file/0011/392582/v1i1p9.pdf)
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Författarna och Gleerups Utbildning AB.
- Aspelin, J. & Jönsson, A. (2019) Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*. Vol. 23, nr 2, 264 - 283. Hämtad 2019-12-15 från <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1292625/FULLTEXT01.pdf>
- Autism- och Aspergerförbundet (2009). *Autism*. Hämtad 2019-10-16 från <https://www.autism.se/autism>
- Borgman, B. (2018) En forskningscirkel om pedagogisk relationskompetens. I: J. Aspelin (Red.), *Relationskompetens i pedagogiska sammanhang. Rapport från en forskningscirkel*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, 16(4), 2018. Kristianstad: Kristianstad University Press. Hämtad 2019-10-02 från [http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-4511&pid=diva2%3A1205275&c=1&searchType=SIMPLE&language=sv&query=aspelin+fo+rskningscirkel&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author\\_sort\\_asc&sortOrder2=title\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&sf=all](http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-4511&pid=diva2%3A1205275&c=1&searchType=SIMPLE&language=sv&query=aspelin+fo+rskningscirkel&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&sortOrder2=title_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all)
- Bryman, A. (2011), *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Malmö: Liber.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed F.D. & Laugeson, E. A. (2014) Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, nr 8, 324–333.
- Bradshaw, C.P., Waasdorp T.E. & Leaf P.J.J (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled

- effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology* Vol. 107, nr 2, 546–557. Tillgänglig: DOI:10.1037/a0037630
- Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U., & Svensson, A-K. (2016) *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Conn, C. (2018). Pedagogical intersubjectivity, autism and education: can teachers teach so that autistic pupils learn? *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, nr. 6, 594 – 605.
- Ellmin, R. (2011) *Elevers lärande-att erbjuda möjligheter*. Stockholm: Liber AB
- Field, T., Ezell, S., Nadel, J., Grace, A., Allender, S. & Siddalingappa, V. (2013). Reciprocal Imitation Following Adult Imitation by Children with Autism: Reciprocal Imitation. *Infant and Child Development*, vol. 22, nr. 6, 642 - 648,
- Gillbergcentrum. (2015). Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy. (2015). Hämtad 2019-10-16 från: <https://gillbergcentre.gu.se/forskningsomraden/Diagnosgrupper,+metoder+och+vissa+p%C3%A5g%C3%A5ende+studier+vid+GNC/autismspektrumtillstand>
- Glaeser, B. C., Pierson, M. R., & Fritschmann, N. (2003). Comic Strip Conversations: A Positive Behavioral Support Strategy. *TEACHING Exceptional Children*, 36(2), 14–19
- Grove, J. (2019) *Identification of common genetic risk variants for autism spectrum disorder*. Hämtad 2019-10-16 från: <https://www.nature.com/articles/s41588-019-0344-8>
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare* (2 uppl.). Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Habilitering och hälsa (2018), *Diagnos intellektuell funktionsnedsättning*. Hämtad 2019-12-04 från: <http://www.habilitering.se/funktionsnedsattningar/intellektuell-funktionsnedsattning-utvecklingsstorning/diagnos-intellektuell>
- Harris, H., Israeli, D., Minshew, N., Bonneh, Y., Heeger, D.J., Behrmann, M. & Sagi D. (2015). Perceptual learning in autism: over-specificity and possible remedies. *Nature Neuroscience*, 18. (11), 1574-1577.
- Heister-Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. (3 uppl.). Malmö: Hjälpmedelsinstitutet; SÖK.
- Howard, J.S., Stanislaw, H., Green, G., Sparkman C.R. & Cohen, H.G. (2014). Comparison of behavior analytic and eclectic early interventions for young children with autism after three years. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 35, nr. 12, 3326–3344. Hämtad 2019-12-13 från: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089142221400362X>
- Hedegaard-Sörensen, L & Langager, S, (2012). *Samarbejdets kunst: arbejdsfællesskaber og samarbejdsrelationer på specialskoler*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- HKR (2019). *Preservice Special Educators' Relational Competence*. Hämtad 2019-12-11 från: <https://www.hkr.se/forskning/forskningsmiljoer/forskning-relationell-pedagogik-forp/forps-forskningsgrupper/forskningsgruppen-specialpedagogik/preservice-special-educators-relational-competence/>
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens - vid ADHD och autism*. (2 uppl.). Lund: Be my rails.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg) Hämtad 2019-09-30 från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32806>
- Linton, A.-C. (2015) *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome*. (avhandling för doktorsexamen Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten. Linköpings universitet, Institutet för handikappvetenskap). Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:851291/FULLTEXT01.pdf>
- McDonnell, A., McCreadie, M., Mills, R., Deveau, R., Anker, R. & Hayden J. (2015). The role of physiological arousal in the management of challenging behaviours in individuals with autistic spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 36, nr. 1, 311 - 322.
- Nylander L., Thernlund G. (2013). *Historik, förekomst och orsaker*. I G. Thernlund (Red.), *ADHD och autismspektrum i ett livsperspektiv: En klinisk introduktion till utvecklingsrelaterade kognitiva funktionsproblem*. Lund: Studentlitteratur.
- Olivestam, C. E., & Ott A. (2010) *När hjärnan får bestämma*. Stockholm: Remus förlag.
- Persson-Apelros, M. (2018). En forskningscirkel om pedagogisk relationskompetens. I: J. Aspelin (Red.), *Relationskompetens i pedagogiska sammanhang. Rapport från en forskningscirkel*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, 16(4), 2018. Kristianstad: Kristianstad University Press. Hämtad 2019-10-02 från [http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-45111&pid=diva2%3A1205275&c=1&searchType=SIMPLE&language=sv&query=aspelin+forskningcirkel&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author\\_sort\\_asc&sortOrder2=title\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&sf=all](http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-45111&pid=diva2%3A1205275&c=1&searchType=SIMPLE&language=sv&query=aspelin+forskningcirkel&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&sortOrder2=title_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all)
- Phillips, D.C. & Soltis J.F. (2014), *Perspektiv på lärande*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Powell, S.& Jordan, R. (1998) *Autism: Leka, lära och leva*. Stockholm: Cura.
- Rimm-Kaufman, S.E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., La Paro, K. M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol.23, nr. 3. 151–163.
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik - ett försök till analys av skola i förändring. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 27 - 41). Kristianstad: Kristianstad University Press.





- Westlund, I. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2.uppl. Stockholm: Liber.
- Östlund, D. (2012a). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik* (Doktorsavhandling), Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Östlund, D. (2012b). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - Vad är då frågan? I T. Barrow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 145–158). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Östlund, D. (2017) Högskolan Kristianstad, Specialpedagogisk forskningsmiljö (SpecPed), Sektionen för lärande och miljö, & Avdelningen för Pedagogik. Elevassistenter: En möjlighet eller ett hinder för elevers inkludering och delaktighet. *Specialpedagogik*, 37(3/4), 106.

## Bilaga 1 Observationsschema

Område	Indikator: Läraren...	Värde	Exempel: Läraren...
1. Kommunikativ kompetens	Fokuserar på att bli förstådd av eleven		-använder individuellt och gruppanpassad kommunikation. - använder tecken som stöd konsekvent då det behövs. -använder bilder eller annan AKK. -använder ord och redskap som eleverna förstår. -stämmer av med eleverna att de förstår. -använder förstärkande icke verbal kommunikation. -ger instruktioner som blir begripliga och meningsfulla för eleven.
	Fokuserar på att förstå Eleven		-lyssnar aktivt. -lyssnar in elevens icke verbala kommunikation. -ser all kommunikation som giltig. -erbjuder eleven AKK som ger möjlighet för ökat uttryck
	Bekräftar eleven genom kommunikation.		Använder gester, mimik, röst, kroppsposition och ord som bekräftar eleven.

Kommunikativ kompetens: Vilken förmåga har läraren att kommunicera verbalt och ickeverbalt? Emotionell och kognitiv förståelse? Uppstår samklang mellan lärare och elev?

- Hur kommunicerar läraren med eleven? Icke verbalt och verbalt språk?
- Hur tolkar läraren eleven?
- Vilka möjligheter ges eleven att kommunicera?

Kommentar:

Område	Indikator: Läraren...	Värde	Exempel: Läraren...
2. Differentieringskompetens	Anpassar efter elev		-visar förståelse för eleven och hur eleven mår. -tar hänsyn till elevens intressen och behov. -utformar undervisningen så att den blir meningsfull för elever.
	Anpassar kravnivån		-anpassar uppgifter efter elevens förutsättningar. -utmanar eleven i lärandet. -pushar eleven att vara uthållig i lärande. -ger det stöd eleven behöver exempelvis i form av verktyg. -utformar undervisningen så den blir hanterbar för eleverna.
	Lägger fokus på uppgiften/lärandet/målen.		-Har fokus på elevens lärande och mål. -Använder metoder som gynnar lärandet. -Knyter an till mål och ger formativ bedömning till eleven.
Sammanfattande värdering (skala 1 - 4)			

Hur klarar läraren sitt uppdrag samtidigt som hänsyn tas till elevens behov, mående, intresse, bakgrund? Hur ser balansen ut i att förstå eleven men samtidigt ta hänsyn till eleven som individ, tar något överhanden? Utmanas eleven?

- Läraren lägger fokus på uppgiften
- Läraren anpassar efter elev
- Läraren utmanar utifrån lämplig kravnivå

Kommentar:

Område	Indikator: Läraren...	Värde	Exempel: Läraren...
3. Socioemotionell kompetens	Främjar elevens känsla av stolthet		<p>-läraren bekräftar elevens positiva beteenden, arbetsinsats och lärande.</p> <p>-läraren använder så väl icke verbal som verbal kommunikation för att bekräfta eleven.</p> <p>-utmanar eleven och ger verktyg för att eleven ska lyckas.</p>
	Stöttar eleven i att kanalisera känslor av skam.		<p>-läraren läser av elevens känslor och svarar på passande sätt utan att själv ta över elevens känslor.</p> <p>-läraren hjälper eleven med redskap för att hantera känslorna och därmed öka lärandet.</p>
	Främjar en god atmosfär i klassen.		<p>-skapar undervisning med gruppen i fokus där elever kan känna samhörighet.</p> <p>-arbetar med värdegrund.</p> <p>-främjar samarbete.</p> <p>-främjar trygghet genom struktur, tydlighet och regler.</p> <p>-uppmuntrar elevers positiva kontakt med varandra.</p>
Sammanfattande Värdering (skala 1 - 4)			

Hur ser lärarens förmåga att hantera känslor ut i förhållande till eleven. Hur främjar läraren elevens känslor av stolthet? Hur arbetar läraren för att elevens och lärarens känslor av "skam" kanaliseras så att det blir positivt för utbildningens mål? Kan läraren känna med eleven utan allt för mycket leva sig in i känslorna eller upptas av egna känslor?

- Hur bekräftar läraren eleven?
- Vilket stöd ges till elever emotionellt?
- Hur hanterar läraren egna känslor utifrån elevens känslor och beteende?

Kommentar:

Område	Indikator: Läraren...	Värde	Exempel: Läraren...
4. Professionalism	Möter eleven professionellt		<p>-Har ett professionellt språk och bemötande som visar respekt för elevens och den egna personens integritet.</p> <p>T.ex. pratar läraren <i>med</i> eleverna och inte över huvudet på dem.</p> <p>-håller sig till lärarrollen och tar inte ansvar som tillhör andra så som föräldrarollen.</p> <p>-tar hänsyn till vad som kan vara känsligt för eleven i hur något kommuniceras kring.</p> <p>-Har fokus på lärandet och sitt uppdrag.</p>
Sammanfattande värdering (skala 1 – 4)	Möter varje elev som en individ.		<p>-läraren bemöter inte eleven utifrån till exempel kön eller funktionsnedsättning utan ifrån dess individuella behov, intressen, personlighet och förutsättningar.</p> <p>-ser varje elev och ger individ uppmärksamhet och lyssnar aktivt på det som eleven vill förmedla.</p> <p>-låter eleven få använda sina styrkor och ger varje elev möjlighet att växa i lärandet.</p>

Hur agerar läraren professionellt? Hur skapar läraren respekt för den egna integriteten? Hur visar läraren respekt för elevens integritet? Hur visar läraren att hen bemöter eleven som individ? Har läraren förutfattade meningar om eleven i mötet eller är de *här och nu*?

- Läraren står för gott bemötande
- Läraren främjar för ömsesidig respekt
- Läraren bemöter eleven fördomsfritt, här och nu

Kommentar:

## Bilaga 2 Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

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

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Datum 2019-10-16

### Missivbrev

Vi heter Sara Härensten och Annefrid Nielsen och är studenter på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning. Sara arbetar i Värnamo kommun inom grundsärskolans ämnen i år 7–9 och Annefrid arbetar i Ulricehamns kommun inom grundsärskolans ämnesområden år 1–6. Vi studerar nu 6:e terminen på halvfart och kommer att ta vår examen i januari 2020.

Vi ska nu genomföra ett självständigt arbete i form av examensarbete där vi fokuserar på lärares relationskompetens kopplat till elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd (AST) i grundsärskolan.



Vi vill studera undervisningssituationer för elever som läser ämnen eller ämnesområden inom grundskolan för att se hur lärare arbetar med elever som har diagnos inom AST.

En av oss önskar att få komma ut till er klass och observera undervisning vid ett tillfälle under en halvdag. Vi önskar att genomföra videoobservationer i undervisningssituationer för att gemensamt kunna tolka det som sker och inte missa viktiga detaljer i samspelet som kan vara svåra att registrera i rummet. Vi önskar även att genomföra intervju med undervisande lärare angående vårt fokusområde, dessa intervjuer önskar vi att få göra under ljudinspelning för att säkerställa att exempelvis citat blir korrekta.

I arbetet utgår vi ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> vilket innebär att:

- Du som deltar ska tillfrågas inför materialinsamling och har rätt att avböja medverkan i studien.
- Du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande utan några negativa konsekvenser.
- Deltagare liksom verksamheten kommer att avidentifieras i det skrivna arbetet.
- Materialet som samlas in såsom videofilmer och ljudinspelningar kommer endast att användas för den aktuella studien och därefter förstöras.

Sara Härensten och Annefrid Nielsen

.....

Kontaktuppgifter: Annefrid Nielsen

Telefonnummer: xxx

E-mailadress: xxx

Kontaktuppgifter: Sara Härensten

Telefonnummer: xxx

E-mailadress: xxx

Ansvarig lärare/handledare: Johanna Lüddeckens

Kontaktuppgifter Högsolan i Kristianstad:

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

044-2503000

## Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien:

Ja

Nej

Barnets namn .....

Skola .....

*Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.*

Datum .....

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

Återlämnas till.....senast den.....

## Samtyckesblankett

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

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

# Bilaga 3 Intervjuguide

## Allmänt om relationer i din specialpedagogiska praktik

- 1) Vad betyder goda relationer till elever och andra för att du ska lyckas väl i ditt arbete?
- 2) Vad har din utbildning till speciallärare/specialpedagog betytt för din förmåga att bygga goda relationer i arbetet?
- 3) Hur har din förmåga att bygga goda relationer i arbetet förändrats över tid? Vad kan det bero på?

## Om ditt arbete inom särskolan som speciallärare /specialpedagog när det gäller relationer

- 1) Hur främjar du goda *relationer med elever med autismspektrumtillstånd (AST)*? Ge exempel.
- 2) Hur främjar du goda *relationer mellan elever med AST och deras kamrater*? Ge exempel.
- 3) Hur främjar du en god *lärandemiljö och goda relationer på skolan i stort*? Ge exempel. (För elever med AST?)
- 4) Har du upplevt problem i relation till en elev med AST? Vad har svårigheterna i så fall bestått i? Ge exempel.
- 5) Erinra dig en händelse med en elev med AST där du upplevt en positiv vändning i relationen. Ge exempel.
- 6) Vilken specialistkompetens behöver du som arbetar inom särskolan med elever med AST när det gäller att bygga goda relationer? Jämför med andra pedagoger. Ge exempel.

Stort och varmt tack för din medverkan!