



Examensarbete, 15 hp, för Speciallärarprogrammet specialisering
språk-, skriv- och läsutveckling
Avancerad nivå
HT 2019
Fakulteten för lärarutbildning

Relationskompetens i specialpedagogiska professioner

Special educators' relational competence

Jenny Malm och Lena Leijonqvist

Författare

Jenny Malm och Lena Leijonqvist

Titel

Relationskompetens i specialpedagogiska professioner

Engelsk titel

Special educators' relational competence

Handledare

Barbro Bruce

Examinator

Carin Roos

Bedömande lärare

Maria Rubin

Sammanfattning

Syftet med vår studie är att bidra med kunskap kring vad som utmärker specialpedagogers och speciallärares relationskompetens. I vår studie har vi tagit del av empiri från ett pågående forskningsprojekt med titeln "Pre-service Special Educators' Relational Competence" under ledning av professor Jonas Aspelin på Högskolan Kristianstad. Syftet med det forskningsprojektet är att utforska vad som utmärker relationskompetens i specialpedagogisk kontext för att kunna utbilda blivande speciallärare och specialpedagoger i relationskompetens. Vårt material har samlats in genom en online enkät. Enkäten har besvarats av verksamma speciallärare och specialpedagoger. Resultaten av enkätsvaren har tolkats genom en tematisk analys där vi utgått ifrån det relationella perspektivet (Persson, 1998) ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2013) och Løgstrups teori om det etiska kravet (Løgstrup, 1994). Den tematiska analysen redovisas med tabeller och figurer. Även ett representativt urval av citat från respondenterna redovisas. I den teoretiska begreppsanalysen har resultaten tolkats utifrån mellanmänniska möten, utbildningens brännpunkt (Aspelin, 2013), autenticitet (Fibaek Laursen, 2004) samt förtroende och tillit (Løgstrup, 1994). Sammanfattningsvis visar resultaten att relationskompetens är viktigt för att speciallärare och specialpedagoger ska lyckas väl i sitt arbete. De upplever att de har tillräckliga kunskaper om begreppet relationskompetens och att de framförallt har fått det genom erfarenhet. Goda relationer till elever i svårigheter främjas genom att få eleven att känna trygghet, förtroende och tillit. Det finns en enighet kring att relationer till elever i svårigheter kan främjas genom handledning och reflekterande samtal. Det är en rättighet för alla elever att få komma till tals, bli lyssnade till och känna delaktighet. Därför är det viktigt att sätta relationen lärare- elev i brännpunkten. Speciallärare och specialpedagoger behöver ta varje tillfälle i akt för att bygga goda relationer med elever i svårigheter.

Ämnesord

Autenticitet, kommunikation, förtroende, tillit, relationskompetens, utbildningens brännpunkt, mellanmänniska möten

Author

Jenny Malm och Lena Leijonqvist

Title

Special educators' relational competence

Supervisor

Barbro Bruce

Examiner

Carin Roos

Assessing educator

Maria Rubin

Abstract

The aim of our study is to contribute with knowledge about what characterizes special educators' relational competence. In our study we have used results from an ongoing research project with the title "Pre-service Special Educators' Relational Competence" under the guidance of professor Jonas Aspelin at Kristianstad University. The aim of that research project is to explore what characterizes relational competence in a special educational context to be able to educate pre-service special educators' in relational competence. Our material have been collected from a web survey. Active special educators' have responded on the survey. The results have been interpreted per thematic analysis founded in a relational perspective (Persson, 1998), a communicative relational perspective (Ahlberg, 2013) and Løgstrups theory of the Ethical Claim (Løgstrup, 1994). The thematical analysis is presented in tables and diagrams as well as a representative selection of quotes from the respondents. In the theoretical concept analysis the results have been interpreted by interpersonal meetings, focal point of education (utbildningens brännpunkt) (Aspelin, 2013), authenticity (Fibaek Laursen, 2004) and faith and trust (Løgstrup, 1994). In summary the results show that relational competence plays an important role in special educators' success in their profession. They experience that their knowledge is sufficient according to the concept relational competence and that they first of all have acquired it through experience. Trustful relations to students in difficulties is promoted by making the student feel security', faith and trust. There is a unity that relations to students in difficulties can be promoted by tutorial, reflective dialogs. It is every students' right to be able to communicate, be listened to and to feel participation. That is the reason why it is important to put the relation between teacher and student in the focal point. Special educators need to take every opportunity to build trustful relations to students in difficulties.

Keywords

Authenticity, communication, faith and trust, relational competence, focal point of education (utbildningens brännpunkt)

Förord

”Du och jag, Alfred, sa Emil. Ja, du och jag Emil, sa Alfred.
Tror ja det!” (Ur nya hyss av Emil i Lönneberga)

Diskussionerna som vi har fört har varit givande och utvecklande. De har bidragit till att vi utvecklats som människor och i vår yrkesroll som speciallärare. Vi har båda varit delaktiga i alla processer i detta arbete. Det har verkligen varit du och jag. Under arbetets gång har vi gemensamt bearbetat text och resultat. Stort tack Barbro Bruce för ditt ovärderliga stöd som handledare. Din formativa bedömning har lyft oss ytterligare. Vi vill även tacka samtliga respondenter för er medverkan och våra kollegor som har varit delaktiga i pilotstudien.

Innehåll

Förord	4
1. Inledning.....	7
1.1 Problemområde	7
1.2 Syfte och frågeställningar.....	8
1.3 Centrala begrepp.....	9
2. Teoretiskt ramverk.....	11
2.1 Relationella perspektiv	11
2.2 KoRP – ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv	12
2.3 Løgstrups teori om det etiska kravet	12
3. Tidigare forskning	14
3.1 Relationskompetens.....	14
3.2 Relationer till elever i svårigheter	19
3.3Handledning och reflekterande samtal	20
4. Metod.....	22
4.1 Metodval.....	22
4.2 Urval.....	22
4.3 Genomförande	23
4.4 Bearbetning och analys.....	24
4.5 Tillförlitlighet	25
4.6 Forskningsetiska överväganden.....	25
5. Resultat.....	27
5.1 Tematisk analys	27
5.1.1 Relationskompetens som framgångsfaktor.....	27
5.1.2 Kunskap om relationskompetens.....	28
5.1.3 Förändring i relationskompetens över tid.....	29
5.1.4 Speciallärare och specialpedagogers särställning - relationer och krav	29

5.1.5	Självkännedom och självreflektion	30
5.1.6	Tidsfaktorn	30
5.1.7	God relationskompetens i olika personalgrupper på skolan.....	31
5.1.8	Relationskompetensen i olika sammanhang.....	31
5.1.9	Handledning med fokus på relationskompetens.....	32
5.2	Teoretisk begreppsanalys	33
5.2.1	Mellanmänniska möten	33
5.2.2	Utbildningens brännpunkt	34
5.2.3	Autenticitet	34
5.2.4	Förtroende och tillit	35
5.3	Resultatsammanfattning	35
6.	Diskussion	37
6.1	Metoddiskussion.....	37
6.2	Resultatdiskussion	38
6.3	Slutsats.....	40
6.4	Studiens implikationer för specialpedagogisk praktik	41
6.5	Förslag till fortsatt forskning	41
	Referenser.....	43
	Bilaga 1.....	47
	Bilaga 2.....	48

1. Inledning

I vårt arbete som grundskollärare har vi båda lagt mycket tid på att bygga goda relationer med elever i svårigheter. Vi har upplevt att relationerna inneburit en större möjlighet för eleverna att utveckla sin kommunikation och sina kunskaper. Detta ledde till att vi valde att vidareutbilda oss till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling. Redan under vår första termin på utbildningen var vikten av goda relationer till elever ett givet samtalsämne. Men även det faktum att inte alla våra kollegor tyckte att det var bland det mest centrala i läraruppdraget, ingick i våra diskussioner. Vi blev stärkta i vårt val av område när vi var på Sir John Jones föreläsning i Kalmar. Han sa då, med eftertryck ”Barn glömmer aldrig hur vi får dem att känna” (Sir J. Jones, personlig kommunikation, 16 augusti 2019). Detta stärkte vår tidigare uppfattning och vi beslutade oss att närmare undersöka hur verksamma specialpedagoger och speciallärare pratar om *relationskompetens*. Utbildningen till speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling har visat att det krävs en väl fungerande kommunikation mellan pedagog och elev för att kunna bygga goda relationer, men även hur viktig relationen är för att utveckla kommunikation. I Lgr 11 kan man läsa att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011, s. 6)

Denna studie bygger på empiri från ett pågående forskningsprojekt med titeln ”Pre-service Special educators’ Relational Competence” under ledning av professor Jonas Aspelin på Högskolan Kristianstad. Det är ett pågående projekt som har stöd från Vetenskapsrådet. Projektet syftar till att belysa relationskompetens i specialpedagogisk kontext och hur den kan grundläggas i de specialpedagogiska utbildningarna.

1.1 Problemområde

Vår upplevelse är att när vi tillsammans med våra kollegor diskuterar framgångsfaktorer för undervisningen, är det sällan vi börjar med att diskutera goda relationer. När det sedan är någon som säger just goda relationer, nickar alla instämmande och hummar: “Ja, givetvis är det så. Det är liksom självklart”. Vår känsla är följaktligen att relationskompetens är ett ämne som sällan diskuteras ute på skolorna. Detta trots att relationsarbete är en förutsättning för och en del av kommunikation. Det finns elever vars språkliga förutsättningar kan innebära ett hinder i kommunikationen med lärare och andra elever, vilket påverkar deras möjligheter att bygga

relationer (Bruce, 2018). Enligt Byström och Bruce (2018) är det viktigt att både elever och lärare får stöd från någon med fördjupad förståelse av språk och kommunikation. Det borde vara naturligt att specialläraren stöttar både lärare och elever med utgångspunkt i hela skolans verksamhet (Byström & Bruce, 2018). Vi ställer oss frågande till om det verkligen är så.

Vi inriktade oss på speciallärarens och specialpedagogens tankar kring relationskompetens och hur de anser att man på bästa sätt kan främja goda relationer till elever i svårigheter. Vi tyckte även att det var viktigt att lyfta fram och belysa vad som påverkar möjligheterna att bygga goda relationer till elever i svårigheter. I examensordningen för speciallärare (SFS 2017:1111) går att läsa följande:

För speciallärarexamen ska studenten

- visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer,
- visa förmåga att, beroende på vilken specialisering som valts, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör
 1. barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling,
- visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. (SFS 2017:1111, s.3 - 4)

För att som speciallärare kunna lyckas med det ovan nämnda, är det möjligt att anta att det krävs en god relationskompetens. Skolans utmaning består i att lyfta relationsbyggandet som en viktig del i uppdraget. Vår förhoppning är att studien ska kunna bidra med mer kunskap kring vad som utmärker specialpedagogers och speciallärarens relationskompetens och vilken uppfattning som finns ute på fältet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap kring vad som utmärker speciallärarens och specialpedagogers föreställningar om relationskompetens och hur de anser att man på bästa sätt kan främja goda relationer till elever i svårigheter.

Frågeställningar:

- Vilka tankar och föreställningar har speciallärare och specialpedagoger kring relationskompetens?

- Hur beskriver speciallärare och specialpedagoger att de främjar goda relationer till elever i svårigheter?
- Vad påverkar speciallärares och specialpedagogers möjligheter att bygga goda relationer till elever i svårigheter?

1.3 Centrala begrepp

Relationskompetens

Enligt Aspelin (2018) och Juul och Jensen (2009) är *relationskompetens* en personlig och professionell förmåga som dessutom är en fråga om ett personligt förhållningssätt. Det innefattar framför allt hur jag som pedagog förhåller mig till elever och möter dem på ett värdigt sätt, samtidigt som jag agerar med empati, tar ansvar och har en god självinsikt.

Lärares relationskompetens är en professionell förmåga att bygga goda relationer. Kärnan består i att (kunna) knyta an, initiera, upprätthålla och utveckla relationer. Kompetensen visar sig i möten mellan lärare och elev. (Aspelin, 2018, s. 11)

Juul och Jensen menar även att det handlar om att vara autentisk samtidigt som man påtar sig det fulla ansvaret för relationen (Juul & Jensen, 2009).

Pedagogens förmåga att "se" det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, / ... / (Juul & Jensen, 2009, s. 124 - 125)

Utbildningens brännpunkt

Enligt Aspelin (2013) är den relationella pedagogikens brännpunkt där utbildningens mest betydelsefulla aktivitet utspelas. Forskning koncentreras därmed till

/.../ möjligheter för- och hinder mot elevers omedelbara delaktighet i genuina relationsprocesser. Om vi vill förstå en elevs svårigheter behöver vi således starta i elevens relationella existens. (Aspelin, 2013, s. 185)

Om man placerar de mellanmänniska mötena i brännpunkten innebär det enligt Aspelin att man på individnivå undervisar genom genuin kommunikation. På social nivå ser man undervisningen som en social praktik, på organisationsnivå ser man skolan som en organisation och på samhällslevelle nivå fokuserar man på hur skolan kan fungera som samhällsinstitution (Aspelin, 2013).

Autenticitet

Fibaek Laursen (2004) och Juul och Jensen (2009) använder sig av begreppet *autenticitet*. Fibaek Laursen (2004) menar att det i grunden handlar om att våga visa äkthet och trovärdighet och om man är värd att lita på. Han menar vidare att en autentisk lärare är en människa som visar sig som den person de är och accepterar andra som de unika människor de är (Fibaek Laursen, 2004).

Autenticitet förstås som den vuxnes förmåga att vara yrkespersonligt närvarande i relationen. Den vuxnes autenticitet är värdefull eftersom den är en nödvändig förutsättning för hans eller hennes personliga auktoritet och kontinuerliga yrkespersonliga utveckling (Juul & Jensen, 2009, s. 127).

Förtroende och tillit

Enligt Løgstrup (1994) möter vi människor varandra ” med en naturlig tillit” (s. 41). Det spelar ingen roll om det är för oss kända människor eller okända. Vi tror på förhand på det andra människor säger och har tillit till andra såvida vi inte har skäl till något annat. Løgstrups teori om *det etiska kravet* har använts för att förklara hur *förtroende och tillit* kan förstås. Det etiska kravet grundar sig på tanken att varje individ har ett ansvar i att möta andra personer utifrån det som är bäst för den individen. Mötet ska präglas av tillit från båda håll, lärare-elev. I detta möte är det den vuxne som har störst ansvar.

2. Teoretiskt ramverk

2.1 Relationella perspektiv

Enligt Persson (1998) bör specialpedagogisk verksamhet ses ur ett relationellt perspektiv. Det blir då viktigt vad som sker i samspelet mellan elev och lärmiljö. Han talar om elever i svårigheter vilket innebär att förändringar i lärmiljön kan påverka elevens förutsättningar att nå målen (Persson, 1998). Även von Wright (2002) menar att det relationella perspektivet utgår från elever *i* svårigheter istället för elever *med* svårigheter. Eleven förstås i relation till det aktuella sammanhanget. Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i det unika som framkommer i mötet mellan människor. von Wright (2000) beskriver två perspektiv som vi pedagoger ofta ser i skolan. Det punktuella, där människan kan ses som en fristående varelse och fokus ligger på förmågor och egenskaper, samt det relationella.

Det punktuella perspektivet identifierar brister och formulerar utvecklingsmöjligheter. Det relationella perspektivet kan upprätthålla den undran som gör det möjligt att överskrida de givna omständigheterna. (von Wright, 2002, s. 19)

Von Wright (2000) menar att det unika hos individen, i ett relationellt perspektiv, blir föränderligt och framträder i det mellanmänskliga mötet. Utgångspunkten ligger i att berätta vem eleven är. Samtidigt behöver pedagoger vara medvetna om att situationerna förändras. Att inta elevens perspektiv handlar om att växla mellan att ana elevens perspektiv, samtidigt som man ser sitt eget. Läraren lyssnar till vem eleven är och vem eleven kan vara. Von Wright (2002) betonar att "Vi kan aldrig med säkerhet veta vem den andra är eller kommer att vara i nästa möte" (von Wright, 2002, s. 12).

Lindqvist (2017) lyfter fram att det relationella perspektivet bygger på sociala faktorer. Då hamnar fokus på att utforma undervisningen på så sätt att den möter elevers olika förutsättningar och behov. "Man utgår från att elevens svårigheter uppstår för att lärmiljön inte fungerar för eleven" (Lindqvist, 2017, s. 22-23). I relationell pedagogik är det framförallt relationer som står i centrum. Relationsarbetet genomsyrar allt och alla i skolan vilket innebär att vi som pedagoger alltid befinner oss i relationer. Det som sker i utbildningens brännpunkt är därmed det som inträffar mellan lärare och elev (Aspelin & Persson, 2011). Det beskrivs till exempel på följande vis:

Utmärkande för det relationella perspektivet är antagandet att brännpunkten finns mellan människor: relationskompetens blir här framför allt ett skeende mellan lärare och elev. (Aspelin, 2018, s. 26)

2.2 KoRP – ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv

KoRP är ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv föreslaget av professor Ann Ahlberg (2013). Perspektivet växte fram ur två studier. *På spaning efter en skola för alla* (Ahlberg, 1999) och *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagogik i samverkan om lärande i matematik* (Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002). Studierna är kopplade till skolans sociala praktik. Forskarna utgick ifrån samspelet mellan människor och omgivningen, med syfte att skapa kunskap om kommunikationsprocesser i mötet med elever i behov av särskilt stöd. Forskarna fokuserade på lärarnas undervisning och de reflekterande samtal som genomfördes mellan lärare, specialpedagoger och forskare. Lärare som deltog i handledningssamtal var rörande överens om vikten av att bygga relationer mellan elever och mellan elever och lärare. De återkom till att kommunikation var ett verktyg som behövdes för lärande. Ahlberg (2013) menar att i kommunikationen formar människor både sig själva och andra.

I KoRP förläggs inte kunskapsbildningen och meningsskapande till människan eller till praktiken. I stället fokuseras såväl människan som de sammanhang i vilka hon ingår. /.../ delaktighet, kommunikation och lärande är tre processer i skolans praktik som måste urskiljas och beaktas samtidigt om det ska vara möjligt att skapa goda lärmiljöer för alla elever. (Ahlberg, 2013, s. 114 - 115)

Lärare som ingick i studierna som ligger till grund för perspektivet, arbetade med olika former av stödstrukturer för elever i svårigheter. Sociala stödstrukturer hjälpte lärarna att försöka knyta an till eleverna för att skapa förtroendefulla relationer. Resultaten av studierna visade att de reflekterande samtal som ofta var kopplade till observationerna i klassrummen, kunde användas som kraftfulla verktyg för lärarna. De bidrog till att lärarna fick en större distans till sig själva och sin undervisning (Ahlberg, 2013).

2.3 Løgstrups teori om det etiska kravet

Løgstrups teori om *det etiska kravet* har använts för att förklara hur förtroende och tillit kan förstås. Varje individ har ett ansvar i att möta andra personer utifrån det som är bäst för den individen. Mötet ska präglas av tillit från båda håll, lärare-elev. I detta möte är det den vuxne som har störst ansvar. Men han menar även att "Ansvaret för den andre kan aldrig bestå i att ta

över hans eget ansvar” (Løgstrup, 1994, s. 60). I varje möte ligger det enligt Løgstrup ett outtalat krav. “Ta vara på det liv som tilliten lägger i vår hand” (Løgstrup, 1994, s. 51). Det finns ett outtalat krav i det spontana mötet med en annan människa. Detta krav kan enligt Løgstrup uppfattas olika av den som ställer kravet och den som uppfattar kravet. Ett outtalat krav är inte detsamma som den andres önskan.

Viljan att bli klar över vad den andre är mest hjälpt av och att tala, tåga och handla utifrån den klarheten, måste vara kopplad till viljan att låta den andre vara herre i sin egen värld. (Løgstrup, 1994, s. 59)

3. Tidigare forskning

3.1 Relationskompetens

Nordenbo m.fl. (2008) konstaterade redan 2008 att relationskompetens var en av tre nödvändiga kompetenser som bidrar till att utveckla elevers prestationer. Från 1998 till 2007 genomförde forskarna 70 olika studier. Dessa studier visade att det som hade störst inverkan var lärarens relationskompetens, ledarskapskompetens samt kunskap om inläring och goda kunskaper i ämnet (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikiçi, Wendt & Østergaard, 2008). De ansåg därmed att det var viktigt att fortsätta forska kring relationskompetens. Professor Jonas Aspelin är den forskare i Sverige som starkast förknippas med begreppet *relationskompetens*. Han skriver följande:

Professionell relationskompetens implicerar att kompetens formats och utvecklats i utbildning till och praktik inom en profession där man arbetar med relationer. Särskilda krav och förväntningar, formella såväl som informella, riktas mot den ena parten i relationen. Denna part förväntas iklädda sig en roll och ett ansvar som den andre parten inte har. (Aspelin, 2015, s.1 - 2)

Lärare har således ett ansvar för relationen och för att nå framgång förutsätts en förmåga att visa respekt, förtroende, erkännande och omsorg (Aspelin, 2015).

Begreppet relationskompetens saknas både i den svenska skolans läroplan (Skolverket, 2011) samt i skollagen (SFS, 2010:800). Blivande lärare förväntas utveckla en förmåga att bygga relationer. Enligt Aspelin ser man relationskompetens som ett dynamiskt fenomen. Han menar att det finns ingenting som säger att det förutsätter särskilda personlighetsdrag hos läraren (Aspelin, 2015). Den relationskompetente läraren är lyhörd för enskilda elevers behov och bygger positiva relationer till elever. En relationskompetent lärare anpassar sina handlingar till olika situationer och är inriktad på kommunikation så att ömsesidig förståelse uppstår. Aspelin menar att relationskompetens istället handlar om att samexistera med elever, om ett förhållningssätt i relationer. En relationskompetent lärare träder in i en relation på sådant sätt att eleven bekräftas och samtidigt ges uppmuntran till förändring. Därmed initieras och möjliggörs ett personligt och autentiskt möte. Detta innebär att läraren inte använder sig av några metoder eller tekniker (Aspelin, 2015). Juul och Jensen (2009) menar att begreppet relationskompetens bör förbehållas professionella relationer. Personliga relationer kännetecknas av en irrationell och emotionell karaktär. De menar att det ställs annorlunda och större krav på pedagoger. Vi har tagit professionella vuxnas relationskompetens för given under

en lång tid och fokuserat på två parter, den vuxne och barnet. Det kan också beskrivas som att det är hög tid att vänja oss vid att vara uppmärksam på tre parter, den vuxne, relationen och barnet. Relationsbyggande skildras samtidigt som en ständigt pågående process som behöver ges tid och utrymme. Det innebär även att kunna ta ansvar för sin egen pedagogiska del i en relation (Juul & Jensen, 2009). Klinge (2016) argumenterar för relationskompetens som en nödvändig färdighet. Hon har undersökt hur lärares relationskompetens visar sig i interaktion med elever. I sin forskning har hon genomfört fältstudier där hon har observerat fyra lärares undervisning i år fem, sex och sju på två skolor. Under ett par tre veckor genomfördes observationer i klass och intervjuer med lärare och 50 elever. Utifrån dessa kom hon fram till att relationskompetens är en grundkompetens som behöver främjas samtidigt som det behövs mer kunskap om vad som verkligen händer när lärare agerar, antingen relationskompetent eller relationsinkompetent (Klinge, 2016). Lilja (2013) har i sin avhandling undersökt hur förtroendefulla relationer tar sig uttryck. Hon har genomfört fältstudier där hon observerat och intervjuat fem lärare på fem olika skolor. Hennes resultat visar att när lärare och elever har förtroende för varandra, kan mötet ske på det sätt som är bäst för eleven. En förtroendefull relation verkar vara nödvändig för att skapa möjligheter för eleven att lära sig och att tro på sin egen förmåga. Den dimension som framträtt i avhandlingens resultat är den där lärare och elev möts och kommunicerar. Hon framhåller att förtroende behöver fördjupas eller prövas innan det bekräftas, samt att relationerna mellan de lärare och elever som hon följde fanns i mellanrummet.

Även vid de tillfällen när eleverna går utanför gränserna, medvetet eller omedvetet spelar de förtroendefulla relationerna en stor roll. För att dessa möten då lärare och elev inte är inriktade på samma mål inte ska ta för mycket utrymme och energi krävs att lärare och elev har förtroende för varandra och därmed en vilja att handla på ett sätt som är bra för den andre. (Lilja, 2013, s.191)

Studien har även visat att det inte enbart är ämnesinnehållet på lektionen som lärare och elev behöver mötas kring. Det är minst lika viktigt att de möts i förtroendefulla relationer, om lärandet ska få de bästa förutsättningarna. Relationsbyggande arbete är en stor del av varje lärares uppdrag och bör belysas utifrån forskning på samma sätt som ämneskunskaper och metodik (Lilja, 2013). Ljungblad (2016) har i sin avhandling, fokuserat särskilt på matematikundervisning men undersöker samtidigt möjligheter och hinder för barn att delta i demokratiska relationer. Hon söker en djupare förståelse för hur relationer mellan lärare och elever ser ut i situerad undervisning. Avhandlingen visar tydligt på svårigheterna att sätta ord på vad det är som skapar goda relationer. Lärarna i studien använder sig av gester och

kroppshållning i olika situationer för att få eleverna att känna förtroende. Genom att ändra röstläge, tonfall och kroppsspråk samt använda sig av humor använder lärarna sig av det som Ljungblad beskriver som *pedagogisk takt* för att söka kontakt med eleverna. Läraren följer med och lyssnar in eleven samtidigt som förtroende, respekt och tillit växer fram mellan lärare och elev i deras relation. ”Generellt visar resultatet att lärarens takt är oberäknelig och kan inte planeras i förväg utan måste improviseras i nuet” (Ljungblad, 2016, s. 164). Resultatet i avhandlingen visar även att det inte är någon skillnad när det gäller pedagogisk takt mellan olika åldrar eller skolformer och att pedagogerna använder sig av olika sätt för att söka kontakt med elever. Ljungblad menar att det hos relationskompetenta lärare tydligt framträder en nyfikenhet och förväntan i lärarens blick när de väntar in eleven. Det finns ett behov av att utveckla ett relationellt språkbruk inom skolans värld, vilket kan vara till hjälp i de dilemmasituationer som kan uppstå. En tillitsfull relation mellan elev och lärare ökar möjligheten att tillsammans ta sig igenom utmaningar i undervisningen. Relationsarbete är ett slags kunnande som man kan lära sig och utveckla. Det relationella alternativet visar hur läraren “aktivt skapar rum, väntar in och möjliggör för barnet att tala med sin unika röst” (Ljungblad 2016, s. 247).

Aspelin (2017) har i en av sina studier upptäckt att det framträder två relationella system, ett konventionellt och ett interpersonellt. Det konventionella är det system som lärare och elev förväntas följa, medan det interpersonella är det som framträder mellan två människor. Båda dessa system behöver tas i beaktning för att förstå relationskompetens. Det är först när vi fokuserar på vad som händer mellan individer och i sociala situationer som vi enligt Aspelin får en plattform för diskussion om praktiska implikationer när det gäller relationskompetens (Aspelin, 2017). Aspelin och Jönsson har även undersökt lärarstudenters relationskompetens inom ramen för ett projekt vid Högskolan Kristianstad under 2016 - 2017. Fokus för projektet var hur lärarstudenter under sin lärarutbildning utvecklar kommunikations-, beteende-, och relationskompetenser. Aspelin och Jönsson kom fram till att den högskoleförlagda delen inom lärarutbildningen “behöver förbereda studenter för att kommunicera i komplexa och ofta oförutsägbara undervisningssituationer” (Aspelin 2018, s. 103). Genom att placera relationen lärare-elev i brännpunkten kan relationskompetens förstås. Kompetensen blir synliggjord i kommunikation, möten, känslor och relation. I stunden handlar det om att kunna både känna av och läsa av, vad som bör göras (Aspelin, 2018). Enligt Aspelin är det genuina och personliga mötet en händelse som inte går att förutsäga, som är oplanerad och kanske inte ens märkbar. De grundbegrepp som finns inom fältet är relation, kommunikation, interaktion, dialog och

mänskliga möten (Aspelin, 2013). Relationer är inte bara något som pedagoger arbetar med vid en viss tidpunkt eller i en viss situation, utan vi ingår alltid i olika relationer oavsett om vi vill det eller inte. Om vi ska få en trovärdig relationell pedagogik, måste enligt Aspelin, relationer få stå i brännpunkten (Aspelin, 2013).

I nordisk forskning har man även valt att använda sig av begreppet *autenticitet*, vilket är starkt kopplat till relationskompetens. Fibaek Laursen (2004) har i sin bok *Den autentiske læreren* fört forskningen kring lärarrollen vidare, för att undersöka vad det är som gör att en lärare blir ihågkommen av sina elever. Han använder sig av begreppet autenticitet och menar att det i grunden handlar om att våga visa äkthet och trovärdighet och om man är värd att lita på (Fibaek Laursen, 2004). Juul och Jensen (2009) menar att autenticitet är professionalitet på högsta nivå och att man kan bli en god lärare oavsett vilken grundläggande personlighet denne har. Elever som är utmanande behöver mötas med intresse. Läraren behöver vara öppen och lyhörd för elevens personliga integritet, samt bortse från det oönskade beteendet. Samtidigt menar Juul och Jensen (2009) att i samma utvecklings- och bekräftelseprocess får eleven möjlighet att ta mer personligt ansvar. De viktigaste arenorna för att utveckla relationskompetens hittar vi på lekplatserna, i klassrummen eller i samtal med elever, föräldrar och kollegor. Alltså överallt och mellan alla. Det handlar om att vara uppmärksam på de relationella kvaliteter som skapar relationer mellan pedagoger och elever (Juul & Jensen, 2009).

Det som kommuniceras i skolans lärmiljöer behöver kunna delas av alla, vilket är grundläggande för att alla elever ska kunna uttrycka sina tankar och åsikter. Att få komma till tals, bli lyssnad till och ha möjlighet till inflytande är en rättighet för alla elever (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Enligt Juul och Jensen (2009) kan det faktum att man blir sedd innebära en bekräftelse av det man redan vet om sig själv. De beskriver också att det även kan medföra en ny bekräftelse av vem man är, vilket kan vara både skrämmande och befriande. Barn som inte blir "sedda" uttrycker ofta att de inte blir lyssnade till. Att "se" barnet ökar barnets självkänsla och möjlighet att utveckla sitt inre ansvarstagande. Kontakten blir mer verklig och det ger en bättre utgångspunkt för den professionella delen av samspelet, vilket kan leda till att den vuxne tas på större allvar och möts med större respekt och empati. Juul och Jensen (2009) menar att vi behöver respektera barns integritet och lära dem att lära känna sig själva så att andra människor kan förstå dem. En pedagogisk relationskompetens innebär, förutom att vara inkännande och bekräftande, även att kunna uppträda som en erfaren sparringpartner och inspiratör i barnets takt (Juul & Jensen, 2009).

Ljungblad (2019) lyfter fram ett nytt teoretiskt relationellt begrepp, *pedagogiskt relationellt lärarskap*, som hon använder som ett paraplybegrepp. Hon menar att det kan ligga till grund för att skapa en utökad relationell förståelse. Betydelsen av delaktighet, tillgänglighet och likvärdighet i lärmiljöer lyfts fram. Samtidigt skapas en förståelse för att undervisning är en oförutsägbar process där läraren ofta behöver improvisera i stunden. Hon beskriver att det dessutom ingjuter hopp, eftersom det visar på att det vi upplever i praktiken kan utveckla vårt relationella lärarskap. Ljungblad menar att ett pedagogiskt relationellt lärarskap kan vara ett stöd för speciallärare i arbetet med att utveckla en förtroendefull och respektfull relation mellan lärare och elev. I ett pedagogiskt relationellt lärarskap hamnar fokus på mellanrummet mellan lärare-elev och bygger på relationen i första hand. Fokus i perspektivet är även på mellanmännisklig interaktion och relationella aspekter på vad det innebär att vara lärare och undervisa. Det relationella handlar framförallt om delaktighet, tillgänglighet, rättvisa, samhörighet i mångfald och hur demokratin får ta plats (Ljungblad, 2019).

Bingham och Sidorkin (2004) har samlat olika internationella forskares tankar kring relationens betydelse för utbildning i boken *No Education Without Relation*. Alla författarna har skrivit ett gemensamt manifest där de ställer frågan om varför vi har skolor kvar, om inte för att mötas. De menar att människor behöver mötas för att det ska ske ett lärande samt att vi inte har relationer, utan relationer har oss. Lärande är enligt dem att bygga pedagogiska relationer. Biesta (2004), lyfter fram teorin om att utbildning sker i mellanrummet mellan lärare och elev, att det är just mellanrummet mellan två individer som gör kommunikation möjlig. Det är inte en envägsprocess, där barnet anpassar sig, utan en delad förståelse där en värld skapas. Så fort någon deltar i något så ändras förutsättningarna. Det mellanrum som finns mellan två parter kontrolleras inte av någon part, utan skapas av båda. Därför menar Biesta (2004) att lärare kan välja mellan två vägar. De kan välja att ignorera mellanrummet och agera som om de kan påverka eleverna direkt, eller erkänna mellanrummet som existerar endast som ett resultat av den gemensamma ansträngningen från lärare och elev. Detta mellanrum existerar endast i ömsesidig kommunikation. Att ge sig in i detta sätt att tänka, innebär en risk men även en möjlighet. En möjlighet för individer att avslöja vem de är. Att undervisa i mellanrummet är att utsätta sig själv för en risk, då vi som lärare öppnar upp och låter eleven komma nära, vilket är en risk nödvändig att ta (Biesta, 2004). En annan av forskarna, Stengel (2004) skriver att vi måste börja med relationer för att kunna ge förutsättningar för kunskap. Hon lyfter fram att vi alla vill ge våra barn de kunskaper som vi har, men att vi även vill att de ska sträcka sig

yttre, bortom våra möjligheter. Enligt henne händer detta endast om vi verkligen lär känna barnen och om de lär känna oss. Våra möten och våra relationer spelar roll (Stengel, 2004).

3.2 Relationer till elever i svårigheter

Claessen m.fl (2017) har i en studie kring lärares och elevers relationer undersökt var lärare upplever att positiva relationer respektive problematiska relationer byggs. De kom fram till att positiva relationer i huvudsak byggs utanför klassrummet. Flera lärare har intervjuats och resultaten visade att de mellanmänniska möten som sker utanför klassrummet är viktiga för att skapa goda relationer. Situationer utanför klassrummet kan till exempel vara i kapprummet eller hallen, under studiebesök, konserter, andra aktiviteter utanför skolan eller på fritiden. Studien visade även att lärarens relation med eleven är beroende av gemenskap. Relationer som är stabila och byggda över en längre tid påverkar hur man ser på olika situationer. Kvaliteten på relationen påverkar även hur man reagerar på elevens beteende. Claessen m.fl. (2017) anser att det är viktigt med möjligheter att bygga relationer utanför klassrummet. Eftersom inte alla lärare utnyttjar möjligheten att bygga goda relationer utanför klassrummet, blir det ännu viktigare att utveckla strategier för hur man bygger goda relationer till alla elever i svårigheter. Därför anser forskarna att relationskompetens förtjänar en plats i lärarutbildningar och lärarfortbildningar (Claessen m.fl, 2017).

Sabol och Pianta (2012) har sammanställt forskning som undersökte relationen mellan lärare och elev och relationens påverkan som en skyddande faktor. Forskningen visar att goda relationer mellan lärare och elev minskar risken för beteendeproblem. Barn som har goda relationer med sina lärare har lägre skolfrånvaro, mindre oro och mindre socialt undvikande. Relationer mellan lärare och elev är en viktig förebyggande faktor för elever som har ett utåtagerande beteende. Det verkar även som om goda relationer kan kompensera för negativa effekter av tidiga upplevelser. Barn som har svårigheter att läsa, har större fördelar när det gäller att utveckla sin läsförmåga om de har goda relationer med sin lärare. Forskningen har gjort betydande framsteg när det gäller förståelsen av relationer mellan lärare och elev. Det som nu behövs enligt Sabol och Pianta (2012) är att lärarna utvecklar kunskap om och skicklighet i relationsarbete. Lärarna behöver få stöd i hur man kan arbeta med relationer i klassrummet (Sabol & Pianta, 2012).

3.3Handledning och reflekterande samtal

Det finns även forskning kring olika stödmaterial när det gäller att reflektera kring sitt eget bemötande. Koenen, Vervoort, Verschueren och Spilt (2019) har undersökt reliabilitet och validitet i *Teacher Relationship Interview (TRI)* och jämfört detta med *The Scale Teacher Sensitivity (STRS)* samt gjort oberoende observationer på lärare- elev, en till en. TRI bygger på 12 frågor om relationer, samt att de intervjuade ska ge verkliga exempel på olika situationer. STRS undersöker relationskvalitet, närhet, konflikter och beroende. Forskarna menar att TRI kan synliggöra svårigheter och behov som läraren har i förhållande till en särskild elev. De menar även att det kan leda till reflektion och professionell utveckling, samt möjligheter att gå från implicit tro till explicita tankar. Genom att få hjälp att sätta ord på känslor och tankar kring relationer till elever ökar möjligheterna att gå från omedvetenhet till självkännedom och reflektion (Koenen, Vervoort, Verschueren & Spilt, 2019).

Vi utvecklas ständigt genom att reflektera över de samtal vi för. Under samtalets gång påverkas vi av den vi samtalar med. Det går inte att vara neutral i ett samtal, menar Andersen (2011). Reflektion hjälper oss att se nya perspektiv, lära och att utvecklas (Andersen, 2011).

Katz och Ain Dack (2017) tydliggör att vi alla människor bygger upp hinder eller psykologiska barriärer när det kommer till professionellt lärande. Dessa hinder måste navigeras runt för att medvetet bryta de barriärer som hindrar lärandet. Människan är vanligtvis inte speciellt bra på att i första skedet tänka igenom samtliga aspekter av ett problem som ska lösas. Vi går direkt till praktisk handling, inklusive lärare. De flesta av oss lägger för lite tid på att analysera de problem som uppstår i praktiken. Detta krävs för att förstå vad det verkligen handlar om. Många lärare tycker om att känna att det händer någonting och tar då genvägar i analysen av problemet. Lärare tillskriver ofta välbekanta strategier, idéer och resurser ett högt värde. Problem uppstår när dessa inte är lämpliga för att lösa problemet. På så sätt går man miste om en resurs eller strategi som är mer lämplig för det problem som uppstått i praktiken (Katz & Ain Dack, 2017).

Hur svårt det än är att tro, grundar sig i själva verket alla de barriärer som står i vägen för verkligt professionellt lärande på ett ganska enkelt faktum: Människor tar mentala genvägar för att undvika att tänka. Inte nog med det utan alla människor (även du!) använder dessa mentala genvägar. (Katz & Ain Dack, 2017, s. 75)

Enligt Ahlberg (2013) är praktikgemenskap ett kraftfullt verktyg för utvecklande av dialogkompetens och reflekterande samtal. Ahlberg, Klasson och Nordevall (2002) kommer fram till att pedagogiska samtal och reflektion kan bli en drivkraft till förändring. De konstaterar även hur viktigt det är att tid och rum erbjuds som en förutsättning för att

utvecklingsarbetet ska föras framåt (Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002). Nilsson (2012) lyfter fram att vi i samtal med elever använder vår inlevelseförmåga. Genom intuition, fantasi, kunskaper och erfarenhet försöker vi förstå och sätta oss in i elevens situation. Risken är att pedagogen då förstår eleven utifrån sin egen måttstock och generaliserar elevens svårigheter till att likna andra elevers svårigheter. Vi får inte glömma att varje individ är en unik människa, med egna upplevelser och svårigheter och att vi måste lyssna öppet (Nilsson, 2012).

Sundqvist (2012) beskriver i sin doktorsavhandling reflekterande och samarbetande samtalen som de mest framgångsrika handledningssamtalen. Hon menar att de samarbetande handledningssamtalen först och främst ska ses som mellanmännsliga möten, där alla som deltar i samtalet har något att bidra med. Hennes studie visar även att specialläraren behöver ha en god interaktionsförmåga, god handledningskunskap och kunskap om elevens svårigheter (Sundqvist, 2012). Persson (2013) har genomfört en studie som beskriver variationer i specialpedagogers uppfattning av god handledning. Hon menar att handledningsmöten i allra högsta grad handlar om det mellanrum som uppstår mellan den som handleder och den handledde (Persson, 2013). von Wright är tydlig med att "Genuina mänskliga möten kan inte förutbestämmas, de är både kreativa och obestämda" (von Wright, 2000, s. 202). Väl fungerande handledning är beroende av förmågan att kunna inta en annan människas perspektiv. Förmågan att kunna distansera sig själv från sina egna förutfattade meningar är enligt Persson en viktig aspekt för att kunna skifta perspektiv. Att som handledare se sig själv som en del av den handleddes lärande och relation leder till ett relationellt förhållningssätt (Persson, 2013).

4. Metod

I kommande kapitel redovisas de metodologiska val som vi har gjort och hur studien har genomförts.

4.1 Metodval

I vår studie har vi använt empiri från ett pågående forskningsprojekt för att konstruera en enkät. Forskningsprojektet har titeln "Pre-service Special Educators' Relational Competence" och genomförs under ledning av professor Jonas Aspelin på Högskolan Kristianstad. Syftet med forskningsprojektet är att utforska vad som utmärker relationskompetens i specialpedagogisk kontext. Detta för att kunna utbilda blivande speciallärare och specialpedagoger i relationskompetens. Forskningsprojektet sträcker sig över två år. Som en första etapp av det projektet har kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomförts. Det är transkriptioner från de 22 intervjuerna som ligger till grund för våra enkätfrågor.

Enkätundersökning valdes som metod, mer specifikt en online-enkät, då vi därigenom kunde få in svar från en större population och betydligt snabbare i jämförelse med intervjumetoden. Bryman (2011) och Dahmström (2011) lyfter fram det faktum att internet erbjuder betydande möjligheter, när det gäller att få kontakt med en stor grupp människor. Vi ansåg att vi hade begränsat med tid, vilket innebar att det var av största vikt att få svar på vår enkät så snabbt som möjligt.

Rienecker och Stray Jørgensen (2017) menar att ett exempel på en kvantitativ metod är frågeformulär. Kvantitativa metoder baseras på beräkningar, siffror, observationer och mätningar. Det finns ett fokus på hur ofta och hur många. I kvantitativa undersökningar har forskarna ett stort intresse av att "kunna säga något om i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras till andra grupper och situationer än dem som varit aktuella i den specifika undersökningen" (Bryman, 2011, s .168). Studien som genomfördes var kvantitativ med kvalitativa inslag, då den också innehöll öppna frågor.

4.2 Urval

Bryman (2011) och Stukát (2011) menar att enkätstudier, ofta drabbas av ett stort bortfall. Det kan innebära att det är ett flertal som väljer att avstå från att delta. Detta kan bero på tekniska problem eller ovana (Dahmström, 2011). Det anses svårt att som forskare motivera en större

grupp som dessutom oftast är anonym. I den här studien har både bekvämlighetsurval och snöbollsurval använts. Bekvämlighetsurvalet bestod av de respondenter som blivit kontaktade av oss personligen och som befann sig i våra kontaktnät. Snöbollsurval benämns även som kedjeurval. Vi kontaktade ett antal respondenter och därefter med deras hjälp, togs kontakt med fler individer som var relevanta för undersökningens frågeställningar. Respondenterna i denna studie bestod av speciallärare och specialpedagoger som är verksamma inom förskolan, grundskolan, gymnasieskolan och särskolan. Respondenterna fanns utspridda i södra och mellersta Sverige och arbetade i mindre kommuner och i storstadsregioner. Samlingen e-postadresser kompletterades med ytterligare ett antal till specialpedagoger och speciallärare med uppdrag att handleda studenter under sin verksamhetsförlagda tid, VFU. Enkäten skickades ut till 216 personer, varav 110 personer svarade (51 %). Detta innebär ett bortfall på (49 %).

Respondenterna fick i enkäten ange om de var verksamma som specialpedagoger eller speciallärare. Det var 72 specialpedagoger och 38 speciallärare som svarade. Vi har inte kunnat koppla yrkesrollen till respektive enkätsvar, då de var anonyma. De fick även ange hur många år de varit verksamma som specialpedagog eller speciallärare. Det var 42 respondenter som svarade att de har mindre än fem verksamma år, 32 respondenter svarade 5 - 10 verksamma år och 38 stycken hade varit verksamma i mer än 10 år.

4.3 Genomförande

Innan vi konstruerade enkäten läste vi transkriptionerna från det stora pågående forskningsprojektet. Därefter konstruerade vi enkätfrågor utifrån vad respondenterna där hade svarat. Våra påståenden i enkäten konstruerades utifrån de svar som framkommit i intervjuerna. Enkäten arbetades fram i Forms som ingår i Office 365. Enkäten bestod av både ostrukturerade och strukturerade frågor då det fanns såväl fasta svarsalternativ som öppna frågor. De öppna frågorna var begränsade i antal, då dessa ansågs vara svårare för respondenterna att besvara. Enkäten bestod till stor del av frågor formulerade utifrån en Likertskala, där respondenterna ombads markera i vilken utsträckning de höll med på en skala från 1 - 5 (Bryman, 2011). Enkäten inleddes med bakgrundsfrågor och avslutades med en öppen fråga. Stukát (2011) menar att ordningsföljden på frågorna i en enkät kan vara viktig för att få ett ökat antal svar. Tufte (2011) poängterar vikten av att lägga ner arbete på att testa och utforma frågeformuläret. Då vi ville få en indikation på hur lång tid det tog att besvara enkäten, kontaktade vi en kollega

som besvarade enkäten. Dahmström (2011) poängterar att en enkät aldrig får vara för lång och rekommenderar 10 - 15 min.

En pilotstudie genomfördes med fyra speciallärare/specialpedagoger i två olika kommuner. Dessa arbetar mot olika stadier inom grundskolan. Det var ett bekvämlighetsurval vid pilotstudien då dessa respondenter var noga utvalda (Stukát, 2011). Pilotstudien visade att enkäten inte upplevdes för omfattande. Omarbetning av ett par frågor genomfördes och det krävdes exempelvis en förtydligande instruktion. Vi gjorde också ett tillägg av alternativ och en fråga omarbetades till en öppen fråga. För att få tillgång till e-postadresser till verksamma speciallärare och specialpedagoger mailade vi sedan rektorer vars kontaktuppgifter fanns tillgängliga på skolors hemsidor. Val av skolor skedde slumpvis. Dock fanns det en tanke kring att få med både storstadsregioner och mindre kommuner. Vi försökte få en spridning i södra och mellersta Sverige. Ett missivbrev (bilaga 1) formulerades och skickades ut. I missivbrevet fanns information rörande att studien var vårt examensarbete på speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad. Direktlänk till online-enkäten fanns direkt i mailet, men även i bifogat dokument, missivbrevet. Detta för att underlätta för respondenterna och på så sätt få en högre svarsfrekvens.

4.4 Bearbetning och analys

Tufte (2011) beskriver dataanalysen i en kvantitativ studie som att man ”använder olika statistiska tekniker som kan förenkla informationen och ge överblick över viktiga tendenser och sammanhang.” (Tufte, 2011, s. 73). En statistisk analys räcker dock inte för att analysen ska bli godkänd. Det är dessutom så att resultaten måste tolkas, vilket innebär att man utifrån analysen måste dra slutsatser rörande den sociala verklighet man studerar (Tufte, 2011). Vår enkät innehöll olika svarsalternativ: fasta svar, rangordningssvar, Likertskalor och öppna svar. De fasta svaren valde vi att räkna ut typvärde på, vilket enligt Denscombe (2016) har det bredaste tillämpningsområdet för samhällsdata. För att få fram typvärdet räknade vi först ut procentsatsen. Typvärde påverkas inte av extrema värden och kan användas på Likertskalor. I de öppna svaren sökte vi efter frekvent använda ord, som vi sedan tematiserade. Utifrån de tema som framkom kunde vi identifiera begrepp inom relationskompetens, som vi kunde koppla till vårt teoretiska ramverk och våra centrala begrepp. De relationella perspektiven (Aspelin & Persson, 2011; Persson, 1998; von Wright, 2000, 2002), ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2013) samt teorin om Det etiska kravet (Løgstrup, 1994). De begrepp vi använt i vår analys har utifrån relationskompetens varit *mellanmänskliga möten*,

utbildningens brännpunkt (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2018), *autenticitet* (Juul & Jensen, 2009; Fibaek Laursen, 2004), samt *förtroende och tillit* (Løgstrup, 1994). Dessa begrepp använde vi sedan i vår begreppsanalys. Därefter sorterade vi in samtliga svar vi fått i enkäten under respektive begrepp. Utvalda delar av de öppna svaren har redovisats genom citat.

4.5 Tillförlitlighet

Vi har beskrivit tillvägagångssättet i vår studie så utförligt som möjligt för att stärka reliabiliteten. En studie som genomförs vid en viss tidpunkt ska när den upprepas ge samma resultat om den ska ha en hög reliabilitet (Bryman, 2011). Även om man använder samma respondenter, vilket är svårt eftersom de som svarat är anonyma, är deras attityder och kunskaper under ständig utveckling. I svaren på de öppna frågorna har vi sökt efter återkommande ord eller tema för att hitta mönster. Vår analys av resultaten i de öppna frågorna speglas av de teoretiska begrepp som vi valt som analysverktyg. Det innebär en svårighet när det gäller att upprepa studien, eftersom det alltid finns en tolkningsmöjlighet när det gäller urvalet av ord och tema. Även om bortfallet var stort kan vi ändå se en viss trovärdighet i de resultat som framkommit.

Det vi avsåg att undersöka var vad som utmärker speciallärares och specialpedagogers föreställningar om relationskompetens och hur de anser att man på bästa sätt kan främja goda relationer till elever i svårigheter. Vi ville även ta reda på i vilken mån uttalanden från det större pågående forskningsprojektet visade sig vara representativa för en större grupp speciallärare och specialpedagoger. Genom att vi testade frågorna i en pilotstudie, kunde vi i ett tidigt skede se att frågorna i enkäten var relevanta för studiens syfte. Detta kan i sin tur leda till en hög validitet (Bryman 2011). Vi anser att resultatet tillsammans med de kvalitativa intervjuer som låg till grund för frågorna, ger en indikation på vad som utmärker relationskompetens i en specialpedagogisk kontext.

4.6 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) har fastställt de forskningsetiska principerna i fyra allmänna huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Respondenterna informerades om samtliga fyra forskningsetiska principer i missivbrevet, som skickades som bifogad fil, via e-mail. I missivbrevet framgår tydligt syftet med undersökningen och att det är frivilligt att delta. Forskningsansvarigas namn och institutionsanknytning är angett. Deltagarna valde själva, huruvida de ville svara på online-enkäten. Hänsyn togs till

informerarnas anonymitet genom att respondenternas namn eller arbetsplats inte framkom. När e-mail skickades ut till flera, användes dold kopia som funktion. Nyttjandekravet innebär att det endast är för forskningsändamålet, de insamlade uppgifterna får användas. I missivbrevet fick respondenterna information om hur nyttjandekravet följdes genom att det framkom vad insamlade uppgifter skulle användas till (Stukát, 2011).

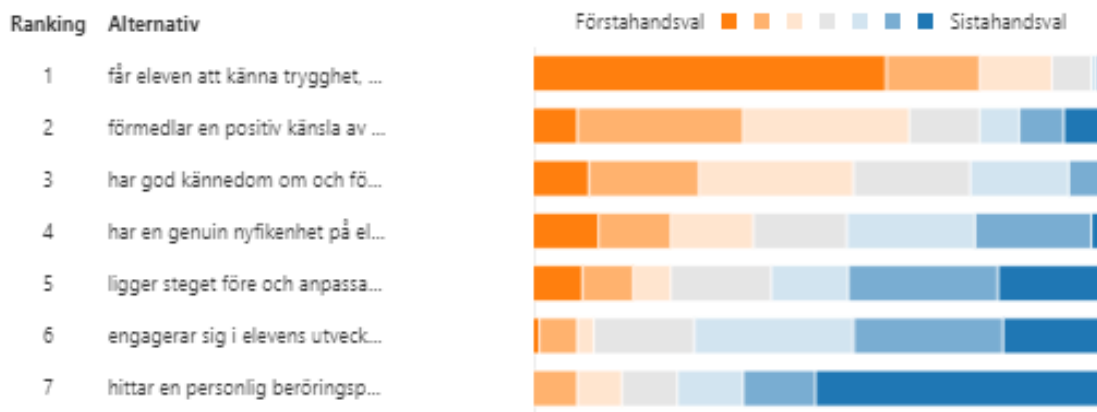
5. Resultat

I detta kapitel redovisas de resultat som framkommit i vår studie. Resultaten från undersökningen redovisas både som tabeller och diagram. När vi har använt en Likertskala har respondenterna svarat på en skala 1 till 5, där 1 betyder att det inte stämmer alls och 5 att det stämmer helt och hållet. Där det finns möjlighet att svara med flera olika svarsalternativ överstiger den totala procentsatsen 100 %. Ett urval av de öppna svaren redovisas som citat. Citaten används för att ytterligare belysa respondenternas svar, samt för att få en djupare förståelse för det som studerats.

5.1 Tematisk analys

5.1.1 Relationskompetens som framgångsfaktor

Respondenterna fick ta ställning till påståenden om relationskompetens. De fick även rangordna olika framgångsfaktorer för relationskompetens. Merparten av respondenterna ansåg att relationskompetens är viktig för att de ska lyckas väl i sitt arbete. Så gott som alla instämde helt och hållet i påståendet *Relationskompetens är viktigt för att jag ska lyckas väl i mitt arbete* och typvärdet blev därför 5. När respondenterna fick rangordna sju olika påståenden om *hur* man som speciallärare eller specialpedagog främjar relationer till elever i svårigheter, valde mer än hälften av respondenterna *Får eleverna att känna trygghet, förtroende och tillit* i första hand. Övriga påståenden blev relativt jämnt fördelade, förutom *Hittar en personlig beröringspunkt* som inte valdes som förstahandsval av någon. Det var sex respondenter som valde att inte svara på frågan eftersom de upplevde att de inte kunde rangordna påståendena. Se Figur 1 nedan.



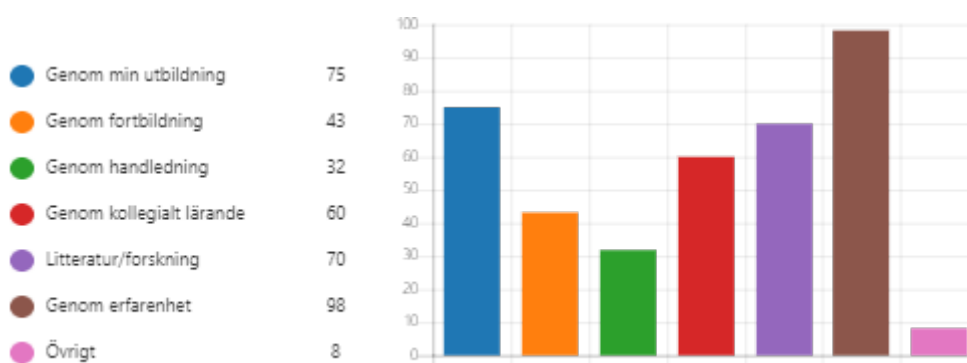
Figur 1. Respondenternas rangordning av sju olika påståenden om hur relationer med elever i svårigheter främjas.

5.1.2 Kunskap om relationskompetens

På frågan *På vilket sätt har du fått kunskaper och färdigheter i relationskompetens?* har flera respondenter valt mer än ett alternativ. Övervägande antal respondenter, 89%, anser att de fått kunskaper och färdigheter genom erfarenhet. Det är 68% som anger att de fått kunskaper och färdigheter genom sin utbildning och lika många (64%) anser att det skett genom litteratur och forskning. Drygt hälften (55%) anger att de fått denna kunskap genom kollegialt lärande, medan 39% anger att det är genom fortbildning de utvecklat sin relationskompetens. En knapp tredjedel (29%) anser att det är genom handledning, se Figur 2 nedan. Två av de svar som framkommit under övrigt skiljer sig från de övriga:

Jag tänker att relationskompetens till viss del är en förmåga som vi har mer eller mindre lätt för att använda beroende på arv och miljö.

Tror bara jag har det naturligt i mig.



Figur 2. Hur respondenterna skaffat sig kunskaper och färdigheter i relationskompetens.

5.1.3 Förändring i relationskompetens över tid

Merparten av respondenterna anser att deras relationskompetens har förändrats över tid. Det finns ett fåtal av respondenterna som anser att deras relationskompetens inte har förändrats över tid. Nästan hälften av respondenterna har svarat vad som har lett fram till en förändring, men inte på vilket sätt kompetensen har förändrats. De teman som framkommer i svaren är: ökad reflektion kring sitt eget bemötande, att man blivit mer medveten om vikten av relationskompetens, att de fått större förståelse och insikt, att de har blivit bättre lyssnare, att de fått olika verktyg, att de utvecklat ett lågaffektivt bemötande, att de blivit mer utförliga och nyanserade samt att man har börjat värdera relationen med elevens föräldrar högt.

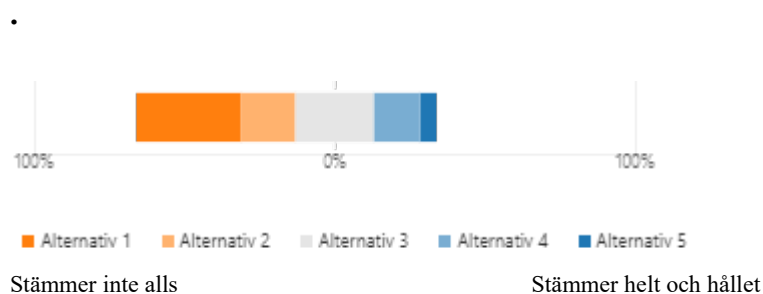
Jag har sett till att få den kunskapen för att det alltid intresserat mej. Framför allt genom erfarenhet sett att allting fungerar bättre med goda relationer. De barn/elever i svårigheter har ett EXTRA stort behov av att befinna sig runt pedagoger som de har goda relationer med.

I mötet med barn i behov av särskilt stöd lär jag mej alltid något nytt då varje barn är unikt och det är min uppgift att rätta verksamheten efter barnet inte tvärtom.

Större förståelse för att det inte bara handlar om att känna till elevens fritidsintresse eller att göra roliga saker tillsammans utan också hur man bemöter eleven och att det är avgörande för vilken eleven blir. Det som händer i mötet är viktigare än själva handlingen.

5.1.4 Speciallärare och specialpedagogers särställning - relationer och krav

Påståendet *Speciallärare och specialpedagoger behöver inte ställa lika höga krav på eleven, vilket leder till att de har lättare för att bygga relationer* håller över hälften av respondenterna inte med om. Typvärdet blir en etta (1), se Figur 3 nedan.



Figur 3. Respondenternas tankar kring förhållandet mellan att ställa krav och att bygga relationer.

När det gäller påståendet *Det är viktigt att bygga relationer först, ställa kraven vartefter* instämmer merparten av respondenterna, typvärdet blir högt (4 och 5). Nästan en femtedel

väljer att svara alternativ 3. Det är endast ett fåtal som inte anser att ovanstående påstående stämmer.

5.1.5 Självkännedom och självreflektion

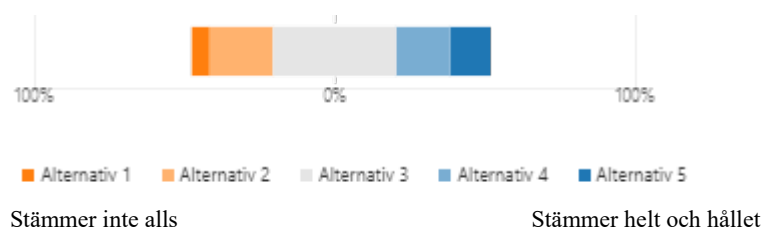
Flertalet av respondenterna instämmer i påståendet *Relationskompetens är beroende av självkännedom och en förmåga att vara självkritisk*. Typvärdet blir 5 vid skattningen av påståendet. Den kvalitativa analysen visar att det inte räcker med självinsikt och självkännedom för att man ska utveckla sin relationskompetens. Det handlar även om att vara självanalyserande, att inse att den vuxne bär ansvaret, att det krävs ömsesidig respekt, professionell trygghet och om vilken syn man har på människan. Självanalyserande var det ord som förekom mest frekvent i svaren. Det framkommer att det finns speciallärare/specialpedagoger som upplever att relationskompetens endast kan utvecklas om man har det naturligt. Nedan följer två citat från varsin del av skalan.

Om det är truligt eller motigt att bygga relation eller vinna en elevs förtroende är det ju på MITT konto. JAG måste ändra mig för att komma vidare så det har definitivt med självkännedom och reflektion över sitt eget handlande att göra.

Jag har svårt att tänka mig att man kan läsa sig till och utveckla den förmågan om man inte har den naturligt. Men det mesta blir väl bättre av självkännedom och reflektion.

5.1.6 Tidsfaktorn

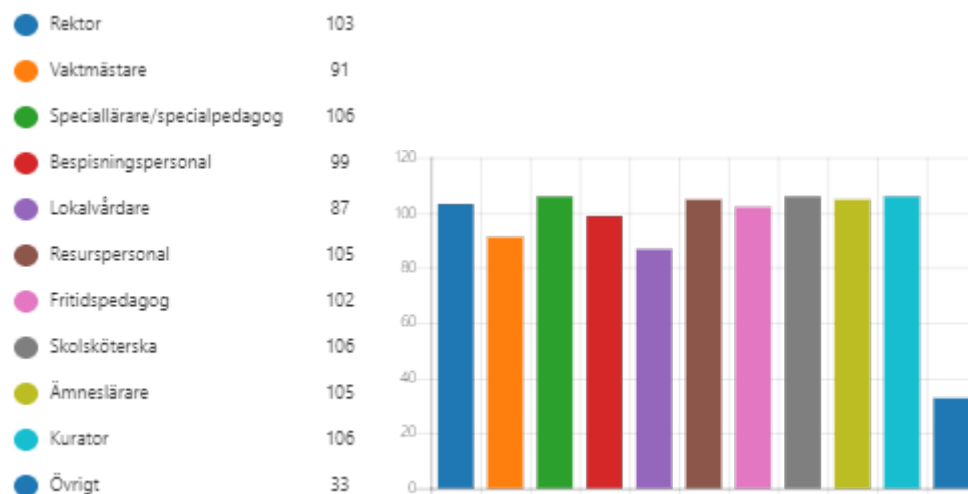
Det blir en stor spridning vid skattningen av påståendet *Det finns möjlighet att avsätta tillräckligt med tid, för att bygga goda relationer med elever i svårigheter*. Typvärdet blir 3. Spridningen tyder på att förutsättningarna för relationsarbete varierar starkt, se Figur 4.



Figur 4. Respondenternas tankar kring tid i förhållande till relationsbyggande.

5.1.7 God relationskompetens i olika personalgrupper på skolan

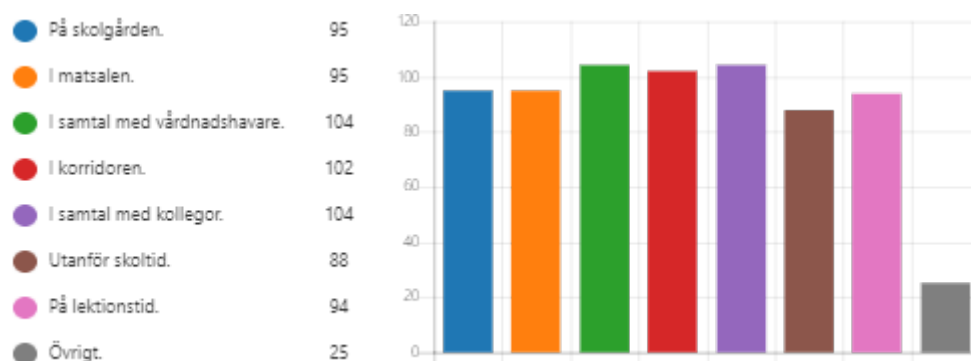
Merparten anser att alla personalgrupper på skolan behöver ha god relationskompetens. De personalgrupper som inte lika många har valt är lokalvårdare och vaktmästare. Övervägande del av de som har kommenterat anser att ALLA som arbetar med barn behöver ha en god relationskompetens. Övriga personalgrupper som framkommit under övrigt är studie- och yrkesvägledare samt vikarier, se Figur 5.



Figur 5. Respondenternas tankar kring vilka som behöver god relationskompetens.

5.1.8 Relationskompetensen i olika sammanhang

Flertalet av respondenterna anser att de har användning av sin relationskompetens i samtliga situationer. De teman som framkommit under övrigt är: alltid, i möte med andra professioner, i privatlivet samt i elevhälsoteam och personalmöten. Någon skrev: ”I varje mellanmänniskt möte.”



Figur 6. Respondenternas upplevelser kring var och när de använder relationskompetens.

5.1.9Handledning med fokus på relationskompetens

På frågan *I vilken utsträckning förekommer handledning av kollegor i relationskompetens i ditt uppdrag?* svarar nästan hälften av respondenterna att det inte förekommer alls eller i liten utsträckning. En femtedel av respondenterna har svarat att handledning förekommer i stor utsträckning. En mindre del av respondenterna svarar att de handleder i relationskompetens dagligen. Det framkommer även att man inte benämner det som handledning i relationskompetens utan att det är inbakat i andra uppdrag. Nedan följer citat från respondenterna.

Dessutom skulle jag själv behöva mer faktiska kunskaper i relationskompetens.

Handledning där ämnet relationskompetens är förutbestämt är inte så vanliga. däremot ingår det i stort sett alltid i de flesta uppdrag att komma in på förhållningssätt, bemötande och vikten av en god relation.

Det finns att tillgå för de som så önskar men det betyder ju inte att det kommer de som mest behöver det till gagn.

På den öppna frågan *Vilken är din upplevelse av att handleda kollegor inom området relationskompetens?* framkommer att det är viktigt och givande samt ett svårt område mest frekvent. Det framkommer även att det är viktigt att kritiskt granska och reflektera över sitt eget förhållningssätt. Respondenterna lyfter fram att det i handledningssituationer upplevs självklart för en del, men svårare för andra. Nedan följer utvalda citat hämtade från olika teman.

Jag har liten erfarenhet av det men upplever att det kan vara ett svårt område att handleda eftersom man måste gå in i sig själv och kritiskt granska sitt eget förhållningssätt gentemot både elever och kolleger. Detta kan vara svårt och jobbigt men mycket viktigt och givande.

Ibland är det svårt, särskilt gällande de kollegor som upplever att de har goda relationer men där eleverna upplever det annorlunda.

Lätt med de redan frälsta, svårare med de som inte inser vikten av kompetensen.

Att det är ett svårt område och som man inte i min utbildning till speciallärare har blivit särskilt tränad i. Här får jag luta mig till mina egna erfarenheter och sunt förnuft.

För att handledning ska ge resultat behöver du kunna och vilja observera dig själv. Jag tror att om du vill utveckla din kompetens inom området så utvecklas du hela tiden eftersom du ständigt ställs inför nya situationer som du analyserar.

5.2 Teoretisk begreppsanalys

Tolkningarna i vår resultatanalys är baserade på de relationella perspektiven (Aspelin & Persson, 2011; Persson, 1998; von Wright 2000, 2002), ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2013) samt teorin om Det etiska kravet (Løgstrup, 1994). De begrepp vi använt i vår analys har utifrån relationskompetens varit *mellanmänskliga möten*, *utbildningens brännpunkt* (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2018), *autenticitet* (Juil & Jensen, 2009; Fibaek Laursen, 2004), samt *förtroende och tillit* (Løgstrup, 1994). I vår analys utgår vi från relationer till elever i svårigheter eftersom det genomsyrar både syfte och frågeställningar.

5.2.1 Mellanmänskliga möten

Det relationella perspektivet utgår ifrån det unika som framkommer i mötet mellan människor. Resultatet i vår studie visar att flertalet av respondenterna har användning av sin relationskompetens i samtliga situationer, i varje mellanmänskligt möte. Enligt Juul och Jensen (2009) utvecklar vi relationskompetens överallt och mellan alla individer.

Mellanmänskliga möten som sker utanför klassrummet är viktiga för att skapa goda relationer (Claessen m.fl., 2017). Vi behöver vara uppmärksamma på de relationella kvaliteter som möjliggör för relationer mellan pedagoger och elever. Att undervisa i mellanrummet är att utsätta sig själv för en risk. Vi öppnar upp och låter den andre komma nära. Det kan samtidigt som Biesta uttrycker det ses som en risk nödvändig att ta (Biesta, 2004). Sundqvist (2012) menar att reflekterande och samarbetande handledningssamtal kan ses som mellanmänskliga möten. Ahlberg (2013) poängterar att de reflekterande samtalen är viktiga och ses inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet som ett kraftfullt verktyg. I vår studie framkommer det att handledning inom området relationskompetens upplevs viktigt men förekommer i mindre omfattning. Däremot lyfts det fram att förhållningssätt, bemötande och vikten av en god relation i stort sett alltid ingår i de flesta handledningsuppdrag. Att handleda upplevs svårt av respondenterna eftersom både handledaren och den handledde behöver kritiskt granska sitt eget förhållningssätt. Bingham och Sidorkin (2004) menar att människor behöver mötas för att det ska ske ett lärande. Det framkommer tydligt i vår studie att det krävs en ömsesidig respekt. Samtidigt är det den vuxne som bär ansvaret för det mellanmänskliga mötet och relationen. ”Om det inte finns en fungerande relation är det jag som vuxen som måste reflektera över situationen vilket kräver självkännedom” uttrycker en respondent. von Wright (2000) lyfter fram att man måste växla mellan att ana elevens perspektiv samtidigt som man ser sitt eget. Läraren lyssnar till vem eleven är och vem eleven

kan vara. Respondenterna upplever att deras relationskompetens har förändrats över tid och de ger uttryck för att de har blivit bättre lyssnare.

5.2.2 Utbildningens brännpunkt

Genom att placera relationen lärare-elev i brännpunkten, där utbildningens mest betydelsefulla aktivitet utspelas, kan relationskompetens förstås. Vår studie visar på att det finns lärare som har svårt att inse vikten av att placera relationen i brännpunkten. Kompetensen blir synliggjord i kommunikation, möten, känslor och relation. I stunden handlar det om att kunna både känna av och läsa av, vad som bör göras (Aspelin, 2018). Det som sker i utbildningens brännpunkt är det som inträffar mellan lärare och elev (Aspelin & Persson, 2011). Det har framkommit i studien att det krävs professionell trygghet för att utveckla sin relationskompetens. Vår studie visar på en stor spridning när det gäller förutsättningar för relationsarbete kopplat till tidsaspekten. Enligt Aspelin (2013) ingår vi alltid i olika relationer oavsett om vi vill eller inte. Det är inte enbart vid en viss tidpunkt eller situation som relationer hamnar i brännpunkten (Aspelin, 2013). I vår studie blir det tydligt att det som händer i mötet är viktigare än själva handlingen. Enligt Sabol och Pianta (2012) behöver lärarna stöd i hur man arbetar med relationer om de ska utveckla kunskap om och skicklighet i relationskompetens (Sabol & Pianta, 2012). I det kommunikativt relationsinriktade perspektivet arbetades det med sociala stödstrukturer, vilket hjälpte lärarna att försöka knyta an till eleverna för att skapa förtroendefulla relationer (Ahlberg, 2013). Resultatet i vår studie visar att det finns ett behov av mer faktiska kunskaper i relationskompetens. Även att det inte funnits tillräckliga möjligheter att utveckla relationskompetens i utbildningen till speciallärare.

5.2.3 Autenticitet

Vår studie visar att relationer till elever i svårigheter främjas genom en genuin nyfikenhet på eleven och dennes intressen. Även att som speciallärare eller specialpedagog förmedla en positiv känsla av att eleven kan lyckas. Fibaek Laursen (2004) menar att *autenticitet* handlar om att visa sig som den person de är och acceptera andra som de unika människor de är. Elever är ”kloka nog att bara ta ett budskap på allvar om det kommer från en person som själv tar det på allvar” (Fibaek Laursen, 2004, s. 171). I resultatet framkommer att det spelar stor roll hur man bemöter eleven och att det är avgörande för vilken eleven blir. Enligt Juul och Jensen (2009) kan man bli en god lärare oavsett vilken grundläggande personlighet man har.

Autenticitet handlar om förmågan att vara ”yrkespersonligt närvarande i relationen”. De menar vidare att autenticitet är professionalitet på högsta nivå (Juul & Jensen, 2009, s. 127). Att möjliggöra personliga och autentiska möten innebär inte att läraren använder sig av några metoder eller tekniker (Aspelin, 2015). Ett fåtal av respondenterna anser att relationskompetens endast kan utvecklas om man har det naturligt. Elever som är utmanande behöver mötas med intresse. Läraren behöver vara öppen och lyhörd för elevens personliga integritet, samt bortse från det oönskade beteendet (Juul & Jensen, 2009). Det relationella perspektivet utgår från det unika i varje möte och enligt von Wright (2002) vet vi inte vem den andre är i nästa möte. Det är viktigt att i varje möte vara här och nu och våga vara äkta, även om det är utlämnande.

5.2.4 Förtroende och tillit

Løgstrups teori om det etiska kravet har använts för att förklara hur *förtroende och tillit* kan förstås. Mötet ska präglas av tillit från båda håll, lärare och elev. I detta möte är det den vuxne som har störst ansvar. I varje möte finns ett uttalat krav vilket kan uppfattas olika av den som ställer kravet och den som uppfattar kravet. Detta uttalade krav är inte detsamma som den andres önskan (Løgstrup, 1994). Ljungblad (2016) menar att en tillitsfull relation mellan elev och lärare ökar möjligheten att tillsammans ta sig igenom utmaningar i undervisningen. Det sker till exempel när läraren använder sig utav pedagogisk takt i relationellt lärarskap, såsom ändrat röstläge, tonfall, kroppsspråk och humor. När respondenterna rangordnade hur man som speciallärare eller specialpedagog främjar relationer till elever i svårigheter, rangordnade mer än hälften av respondenterna *Får eleverna att känna trygghet, förtroende och tillit* i första hand. En av respondenterna påtalade att det finns kollegor som upplever att de har goda relationer, men där eleven upplever något annat. I vår studie har det framkommit att respondenterna anser att det är viktigt att bygga relationer först och ställa kraven vartefter. Däremot är de inte lika överens i påståendet att speciallärare och specialpedagoger har lättare för att bygga relationer då de inte behöver ställa lika höga krav på eleven. ”Även vid de tillfällen när eleverna går utanför gränserna, medvetet eller omedvetet spelar de förtroendefulla relationerna en stor roll. För att dessa möten då lärare och elev inte är inriktade på samma mål inte ska ta för mycket utrymme och energi krävs att lärare och elev har förtroende för varandra och därmed en vilja att handla på ett sätt som är bra för den andre” (Lilja, 2013, s.191).

5.3 Resultatsammanfattning

Respondenternas tankar och föreställningar kring *relationskompetens* visar att relationskompetens är viktigt för att de ska lyckas väl i sitt arbete. De upplever att de har

tillräckliga kunskaper om begreppet relationskompetens och att de framförallt har fått det genom erfarenhet. Respondenterna främjar goda relationer till elever i svårigheter genom att få eleven att känna trygghet, förtroende och tillit. På påståendet *Det finns möjlighet att avsätta tillräckligt med tid, för att bygga goda relationer med elever i svårigheter* finns det en stor spridning. Det tyder på att förutsättningarna för relationsarbete varierar starkt. Det finns en samstämmighet kring att alla som arbetar med barn behöver ha en god relationskompetens. De anser även att de har användning av den i samtliga situationer. Det finns en stor spridning i hur speciallärare och specialpedagoger ser på förhållandet mellan relationer och krav. Över hälften av respondenterna anser att möjligheten att bygga relationer inte hänger samman med att ställa lägre krav på eleverna. En del av respondenterna har haft svårt att ta ställning till detta påstående. De anser dock att det är viktigt att bygga relationer först och ställa kraven därefter. Merparten anser att deras relationskompetens har förändrats över tid. Detta visar sig framför allt genom en ökad reflektion kring sitt eget bemötande. Nästan hälften av respondenterna svarar att handledning i relationskompetens inte förekommer alls eller i liten utsträckning. En del respondenter svarar att de handleder i relationskompetens dagligen. Det är inte uttalat att det är handledning i relationskompetens, utan det är inbakat i annat. Respondenterna är eniga kring att relationer till elever i svårigheter kan främjas genom handledning och reflekterande samtal. Hur man ser på relationskompetens påverkar speciallärares och specialpedagogers möjligheter att bygga goda relationer till elever i svårigheter. Även självkänedom och reflektion över sitt eget förhållningssätt gentemot både elever och kollegor påverkar.

6. Diskussion

I detta kapitel börjar vi med att diskutera våra metodval för att därefter diskutera studiens resultat kopplat till forskning och litteratur. Vi fortsätter med att göra en konklusion, lyfter fram specialpedagogiska implikationer samt avslutar med förslag till fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Eftersom tidsperioden för studien var begränsad så innebar det att urvalsstorleken blev begränsad (Bryman, 2011). Det var 110 personer som svarade (51 %), vilket innebär ett bortfall på (49 %). Enligt Stukát (2011) kan bortfall innebära att de som valt att inte svara ”har en mer negativ inställning till problemområdet” (s.72). Detta i sin tur kan ge ett resultat som inte är tillförlitligt. Vi har även tagit i beaktning att det kan handla om brist på tid eller att de som fick enkäten varken kände till oss som skribenter eller högskolan i Kristianstad. När vi skulle genomföra pilotstudien valde vi personer som vi visste skulle kritiskt granska enkäten och ge tydlig och snabb respons. Det var en fördel att göra ett bekvämlighetsurval kopplat till pilotstudien. Pilotstudien fick oss att kritiskt granska och omformulera frågor och instruktioner (Bryman, 2011). I efterhand kan vi konstatera att det hade varit en fördel om vi hade inlett enkäten med frågan *Vad innebär begreppet relationskompetens för dig?* Det hade då blivit tydligare för oss hur respondenterna definierar begreppet, samtidigt som det hade underlättat i analysen av övriga frågor och påståenden. Påståendet *Min relationskompetens har förändrats över tid* följt av frågan *Om ja, på vilket sätt?* var lätt att missförstå. Flera respondenter tolkade frågan som att de skulle svara på vad som hade lett fram till en förändring, istället för på vilket sätt den hade förändrats. Möjligen hade det varit mer lämpligt att formulera sig, *Om ja, hur har den förändrats?* Påståendet *Det finns möjlighet att avsätta tillräckligt med tid, för att bygga goda relationer med elever i svårigheter* kan ha varit svårtolkat, då det kan vara svårt att veta vad som är *tillräckligt* med tid. Vem och vad avgör vad som är tillräckligt med tid? Under övriga synpunkter framkom att det var svårt att rangordna alternativen i fråga 20. De som kommenterat ansåg att alla påståenden går in i varandra och är lika viktiga. Redan i vår pilotstudie fick vi en kommentar kopplat till detta. Vi valde att ändå behålla den som en rangordningsfråga. Detta eftersom en av deltagarna i pilotstudien uttryckte att påståendet satte igång tankeprocesser kring vad som främjar relationer med elever i svårigheter. Om vi istället hade valt möjligheten att prioritera flera svarsalternativ lika högt, istället för att rangordna dem, hade det möjligtvis blivit lättare för respondenterna att svara.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatet visar att respondenterna i vår studie, det vill säga speciallärare och specialpedagoger, anser att *relationskompetens* är viktig för att de ska lyckas väl i sitt arbete. Det finns dock en risk att respondenterna definierar begreppet relationskompetens olika vilket kan påverka resultatet. Det saknas forskning kring relationskompetens i specialpedagogisk kontext med undantag för Sabol och Pianta (2012). Därför driver Aspelin m.fl. just nu ett forskningsprojekt med detta fokus. Aspelin (2018) menar att det finns studier riktade mot skolans värld som visar på att lärares relationskompetens är av avgörande betydelse för att främja elevers utveckling och lärande. Forskningen visar på att lärare behöver kunna bygga goda relationer, för att vi i skolan ska kunna tala om kvalitet och lyckas med utbildning. Aspelin menar vidare att det inte går att ta för givet att relationskompetens utvecklas av sig själv, inte heller att förmågan är tillräckligt utvecklad hos samtliga lärare. Han slår fast vid att "relationskompetens är inte bara en fråga om professionalitet utan också om personligt förhållningssätt" (Aspelin, 2018, s. 10 - 11).

Sabol och Pianta (2012) har sammanställt forskning som undersökte relationen mellan lärare och elev och dess påverkan som en skyddande faktor för elever i svårigheter i skolan. Forskningen visar att goda relationer mellan lärare och elev minskar risken för beteendeproblem. Det finns också forskning kring olika metoder som synliggör svårigheter och behov som lärare har i förhållande till elever i svårigheter. Metoderna kan ge lärarna hjälp att sätta ord på känslor och tankar kring relationer till elever i svårigheter. Detta kopplas sedan till bemötande och ökar möjligheten att gå från omedvetenhet till självkänedom och reflektion (Koenen, Vervoort, Verschueren & Spilt, 2019). Aspelin (2015) menar att en relationskompetent lärare inte använder sig av några metoder, utan det är primärt att ett personligt och autentiskt möte görs möjligt. För att ett personligt och autentiskt möte ska komma till stånd mellan lärare och elev krävs en självinsikt hos läraren. Den omfattar till exempel en självinsikt kring det egna bemötandet. Under påståendet *Relationskompetens är beroende av självkänedom och en förmåga att vara självkritisk* framkommer att respondenterna anser att det är viktigt att vara självanalyserande. Enligt vår tolkning av resultatet innebär självanalyserande att vara både självkritisk och ha en god självkänedom. För att möta elever i svårigheter utifrån det som är bäst för dem, behöver mötet präglas av tillit från båda håll, enligt Løgstrup (1994). I detta möte är det alltid den vuxne som har störst ansvar för att bygga en god relation till eleven, men varje individ har ett ansvar i att möta andra personer utifrån det som är bäst för den individen (Løgstrup, 1994).

Det finns en stor spridning hos respondenterna i hur de ser på förhållandet mellan relationer och krav. Över hälften av respondenterna anser att möjligheten att bygga relationer inte hänger samman med att ställa lägre krav på eleverna. En del av respondenterna har haft svårt att ta ställning i detta påstående. Respondenterna anser dock att det är viktigt att bygga relationer först och ställa kraven därefter. Enligt Stengel (2004) är det en fördel att ha en relation med eleven för att eleven ska ges bättre förutsättningar att utveckla kunskaper. Den stora spridningen i påståendet *Det finns möjlighet att avsätta tillräckligt med tid, för att bygga goda relationer med elever i svårigheter*, tyder på att det varit svårt för respondenterna att ta ställning till påståendet. Om man arbetar som speciallärare eller specialpedagog kan vara av betydelse, då uppdragen ser olika ut. Speciallärare har generellt mer tid med elever, vilket borde ge större möjligheter att bygga goda relationer till elever i svårigheter. Det relationsinriktade arbetet bör genomsyra alla mellanmänniska möten. Samtliga personalgrupper på skolan behöver ta vara på varje tillfälle som ges för att bygga goda relationer till elever i svårigheter.

När respondenterna svarade på hur de fått kunskaper och färdigheter i relationskompetens hamnade handledning lägst. Detta kan tolkas som att det inte är så vanligt att speciallärare och specialpedagoger blir handledda. Enligt Sundqvist (2012) behöver specialläraren ha en god handledningskunskap. Hon menar att handledningssamtalen ska ses som *mellanmänniska möten*. Enligt Ahlberg (2013) är de reflekterande samtalen viktiga. För att lärarna ska utveckla kunskap om och skicklighet i relationskompetens behöver de stöd i hur man arbetar med relationer (Sabol & Pianta, 2012). Relationer till elever i svårigheter kan främjas genom handledning och reflekterande samtal. Nästan hälften av respondenterna svarar att handledning i relationskompetens inte förekommer alls eller i liten utsträckning. Handledning är enligt examensordningen en del i specialpedagogens uppdrag. En femtedel av respondenterna har svarat att handledning förekommer i stor utsträckning vilket kan kopplas till detta. En mindre del av respondenterna svarar att de handleder i relationskompetens dagligen. Det framkommer även att man inte benämner det som handledning i relationskompetens utan att det är inbakat i annat. I studien framkommer att det kan upplevas svårt att handleda i relationskompetens, eftersom det innebär att man måste gå in i sig själv och kritiskt granska sitt eget förhållningssätt gentemot elever och kollegor. För att handledning ska leda till att utveckla relationskompetens behöver du kunna och vilja observera dig själv. Om man har en professionell trygghet blir det lättare att ta risker och utlämna sig själv i möten med elever i svårigheter. Det är viktigt att i varje möte vara här och nu och våga vara äkta även om det är utlämnande. I reflekterande samtal kring relationskompetens är det viktigt att det finns autenticitet. Katz och Ain Dack

(2017) tydliggör att vi alla människor bygger upp hinder eller psykologiska barriärer när det kommer till professionellt lärande. Människan är vanligtvis inte speciellt bra på att i första skedet tänka igenom samtliga aspekter av ett problem som ska lösas. Vi går direkt till praktisk handling. De flesta av oss lägger för lite tid på att analysera de problem som uppstår i praktiken. Detta krävs för att förstå vad det verkligen handlar om. Många lärare tycker om att känna att det händer någonting och tar då genvägar i analysen av problemet. Lärare tillskriver ofta välbekanta strategier, idéer och resurser ett högt värde (Katz & Ain Dack, 2017). Men enligt von Wright kan vi aldrig ”veta vem den andra är eller kommer att vara i nästa möte” (von Wright, 2000, s. 14). Vi kan inte använda samma strategier i olika möten med elever i svårigheter. Det som fungerar i mötet med eleven i den ena situationen, fungerar inte nödvändigtvis i nästa möte. I vårt resultat framkommer att det finns ett fåtal respondenter som anser att relationskompetens endast kan utvecklas om man har det naturligt. Samtidigt finns det speciallärare och specialpedagoger som tycker att det är svårt att som speciallärare/specialpedagog handleda inom relationskompetens, då en del lärare inte ser vikten av kompetensen. Enligt Ahlberg, Klasson och Nordevall (2002) är det viktigt att avsätta tid och rum för pedagogiska samtal och reflektion (Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002). Genom handledning kan man utveckla förmågan att själv distansera sig från sina egna förutfattade meningar, vilket enligt Persson (2013) är en viktig aspekt för att kunna inta en annan människas perspektiv (Persson, 2013). Det är därför av stor vikt att redan under utbildningen till speciallärare eller specialpedagog få möjlighet till handledning i hur man kan utveckla relationskompetens.

6.3 Slutsats

Speciallärare och specialpedagoger anser att *relationskompetens* är viktigt i arbetet med elever i svårigheter. De anser att de har tillräckliga kunskaper om begreppet relationskompetens. Speciallärare och specialpedagoger har användning av sin relationskompetens i varje *mellanmänskligt möte*, överallt och alltid. Samtidigt anser de att samtliga personalgrupper på skolan behöver ha en god relationskompetens. Varje möte ska präglas av trygghet, *förtroende och tillit*. Det är specialläraren eller specialpedagogen som har ansvaret för att bygga relationen. Därför är det viktigt med självkännedom och reflektion. De är överens om att det är viktigt att bygga relationer först och ställa kraven därefter. Det finns en stor spridning i synen på hur relationsbyggande hänger samman med att speciallärare och specialpedagoger inte behöver ställa lika höga krav på eleverna. En del anser att det stämmer, andra inte. Det har framkommit att det finns ett fåtal speciallärare och specialpedagoger som anser att relationskompetens

endast kan utvecklas om man har det naturligt. Studien visar att det framför allt är genom erfarenhet som relationskompetens utvecklas. Det finns en enighet kring att relationer till elever i svårigheter kan främjas genom handledning och reflekterande samtal. Det har under studiens gång blivit tydligt att det är svårt att hitta aktuell forskning kring relationskompetens i en specialpedagogisk kontext, vilket tyder på en kunskapslucka.

6.4 Studiens implikationer för specialpedagogisk praktik

Speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling har en viktig roll i arbetet med att stötta lärare att kommunicera med elever i svårigheter. Detta i ofta oförutsägbara situationer kopplat till undervisningen. Vi behöver skapa en förståelse för att det som händer i mötet är viktigare än själva handlingen. Det som kommuniceras i skolans lärmiljöer behöver kunna delas av alla. Det är en rättighet för alla elever att få komma till tals, bli lyssnade till och känna delaktighet. Därför är det viktigt att sätta relationen lärare- elev i *brännpunkten*. Speciallärare och specialpedagoger behöver ta varje tillfälle i akt för att bygga goda relationer med elever i svårigheter. Elever i svårigheter kan ha svårt att delta i samspel och kommunikation vilket ställer än högre krav på *relationskompetensen* hos den som möter dem. Det ligger ett stort ansvar på speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling när det gäller att stödja elever i det sociala samspelet. Speciallärarutbildningen och specialpedagogutbildningen behöver fokusera på relationskompetens, då relationskompetens är ett slags kunnande som man lär sig att utveckla. Aspelin (2018) menar att det inte går att ta för givet att relationskompetens utvecklas av sig själv, inte heller att förmågan är tillräckligt utvecklad hos samtliga lärare. Genom reflekterande samtal och handledning där vi samtalar kring relationskompetens, ökar möjligheterna att stödja lärare och främja elevers utveckling och lärande.

6.5 Förslag till fortsatt forskning

I denna studie har fokus varit på att undersöka vad som utmärker speciallärares och specialpedagogers *relationskompetens*. Under arbetets gång har vi upptäckt att det varit svårt att hitta forskning kring relationskompetens i specialpedagogisk kontext ur elevernas perspektiv. ”Barn glömmer aldrig hur vi får dem att känna” (Sir J. Jones, personlig kommunikation, 16 augusti 2019). Därför behöver speciallärare och specialpedagoger alltid ta reda på hur eleven känner. En av de speciallärare/ specialpedagoger som deltog i vår studie uttryckte:

”Ibland är det svårt, särskilt gällande de kollegor som upplever att de har goda relationer men där eleverna upplever det annorlunda. ”

Genom observationer i elevens lärmiljö och intervjuer med elever i svårigheter kan man få syn på vad som händer i det *mellanmänniska mötet*, vilket skapar möjligheter till ökad delaktighet för alla elever.

En respondent svarade att det var svårt att besvara i vilka situationer speciallärare/specialpedagoger har användning för sin relationskompetens, då hen arbetade på gymnasiet. Detta svar fick oss att fundera över om synen på relationskompetens skiljer sig åt, beroende på vilken ålder de arbetar mot. Det hade varit intressant att ytterligare undersöka om det finns en skillnad och i så fall hur det skiljer sig, när det gäller uppfattningen kring relationskompetens.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik-att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Ahlberg, A., Klasson, J-Å. & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling*. Jönköping: Insikt 2002:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation.
- Andersen, T. (2011). *Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtalen*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. Mölnlycke: Kristianstad University Press 2013:02.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. *Utbildning & Demokrati 2015, vol. 24, nr, 3. s.49 – 63*.
- Aspelin, J. (2017). We can recite in chorus now! An Interactionist Approach to the Teacher – Student Relationship and Teachers’ Relational Competence. *Classroom Discourse: Volume 8, Nr 1. p.55 - 70*.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber AB.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Biesta, G. (2004) “Mind the Gap!”Communication and the Educational Relation. I: C.W. Bingham & A.M Sidorkin (red.) *No Education without relation*. p.11-22. New York: P. Lang.
- Bingham, C.W & Sidorkin, A. M. (red.) (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Bruce, B (red.) (2018). *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Byström, A. & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I: B. Bruce (red.) *Att vara speciallärare*. (s. 23 - 39). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Claessen, C.A., van Tartwijk, J., van der Want, A.C., Pennings, H.J.M., Verloop, N., den Brok, P.J., Wobbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research: Volume 110, 2017- Issue 5*. p. 478-493.
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport: att göra en statistisk undersökning*. (5. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Fibaek Laursen, P. (2004). *Den autentiske läraren: bli en bra och effektiv undervisare- om du vill*. (1. uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Juul, J & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber AB.
- Katz, S. & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande, framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klinge, L. (2016). Lärarens relationskompetens är en nödvändig innovativ kompetens. *Tidskrift för professionsstudier 23. Tema: Innovation og uddannelse*, s. 44-52.
- Koenen, A-K., Vervoort, E., Verschueren, K. & Spilt, L. (2019). Teacher- Student Relationships in Special Education: The Value of the Teacher Relationship Interview. p. 874-886. *Journal of Psychoeducational Assessment: Volume 37 (7)* p. 874-886.
- Lilja, A. (2013). *Body, Space and Time- and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom*. *Indo-Pacific Journal of phenomenology*, 13: sup 1, 1-10, doi:10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179.

- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling Gothenburg Studies in Educational sciences 338) Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/32806>.
- Lindqvist, M. (2017). *Elevhälsoarbete för specialpedagoger - en handbok*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. (Doktorsavhandling Gothenburg Studies in Educational Sciences 381) Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/41112>.
- Ljungblad, A-L. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2019.1581280.
- Løgstrup, K. E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, M. (2012). Emmanuel Lévinas etik – Ansvar för den Andre. I: K. Bladini (red.) & M. Naeser *Det handlar om samtal*. (s.124 – 129). Karlstad: Karlstads universitet, Regionalt utvecklingscentrum (RUC).
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M, Tiftikiçi, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008) *Teacher competences and pupil learning in pre-school and school – A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Persson, A-E. (2013). Det relationella handledningsmötet. I: J. Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. (s.45 - 62). Mölnlycke: Kristianstad University Press 2013:02.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Doktorsavhandling. Göteborg:Specialpedagogiska rapporter, Nr 11) https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea_2077_13581_1.pdf.
- Rienecker, I. & Stray Jørgensen, P. (2017) *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber AB.

- Sabol, T.J & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher – child relationships. *Attachment & Human Development, 14:3* p.213–231.
doi:10.1080/14616734.2012.672262
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Svensk författningssamling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.
- Skolverket. von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning: En personlig betraktelse I: *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv* (s. 9 - 20). Stockholm: Skolverket.
- Stengel, S.B. (2004). Knowing is Responsible Relation. I: C.W. Bingham & A.M Sidorkin (red.) *No Education without relation*. s.139.- 152. New York: P. Lang.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Diss.: Åbo. Åbo Akademi.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet: ett arbetsätt i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Tufte, P. A. (2011). Kvalitativ metod. I: K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.) *Många möjliga metoder* (s.71 - 100). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1



Fakulteten för lärarutbildning

20191004

Relationskompetens i specialpedagogiska professioner

Våra namn är Jenny Malm och Lena Leijonqvist och just nu vidareutbildar vi oss till speciallärare med specialisering språk-, läs- och skrivutveckling. Vi läser vår sista termin och tar examen i januari 2020. Vårt examensarbete kommer att behandla speciallärares och specialpedagogers tankar och föreställningar kring begreppet relationskompetens. Studien består av en webbenkät riktad till verksamma speciallärare och specialpedagoger. Vår förhoppning är att denna studie ska kunna bidra med ett specialpedagogiskt perspektiv på relationskompetens. Alla svar som kommer in är helt anonyma och registreras endast som statistik.

Studien kommer att vara en del av ett pågående forskningsprojekt med titeln "Pre-service Special educators' Relational Competence" under ledning av professor Jonas Aspelin på högskolan i Kristianstad. Givetvis är ditt deltagande frivilligt och du kan när som helst under studiens gång välja att avbryta din medverkan. Se Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf.

Enkäten tar 10-15 minuter att genomföra och vi behöver ditt svar senast den 7 november 2019.

Vår handledare är Barbro Bruce, XXX@hkr.se bitr. professor i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik.

Om du undrar över något kopplat till enkäten, hör gärna av dig.

Jenny Malm XXX@XXX.se Lena Leijonqvist XXX@XXX.se

https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?fragment=FormId%3D11xm-7e0eEWKQin_aRdr39T9Ry4ZNMtGt6wN93tLfBxUOTIOSFIRTkxCRUIGRUFYOEtPTTk3RDk1NC4u%26Token%3D1e6c2a3eaac24d6280632509c8aaa05a

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/>

Bilaga 2

Enkät



Speciallärares/specialpedagogers tankar kring begreppet relationskompetens.

Ur Emil i Lönneberga. Foto: Pressens bild Holmlund

1. Jag arbetar som

- Speciallärare
- Specialpedagog

2. Antal år i yrket

- Under 5 år
- 5-10 år
- Fler än 10 år

3. Här kommer ett antal påståenden där du ska svara på en skala 1 till 5, där 1 betyder att det inte stämmer alls och 5 att det stämmer helt och hållet.

Relationskompetens är viktigt för att jag ska lyckas väl i mitt arbete.

Alternativ 1

Alternativ 2

Alternativ 3

Alternativ 4

Alternativ 5



4. Jag upplever att jag har tillräckliga kunskaper om vad relationskompetens innebär.

Alternativ 1	Alternativ 2	Alternativ 3	Alternativ 4	Alternativ 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. På vilket sätt har du fått kunskaper och färdigheter i relationskompetens?

- Genom min utbildning
- Genom fortbildning
- Genom handledning
- Genom kollegialt lärande
- Litteratur/forskning
- Genom erfarenhet
- Övrigt

6. Om övrigt, på vilket sätt?

Ange ditt svar

7. Speciallärare och specialpedagoger behöver inte ställa lika höga krav på eleven, vilket leder till att de har lättare för att bygga relationer.

Alternativ 1	Alternativ 2	Alternativ 3	Alternativ 4	Alternativ 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Det är viktigt att bygga relationer först, ställa kraven vartefter.

Alternativ 1	Alternativ 2	Alternativ 3	Alternativ 4	Alternativ 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Relationskompetens är beroende av självkänedom och en förmåga att vara självkritisk.

Alternativ 1 Alternativ 2 Alternativ 3 Alternativ 4 Alternativ 5

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

10. Eventuell kommentar till föregående fråga.

Ange ditt svar

11. Det finns möjlighet att avsätta tillräckligt med tid, för att bygga goda relationer med elever i svårigheter.

Alternativ 1 Alternativ 2 Alternativ 3 Alternativ 4 Alternativ 5

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

12. Min relationskompetens har förändrats över tid.

- Ja
- Nej

13. Om ja, på vilket sätt?

Ange ditt svar

14. Vilka personalgrupper på skolan behöver ha god relationskompetens?

Du kan välja flera alternativ och/ eller lägga till egna svar.

- Rektor
- Vaktmästare
- Speciallärare/specialpedagog
- BESPISNINGSPERSONAL
- Lokalvårdare
- Resurspersonal
- Fritidspedagog
- Skolsköterska
- Ämneslärare
- Kurator
- Övrigt

15. Om du valt övrigt, ange vad nedan.

Ange ditt svar

16. I vilken utsträckning förekommer handledning av kollegor i relationskompetens i ditt uppdrag?

Ange ditt svar

17. Vilken är din upplevelse av att handleda kollegor inom området relationskompetens?

Ange ditt svar

18. I vilka situationer har du som speciallärare/specialpedagog användning för din relationskompetens?

- På skolgården.
- I matsalen.
- I samtal med vårdnadshavare.
- I korridoren.
- I samtal med kollegor.
- Utanför skoltid.
- På lektionstid.
- Övrigt.

19. Om du valt övrigt, ange vad nedan.

Ange ditt svar

20. Relationer med elever i svårigheter främjas genom att speciallärare/specialpedagog

Rangordna med det som du upplever har störst betydelse först. Klicka på alternativ för att se pilar.

får eleven att känna trygghet, förtroende och tillit.

har god kännedom om och förståelse för elevens svårigheter och styrkor.

hittar en personlig beröringspunkt.

har en genuin nyfikenhet på eleven och dennes intressen.

engagerar sig i elevens utveckling.

ligger steget före och anpassar lärmiljön.

förmedlar en positiv känsla av att eleven kan lyckas.

21. Tack för din medverkan!
Jenny och Lena

Har du ytterligare tankar kring begreppet relationskompetens får du gärna lägga till det nedan.

Ange ditt svar

