



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp, för  
Speciallärarexamen specialisering utvecklingsstörning  
VT 2021  
Fakulteten för lärarutbildning**

**”Han gör min dag bra”... “men det är  
inte bara glass och ballonger”**

-En kvalitativ studie om hur lärare och  
elever beskriver lärar-elev relationer i  
särskolan.

**“He makes my day” ... “but it's not all ice-  
cream and balloons”**

- A qualitative study of how teachers and  
students describe teacher-student  
relationships in Compulsory and Upper  
secondary school for pupils with intellectual  
disabilities

**Helene Eriksson och Josefine Magnusson**

## **Författare**

Helene Eriksson och Josefine Magnusson

## **Titel**

“Han gör min dag bra” ... “men det är inte bara glass och ballonger”

- En kvalitativ studie om hur lärare och elevers beskriver lärar-elev relationer i särskolan.

## **Engelsk titel**

“He makes my day” ... “but it's not all ice-cream and balloons”

- A qualitative study of how teachers and students describe teacher-student relationships in Compulsory and Upper secondary school for pupils with intellectual disabilities.

## **Handledare**

Kerstin Ahlqvist

## **Bedömande lärare**

Daniel Östlund

## **Examinator**

Cecilia Segerby

## **Sammanfattning**

Studien belyser lärar - elevrelationer och har ett relationellt perspektiv. Syftet med studien är att belysa hur lärare och elever på särskolan beskriver lärar-elevrelationer samt vilka likheter och skillnader det finns i beskrivningarna. Den teoretiska utgångspunkten för studien är Aspelins (2018) modell om relationskompetens, där aspekterna kommunikativ kompetens, differentieringskompetens, socio-emotionell kompetens, ett socialt tillvägagångssätt samt ett relationellt tillvägagångssätt, används i den teoretiska tolkningen. Studien är kvalitativ och utgörs av intervjuer med fyra lärare samt sju gymnasieelever i särskolan. I resultatet framkommer att lärarna ser sig ansvariga för relationsskapandet men även eleverna ser ett ansvar i att skapa en bra relation till sina lärare. Elevernas resultat visar att relationskompetensens olika delar kan ses i en lärare som är tydlig, pratar långsamt och visar välvilja med kroppsspråket. Eleverna ser positivt på att läraren är deras vän. Relationskompetensen ses i en lärare som kan balansera mellan humor och allvar i undervisningen, men också i en lärare som väljer bort utskällning för att istället använda verbala eller andra anpassningar.

Lärointervjuerna visar även på att anpassningar i lärmiljön gynnar lärar - elevrelationen. Vidare ses relationskompetensen i en lärare som använder sitt kroppsspråk och sitt röstläge såväl som ett lågaffektivt bemötande gentemot eleven. Lärarna betonar vikten av ett genuint intresse för eleven, de vill skapa trygghet och inge självförtroende och se varje individ utan att “klumpa ihop dem” utefter deras diagnoser. I lärointervjuerna framkommer det att det är en utmaning utifrån arbetet med relationer att sätta gränser mellan jobb och privatliv. Grundlärarutbildningen har i liten utsträckning gett lärarna förberedelse i relationsskapande.

## **Ämnesord**

Goda relationer, intellektuell funktionsnedsättning, lärare-elev relationer, lärares relationskompetens, relation, relationellt perspektiv, särskola.

**Author**

Helene Eriksson och Josefine Magnusson

**Title**

"He makes my day" ... "but it's not all ice-cream and balloons"  
- A qualitative study of how teachers and students describe teacher-student relationships in Compulsory and Upper secondary school for pupils with intellectual disabilities.

**Supervisor**

Kerstin Ahlqvist

**Examine teacher**

Daniel Östlund

**Examiner**

Cecilia Segerby

**Abstract**

The purpose of this study is to shed light on how teachers and students in Compulsory and Upper secondary school for pupils with intellectual disabilities, describe their relationships with each other as well as identifying similarities and differences between these descriptions. The theoretical framework for this study is Aspelin's (2018) model of relational competence. Specifically, the aspects of communicative competence, differentiation competence, socio-emotional competence, a social and a relational approach are used in the analysis process. The study is qualitative and consists of interviews with 4 teachers and 7 pupils in an Upper secondary national program for pupils with intellectual disabilities. The results show that the teachers consider themselves responsible for creating relationships, and the students also take responsibility for creating a good relationship with their teachers.

The students' results show that the different parts of the relational competence can be seen in a teacher who speaks clearly, slowly and shows goodwill with their body language. The students are positive towards the teacher being a friend. Relational competence is seen in a teacher who can balance between humor and seriousness in their teaching, and in a teacher, who chooses not to raise their voice to reprimand but instead chooses to use verbal communication or other adaptations.

The teacher interviews show that adaptations in the learning environment benefit the teacher-student relationship. Furthermore, the relational competence is seen in a teacher who uses their body language and voice position as well as a low arousal approach towards the student. The teachers emphasize the importance of a genuine interest in the student, they want to create a feeling of safety towards the student and instill self-confidence within them and see every individual without "lumping them together" according to their diagnoses. The teachers claim that the establishing of positive relationships also poses a challenge in terms of setting boundaries between their professional and private lives. Finally, the teacher education programs had only provided relational competence training to a small extent.

**Keywords**

Compulsory school for children with intellectual disabilities, good relationships, intellectual disability, teachers' relational competence, teacher - student relationships, relations, relational perspective,

## *Förord*

Detta arbete är ett resultat av ett samarbete mellan oss, två speciallärarstudenter med specialisering mot utvecklingsstörning vid Högskolan i Kristianstad. Textens samtliga delar har arbetats fram via ett delat dokument i Google Drive och är skriven i ett gott och väl fungerande samarbete där all text diskuterats och justerats i en växelverkan mellan oss båda. Intervjuerna med tillhörande transkribering och resultatredovisning har gjorts var för sig där Josefine har genomfört intervjuer med elever och Helene har haft ansvar för intervjuerna med lärarna. Däremot har vi tagit del av varandras intervjuer genom inspelad film/ljudupptagning och transkriberingar, varefter resultatets analys, den teoretiska tolkningen samt slutsatserna skrivits gemensamt. Helene har haft ett övergripande ansvar för innehållsförteckning och formalia och Josefine för studiens disposition. Vi vill rikta ett STORT tack till alla våra intervjupersoner, utan er hade vi inte kunnat genomföra studien. Likaså ett innerligt TACK till vår handledare Kerstin som uppmuntrat och väglett oss med engagemang, kunskap och erfarenhet genom arbetets hela gång. Ett stort tack för all din hjälp och vänlighet. Tack också till er där hemma som vi delar livet med, tack för support, pepp och uppbackning.

*Helene Eriksson och Josefine Magnusson*

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| Innehållsförteckning  | 5  |
| Inledning   | 7  |
| 1. Bakgrund   | 7  |
| 1.1 Syfte och forskningsfrågor                                    | 10 |
| 2. Litteraturgenomgång  | 13 |
| 2.1 Inkludering utifrån ett historiskt perspektiv                 | 13 |
| 2.2 Särskolan som skolform  | 14 |
| 2.3 Intellektuell funktionsnedsättning / IF                       | 16 |
| 2.4 Relationskompetens  | 17 |
| 2.5 Lågaffektivt bemötande  | 17 |
| 3. Tidigare Forskning   | 19 |
| 3.1 Avgränsningar av tidigare forskning                           | 19 |
| 3.2 Lärares relationskompetens                                    | 20 |
| 3.3 Relationsskapande mellan lärare och elever                    | 20 |
| 3.4 Lärande och relationer till elever med IF                     | 22 |
| 3.5 Relationskompetens som en del i utbildning av blivande lärare | 24 |
| 3.6 Faktorer som påverkar relationer i skolan                     | 25 |
| 3.7 Sammanfattning  | 26 |
| 4. Teoretisk förankring   | 29 |
| 4.1 Aspelins modell om relationskompetens                         | 29 |
| 5. Metodbeskrivning   | 33 |
| 5.1 Val av metod  | 33 |
| 5.2 Insamling   | 34 |
| 5.3 Urval   | 34 |
| 5.4 Genomförande  | 35 |

|   |    |
|---|----|
| 5.5 Metod för bearbetning samt analys av data                               | 36 |
| 5.6 Forskningsetik  | 36 |
| 6. Resultat   | 39 |
| 6.1 Lärarnas egna uppfattningar om sig själva som lärare                    | 39 |
| 6.2 Lärarnas styrkor och utmaningar i arbetet med elever med IF             | 39 |
| 6.3 Lärarnas beskrivning av begreppet relationskompetens                    | 40 |
| 6.4 Faktorer som påverkar relationsskapande                                 | 41 |
| 6.5 Relationers betydelse för lärande                                       | 42 |
| 6.6 Lärarnas förmåga att bemöta elever med utmanande beteende               | 44 |
| 6.7 Lärarutbildningens inverkan på relationer                               | 45 |
| 6.8 Elevernas uppfattningar om vad som kännetecknar en bra lärare           | 45 |
| 6.9 Elevernas uppfattningar om mindre bra tillvägagångssätt hos lärare      | 47 |
| 6.10 Andra faktorer som gynnar goda relationer och ett gott klassrumsklimat | 49 |
| 6.11 Likheter och skillnader i lärarnas och elevernas beskrivningar         | 49 |
| 6.12 Analys   | 52 |
| Elevens ansvar för relationen mellan lärare och elev                        | 54 |
| Förberedelser för relationsskapande i utbildningen                          | 54 |
| 6.13 Teoretisk tolkning   | 55 |
| 6.14. Slutsatser  | 62 |
| 7. Diskussion   | 65 |
| 7.1 Metoddiskussion   | 65 |
| 7.2 Resultatdiskussion  | 67 |
| 7.5 Specialpedagogiska implikationer  | 76 |
| 7.6 Framtida forskning  | 78 |

## REFERENSLISTA

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

Bilaga 4

# Inledning

## 1. Bakgrund

De relationer vi ingår i och det bemötande vi får formar oss. Vi befinner oss i olika sammanhang där relationer med familj, vänner, kollegor, klasskamrater och lärare ständigt pågår. Enligt betänkandet en hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109) framkommer att:

Undervisning är i grunden en fråga om möten mellan människor. En förutsättning för att dessa möten ska bli framgångsrika är att lärare och elever kan leva sig in i varandras tankar, känslor och avsikter samt att vi kan ta varandras roller förstå vad den andra vet och inte vet, vad han eller hon har för uppfattningar eller trosföreställningar. (s. 215).

Personer med intellektuell funktionsnedsättning (IF) är en särskilt utsatt grupp utifrån diskrimineringslagen (2008:567). Oavsett vilken skolform som en elev placeras i så anger FN:s barnkonvention artikel 23 rättigheten till ett fullvärdigt och anständigt liv för barn med funktionsnedsättning (Unicef, 2009). I Diskrimineringslagen (2008:567) formuleras rättigheterna såsom att en person med en funktionsnedsättning missgynnas om inte åtgärder vidtas så att personen kommer i en jämförbar situation som personer utan denna funktionsnedsättning. Både historiskt och i nutid, i Sverige såväl som internationellt, visas goda och dåliga exempel gällande bemötande av personer med IF. Genom historien berättas hur personer med IF blivit satta i asyl och utsatts för etiskt tveksamma experiment såsom Vipeholmsexperimentet. Detta var en kariesforskning som regeringen beordrade 1945 och som till en början handlade om att ge förebyggande dieter med vitaminer och mineraler till patienter med allvarliga inlärningssvårigheter, bosatta på Vipeholm. Experimentet övergick 1947 till att patienterna istället dagligen fick stora mängder kolar för att på så sätt åberopa karies, till följd av hög grad av tandförfall (Bommenel, 2006). I nutid finns fantastiska exempel på hur personer med IF blir visade respekt och får glänsa till exempel på en catwalk i New York (Skog, 2020). Ett uttalande från en av de intervjuade lärarna i denna studie visar på hur bemötandet och framställningen av personer med IF kan engagera och skapa en positiv bild kring relationer och varför det är viktigt.



(...) den person som jag högaktar i relationsskapande, det är Lars Lerin. Jag har sett hans tv program med lärjungarna. Hur han kan plocka fram alla människor, han är så genuint intresserad. Han kan liksom få fram så fina sidor hos människor. Hur han kan ha en person med IF och en artist och hur de kan se varandra. Det är inte sådär att du är känd och jag ser upp till dig. De får så många knutpunkter. Han är fantastisk.”  
(Margareta, speciallärare)

Parallellt med dessa goda exempel sker fortfarande det motsatta. I många utvecklingsländer i nutid får barn med behov av särskilt stöd, i synnerhet de på landsbygden, inte alls sina behov tillgodosedda (UNESCO, 1994). I många länder associeras IF med stigman till följd av att föräldrar döljer att de har ett barn med IF vilket medför att dessa barn blir okända för skola, vård och sociala myndigheter (Jakobsson & Nilsson, 2011). Exempelen visar på hur synsätt, bemötande och förmåga eller icke förmåga att möta behov och skapa positiva relationer till personer med IF kan begränsa men också skapa möjligheter.

Internationell forskning kring relationer i skolan har präglats av hur lärare kan påverka elevers motivation och skolresultat och mer sällan synliggjort lärares och elevers mellanmännsliga relationer (Frelin, 2010). Intresset för relationer mellan lärare och elev tar ofta sitt avstamp i inkluderingsbegreppet och Salamancadeklarationen där elevers rättigheter till skolgång utefter sina behov är i fokus (UNESCO, 1994). Specialpedagogiska perspektiv handlar om relationella eller kategoriska sätt att bemöta eleverna där skillnaden ligger i huruvida vi placerar svårigheter hos eleven eller om svårigheterna istället placeras i miljön, en elev i svårigheter eller en elev med svårigheter (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). Speciallärare har i uppdrag att arbeta för att undanröja hinder i lärmiljön (SFS 2017:1111). Ett sådant hinder kan vara det egna bemötandet och kvalitén i den egna relationskompetensen. Christiansson - Banck (2013) uttrycker att lärarens roll som rollmodell är oerhört viktig för elever eftersom ”lärare visar genom sättet att vara på hur eleverna kan förhålla sig till varandra och till sina egna svårigheter” (s.119). Vilket förhållningssätt läraren har påverkar dennes undervisning och de elever som står i relation till läraren, vilket alla som undervisar i skolan ska vara medvetna om.

Det teoretiska perspektivet i denna studie grundar sig i Aspelins (2018) modell om relationskompetens vilken består av tre aspekter: *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens* som kompletteras med det *sociala tillvägagångssättet* och *det relationella tillvägagångssättet*. Modellen ligger till

grund för den teoretiska tolkningen som rör lärares och elevers beskrivningar om relationer i särskolan. Aspelin (2018) poängterar att relationskompetens som fenomen behöver synliggöras, men också att vi kan utvecklas i denna kompetens, vilket därmed gör skillnad huruvida speciallärare får kunskap, reflekterar och utvecklas inom området. Cipriano, Barnes, Bertoli, Flynn, och Rivers, (2016) menar att det saknas forskning kring kvalitén i de interaktioner mellan individer som sker i klassrummet. Samtidigt visar studier att lärare som fått utbildning i relationskompetens fick ökad medvetenhet om sitt eget tillvägagångssätt, de erövrade nya kunskaper och färdigheter som utvecklade deras kompetens (Jensen, Skipsted & Christensen, 2015). Även (Anderson, Sundman, Marknäs & Östlund, 2016; Aspelin, 2015; Klinge, 2016; Le Mare & Reeves, 2017; Ljungblad, 2019; Matsushima & Kato, 2015; Paterson, Graham & Steven, 2014) visar på att lärares relationella kompetens är central för elevernas resultat, lärande och utveckling. Därför är det viktigt att sätta ljuset på lärar-elevrelationer. Aspelin (2015) såväl som Parchomiuk (2019), Weiss, Markowitz och Kiel (2018), men också Le Mare och Reeves (2017) berör lärarutbildningens roll för att utveckla goda relationer. Men sammantaget visar studierna ovan på att det saknas undervisning i relationskompetens, det vill säga inte ens lärosäten för utbildning av lärare fokuserar i tillräcklig grad på dessa aspekter (Aspelin, 2018).

Pedagogiska relationer handlar om att ena parten har ett uttalat uppdrag (Aspelin, 2015) vilket kan förstås som att en lärar-elevrelation är ojämn och att den som har största ansvaret för relationen är läraren. I relationskompetensen ingår att läraren tar ansvar för relationens kvalitet (Jensen m.fl., 2015). Vår uppfattning är att det i hög grad personalens förhållningssätt och bemötande utifrån maktposition och yrkesroll som skapar möjligheter eller begränsningar för eleverna på särskolan. Elever med IF:s upplevelser av lärar - elevrelationer verkar till stor del vara outforskade då endast ett fåtal av de studier som presenteras under rubriken tidigare forskning utgår från ett elevperspektiv och ännu färre utifrån elever med IF:s perspektiv. Aspelin (2018) påpekar att relationskompetensens aspekter realiserar människor emellan och inte bara genom lärarens handlande. Risken finns att eleven glöms bort då kompetensen riktas mot läraren. Men utan elevernas upplevelser, erfarenheter och tankar om relationen lärare - elev missas viktiga aspekter av vad relationskompetens innebär. Allt detta sammantaget skapar relevans för studiens syfte och forskningsfrågor.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Den här studien syftar till att bidra med kunskap om hur några lärare i särskolan beskriver sina relationer till eleverna. Därtill finns en önskan om det motsatta, att få kunskap om hur några elever i gymnasiesärskolan beskriver relationerna till sina lärare samt de likheter och skillnader som framträder i beskrivningarna.

### Forskningsfrågor

- Hur beskriver lärare i särskolan relationen till sina elever?
- Hur beskriver gymnasieelever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning relationen till sina lärare?
- Vilka likheter och skillnader synliggörs i lärares och elevers utsagor om lärar-elevrelationer?

### Avgränsningar

Studien har avgränsats till att intervjua lärare som har erfarenhet av eller arbetar på särskolan, det är svårt att hitta speciallärare med behörighet det vill säga speciallärare med inriktning utvecklingsstörning (IF) då det nationellt sett inte är ett krav för att få arbeta i särskolan ännu (SOU 2020:42). Två av lärarna i studien har ovanstående utbildning, den tredje är utbildad specialpedagog (saknar viss del av utbildningen) och arbetar på särskolan, den fjärde är utbildad lärare och har mångårig erfarenhet av arbete på särskola. Därav anses alla lämpliga som intervjupersoner. Eleverna som deltagit i intervjuerna har en lindrig IF och går på gymnasiesärskola, dessa har valts för att elever vid denna ålder kan antas inse vad forskningen innebär för egen del enligt Etikprövningslagen (2003:460). Kriterier har valts för att stärka det egna självbestämmandet (Vetenskapsrådet, 2017). Elevernas hela skoltid och alla deras tidigare relationer mellan lärare-elev är i fokus. Elever och lärare som intervjuas inhämtas från olika skolor, detta för att säkerställa den etiska aspekten i studien genom att undvika inbördes koppling mellan elever och lärare (Vetenskapsrådet, 2017).

Observationer har valts bort för att istället få en rikare empiri kring lärares och elevers beskrivningar om relationer dem emellan. I relation till studiens omfattning har Aspelins (2018) modell om relationskompetens valts som teoriram. Modellen består av tre aspekter: *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell*

*kompetens* som kompletteras med det *sociala tillvägagångssättet* och det *relationella tillvägagångssättet*. Buber, Scheff och Noddings är socialpsykologer och filosofer som Aspelin (2018) hämtat inspiration till sin modell från. Andra teorier med koppling till det relationella perspektivet som valts bort i vår studie är det sociokulturella perspektivet på lärande där samspel och kommunikation mellan människor står i centrum (Säljö, 2014). Samt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet där fokus ligger på delaktighet, kommunikation och lärande (Ahlberg, 2013). Dessa har valts bort i denna studie för att istället sträva efter en större tydlighet i den teoretiska tolkningen. Både litteratur och nationell liksom internationell forskning har valts för att sätta in läsaren i en relevant kontext utifrån studiens problemområde.



## 2. Litteraturgenomgång

Här nedan ges en genomgång gällande studiens centrala begrepp inkludering, särskolan som skolform, intellektuell funktionsnedsättning, (IF) samt begreppen relationskompetens och lågaffektivt bemötande. Detta för att sätta in läsaren i ett för studien relevant sammanhang.

### **2.1 Inkludering utifrån ett historiskt perspektiv**

Terminologin för personer med IF har skiftat över tid, det som idag kallas intellektuell funktionsnedsättning IF eller utvecklingsstörning kallades tidigare för termer som idiot, efterbliven eller sinnesslö. Sinnesslöa delades in i bildbara och obildbara och angav på det sättet vilka som ansågs ha rätt till skolgång (Jakobsson & Nilsson, 2011). Skolans lösningar på elever i svårigheter har skiftat från att över tid segregera dem från den vanliga klassen för att sedan organisera alla elever i samma klass, det vill säga integrera dem. Begreppet integrera har i nutid ersatts med att inkludera. Inkludering kan då förklaras såsom att skolan utgår från barns olikheter, där det är skolan och inte barnet som ska förändras medan integrering kan innebära att ett barn som upplevs avvikande ska passa in i skolan trots att skolan inte organiserat sig utifrån att barn är olika (Ahlberg, 2013). Ses inkluderingen för elever i särskolan ur ett historiskt perspektiv framkommer det att det redan från folkskolans start 1842 diskuterades det kring förhållningssättet till elever som ansågs avvikande (Ahlberg, 2013). Vid denna tid var alla barn utom de med funktionsnedsättning skolpliktiga i 6 år (Fischbein, 2012). Östlund (2012a) beskriver särskolans historiska framväxt och berättar att Emanuella Carlbeck 1866 startar upp en liten undervisningsgrupp för elever med IF. Berthén (2007) berättar att det 1870 bildas en förening: Förening för sinnesslöa barns vård (FSBV). I samband med detta väcktes idén om att utbilda lärare som kunde undervisa i den tidens sinnesslöundervisning. Denna utbildning kom att läggas ner först på mitten av 1950-talet. Om sinnesslöundervisningen kan sägas att endast de barn som upplevdes mottagliga fick teoretisk såväl som praktisk undervisning, övriga fick endast det senare (Berthén, 2007). Först 1944 inrättades en lag där man gav alla "bildbara sinnesslöa" rätt till obligatorisk undervisning (SFS 1944:477). Men de "obildbara sinnesslöa" hade fortfarande inte tillträde till skolans arena utan sattes i "asyl" på vårdboende. Detta skedde redan från 1880 och kom först att ändras 1967, då lagen om skolplikt för alla kommer. Särskolan omorganiserades och delades i två delar: särskolan och träningskolan. Träningskolan startades upp 1973 som en del av särskolan (SFS 1967:940). I och med det ökande elevantalet startades även utbildning i Malmö för

att möta upp behovet av undervisande lärare. Utbildningen genomfördes från 1962-1989 och präglades främst av ett kategoriskt perspektiv på eleverna (Östlund, 2012a). Först 1973 kom en läroplan LSä-73 för särskolan. LGR 80 samt en utredning (DsU 1986:13) som såg över speciallärarutbildningen medförde ett perspektivskifte med ett mer relationellt perspektiv på eleverna (Östlund, 2012a).

## **2.2 Särskolan som skolform**

I Sverige har skolväsendet organiserats i fyra parallella skolformer, Grundskola, Grundsärskola, Specialskola och Sameskola. En parlamentarisk kommitté (Carlbeck-Kommittén) tillsattes för att utreda behovet av en särskild skolform. Särskolan beslutades finnas kvar men förändringar gjordes för att utjämna skillnader och ge möjligheter för skolformerna till utökad samarbete (SOU 2004:98). Men faktum kvarstår Sverige har två skolformer: en för de "dugliga" och en för de "odugliga" det vill säga en del individer har inte tillträde till den skola som de flesta elever har sin tillhörighet i (Swärd & Florin, 2014).

Salamancadeklarationen framhåller att alla elever så långt det är möjligt ska undervisas tillsammans och att alla elever ska få samma undervisning, samtidigt som man ska ge ytterligare hjälp till dem som är i behov av detta (Ahlberg, 2013; UNESCO, 1994). Särskolans existens har varit en debattfråga utifrån denna typ av resonemang där särlösningar och särplaceringar bör undvikas utifrån tanken på att alla är likvärdiga medborgare oavsett funktionshinder (Mineur, 2013). Anledningen till att de parallella skolformerna ändå finns är främst för att säkra att resurserna kommer särskolans elever till del samt en tro på att särskild undervisning är det som bäst gagnar dessa elever (SOU 1991:30). Det skiljer sig åt i hur länder organiserar skolan för elever med IF. I många länder associeras dessa med stigman till följd av att föräldrar döljer att de har ett barn med IF vilket medför att dessa barn blir okända för skolan (Jakobsson & Nilsson, 2011). I andra länder återfinns istället en inkluderande karaktär av elever med IF då det framhålls vara gynnsamt för elevernas läs- och skrivutveckling. I dessa länder gäller särskilda undervisningsgrupper endast för de elever som har grav intellektuell funktionsnedsättning. I Sverige däremot erbjuder vi en särskild skolform för alla barn oavsett nivå av IF (Mineur, 2013). "Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan" (Skollag 2010:800 §5). Sedan skollagen 2010 har förändringar gjorts i huruvida

utredningar bör eller ska göras för att mottas i särskolan där de numer är krav på att fyra utredningar görs: en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social bedömning. Den pedagogiska och social bedömningen kan göras utan vårdnadshavarens samtycke däremot inte de andra två. Samråd med vårdnadshavare kring utredningen ska ske under utredningsprocessen och innan beslutsfattandet (Skolverket, 2013a). Swärd och Florin (2016) menar att vårdnadshavare och elever ofta inte sitter med de resurser som krävs för att säga emot maktavare i skolan och samhället. Vilket kan innebära att de inte är delaktiga i beslut om placering som får långtgående och livsavgörande konsekvenser.

Huvuduppgiften för gymnasiesärskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Skolan har i uppgift att överföra värden till eleverna, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället (Skolverket, 2013b). Grundsärskolan fick 2011 en ny läroplan Lgrs 2011 (Skolverket, 2011) där likheterna med grundskolans läroplan är markant med argumentet att det skapar bättre samarbete mellan skolformerna. En tydlig förändring som framträtt är att grundsärskolans läroplan blivit mer mål- och kunskapsstyrd vilket kan påvisas genom den nya betygsskalan A-E som införts. Tidigare läroplan har haft mer fokus på elevens individuella utveckling där lärande och bedömning gjorts efter elevens förutsättningar, vilket inte längre finns uttryckt i Lgrs 11. Gymnasiesärskolan fick en ny läroplan 2013 vilken har förändrats jämfört med tidigare i form av förändrade ämnesplaner och ett annat utbud av kurser och utbildningsprogram (Skolverket, 2013b). Kunskapsbegreppet i de båda läroplanerna blir alltmer centralt (Skolverket, 2010; Skolverket, 2011). Särskolans kunskapsuppdrag har alltså förtydligats men uppdraget består också i en annan bärande del: omsorgen. Östlund (2013) menar att det finns en fara med att särskilja omsorg från kunskap då de utifrån ett relationellt perspektiv är sammankopplade. Utmaningen ligger i att bidra med en kunskapsutmaning genom omsorgen där omsorgsbärande handlingar är pedagogiskt ansvarsfulla och där eleven har utrymme att agera som subjekt. Dagens utmaning utifrån gällande styrdokument är enligt Östlund (2012a,) en inriktning mot "interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden som inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet grundläggs" (Östlund, 2012a, s.155).



### **2.3 Intellectuell funktionsnedsättning / IF**

Personer med IF utgör en mycket heterogen grupp. Enligt WHO (2007) och dess klassifikationssystem, ICF, är syftet att bidra till en internationell likartad förståelse för vad funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa innebär. Diagnosen kallas fortfarande för utvecklingsstörning enligt Skolverket (2013a) och definieras enligt American Psychiatric Association utifrån att följande tre kriterier uppfylls. Första kriteriet är: nedsatt intellektuell förmåga, andra kriteriet är: nedsatt adaptiv förmåga inom två av elva områden "kommunikation, personlig omvårdnad, hushållsarbete, förmåga att använda kommunikationsmedel, social och mellanmännisklig förmåga, självbestämmande, akademiska färdigheter, arbete, fritid, hälsa och säkerhet" (Mineur, Bergh & Tideman, 2009, s.6–7). Det tredje kriteriet innebär att föregående två kriterier ska ha konstaterats före 18 års ålder (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Den adaptiva förmågan är utvecklingsbar och påverkas av yttre omständigheter såsom sociokulturell bakgrund, personlighet möjlighet till utbildning och motivation. Den kognitiva förmågan förhåller sig på en mer konstant nivå. När det gäller de sociala färdigheterna är förmågan att skapa och bevara relationer en utmaning för personer med IF (Mineur, 2013). Men förmågorna och möjlighet till utveckling av dessa hänger till stor del ihop med omgivningen och gränserna för vad personer med IF klarar av tänjs hela tiden, stöd och hjälpmedel har stor betydelse för att förebygga svårigheter (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Diagnosen Intellectuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning återfinns i diagnostiska klassifikationssystem. Graden av diagnosen fastställs med intelligenstest och skalor som bedömer adaptiv förmåga. IQ betyder Intelligence Quotient vilket på svenska står för Intelligenskvot (IK). Gränsen för intellektuell funktionsnedsättning går vid ett IQ på 70 eller under, där normalbegåvning anses vara ett IQ på 100 (Mineur m.fl., 2009; Jakobsson & Nilsson, 2011). Diagnosen indelas i fyra nivåer, lindrig, måttlig, grav samt djup IF där variationen i dessa personers intellektuella förmåga är stor (Mineur m.fl., 2009). De vanligaste bakomliggande orsakerna vid IF är kromosomavvikelse, genetiska skador, ämnesomsättningsrubbnings, syrebrist, hjärnmissbildningar, hjärnsjukdomar och biologisk "normalvariation" (Swärd & Florin, 2014; Jakobsson & Nilsson, 2011). Personer med lindrig IF, IQ 50–70, kan ofta klara många delar av livet själva, men behöver stöd i vissa situationer (Mineur, 2013; Carlsson Kendall, 2015). De utvecklas ofta i takt med jämnåriga långt upp i ålder. Oftast klarar personerna de praktiska

skoluppgifterna bättre än de teoretiska. Men tillrättalagd undervisning är till god hjälp. Ibland förekommer autism i kombination med lindrig IF (Mineur m.fl., 2009).

## **2.4 Relationskompetens**

Aspelin (2018) beskriver att relationskompetensen består av två delar, dels en relation dels en kompetens. En kompetent individ kan utföra något som hen förväntas göra i till exempel sin profession. Kompetensen i förmågan, färdigheterna och kunskaperna hjälper personen att hantera de krav som ställs i arbetslivet. En lärare kan beskrivas som både kompetent eller inkompetent, men förväntas i sin yrkesroll agera förnuftigt och ansvarsfullt i de situationer som kan uppstå i olika sammanhang. Enligt Aspelin (2018) är begreppet relationskompetens på väg att bli vedertaget inom pedagogisk forskning i Skandinavien. I skolan kan den relationskompetente läraren göra en positiv skillnad för eleverna som den interagerar med. Läraren kan få dem att bli både mer produktiva samt få dem att både känna och tänka annorlunda vilket främjar både lärande och utveckling hos eleven.

## **2.5 Lågaffektivt bemötande**

Hejlskov Elvén och Sjölund (2018) förklarar att ett lågaffektivt bemötande utgår från tre principer som handlar om ansvar, kontroll och affektsmitta. Ansvarsprincipen handlar om att personalen som arbetar med elever som visar ett problemskapande beteende är ansvariga för att skapa situationer och lösa problem så att eleven inte behöver hamna i ovanstående beteende (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018). Kontrollprincipen handlar om att personalen behöver ta/ha kontroll över sig själv för att därmed kunna ge eleven en känsla av självkontroll, först då kan eleven göra det som förväntas av den. Det lågaffektiva bemötandet handlar i grunden om att känslor smittar, genom så kallad affektsmitta. Även då eleven sänder ut starka känslor, bör personalen försöka smitta situationen med ett lugn, för att undvika att förstärka ett problemskapande beteende (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018).



### 3. Tidigare Forskning

I detta kapitel belyses tidigare forskning kring relationer mellan lärare och elever utifrån olika teman. Vi börjar med en förklaring av avgränsning för vald tidigare forskning. Därefter följer en allmän ingång till relationskompetens för att sedan beskriva sambandet mellan lärande och relationer och relationer till elever med IF. Avslutningsvis beskrivs behovet av utbildning inom området samt andra faktorer som kan sägas påverka relationer mellan lärare - elever. Forskningen är nationell såväl som internationell och berör olika typer av skolformer och lärarroller.

#### 3.1 Avgränsningar av tidigare forskning

Sökprocessen av tidigare forskning har skett i sökmotorerna SUMMON, ERIC och SwePub. Sökningarna har ibland utökats och ibland smalnats av. Vid sökning efter vetenskapliga artiklar valdes begränsningen ”peer reviewed” som en försäkran om källans trovärdighet vilket förespråkas av Agnafors och Levinsson (2019). Därutöver valdes även en avgränsning av publiceringsår till de bakåtliggande 10 åren för att få en så uppdaterad och aktuell forskningsöversikt som möjligt. Detta medförde ett stort antal artiklar vilket gjorde att begränsningen i de senare sökningarna reducerades till de senaste 5 åren. Läsning av abstracts har gjorts för att avgöra relevansen i artiklarna (Reinecker & Stray Jörgensen, 2012). Centrala begrepp och nya sökord som hittats då relevanta artiklar funnits har ibland använts i kommande sökningar. Sökorden som använts vid sökningarna är följande: special schools, student- teacher relationships, teacher-student relationships, teachers relational competence, intellectual disability, intellectual disabilities, teacher professionalism, special needs, careful teaching, relationships, special education, inclusive education, developmental disability samt special needs education på engelska. I sökningarna på svenska har följande ord använts: särskola, intellektuell funktionsnedsättning, lärares relationskompetens, relation/er, goda relationer samt intellektuell funktionsnedsättning. Orden har kombinerats på olika sätt i sökningarna. Vid sökningarna har de artiklar och avhandlingar, av både nationell och internationell art, som är av relevans utifrån det valda problemområdet valts ut. Studien har en bred ingång som motiveras utifrån följande resonemang.

Sabol och Pianta (2012) menar att ålder och kognitiv utvecklingsnivå påverkar vilken typ av relationsskapande som behövs för ett gynnsamt lärande. Detta är något som behöver beforskas menar dem. Jensen m.fl. (2015) lyfter det faktum att mycket lite forskning finns

kring tillämpningen av lärares relationskompetens i relation till elevers lärande och välbefinnande. Detta leder till antagandet att även lärar-elevrelationer till elever med IF behöver belysas i större utsträckning. Den breda ingången är en följd av att relationskompetens inte kan ses som en forskning som finns i stor mängd (Jensen m.fl., 2015) och i synnerhet tycks relationer mellan lärare och elever med IF och elevernas egna föreställningar om detta, vara ganska outforskade. Den breda ingången motiveras också utifrån att personer med IF är en mycket heterogen grupp som ofta har en ojämn begåvningsnivå (Mineur m.fl., 2009). Det gör att dessa elever på olika sätt korrelerar med barn och elever från förskola ända upp till gymnasienivå.

### **3.2 Lärares relationskompetens**

Aspelin (2015) menar att relationskompetensen kan ses i en lärare som stöttar, motiverar och aktiverar sina elever, som tar ansvar i och för relationer där läraren besitter en förmåga att agera empatisk öppet och respektfullt. Detta går i samklang med Parchomiuk (2019) vars centrala begrepp är empati som bland annat leder till motivation. Klinge (2016) utgår från en dansk kontext och påvisar att relationen mellan lärare och elev påverkar elevens engagemang och progression, trivsel och självreglering. Lärares relationskompetens är en central faktor. Klinge (2016) studie visar hur en elev agerade oroligt hos en lärare (som generellt inte agerade relationskompetent) medan samma elev var koncentrerad och hjälpsam gentemot en lärare som visade på hög grad av relationskompetens. Studien visar också att stress har en negativ påverkan på lärares relationskompetens vilket i sin tur påverkar elevernas koncentration, motivation och trygghet. Relationskompetens är en generell mänsklig kompetens såväl som en situerad kompetens där lärare visar sin relationella kompetens gentemot elever utifrån individuella premisser, men även då premisserna är väldigt likartade så skiljer sig lärares förmåga att agera relationskompetent. Klings (2016) studie intresserar sig inte minst för elevernas uppfattning om vikten av en god relation med läraren. Elevintervjuerna visar på en önskan om att betyda något för läraren, dels genom lärarens undervisning och att få trivas med den och att genom läraren lära sig något. Men också en existentiell dimension som handlar om känslan att bli tagen på allvar och bli visad intresse.

### **3.3 Relationsskapande mellan lärare och elever**

Enligt Frelin (2010) är arbetet med relationer ett sätt för lärarna att förbättra undervisningen. Relationsskapande är att bygga och underhålla relationer genom

ömsesidiga handlingar. Tankar kring kvaliteter såsom erkännande, empatisk förmåga, medmänsklighet, rimliga kravsituationer och förväntningar är eftersträvansvärda i relationer. Jensen m.fl. (2015) menar att lärare i Danmark som fått utbildning i relationskompetens fick ökad medvetenhet om sitt eget tillvägagångssätt, de erövrade nya kunskaper och färdigheter som utvecklade deras kompetens. Lakkala m.fl. (2020) utgår från en finsk kontext och visar på lärare som strävar efter att eleverna ska känna sig uppskattade som personer såväl som utifrån det de presterar. Lärarna i studien tar hand om eleverna genom lojalitet, intresse och tillgivenhet även under elevens "dåliga dagar". Därtill gav lärarna exempel på att de är intresserade av "elevens liv". Frelin (2010) beskriver att lärarna i undersökningen pratar om medmänskliga lärare kontra "maskinlärare". Denna uppdelning görs utifrån hur läraren kommunicerar med eleverna i olika undervisningssammanhang. Den medmänskliga läraren är öppen för att kommunicera med eleverna, medan "maskinläraren" bortser från, eller inte har den känslighet som krävs för eleverna. Lakkala m.fl. (2020) resultat riktar lärares relationella kompetens gentemot elevernas förmåga att få en positiv självbild, uppleva handlingsfrihet och skapa goda kamratrelationer, snarare än utvecklade prestationer. Dock menar Östlund (2012 b) att för nära relationer mellan personal och elev kan ge konsekvensen att läraren eller andra vuxna i elevens närhet kan inta en överbeskyddande roll och föra elevens talan.

Relationens betydelse mellan lärare–elev är en viktig utgångspunkt i skolans undervisning eftersom det skapar både kommunikation och delaktighet men även förtroende och förståelse för varandra både mellan pedagoger och mellan lärare–elev (Bruce, Rubin, Åkerman & Thinergrén, 2016). Det relationella perspektivet återfinns som en utgångspunkt vid undervisning och lärande och lyfts i studien av olika lärare som beskriver hur viktigt det är med goda relationer framförallt vid undervisning i specialpedagogik (Bruce, Rubin, Åkerman & Thinergrén, 2016). Lopez och Corcoran (2014) utgår från en australiensisk kontext och menar att det är viktigt med en personlig anknytning till eleven för att skapa en personlig koppling och en förtroendeingivande relation, såsom att ta vara på elevens intresse både för att etablera en relation men även för att underlätta skolarbetet och anpassa inlärningsmiljöer. Le Mare och Reeves (2017) studie om lärares lärande av teoretisk och praktisk innebörd tar sin utgångspunkt i hur kanadensiska lärare kan förstå vilken roll de interpersonella interaktionerna har i barns utveckling. Studien tar sig an problematiseringen kring relationsskapande och syftar till

att ge lärare en förståelse för och skapa ett engagemang kring relationspedagogik. Den visar på att interpersonella interaktioner kan leda till förändringar i hur lärare förstår kunskapsmålen samt relationernas roll för att stödja elever att bli både akademiskt och socialt starkare. Det stödjande arbetet med relationspedagogik bör enligt författarna organiseras utifrån koppling till måluppfyllelse för att stärka elevernas kunskapande.

Elevers lärande i särskolan är beroende av kvaliteten både i de vertikala och horisontella relationerna, det vill säga både relationer mellan lärare - elev och elev - elev. (Anderson m.fl., 2016). Cipriano m.fl. (2016) utgår från en amerikansk kontext och menar att det saknas forskning kring kvalitén i de interaktioner mellan individer som sker i klassrummet. Anderson och Östlund (2017) menar att utmaningen för särskolan när det kommer till bedömning för lärande är att förena omsorg och vårdbehov med kunskapskrav utifrån ett helhetsperspektiv. Paterson m.fl. (2014) resultat utifrån en australiensisk kontext vill peka på hur relationer och undervisning kan "gå hand i hand". Ljungblads (2019) placerar lärar-elev relationen i mittpunkten för undervisningsaspekter utifrån frågorna varför och vad och på så sätt riktas fokus på både relationella värden och didaktiska aspekter. Ljungblad (2019) pekar i likhet med Paterson m.fl. (2014) på att goda relationer och akademiskt lärande är fullt förenliga med varandra. Aspelin (2015) visar på detsamma, att en lärare som kan skapa vänliga, respektfulla och positiva relationer gentemot eleverna genererar i att eleverna presterar klart bättre, det vill säga att det går att fokusera på individ och mål samtidigt. Men det finns en spänning dem emellan menar Frelin (2010) då för mycket fokus på relationer å ena sidan kan innebära att innehållet i lektionerna blir sämre och på så sätt kan missgynna elevens kunskapsutveckling. Å andra sidan kan det centrala i relationers betydelse gå förlorat i och med ett för stort fokus på innehåll och materiella villkor. Den socioemotionella dimensionen med relationer i fokus menar Lilja (2013) kräver ett stort engagemang från lärarens håll då de anses ha ansvaret för den goda klassrumsmiljön vilket ska ge förutsättningar för att elever ska känna trygghet i skolan. Detta kan upplevas skapa en konflikt mellan de socioemotionella målen och de pedagogisk-didaktiska målen.

### **3.4 Lärande och relationer till elever med IF**

Relationer påverkar lärandet och är en central aspekt i förhållande till elever med IF (Lan, Kuen-Fung & Ming, 2014; Matsushima & Kato, 2015; Parchomuik, 2019; Paterson m.fl., 2014). Paterson m.fl. (2014) visar på att lärares relationella kompetens är central för att

kunna möta och utveckla skolans innehåll så det gynnar elever med IF:s måluppfyllelse. Aspelin m.fl. (2020) beskriver lärarnas förmåga att bygga relationer till elever i riskzonen, det vill säga elever i behov av särskilt stöd och elever med funktionsnedsättning. Aspelins studie belyser hur specialpedagoger agerar i sin yrkesroll utifrån sin uppfattning om relationskompetens, vilket bland annat omfattar och beskriver lärares förmåga att utveckla relationer genom respekt och empati, som är en del av lärarprofessionalismen. Vidare framkommer att specialpedagogerna anser att en accepterande och utmanande attityd speglar olika sidor som båda ses som viktiga faktorer i lärares relationskompetens. Specialpedagogerna anser att relationskompetensen är särskilt viktigt och att det relationella perspektivet är grunden när de undervisar elever med specifika behov. Parchomiuk (2019) berör i sin studie attityder gentemot elever med olika typer av funktionsnedsättningar och undersöker såväl speciallärare som klasslärare i Polen. De belyser sambandet mellan en lärares grad av empati, som kan ses som ett centralt begrepp i relationsskapande, och vad det får för konsekvenser för elever med funktionsnedsättningar och intellektuella funktionsnedsättningar men också hur detta påverkar lärarens förhållningssätt. Resultaten visar på vikten av en lärare som prioriterar relationer, visar empati och att detta resulterar i förbättrade skolresultat (Paterson m.fl., 2014). Det leder också till ökad motivation och bättre självkänsla (Parchomiuk, 2019). Paterson m.fl. (2014) visar att elevernas utveckling tydligt kan kopplas till lärarens förmåga att skapa relationer. Det presenteras en undervisning och en skolmiljö som utgår utifrån en förståelse för elevens perspektiv. Samtliga lärares fokus är att utveckla relationen till eleven. Lärarna beskrivs av elever och föräldrar som sådana som bryr sig om eleverna och undervisningen. Undervisningen utgår ifrån att förstå elevernas behov för att sedan utveckla undervisningen för att lösa dessa behov. Fokus för undervisningen är på det akademiska och inte på beteendeproblemen. Planeringen för lektionsinnehållet består av tydliga mål utifrån elevernas lärandebehov. Även Matsushima och Kato (2015) menar att relationer mellan lärare och barn är viktiga faktorer för socioemotionell utveckling och för att det främjar skolresultat. I Japan arbetar arbetsterapeuter med lärare och elever med IF i skolmiljön. Studien syftar till att identifiera positiva indikatorer gällande relationer mellan lärare och elever med IF. Elever med måttlig till svår IF har ofta utåtagerande beteenden och stereotypa mönster som försvårar sociala interaktioner, men närhet i relationen mellan lärare och elev har visat sig minska dessa typer av beteenden. En god relation med läraren kan utgöra en trygghet där de har möjligheter att lära sig viktiga sociala färdigheter och utveckla självförtroende,



självkänsla och andra känslomässiga kompetenser. Studien av Matsushima och Kato (2015) pekar på att tidiga goda relationer mellan lärare och barn i förskoleålder kan skapa förutsättningar för en god utveckling som följer personen genom livet. Det resultatet visar på är att emotionell empati är viktigt för att främja socioemotionell utveckling såsom social kompetens och sociala relationer. Den emotionella empatin betyder i det här sammanhanget att lärare och elever delar känslor och har liknande känslor av tillgivenhet samtidigt. Likaså visar Lan m.fl. (2014) vars studie är från Hongkong, på att relationer med kamrater och lärare är betydande faktorer för lärandet. De emotionella upplevelserna hos eleverna och deras uppfattningar om deras egen emotionella kompetens påverkar deras akademiska prestationer. Santos, Sardinha och Reis (2016) har undersökt klimatet i portugisiska klassrum och identifierat likheter och skillnader som visar på att relationen med lärare och elever i behov av stöd skiljer sig från relationen lärare har med "typiska" barn. I allmänhet finns det inte några signifikanta skillnader mellan vanliga lärare och speciallärare, men gällande barn med IF som går i vanlig klass, så visar studien att klasslärare svarar att de uppvisar ett större behov av lärarens stöd och mer beroende av sin klasslärare än vad speciallärarna angav. I kamratrelationer så valdes barn med IF oftare bort som lekkamrater.

### ***3.5 Relationskompetens som en del i utbildning av blivande***

#### ***lärare***

Jensen m.fl. (2015) liksom (Aspelin, 2015; Le Mare & Reeves, 2017; Parchomiuk, 2019; samt Weiss m.fl., 2018) berör lärarutbildningens roll för att utveckla goda relationer. Jensen m.fl. (2015) beskriver hur de genomför ett forskningsprojekt i Danmark där målet är att utveckla teoretisk kunskap om relationskompetens i forskning och lärarutbildning. Projektet undersöker både relationskompetensen i teori såväl som i praktik. Jensen m.fl. (2015) berättar om att många lärare saknar undervisning och förberedelser i sin utbildning gällande relationskompetens, i kombination med att de upplever att relationer och interaktioner är den svåraste delen av undervisningen. Sabol och Pianta (2012) har sett lovande resultat i form av ökad kvalitet i relationer vilket i sin tur gynnat elevers lärande, då satsningar gjorts för att utveckla lärares relationella kompetens i USA. Parchomiuk (2019) använder sig av begreppet empati och Aspelin (2015) av begreppet relationskompetens och menar i likhet med varandra att sådana aspekter borde förekomma i lärarutbildningarna. Däremot uppfattas Aspelin (2015) betona detta i betydligt högre grad än Parchomiuk (2019). Weiss m.fl. (2018) riktar

uppmärksamheten på hur lärare ska kunna skapa ett inkluderande arbetssätt gentemot elever med måttlig till svår IF i den reguljära skolan i Tyskland. De menar att det behöver ingå i lärarutbildningar och i fortbildningar att lärare får möta elever med IF och därmed också möta problematik såsom utåtagerande beteende (sparkar, slag, hårdragning, skrik och spott), som ofta sker utifrån att detta är elevens enda möjlighet att reducera stress. Lärare behöver också få stöd i sin egen mentala och fysiska hälsa. De lärare som arbetar med dessa elever anser det vara framgångsrikt att använda sig av humor i den givna situationen för att skapa en balans mellan närhet och distans till eleven. Le Mare och Reeves (2017) ifrågasätter den grundläggande lärarutbildningen huruvida den är tillräcklig, men också hur viktigt samarbetet med annan skolpersonal är för att stödja elevers sociala utveckling. Lärare i studien uttrycker en önskan att förstå dynamiken i deras interaktioner med elever där relationen ”misslyckats” vilket Le Mare och Reeves (2017) ser som ett optimistiskt resultat då det visar på att lärare har en stark önskan att ge eleverna bästa lämpliga stöd.

### **3.6 Faktorer som påverkar relationer i skolan**

Sabol och Pianta (2012) ser den tidiga anknytningen till sina mödrar som en påverkansfaktor på barns tidiga relationer med personal på förskolan och menar att barnets tidiga relationsmönster kan revideras i mötet med en sensitiv lärare. Även fortsatt upp i skolåren utgör goda relationer mellan förälder och barn en viktig resurs för barns relation i skolan. Enligt Lopez och Corcoran (2014) är det för lärare en god strategi att skapa en familjär och nära relation till elever i behov av särskilt stöd, med ett intresse kring elevens familj, vänner och fritid. Att bilda nära relationer ger lärarna bättre förutsättningar att se nyanseringar i elevernas särskilda behov samt åtgärda och förebygga utmanande beteenden. De lyfter likaså lärares oro att tidsmässigt ägna sig mer åt vissa elever och påtalar att relationerna till eleverna med särskilda behov som går i “vanlig” klass, kräver mer tid och ger större belastning på lärare, vilket kan vara negativt för den elev som är i behov av stöd samt att de andra eleverna blir försummade. Lopez och Corcoran (2014) framför att positiva relationer är gynnsamt för elever i behov av stöd även om relationsskapandet kan skapa stress hos läraren.

Samarbete med kollegor och organisatoriska faktorer påverkar kvaliteten i lärar-elevrelationer (Aspelin m.fl., 2020; Borgman, 2018; Le Mare & Reeves, 2017; Ljungblad 2019; Lopez & Corcoran, 2014; Paterson m.fl. 2014). I Aspelin m.fl. (2020) framgår att

lärare ser ett stort värde i att samarbeta med likasinnade kollegor för att skapa omsorgsrelationer till elever och att lärare med stor sannolikhet skulle engagera sig mer i relationer om den positiva utvecklingen speglades tillsammans med kontinuerligt stöd i klassrummen. Lopez och Corcoran (2014) synliggör detsamma i sin artikel, även lärarnas tillit till varandra och deras kollegiala stöd för hjälp med lektionsplaneringar, att hitta och hantera nyanser av inlärningsbehov samt övervinna utmaningar med elever nämns. Borgman (2018) menar att fungerande ledarskap, tydlig struktur över dagen och väl kända förväntningar är viktiga faktorer för relationen mellan lärare och elev. Resultatet i Paterson m.fl. (2014) studie visar på att också relationerna kollegor emellan, utmärkt ledarskap, samarbete på skolan och med samhället, anpassade lokaler, god lektionsstruktur samt goda resurser är variabler som påverkar elevers skolprestationer. Le Mare och Reeves (2017) beskriver en ”balansgång” där vikten av jämlikhet, fördelning av tid och uppmärksamhet samt logistik för inkludering utkristalliseras.

### **3.7 Sammanfattning**

Sammantaget visar forskning på att relationskompetensen kan ses i en lärare som stöttar, motiverar och aktiverar sina elever, som tar ansvar i och för relationer där läraren besitter en förmåga att agera empatisk öppet och respektfullt (Aspelin, 2015). Relationens betydelse mellan lärare–elev är en viktig utgångspunkt i skolans undervisning eftersom det skapar både kommunikation och delaktighet men även förtroende och förståelse för varandra (Bruce, Rubin, Åkerman & Thinergrén, 2016). Elevperspektivet synliggörs i liten utsträckning i forskningen men Klings (2016) studie visar på elevers önskan om att betyda något för läraren men också om känslan att bli tagen på allvar och bli visad intresse. Forskningen är samstämmig kring att goda relationer och ett akademiskt lärande går att förena (Ljungblad 2019; Paterson m.fl., 2014; Aspelin, 2015) Men det finns en spänning dem emellan (Frelin, 2010; Lilja, 2013). Frelin (2017) vill i sammanhanget problematisera att för mycket fokus på relationer kan innebära att innehållet i lektionerna blir sämre och då missgynna kunskapsutveckling men samtidigt kan det centrala i relationers betydelse gå förlorad i och med ett stort fokus på innehåll. Relationer påverkar alltså lärandet positivt och är en central aspekt inte minst i förhållande till elever med IF (Lan, Kuen-Fung & Ming, 2014; Matsushima & Kato, 2015; Parchomuik, 2019; Paterson m.fl., 2014). Forskningen visar också på lärarutbildningens roll för att utveckla goda relationer där resultaten visar att detta är något som behöver belysas och utvecklas (Jensen

m.fl., 2015; Aspelin, 2015; Le Mare & Reeves, 2017; Parchomiuk, 2019; Weiss m.fl., 2018). Andra faktorer som indirekt påverkar relationsarbetet mellan lärare och elev är samarbetet med andra kollegor och organisatoriska faktorer (Aspelin m.fl., 2020; Borgman, 2018; Le Mare & Reeves, 2017; Ljungblad 2019; Lopez & Corcoran, 2014; Paterson m.fl. 2014).



## 4. Teoretisk förankring

I det här kapitlet redogörs det för den teoretiska ramen i studien som utgörs av Aspelins (2018) modell om relationskompetens som i sin tur utgår från ett relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet ses utifrån tanken på att det är faktorer i miljön som är orsaken till att vissa elever hamnar i skolsvårigheter (Göransson m.fl., 2015). Relationskompetensmodellens aspekter som används för att analysera resultatet i denna studie är: *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens*, *socioemotionell kompetens*, *socialt tillvägagångssätt* samt *relationellt tillvägagångssätt* (Aspelin, 2018).

### 4.1 Aspelins modell om relationskompetens

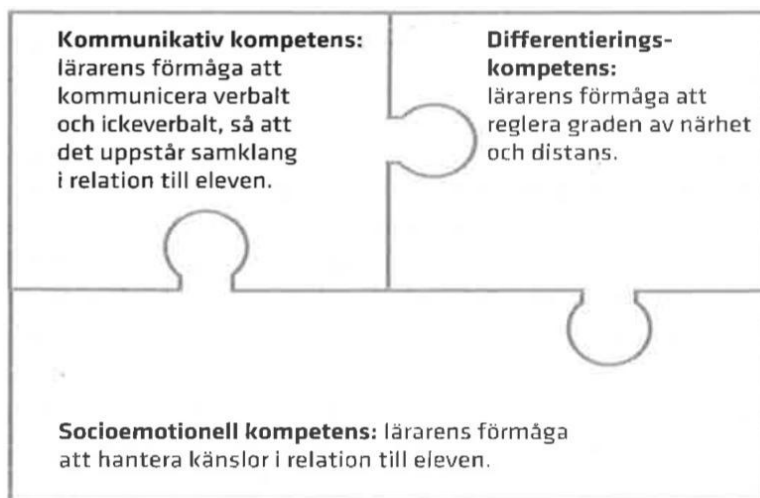
Relationskompetens utifrån Aspelin (2018) handlar om att möta den andre här och nu, att upprätta en förbindelse, att se den andre och relatera till den andre som en person. Lärare behöver kunna bygga goda relationer, kunna knyta an, initiera, upprätthålla och utveckla relationer. Författaren berör begreppet relation utifrån relationskompetensen och ser på den som förbindelser mellan människor där minst två parter påverkar varandra. Begreppet relationskompetens är normativt och förknippas med yrken där det ingår att påverka människor i en viss riktning. Vidare menar Aspelin (2018) att relationskompetensen ska främja relationer som kännetecknas av positiva värden såsom omsorg, förtroende och respekt. Kompetensens kärna handlar om relationer mellan lärare och enskilda elever, men innefattar lärare- skolklass, lärare- elev/ elev, lärare- föräldrar, lärare- kollegor, lärare- skolledning. Den knyts till lärarprofessionen och utvecklingen av relationer som är uppbyggliga i relation till utbildningens syfte och mål. Läraren har ett ansvar för att reflektera över relationen, men också över elevernas utveckling. Kompetensen innefattar kvalitéer som öppenhet och autencitet, att kunna lämna sin egen egoistiska zon. Den innefattar en sensitiv lärare som i det sociala samspelet kan respondera på ett konstruktivt sätt och som är mottaglig för elevernas beteende, denna kompetens kan ses som den mest centrala. Lärare med relationskompetens får eleven att stärkas. Relationskompetens är något som realiserar oss emellan och är inte detsamma som en persons attityd eller insatser, den berör det som sker här och nu och handlar om samspelets processer. Kompetensen rör både relationer på längre sikt och det som sker i det innevarande ögonblicket. Det är en avgörande lärarkompetens som är utvecklingsbar och som främst utvecklas i mellanmänniska möten. Ofta finns ett glapp gällande visionen om relationskompetens och hur

verkligheten ter sig. Relationskompetens innebär inte bara att vara sensitiv utan också att svara konstruktivt. Det finns en gräns när sensitivitet övergår till överkänslighet och därmed blir improduktiv. Aspelin (2018) menar att begreppet relation i sig är neutralt, det betecknar såväl positiva som negativa förbindelser vilka kan vara varma eller kalla, mjuka eller hårda. Det finns en spänning i relationer eftersom människor inte är identiska. Goda relationer kännetecknas av en hög grad av närhet. Eleven önskar att få bli bemött och uppleva sig själv som en värdefull person. Relationskompetens handlar om att göra positiv skillnad för eleven. Aspelin (2018) gör följande avgränsningar av begreppet relation, den utgörs av mänsklig kontakt, det sker människor emellan som har direktkontakt och finns i en fysisk närhet. En relation sker när människor möts en till en och påverkar varandra med en viss varaktighet. I relationskompetensen ses en relation utifrån en person till en annan person.

I Aspelin (2018) relationskompetensmodell framgår 3 aspekter:

- **“Kommunikativ kompetens:** Lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt, så det uppstår samklang i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s.49). Läraren använder ett begripligt och relevant språk som gör att eleven förstår. Kommunikationen, både den verbala och den ickeverbala är hänsynsfull och anpassas utefter elevens beteende.
- **“Differentieringskompetens:** Lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans” (Aspelin, 2018, s.49). Detta på ett sätt så att både relation och syftet med utbildningen gynnas. Läraren har en god balans mellan att å ena sidan fokusera på sig själv och sitt uppdrag och å andra sidan fokusera på elevens beteende, känslor och behov.
- **“Socioemotionell kompetens:** Lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s.49). Läraren behöver vara lyhörd gentemot eleven genom att främja elevens känslor av stolthet men också hjälpa eleven att erkänna känslor av skam och föra dem i en riktning som blir positiv i den aktuella lärsituationen.

Figur 1.



Aspelin (2018, s.49). Används med tillåtelse av förlaget samt författaren.

Aspelin (2018) påpekar att relationskompetensens tre delmoment realiserar människor emellan och inte bara genom lärarens handlande. Risken finns att eleven glöms bort då kompetensen riktas mot läraren. För att komplettera modellen väljer Aspelin (2018) att synliggöra en tvådelad kompetens bestående av det sociala och det relationella tillvägagångssättet.

**Socialt tillvägagångssätt** kännetecknas av en lärare som stöttar en sårbar elev, som har en framåtsträvande ambition att förändra eleven och som utmanar densamme (Aspelin, 2018). Begreppet definieras enligt följande:

*Socialt tillvägagångssätt* som innebär att läraren arbetar med relationer med mer eller mindre tydligt syfte att förverkliga olika slags mål. Han eller hon använder sig av olika medel, metoder, tekniker etc. för att relationer (mellan lärare-elev, elev-omgivning osv.) ska stärkas och för att eleven ska göra framsteg sett till målen (Aspelin, 2018, s. 52).

**Relationellt tillvägagångssätt** handlar om att läraren är delaktig och närvarande i relationen. Inga medel används i mötet. Det är situationsspecifikt och direkt kopplat till relation, tid och rum, vilket syftar till att främja elevens människoblivande. Närvaro, uppmärksamhet, anpassat bemötande, lyhördhet och bekräftande är detaljer som visar på ett *relationellt tillvägagångssätt* hos läraren (Aspelin, 2018). Begreppet definieras enligt följande:



*Relationellt tillvägagångssätt* som innebär att läraren är delaktig i relationer tillsammans med elever utan att aktiviteten präglas av förutbestämda mål. Han eller hon är direkt närvarande inför eleven, det står inga medel dem emellan. Han eller hon följer förvisso en riktning i samspelet och leder det framåt, men är samtidigt öppen för vem eleven- och han eller hon själv- är (Aspelin, 2018, s.52).

Sammanfattningsvis kan det sägas att relationskompetensen är en utvecklingsbar kompetens som enligt (Aspelin, 2018) ses i en lärare som kan bygga goda relationer, knyta an, initiera, upprätthålla och utveckla relationer som är uppbyggliga i relation till utbildningens syfte och mål. Kompetensens kärna handlar om relationer mellan lärare och enskilda elever. Relationskompetensen delas in i tre aspekter *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens*, *socioemotionell kompetens* som kompletteras med två tillvägagångssätt: ett *socialt tillvägagångssätt* samt ett *relationellt tillvägagångssätt* (Aspelin, 2018).

## 5. Metodbeskrivning

I det här kapitlet redogörs för metodval, insamling, urval, genomförande, metodbearbetning och forskningsetik.

### 5.1 Val av metod

Studien syftar till att bidra med kunskap om hur några lärare på särskolan beskriver sina relationer till eleverna. Därtill finns en önskan om det motsatta, att få kunskap om hur några elever i gymnasiesärskolan beskriver relationerna till sina lärare samt de likheter och skillnader som framträder i beskrivningarna. För att uppnå detta syfte tycks intervjuer vara en metod som kan medföra ett utförligt resultat då respondenterna kan uttala sig fritt kring frågor (Kvale & Brinkman, 2014). Studien har ett fenomenologiskt förhållningssätt, det vill säga ett fokus på intervjupersonernas förståelse av studiens frågeställningar (Kvale & Brinkman, 2014). Den tar sitt avstamp i ett relationellt perspektiv vilket utgår från antagandet att relationskompetensen finns mellan människor, ett skeende mellan lärare och elev (Aspelin, 2018). Det är beskrivningar om detta skeende studien avser att lyfta och bidra med kunskap om. Datainsamlingsmetoden är kvalitativ med fokus på innehåll framför förekomst och på ord snarare än kvantifierade data (Bryman, 2008) och genomfördes med hjälp av digitala intervjuer, enskilt och i grupp. Då samhället är präglad av Covid-19 framfart och dess riktlinjer utifrån Covid-19 valdes att utföra intervjuerna digitalt (Svenska Myndigheter, 2020). Observationer som metod hade gett perspektiv på lärare och elevers beteende, både verbalt och ickeverbalt, i relationerna dem emellan (Bryman, 2008). Detta valdes bort för att istället kunna samla in ett rikare intervjumaterial, i förhållande till studiens omfattning, av både elever och lärares beskrivningar av lärar-elevrelationer.

I en intervju med en semistrukturerad intervjuguide finns enligt (Bryman, 2008) möjligheten att anpassa frågorna under intervjuens gång genom att ställa följdfrågor som till exempel "Kan du utveckla dina tankar ytterligare kring..." eller "hur menar du med dina påståenden" och så vidare. Frågorna till intervjupersonerna utgick från en semistrukturerad intervjuguide, som gav större frihet att ställa ytterligare frågor kring det som kändes extra angeläget. Klinge (2016) använder sig i sin avhandling av gruppintervjuer med barn gällande relationen med sin lärare. Författaren poängterar vikten av att ställa frågor som varken är för strama eller öppna. Istället för att använda begrepp som relationskompetens och relationer har författaren använt sig av

formuleringar utifrån vad som kännetecknar en bra lärare. Inspiration till frågeguiden till eleverna (Bilaga 1) är hämtad från Louise Klinge som genom telefonsamtal (2021-01-22) samtyckt till användandet. Fyra intervjuer skedde med lärare som undervisar i särskolan och tre gruppintervjuer a två eller tre elever, utifrån en digital plattform. Antalet intervjuer har valts utifrån studiens omfattning.

## **5.2 Insamling**

Studien förbereddes med en liten pilotstudie genomförd genom en gruppintervju med elever i de egna verksamheterna för att undersöka om den tänkta forskningsdesignen var genomförbar och vad som behövdes förändras i upplägget (Bryman, 2008). Pilotstudien gav indikationer på att intervjufrågor och vald metod fungerade väl i relation till studiens upplägg. Därtill ledde den också till förändringar i upplägg, eleverna fick använda samma plattform istället för varsin framöver vilket inte var tänkt, men det blev tydligt att eleverna tog stöd av varandra i den gemensamma plattformen. Missivbrev och samtyckesblankett skickades ut (se Bilaga 3 och 4) till respondenterna via mail. Samtyckesblanketten scannades in påskrivet och mailades tillbaka till oss. I missivbrevet framkom information om undersökningens syfte, dess olika moment och information om valfrihet att delta (informationskravet).

## **5.3 Urval**

Här presenteras de intervjupersoner som valts ut, både de fyra lärarna och de sju eleverna. Lärarnas namn är fingerade för att dölja deras identitet (Bryman, 2008). Tre av lärarna arbetar på tre olika särskolor medan den fjärde numera arbetar på grundskolan men har mångårig erfarenhet av arbete på särskolan. Eleverna går på två olika gymnasiesärskolor och har intervjuats gruppvis. Ingen av respondenterna arbetar på samma skolor som författarna av studien, eleverna var helt okända, dock var tre av fyra lärare kända för en av författarna i den utsträckning att de haft kontakt i samband med verksamhetsförlagd utbildning och överlämningar mellan stadier.

### **Intervjupersonerna**

Lärare 1: Lotta är i grunden grundskollärare men har sedan 2009 arbetat med yngre barn i grundsärskolan.

Lärare 2: Margareta arbetar på en grundsärskola med tonårselever i år 7–9. Hennes bakgrund är en lärarutbildning för tidiga åldrar samt en speciallärarexamen mot utvecklingsstörning.

Lärare 3: Jenny är speciallärare med inriktning utvecklingsstörning samt har en grundlärarutbildning med ämnesbehörighet i svenska och engelska. Hon arbetar sedan två år tillbaka på en grundskola men har tidigare arbetat 8 år på grundsärskolan där hon undervisat elever från år 1–9.

Lärare 4: Jonny har stora delar av en specialpedagogutbildning och har undervisat som specialpedagog på gymnasiesärskolan i 12 år. Där undervisar han elever på både det nationella- och individuella programmet.

Alla elever har IF och går på gymnasiesärskolans nationella program på två olika skolor belägna i södra Sverige, som kontaktats av oss. Om eleverna har flera diagnoser i kombination till IF har valts att inte undersökas då deras förmåga att uttrycka sig anses vara det elementära vid intervjuerna. Elevintervjuerna genomfördes i par eller grupp. Elevintervju 1: genomfördes med två elever. Elevintervju 2: genomfördes med tre elever. Elevintervju 3: genomfördes med två elever.

## **5.4 Genomförande**

Intervjuerna genomfördes via Google Meet eller Zoom och tidsbestämdes till max en timme per intervju för lärarna och 45 minuter för eleverna. Var och en av intervjuerna spelades in antingen via ljudinspelning på mobiltelefon (en intervju) eller som filminspelning direkt i det valda digitala rummet (tre intervjuer) eller bådadera (tre intervjuer). Intervjuerna med lärarna tog mellan 21 minuter och 58 minuter. Intervjuerna med eleverna tog mellan 21 minuter och 28 minuter. Lärarna fick svara på frågorna från intervjuguiden (se bilaga 2) och eleverna från frågorna i bilaga 1. Sju av intervjuerna startade på planerad utsatt tid och gick att genomföra utan något tekniskt missöde. Den första lärarintervjun som spelades in via ljudinspelning fick efter 10 minuters genomförande stoppas på grund av ett icke fungerande ljudinspelnings instrument (mobiltelefon). Det åtgärdades genom att börja inspelningen på nytt. En av lärarna fick intervjuguiden i förhand då hon ville förbereda sig, de övriga lärarna fick inte del av någon intervjuguiderna. Inte heller eleverna fick tillgång till intervjuguiden och motiveras utifrån att intentionerna med intervjun var ett samtal med respondenternas beskrivningar

i fokus i enlighet med (Kvale & Brinkman, 2014), inte känslan av ett förhör där rätt eller fel svar skulle presenteras.

### **5.5 Metod för bearbetning samt analys av data**

Bearbetningen av data skedde genom en kvalitativ innehållsanalys, där centrala delar i materialet urskildes såsom gemensamma drag och likheter/skillnader, i relation till syfte och frågeställningar (Bryman, 2008). Analysen har en fenomenologisk ansats och vill försöka få fram textens mening utifrån intervjupersonernas upplevelser om lärar-elevrelationer (Bryman, 2008). I direkt anslutning till intervjuerna så har de lyssnats på i sin helhet och anteckningar skrivits ner. Intervjuerna spelades in för att slippa anteckna under samtalet samt för att ge goda förutsättningar för en meningstranskribering, som innebär att intervjuerna skrivits ner ordagrant (Kvale & Brinkmann, 2014). Båda författare har noga tittat och lyssnat på samtliga intervjuer samt transkriberat sina egna genomförda intervjuer. Samtliga transkriberingar har läst noggrant av båda. Författarna kategoriserade det transkriberade materialet utifrån rubriker som visade på mönster samt likheter och skillnader. Det viktigaste innehållet utkristalliserades och rubrikerna förfinades samt styrktes upp med signifikanta citat för att styrka den kvalitativa trovärdigheten. Uppsatsens resultatdel presenterades sedan utifrån slutgiltiga teman med koppling till studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2018). Analysen tolkades, förklarades, jämfördes och kontrasterades utifrån Aspelins (2018) relationskompetensmodell med de centrala aspekterna *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens*, *socioemotionell kompetens*, *socialt tillvägagångssätt* samt *relationellt tillvägagångssätt*. Båda författarna genomförde tillsammans den teoretiska tolkningen där hela resultatdelen färgkodades utifrån de fem aspekterna. Slutligen tolkades och diskuterades resultatet utifrån de centrala begreppen i Aspelins (2018) modell, samt tidigare forskning.

### **5.6 Forskningsetik**

Då det finns elever med i studien krävs mycket goda forskningsetiska principer för att skydda dessa. Samtycke till att delta är viktigt (Vetenskapsrådet, 2017). Eleverna som intervjuades går på gymnasiesärskolan och är i ålder 15 år och uppåt samt har en lindrig IF. Valet av denna elevgrupp motiveras med att eleverna vid denna ålder kan antas inse vad deras medverkan innebär för egen del enligt Etikprövningslagen (2003:460). Dessa kriterier har valts för att stärka det egna självbestämmandet (Vetenskapsrådet, 2017).

Elevernas hela skoltid och alla deras tidigare relationer mellan lärare-elev är i fokus. Elever och lärare som intervjuades inhämtades från olika skolor, detta för att säkerställa den etiska aspekten i uppsatsen genom att undvika inbördes koppling mellan elever och lärare (Vetenskapsrådet, 2017). Informationen hanterades så att inga elever eller lärare kan identifieras i rapporten (Björndal, 2005). Av samma anledning fick inte eleverna påhittade namn. Däremot fick lärarna fingerade namn, detta för att få en mer lättläst resultatdel. Även information om att själva bestämma om sin medverkan (samtyckeskravet) information om att uppgifterna ska behandlas med största möjliga konfidentialitet (konfidentialitetskravet) och nyttjandekravet, det vill säga vad uppgifterna ska användas till (Bryman, 2008; Vetenskapsrådet, 2017) gavs till informanterna i det utskickade missivbrevet. En samtyckesblankett/medgivandeblankett delades ut till medverkande informanter via mail (Bryman, 2008). I mailkonversationen beskrevs de etiska principerna ytterligare. Dessa har sedan genom hela studien tagits i beaktande av författarna för att säkerställa respondenternas rättigheter. Repstad (2007) nämner att respondenter har rätt att ta del av resultatet. Detta har informanterna fått information om i missivbrevet (bilaga 3 och 4). Studien kommer att skickas via mail till alla medverkande när den är klar.

Innan Inspelningarna påbörjades fick respondenterna ännu en gång information om de etiska principerna och deras rättighet att när som helst avbryta intervjun. De delgavs även deras rättigheter för hur deras medverkan skulle hanteras och att det transkriberade materialet skulle förstöras när examensarbetet blivit godkänt, enligt det som skrivits fram i missivbreven. Därmed uppfylldes konfidentialitetskravet som syftar till att skydda de intervjuades identitet (Bryman, 2008). Respondenternas personuppgifter gick heller inte att skönjas i de inspelade och transkriberade intervjuerna. Eftersom intervjuerna genomfördes digitalt kan vi anta att närheten till de som intervjuas försvårades genom ett fysiskt avstånd. Begreppen trovärdighet och tillförlitlighet är viktiga att ta i beaktning för att säkerställa att studien faktiskt mäter det som den säger sig mäta. Det vill säga att studien når upp till studiens syfte samt kan utföras av någon annan än författarna själva och få samma resultat (Bryman, 2008). Däremot menar Kvale och Brinkmann (2014) att videospelade intervjuer ”erbjuder unika möjligheter att analysera den interpersonella interaktionen i en intervju” (s. 219). Att vara två författare, med medvetenhet om att egna föreställningar kan ha påverkat studien, samt ett utförligt metodkapitel och citat i resultatdelen styrker studiens trovärdighet och tillförlitlighet.



## 6. Resultat

I resultatet nedan redovisas först de intervjuer som genomförts med fyra lärare i särskolan. Därefter presenteras resultatet från tre gruppintervjuer med sju elever från gymnasiesärskolans nationella program. Resultatet utgår från teman i hänseende att skapa en röd tråd för att åskådliggöra det syfte och de frågeställningar som studien lutar sig mot. I slutet av resultatet redovisas en analys, slutsatser och en teoretisk tolkning utifrån Aspelins (2018) modell om relationskompetens vilken är studiens teoretiska utgångspunkt.

### 6.1 Lärarnas egna uppfattningar om sig själva som lärare

Lärarnas framställningar om den egna lärarrollen gav beskrivningar som engagerad, intresserad, kunnig, noggrann, kreativ, flexibel, energisk och optimistisk. Lotta anser sig vara väldigt energisk och tycker att det ska vara roligt att gå i skolan och hoppas kunna sprida detta till sina elever, vilket hon antar att hon gör eftersom de har roligt tillsammans och skrattar mycket. Hon påpekar att det inte bara kan vara "glass och ballonger" men att undervisningen kan bli rolig om man gör det på rätt sätt. Margareta har liksom Lotta lång erfarenhet som lärare, hon uttrycker att ett genuint intresse för eleverna är lika viktigt som att engagera sig i undervisningen, det gäller att skapa trygghet för eleverna, vilket kan göras genom att lära känna eleverna som personer. Jonny beskriver sig som omtänksam och rättvis, "jag gör ingen skillnad på eleverna utan möter dem med ömsesidig respekt" medan Jenny beskriver sig som en optimist som tror på elevernas förmåga. Hon har höga förväntningar på dem och vill att eleverna ska veta att hon bryr sig om hur det går för dem i skolan och att de ska kunna lita på henne.

### 6.2 Lärarnas styrkor och utmaningar i arbetet med elever med IF

Utmaningarna med att jobba med elever på särskolan är många, bland annat "att hitta nyckeln för var och en (...) inget är omöjligt bara man gör det på rätt sätt", säger Jonny. En av styrkorna är att reflektera både själv och tillsammans med kollegor i arbetslaget vilket skapar en gemensam syn på hur de ska bemöta eleverna, menar Jonny. Lotta som har en bakgrund inom teatern menar att den hjälper henne i arbetet med eleverna då hon använder hela sin kropp för att förmedla budskap, här framgår även att talet är viktigt, att läraren inte pratar för fort eller med för många ord så eleverna förstår. Lotta berättar att vissa av hennes elever som kommer från grundskolan kan behöva stärka självförtroendet



för “att skapa ett förtroende och trygghet så de vågar öppna upp sig och blomma och se att jag kan ju också”. Hon fortsätter berätta att vissa elever inte har något riktigt sammanhang, gemenskap eller känner sig delaktiga i skolan med kompisar. De uppfattar sig själva som dåliga och dumma. Lotta menar att samhället är dömande, hon vill ge eleverna ett perspektiv och kunskap för att de i framtiden ska klara sig själva i så stor utsträckning som möjligt.

Styrkan tror jag är just, jag älskar mitt jobb. Jag tycker det är så kul! Det är som med hundar, man sprider sin glädje, det blir en affektsmitta som är positiv (...) att lära sig ska ju vara roligt. (Lotta)

Att bygga relationer kan vara svårt “med tanke på att man engagerar sig känslomässigt i eleverna”, det är en utmaning att inte involvera sig för mycket och låta relationen påverka privatlivet, menar Jenny. Detta påtalar även Jonny, reflekterandet över eleverna gör att man nästan aldrig känner sig ledig “man stänger aldrig riktigt av, man måste lära sig att stänga av”. Jenny menar att det är viktigt att skilja på relationerna till eleverna i skolan och utanför skolan. En elevrelation kan få för stort utrymme i ens tankegångar utanför arbetstid särskilt om det krävs mycket kontakt med hemmet. Styrkan är hennes förmåga att bygga relationer, att tro att alla elever kan på ett eller annat sätt och se dem som kompetenta.

### **6.3 Lärarnas beskrivning av begreppet relationskompetens**

På frågan om vad begreppet relationskompetens betyder för de intervjuade lärarna framkommer svaren “att ha förmågan att möta människor oavsett var de kommer ifrån på ett respektabelt och förtroendegivande sätt”, “ett samspel mellan elev och vuxen, det är att kunna skapa förtroende och vilja se att elever växer som människor men även med kunskap” och “det innebär att hitta det där med varje elev på olika sätt”.

Både Jonny och Lotta påpekar vikten av att se bortanför elevernas diagnoser. De kan ge förutfattade meningar som inte stämmer överens med verkligheten menar Jonny, istället är det bättre att jobba med att stärka individerna uttrycker han. Lotta säger att förmågan att skapa förtroendekapital och se bortanför elevernas funktionsvariationer är viktigt i en relation. Inte “klumpa ihop” alla elever med till exempel autism utan se till individen. Jenny menar likaså att det gäller att ta reda på hur man kan nå fram till eleven. Hon påstår att det är hennes uppgift att bygga relationer med eleverna vilket görs genom att intressera sig och anpassa sig efter eleverna. Margareta är inne på samma spår, att visa intresse, “jag säger inte bara att jag är intresserad utan jag ÄR intresserad av om X går på scouterna”.

Alla lärarna nämner att de är genuint intresserade av att lära känna eleverna, att se varje elev, prata med dom att skapa en personlig relation till dom. Margareta säger sig "snappa upp" saker som eleverna säger för att hon tycker det är roligt och ett bra sätt att visa intresse. Jonny menar att den sociala förmågan som lärare kan påverka hur bra man är på att skapa relationer. "Jag kan gå och sätta mig och spela UNO eller fyra i rad och sitta och blarra, mer som en kompis så att säga" förtydligar han. Jenny berättar att eleverna är fantastiska på att ge respons tillbaka, men att ansvaret vilar på henne som lärare "om man bygger en relation, då har man en grund att stå på. Då tål den ganska mycket, så tänker jag". Dessutom märker hon att eleverna når längre kunskapsmässigt om de har en relation att bygga på, det gör att hon kan ställa högre krav.

## 6.4 Faktorer som påverkar relationsskapande

I lärarnas utsagor framkommer att ömsesidig respekt, acceptans, ärlighet och genuint intresse för eleverna. Dessa nämns som viktiga faktorer i det dagliga bemötandet mellan lärare och elever. Bemötandet anses särskilt viktigt i relationen till elever med IF enligt Jonny, då eleverna kan ha svårt att läsa av när det är allvar eller på skoj. Personkemi och förmågan att närma sig eleverna rent fysiskt till exempel om man väljer att stå bredvid en elev eller om man väljer att sätta sig bredvid den tros vara faktorer som påverkar. Det är viktigt att tänka på hur budskap sänds ut eftersom det inte enbart görs genom talet utan även genom ansiktsuttryck som används i kommunikation. Jonny berättar att hans elever kan påpeka att han låter arg ibland om han höjer rösten men det kan lika gärna betyda att han vill att eleverna ska lyssna noga. Fortsättningsvis menar han att lärare också kan ha dåliga dagar och att det visar att lärare är som vem som helst och att det kan stärka relationerna om det går att prata om svåra saker som händer både med elever och lärare.

Likaså att skapa förtroende och trygghet anses viktiga i relationsskapandet. Lotta framhäver att det är viktigt att skapa ett förtroendekapital till eleverna så de känner sig sedda.

(...) dom ju varit lite satelliter på sin gamla skola med en vuxen. De har blivit nästan lite isolerade. Här kommer de till någon som ser dom, på deras gamla skola kanske de har varit den där som går ut och sitter, men här är dom en individ som har precis lika mycket rätt att vara inne i klassrummet som alla andra. Dom är en del en länk i en kedja. De saknas när de är borta. Det tror jag är en stor faktor. (Lotta)

Att som lärare visa att man finns där för eleven även i de stunder när man inte kommer överens. Att finnas där och stötta eleven i både bra och jobbiga situationer framkommer

i lärarnas utsagor. Även kontakten med föräldrarna nämner Jonny som en faktor som påverkar relationerna till eleverna. Jonny som arbetar på gymnasiesärskolan säger att han är "tillgänglig 24/7" för de elever han är mentor för. Om föräldrarna ringer, oavsett om det är på skoltid eller ej så anser han att det är hans uppgift att svara. Kontakten är viktig för att skapa förtroende och minska den oro som kan finnas hos föräldrar vars barn börjar närma sig vuxenlivet. Jenny uttrycker "att man också är ihärdig och visar att även om vi är osams eller om du är arg på mig så står jag kvar här, jag finns kvar här därför att jag tror på dig eller jag tycker om dig". Ansvar för en bra relation vilar på läraren, vilket framkommer i alla intervjuerna. Lotta förklarar att många av hennes elever med autism kan ha svårt att öva på vissa saker vilket ibland gör det svårt att veta hur eleverna upplever saker och ting. Hon vill att eleverna ska uppleva en trygghet när de kommer till henne, "de vet att det alltid finns en famn att komma till".

## 6.5 Relationers betydelse för lärande

I lärarnas utsagor framkommer att lärande botten i att eleverna känner en trygghet, att de känner sig välkomna och att det finns ett gott undervisningsklimat så eleverna vill lära sig. Att se eleven som en unik individ och hitta nyckeln till hur varje elev lär sig och hur den vill bli bemött framställs vara viktigt enligt lärarna. Jennys inställning är att alla elever har alla möjligheter att lyckas, att ha en tro på elevernas förmåga och hitta sätt att få skolgången att fungera för alla elever vilket speglar sig i nedanstående citat.

Jag tänker på det som ett samarbete, eleven är inte själv i sin lärandeprocess utan det är ju mitt uppdrag att se till så att eleven lär sig på det bästa sättet den kan. Att de känner att de kan lita på mig. Och att om det är något som de inte förstår så är det mitt fel, det är inte deras fel (...) Då måste vi titta på de faktorer som är runtomkring, vad vi kan göra, så tänker jag. (Jenny)

Margareta berättar om känslan att se varje elev växa och lära sig så mycket som möjligt från deras utgångsläge och att se exempelvis en elev "knäcka läskoden". Undervisningen är det viktigaste påpekar hon, men också ett gott undervisningsklimat. Lotta ger exempel på kompletterande kommunikation som används i undervisningen, det kan handla om ritprat, bilder och tecken som stöd för att göra inläringen bättre anpassad till eleverna, vilket är en utmaning. Lotta poängterar fortsättningsvis att upprepning och övning är viktigt och att det inte är farligt att misslyckas för då betyder det att det är svårt och "det är skitbra för det är då man lär sig". Jenny vill hjälpa dem att överbygga hinder och

svårigheter tillsammans för att förmedla hopp om att allt är möjligt och för att “boosta” elevernas självkänsla.

## Förväntningar

Övervägande del av lärarna nämner ordet förväntningar hos eleverna, de ska vara höga men samtidigt får kraven inte bli för höga. Jenny menar att det är skillnad mellan förväntningar och krav, hon menar att kraven kan göra att eleverna ger upp. Det handlar om att se helheten och “vi måste ta små steg, då det känns överkomligt” säger hon. Förväntningarna på elevernas kunskapsutveckling nämns också, att de ska göra sitt bästa, kämpa på, tro på sig själv, vara närvarande och lyssna samt våga fråga om de inte förstår. Visa hänsyn till varandra menar Lotta är både en skyldighet och rättighet som både vuxna och elever behöver acceptera. Lärarna är överens om att det är viktigt att utmana eleverna på en lagom nivå, samtidigt som lärarna ska finnas där som ett stöd och hjälpa eleven om det behövs, för att få eleverna att växa och få dem att känna sig lyckade.

## Omsorg kontra kunskap

Kunskap är viktigt men att känna trygghet och må bra vilket kan antas vara en del av omsorgen gör eleverna mottagliga för kunskap, vilket är grunden enligt lärarna. De fyra lärarna vill ha en relation till eleverna och inte bara undervisa. Nedanstående citat visar att inläring är viktigt men det förutsätter att eleven känner sig trygg.

(...) det kan ju finnas elever som inte vill gå till matsalen och som mår dåligt för att den ska till matsalen hela förmiddagen. Då måste man ta små steg, man kan börja med att hämta mat, för då faller den saken, då behöver man inte gå och vara nervös för det hela dagen, vilket gör att man blir mer mottaglig för kunskap, enligt mig.  
(Jonny)

Margareta belyser att särskolan förr var mycket mer “omsorg och inte så mycket kunskap” vilket det numera inte ska vara enligt dagens kursplan. Omsorgsutbildning enligt Lotta och Margareta är bland annat att lära eleverna äta med kniv och gaffel, lära sig klara av sina basbehov, till exempel klä på sig och gå på toaletten eller åka buss själva. Något som kan bidra till att skapa samhörighet bland elever och vuxna/lärare är att prata om livsfrågor tillsammans för att visa att både ungdomar och vuxna kan känna samma saker. Margareta berättar om det “gruppsnack” som klassen genomför tillsammans med personal. De kan handla om hur det är att vara kär när man är gammal eller om någon

skolkat någon gång eller att alla kan göra bort sig ibland. "Det är bra att vuxna visar att de också är människor, visar att vi är blyga, eller kan vara kära eller har gjort bort oss eller så". Lärarna är eniga om att livskunskap är viktigt för elever som går på särskolan för att de ska klara sig efter skolan, det bidrar med ett lektionsinnehåll som både behandlar kunskap och omsorg.

## **6.6 Lärarnas förmåga att bemöta elever med utmanande beteende**

Att visa sig förstående, medmänsklig och förlåtande är ord som beskriver lärarnas förhållningssätt när elever hamnar i en svårhanterlig situation. Lärarnas sätt att bemöta elever med utmanande beteende kan skilja sig åt beroende på vilken ålder de undervisar. De lärare som arbetar med grundskoleelever nämner att elever kan bli arga och till exempel slå omkring sig och kasta stolar men att ett lågaffektivt bemötande i dessa situationer alltid är det bästa. Jenny hävdar att bästa sättet att hantera en elevs utåtagerande beteende är när eleven lugnat ner sig och då visa förståelse och tillsammans komma på förslag på hur eleven kan hantera en liknande situation igen. Lotta föreslår ritprat eller teater för att bearbeta en jobbig situation. Dessutom nämns strategier som att gå ut och springa av sig eller sätta sig i ett annat rum för lite lugn och ro samt få möjlighet att "tixa av sig" som Lotta säger. Lärarna är överens om att man måste kunna be om ursäkt om man gjort något fel. Det visar att även lärare är mänskliga och "kan tappa det ibland". Jonny som arbetar på gymnasiesärskolan nämner att vissa elever kan bli fientliga och att han då i vissa situationer utmanat eleven i sitt beteende genom att utsätta sig själv för hotfulla situationer.

Det har varit till exempel om någon har sagt att den ska slå en hammare i huvudet på nån, då får jag känna av situationen. Då har jag sagt "ja men gör det då, men det du ska tänka på är att det du gör nu kommer hända saker efter och tänk på vad de sakerna kommer bli". En gång stod han och tittade på mig och sen hängde han hammaren på väggen jämte mig. Där hände det något. Det visade ju dels på idioti för min egen del men det bevisade också att det finns något inom den killen som går att jobba med. (Jonny)

Detta framkommer inte i övriga lärares utsagor, däremot finns det elever som kan vara utåtagerande mot både lärare och elever men inte genom hotfulla uttryck. Jonny fortsätter att det som lärare handlar om att behålla lugnet och inte skälla på eleverna utan att istället uttrycka sin besvikelse, något som han upplever ger bättre effekt i sammanhanget.

## 6.7 Lärarutbildningens inverkan på relationer

Lärarutbildningen har enligt de intervjuade lärarna inte gett dem någon regelrätt utbildning eller "metodik om det" som Margareta uttrycker sig. Däremot yttrar sig både Margareta och Jenny om att praktiken gett dem erfarenheter och exempel på hur viktigt det är med relationer. Margareta förklarar att hon hade en handledare som både hade bra men även dåliga relationer till eleverna vilket gav henne en idé om hur hon själv ville vara som lärare. Jenny påpekar utmaningen i att omsätta lärandet från speciallärarutbildningen i praktiken, att lära sig en sak är inte detsamma som att genomföra det i en viss situation. Speciallärarutbildningen gav verktyg i relationsskapande och lärde henne att motivera varför det är viktigt, vilket gör henne tryggare i sin lärarroll. Jonny gör gällande att hans utbildning har gett honom kunskap som "finns där bak någonstans" och kan plockas fram när det uppstår en situation som kräver reflektion. Därutöver framkommer att kompetensutveckling inom olika ämnen ger input åt lärarnas egen utveckling. Margareta och Lotta ger exempel på andra källor såsom Facebookgrupper, internutbildningar och föreläsningar som ger värdefull information kring både relationer men även om undervisning.

## 6.8 Elevernas uppfattningar om vad som kännetecknar en bra lärare

I elevernas beskrivningar av en bra lärare återfinns gemensamma drag såsom snäll, hjälpsam, peppande och en som berömmar. Vidare så är en bra lärare glad och blir glad när hen ser eleverna, hen är mån om hur de mår och tar initiativet att fråga om eleverna behöver hjälp. En av eleverna betonar lärarens förmåga att lyssna och att hen är lätt att prata med. I intervjuerna framkom vikten av att läraren förstår sin elev. En elev uttrycker "(...) att man ska va lite öppen så man kan prata ut om saker och lösa det, för annars så blir det ju, annars blir det ju ingen bra relation mellan lärare och elev". För en annan av eleverna var artigheten och trevligheten särskilt viktig. Hen beskriver att hen kan känna att läraren tycker om hen genom att de "Tar väl hand om en, öppnar dörren till exempel för en, välkomnar oss in i klassrummet".

Ett gemensamt drag som alla elever berörde var lärarens kommunikationsstil. En bra lärare pratar lugnt och tydligt. När eleverna inte förstår, så väljer läraren att sakta ner sitt samtalstempo, för en av eleverna var det extra viktigt att slippa känna stress. En bra lärare

förklarar så eleverna förstår. En annan elev beskriver det så här “(...) Hon pratade ordentligt tydligt så att man hörde. Hon drog ut på bokstäverna så att man fatta (...)”.

Alla intervjuer visar på vikten av hur läraren använder den ickeverbala kommunikationen. En bra lärare visar med kroppsspråket att det vill det bästa för eleverna, de lägger till exempel en hand på axeln och frågar hur det går. I en av intervjuerna framkommer att kroppsspråket avslöjar om en lärare tycker om en eller ej

“Man kan känna det på tonläget, i tonläge, i kroppsspråk, ja hur personen rör sig till en”. Ett genomgående mönster som framträder i intervjuerna är att en bra lärare använder sig av humor. Samtliga elever lyfte vikten av en lärare som kan skoja och vara rolig. En elev menar att hen lär sig bättre med de lärare som man också kan skoja med. En annan elev beskriver en sådan lärare i intervjun:

(...) Han gör min dag bra. För han typ, så pratar, diskuterar innan han börjar lektionen, å så tar han några skämt, å sen skrattar vi lite, å sen börjar vi med lektionen igen. Så det är därför jag tycker att han, ändå är en bra lärare. Asså man vill ha en sån lärare som har lite humor, så man får skratta lite och sen när lektionen är man lite så allvarlig också, inte allvarlig, men typ man är lite seriös.

Ytterligare en elev beskriver det så här “(...) man kan skoja lite med varandra, ha lite så glimten i ögat å, å, eh, men att man får ändå nånting gjort och det blir bra liksom och man får, dom förklarar bra, och man, och man går vidare i skolan och så”. Alla elever uttryckte sig positivt till att ha läraren som sin vän. En av eleverna berättar att

Asså om man är typ ny i skolan och man inte har några vänner än, då finns ju läraren där som kanske frågar om man vill hitta på nånting med den typ spela kort eller sånt, så blir det som en kompis(...).

## Elevernas ansvar i relationen mellan elev och lärare

Eleverna beskriver att det både är deras och lärarens ansvar att skapa ett bra samarbete dem emellan. Elevernas ansvar för relationen till läraren handlar om att lyssna, sitta tysta när läraren pratar, vänta på sin tur, och be om hjälp vid behov. Två av de intervjuade eleverna menar inledningsvis att man som elev inte behöver bete sig på nåt speciellt sätt i relationen mellan lärare elev. Senare i intervjun lägger en av dem till att prata och diskutera är viktigt. Både lärare och elev har ett ansvar för att eleven ska förstå menar en annan elev, eleven har som sitt ansvar att försöka sig på uppgiften, både lärare och elev

har som ansvar att vara lugna. Eleven behöver också tänka på att vara snäll. Eleverna anser att yttersta ansvaret för samarbetet ligger hos läraren utifrån dess profession och uppdrag.

## 6.9 Elevernas uppfattningar om mindre bra tillvägagångssätt hos lärare

I två av tre intervjuer benämns mindre bra tillvägagångssätt hos lärare som sådana att visa mycket attityd, agera med plötsliga känsloutbrott, oberäkneligt beteende eller till och med aggressivitet. I båda dessa intervjuer framkommer balansen mellan att vara hård, vilket eleverna upplever som något bra i förhållande till inläring, och att vara för hård. En elev berättar att “(...) det finns vissa som är för hårda å såhåra, verkligen sänker en, tycker jag”. Samma elev berättar vidare att den tilltänkta läraren klagar när man inte kan svaret och det som är ok för andra lärare är inte ok för den här läraren. Eleverna i intervjun berättar att de undviker att ta hjälp från den läraren. En av dem resonerar kring varför beteendet inte är okej. “Vi ska inte känna oss rädda och sånt och obekväma, känna att å shit det här kanske händer igen eller nånting sånt, vi ska kunna va bekväma i skolan och må bra i skolan”. En annan elev beskriver en lärare med ett dåligt bemötande

Ok.Ehm den är en sån lärare, asså hon kan ha lite attityd, men asså jag kan ändå typ asså, jag diggar inte sånt, jag vet inte men jag gillar inte varför man, så hela tiden är aggressiv och såna saker. Men jag försöker ändå ta det lugnt, jag försöker inte asså, då blir man mycket argare, så jag försöker bara släppa det och gå vidare (...).

Samtidigt påverkar lärarens dåliga bemötande inte inläringen menar densamme “(...) Hon e hård, men ändå bra, men för att man lär sig ändå saker. Det är bra asså det är bra när en lärare är hård för det är då jag lär mig”. Ytterligare en elev delar med sig av sina erfarenheter av en lärare som hen upplevde läste av en situation felaktigt. Eleven beskriver att hen är en sån som skojar och vill ha en vänskapsrelation medan lärare “tog allt seriöst”

(...) eh jag hade haft hemkunskap å sådär och så va det nånting som jag inte fatta så sa hon eh att e: hur ska du klara dig i livet ungefär, när du inte kan laga mat? Ska du då köpa en hamburgare på McDonald's? Och då sa jag att nej men då kokar jag kanske ett ägg bara för att jag skulle skoja med henne, för att alla skratta, hon skrattade, men sen så fick jag en sån lapp- du blir kallad till utvecklings, eller inte utvecklingssamtal, en kallelse till ett möte (...).



Eleven önskade att läraren istället hade kommit till hen efter lektionen och pratat och rätt ut situationen där och då. Även andra elever berättar å ena sidan om tillfällena då de önskat att läraren använt ett annat tillvägagångssätt än att i detta fall höja rösten. Läraren kunde till exempel pratat lugnt efter lektionen, eller gått på en promenad med eleven, men å andra sidan beskriver båda att de förstår varför lärare i vissa situationer väljer att höja rösten och att det ibland är ett bra sätt att agera på. Flertalet elever ser kopplingen mellan en lärare som förklarar dåligt och att detta i sin tur påverkar deras inläring negativt.

Asså om det har vart en sån lärare som inte hade förklarat hur det går till då hade vi kanske inte klarat av att göra den uppgiften i svenska som vi ska göra. Men om vi har en bra lärare i svenskan då fattar vi mer och då kan vi arbeta med det. (elev).

Så gott som samtliga elever berättar om lärare som använt rösten och skrikit eller skällt mot klasskamrater eller gentemot dem själva. Samstämmigheten är stor kring att detta upplevs negativt och inte leder till något konstruktivt. Eleverna berättar om känslor som skam, orättvisa och rädsla. En elev beskriver det så här “Asså, det känns inte bra. Ibland gör dom typ i hela klassen och då gör dom typ. Ja, jag vill inte va här typ ungefär, jag vill bara gå ut “. En annan elev upplever att utskällning leder till att man känner sig dumförklarad. “(...) Sen så kan man ju känna sig dum också ja dom lär oss, så kanske man dumförklarar sig själv också, att man blir utskälld, ja men jag fattar inte, är det jag som är dum i huvudet eller?” Eleven upplever inte att det är speciellt konstruktivt att välja utskällning som metod.

(...) liksom detta och detta gjorde du fel och liksom, åsså, liksom i skrikande läge eller sådär, man liksom, man tar ju inte in, man vill ju inte släppa in det, man vill ju ta in det här liksom att, detta och detta borde du tänka på, eller till nästa gång så gör på detta viset, eller kom till mig om det är nånting och sådär, man tar ju inte in så mycket när, när dom skriker eller nånting sånt.

Det framkommer tydligt i samtliga intervjuer att det finns många saker lärare kan göra istället för att höja rösten såsom att prata lugnt i lektionssituationen eller efter lektionen, gå ut ur klassrummet och prata med eleven där, eller låta eleven sitta i ett extrarum och arbeta där själv med läraren. Prata med eleven innan lektionen, eller ta en promenad där man pratar om händelsen är andra förslag som eleverna anser vara bättre än att ta till utskällning.

## **6.10 Andra faktorer som gynnar goda relationer och ett gott klassrumsklimat**

I intervjuerna så lyfter eleverna andra faktorer som lärare kan använda sig av för att främja goda relationer och ett gott klassrumsklimat. Möjligheten att dela upp eleverna i grupper ökar koncentrationen under lektionerna. Att få en stressboll, en skärm eller att kunna välja att lyssna på musik är hjälpmedel som skapar förutsättningar för ett gott klassrumsklimat. Ibland kan det hjälpa att eleverna får gå ut ur klassrummet en kort stund för att sedan kunna återvända och delta med ökad koncentration.

## **6.11 Likheter och skillnader i lärarnas och elevernas beskrivningar**

Under denna rubrik synliggörs lärarnas och elevernas beskrivningar av relationen dem emellan. De likheter och skillnader som framträder berörs här nedan. Avslutningsvis berörs utbildningens roll i att förbereda lärare för relationsskapande.

### **Likheter**

I lärarintervjuerna framkommer läraren som den som ses som ansvarig för relationen först och främst, även flertalet av eleverna lägger huvudansvaret på lärarna. Både lärare såväl som elever berör glädjen i relationen. Lotta berättar om kärleken till sitt jobb och att den glädjen sprider sig som en affektsmitta till eleverna och att de ofta skrattar tillsammans i hennes klassrum. Elevintervjuerna är samstämmiga kring vikten av att en lärare har humor, att kunna skratta, skoja och skämta tillsammans och att dessa aspekter inte bara påverkar relationsskapandet utan också lärandet.

Likheter återfinns också i beskrivningarna om trygghet och omtänksamhet. Eleverna i en av intervjuerna tycker att det är lärarens ansvar att bemöta eleverna på ett sätt som gör att de mår bra och kan känna sig bekväma i skolan. En annan elev värderar lärares omtänksamhet högt. Samtliga lärare använder ord som trygghet, omtänksamhet och att visa intresse för eleven samt visa att man bryr sig, när de berättar om hur de ser på sin roll som lärare.

Lärarna beskriver att det behövs en ömsesidig respekt och ett samarbete i lärar-elevrelationen. I likhet tycker en av eleverna att prata och diskutera med läraren är viktigt,

ett samarbete och ömsesidig respekt ses från både elever och lärare, men elevbeskrivningarna är mer detaljerade. Elevframställningarna visar på att de uppfattar det som sitt ansvar att lyssna, sitta tysta när läraren pratar, vänta på sin tur, och be om hjälp vid behov men också att vara lugna och snälla. Lärarna anser att ett förtroende och trygghet är viktigt, vilket kan skapas genom att prata om saker som hänt, både bra och dåliga. Lotta nämner benämner det som ett förtroendekapital, att få alla elever att känna sig sedda. Förväntningarna på elevernas kunskapsutveckling nämns också, att de ska göra sitt bästa, kämpa på, tro på sig själv, vara närvarande och lyssna samt våga fråga om man inte förstår.

Både lärare och elever tycker att en personlig relation till varandra är viktig. I elevintervjuerna framkommer det att en central del i en god relation är upplevelsen av att känna sig sedd, till exempel genom att lärarna ler mot en och frågar hur man mår och om man behöver hjälp. Lärarna beskriver att ge hopp och boosta eleverna är viktigt i likhet med eleverna som berättar om vikten av en lärare som peppar och stöttar. Alla elever ser positivt på att läraren är ens vän. Även lärarna beskriver att de personliga relationerna och det genuina intresset för eleverna är viktigt inte minst för att det gynnar lärandet, vilket också elevintervjuerna visar på. Både lärare och elever nämner att en lärare kan vara hård men att det inte behöver påverka relationen eller inläringen. Lärarna menar att deras sätt att upplevas som stränga och "hårda" kan bero på att de har höga förväntningar på eleverna. Eleverna pratar om att lärarna kan vara hårda men inte för hårda "det finns vissa som är för hårda å såhär, verkligen sänker en (...)".

Likheter synliggörs i både elevernas och lärarnas utsagor kring den ickeverbala kommunikationen. I en elevintervju framkommer att man direkt kan avgöra på tonläge och kroppsspråk om en lärare gillar en eller ej. En av lärarna, Jonny berättar att relationerna kan påverkas av hur man fysiskt närmar sig en elev. En annan lärare har nytta av sina teatererfarenheter i sitt sätt att närma sig eleverna och göra sig förstådd. Anpassningar och hjälpmedel pratar både elever och lärare om men likheter ses utifrån vilka hjälpmedel och anpassningar som nämns. Både lärare och elever nämner att dela upp eleverna i grupper och tillåta att eleverna går ut ur klassrummet en kort stund.

## Skillnader

Lärarna beskriver vikten av att ha en tilltro till elevernas förmåga och höga förväntningar på dem. Att utmana eleverna är också tydligt ur lärarnas synvinkel, för att stärka elevernas självkänsla och tro på sig själva. Detta uttalas inte direkt i elevernas utsagor men eleverna påpekar att de vill känna sig bekväma, få beröm och må bra i skolan, inte känna sig rädda, obekväma eller få skäll. Eleverna vill att läraren ska finnas där och prata med dem, speciellt om något upplevs negativt ur lärarens synvinkel så att de kan reda ut situationen istället för att bli kallade till ett samtal.

En betydande skillnad i elevernas och lärarnas utsagor berör kommunikationen mellan lärare och elev i undervisningssammanhang. I elevernas beskrivningar återkommer vikten av en lärare som talar tydligt och i lugnt tempo för att elevernas ska kunna förstå och ta till sig undervisningen. Endast Lotta nämner att talet är viktigt, att läraren inte pratar för fort eller med för många ord så eleverna förstår. Dessutom nämner hon kompletterande kommunikation i undervisningen i form av ritprat, tecken som stöd och bilder som en utmaning i arbetet med elever med IF. Detta berör inte eleverna alls.

Skillnader i hur elever och lärare beskriver ansvarsfördelningen för relationen synliggörs. Flertalet lärare anser att ansvaret att förmedla kunskap så att eleven förstår ligger hos dem medan en elev anser att ansvaret ligger hos dem båda där elevens ansvar är att försöka lösa uppgiften. Däremot menar flera elever att läraren har ett eget ansvar för sitt beteende. Lärarna menar att de kan välja att säga ifrån om eleven gjort något dumt eller fel, till exempel mot någon annan, men det framkommer inte att lärarna anser att de skäller på eleverna. Eleverna har däremot alla erfarenheter av att lärare väljer att skälla ut elever. De menar att lärarna istället för att höja rösten, vilket uppfattas som negativt, icke konstruktivt samt ger känslor av skam, orättvisa och rädsla kan prata lugnt, samtala om en händelse, ta en promenad eller låta eleven sitta i ett extrarum och arbeta där själv med läraren. Även relationer till föräldrar nämns i en av intervjuerna med lärarna som en viktig aspekt då detta i sin tur påverkar relationer till eleverna. Kontakten med föräldrar anses betydelsefullt för att öka förtroendet mellan förälder och lärare samt minska den oro som kan finnas hos föräldrar vars barn börjar närma sig vuxenlivet. Eleverna nämner inte föräldrarna i sina beskrivningar. Det framkommer också att relationsskapandet är en påfrestande del av läraryrket som både kan underlätta arbetet med eleverna men också bidra till att läraren engagerar sig för mycket i eleverna. Jenny problematiserar att det

finns en risk med att bli för känslomässigt involverad i eleverna då detta kan påverka det egna privatlivet.

Anpassningar och hjälpmedel pratar både elever och lärare om men skillnaderna ses utifrån vilka hjälpmedel och anpassningar som nämns. Eleverna nämner att ge tillgång till stressbollar, skärmar, musik eller låta en elev vid behov sitta själv i ett rum med läraren och arbeta. Lärarna nämner att de använder anpassningar i undervisningen såsom att använda teater och ritprat.

## 6.12 Analys

Här beskrivs en sammanfattning av elev- och lärarintervjuer i relation till Aspelin (2018) delkompetenser i relationskompetensmodellen det vill säga: *kommunikativ kompetens, differentieringskompetens, socioemotionell kompetens, socialt tillvägagångssätt samt relationellt tillvägagångssätt*. För att tydligt synliggöra hur lärare och elever ser på relationsskapande har det kvalitativa materialet valts att redovisas i tabellform. “Elevens ansvar för relationen mellan lärare och elev” och “Förberedelser för relationsskapande i utbildningen” väljs att redovisas utanför tabellen då det endast är eleverna eller lärarna som uttalat sig i frågan.

Tabell 1.

| Aspekter i lärar-elev relationer  | Elever   | Lärare   |
|---|--|--|
| <i>Kommunikativ kompetens</i><br>-verbalt och ickeverbalt handlar om att: | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Använda kroppsspråket för att visa intresse för eleven.</li> <li>-Prata lugnt och tydligt.</li> <li>-Förklara så eleven förstår.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hur lärare närmar sig eleverna fysiskt och hur de använder kroppsspråket för att visa intresse för eleven. Till exempel tal, ansiktsuttryck och röstläge (extra viktigt till elever med autism/IF).</li> <li>- Använda icke verbal kommunikation till eleven genom bildstöd, tecken som stöd.</li> <li>- Använda ett lågaffektivt förhållningssätt i bemötande och kommunikation.</li> <li>- Prata långsamt och tydligt.</li> <li>- Visa sig förstående, medmänsklig och förlåtande.</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><i>Differentieringskompetens</i> handlar om att:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Våga be om hjälp utan att läraren blir arg.</li> <li>- Lärarens förmåga att läsa av elevens beteende korrekt.</li> <li>-Balans mellan humor och allvar.</li> <li>- Läraren kan vara ens vän.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balans mellan engagemang i undervisningen och genuint intresse för eleven.</li> <li>- Relationen gynnar den kunskapsmässiga utvecklingen.</li> <li>- Eleven förväntas göra sitt bästa, kämpa på, tro på sig själv, vara närvarande och lyssna samt våga fråga om de inte förstår.</li> <li>- Göra undervisningen lustfylld för att motivera eleverna.</li> <li>- Avgränsa relationsarbetet, gränsen mellan jobb och privatliv</li> <li>- Se varje individ och utgå från elevens funktionsnedsättning utan att "klumpa ihop" elever med samma diagnoser.</li> </ul> |
| <p><i>Socioemotionell kompetens</i> handlar om att:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Läraren ska undvika utskällning då de ger eleverna känslor av skam, orättvisor eller rädsla.</li> <li>- Läraren istället ska prata lugnt, samtala om en händelse, ta en samtalspromenad.</li> <li>- Läraren ska peppa, stötta och berömma eleven.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se eleverna som kompetenta och tro på eleverna.</li> <li>- Skapa trygghet, öka elevernas självförtroende, få eleverna att känna sig delaktiga.</li> <li>-Använda ett lågaffektivt bemötande.</li> <li>-Samspela mellan lärare-elev där läraren har det övergripande ansvaret.</li> <li>- Anpassa utifrån elevernas behov vid utåtagerande. Till exempel ritprat, teater, gå ut och springa av sig eller sitta i eget rum.</li> </ul>   |
| <p><i>Socialt tillvägagångssätt</i> handlar om att:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Läraren ska förstå sin elev, vara trevlig att prata med och inte vara för hård.</li> <li>- Istället för att höjer rösten så pratar läraren lugnt, samtalar om en händelse, tar en samtalspromenad.</li> <li>- Läraren använder anpassningar och hjälpmedel i undervisningen t.ex. delar upp eleverna i grupper, ger tillgång till stressbollar, skärmar eller</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möta eleverna respektfullt och förtroendeingivande oavsett var de kommer ifrån.</li> <li>- Göra undervisningen lustfull. Sätta delmål och stärka elevens tro på sig själva.</li> <li>- Skapa självständighet genom praktisk omsorg som förberedelser inför vuxenlivet.</li> <li>- Överbrygga hinder och svårigheter genom upprepning</li> </ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>musik, tillåter att eleverna går ut ur klassrummet en kort stund, låter en elev vid behov sitta själv i ett rum med läraren och arbeta.</p>   | <p>och övning.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anpassa lärandemiljön utifrån elevens behov.</li> <li>- Lärarens tillgänglighet gentemot vårdnadshavare.</li> <li>- Ett lågaffektivt bemötande gynnar elevens framsteg mot satta mål.</li> </ul> |
| <p><i>Relationellt tillvägagångssätt</i> handlar om att:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Läraren kan vara ens vän och stöd genom att ta sig tid för eleven.</li> <li>- Läraren kan visa genom kroppsspråket att de månar om eleven.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vara genuint intresserad av eleverna.</li> <li>- Umgås med eleverna som en kompis under skoldagen.</li> <li>- Att vara direkt närvarande för eleverna.</li> </ul>   |

### Elevers ansvar för relationen mellan lärare och elev

Aspelin (2018) menar att relationskompetensens tre delmoment realiserar människor emellan och inte bara genom lärarens handlande. Risken finns att eleven glöms bort då kompetensen riktas mot läraren. I elevintervjuerna beskriver eleverna deras ansvar för relationen genom att vara en elev som sitter tyst när läraren pratar, väntar på sin tur, ber om hjälp vid behov, pratar och diskuterar med läraren, försöker göra de uppgifter som ges samt agerar lugnt och är snäll. Relationen beskrivs som ett samspel mellan lärare och elever med ett gemensamt ansvar.

### Förberedelser för relationsskapande i utbildningen

Enligt lärarna i studien har lärarutbildningen inte gett dem någon regelrätt utbildning och förberedelse i relationsskapande, däremot har deras praktik under utbildningens gång varit värdefull. Den har gett dem erfarenheter och visat på både goda och mindre bra exempel på hur viktigt det är med relationsskapande. En av lärarna uttrycker att praktiken gav henne "en idé om hur hon själv ville vara som lärare". Specialläraren Jenny påpekar utmaningen i att omsätta lärandet från speciallärarutbildningen i praktiken. Speciallärarutbildningen gav verktyg i relationsskapande och lärde henne att motivera varför det är viktigt vilket gör henne tryggare i sin lärarroll. Dock påpekar hon att det är två olika saker att lära sig hantera relationer i teorin gentemot att realisera sin kunskap.

## 6.13 Teoretisk tolkning

I den teoretiska tolkningen används följande fem centrala aspekter i Aspelin (2018) modell av relationskompetens: *kommunikativ kompetens, differentieringskompetens, socioemotionell kompetens, socialt tillvägagångssätt och relationellt tillvägagångssätt*. Aspelin (2018) påtalar att de olika delkompetenserna inte går att särskilja i verkligheten eller urskilja enbart utifrån lärarens handlande utan är ett samspel med eleven, där läraren har ett huvudansvar. De olika aspekterna är tänkta att användas som ett analysverktyg för att kunna “upptäcka och urskilja viktiga drag i pedagogiska relationer” (Aspelin, 2018, s. 51). Denna studie syftar till att bidra med kunskap om hur några lärare i särskolan beskriver sina relationer till eleverna och tvärtom samt att synliggöra vilka likheter och skillnader som framträder i beskrivningarna. Resultatet från lärar- och elevintervjuerna tolkas, jämförs, förklaras, kontrasteras, värderas, belyses och betraktas utifrån aspekterna ovan, detta för att ge en fördjupad förståelse för studiens syfte och frågeställningar.

### Kommunikativ kompetens

*Kommunikativ kompetens*: “lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt, så det uppstår samklang i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s. 49). Författaren menar vidare att *kommunikativ kompetens* utgår ifrån att läraren använder ett begripligt och relevant språk som gör att eleven förstår. Kommunikationen, både den verbala och den ickeverbala är hänsynsfull och anpassas utefter elevens beteende.

*Den kommunikativa kompetensen* är särskilt viktig till elever med IF enligt Jonny, han pratar om att de har svårt att avgöra om något är på allvar eller skoj och därför är det viktigt hur kommunikationen används både i tal och kroppsspråk. Vidare nämner han den ickeverbala kommunikationen och uttrycker att ansiktsuttryck och röstläget kan förmedla känslor. Han påpekar att det gör skillnad hur man närmar sig en elev om man väljer att sitta eller stå bredvid. Lotta som har en bakgrund inom teatern menar att man kan använda hela sin kropp för att förmedla budskap. Även icke verbal kommunikation som ritprat, tecken som stöd och bilder ger en tydlighet och ett alternativt sätt att förmedla kunskap. Den verbala kommunikationen benämns som viktig, en lärare säger att man inte ska prata för fort eller med för många ord för att göra kommunikationen begriplig.



I lärarnas beskrivningar kan vi se att den verbala kommunikationen också framträder i deras sätt att bemöta eleverna lågaffektivt, det vill säga att prata lugnt och inte brusa upp i utmanande situationer. Därtill anser lärarna att förmågan att visa sig förstående, medmänsklig och förlåtande som viktiga ur en *kommunikativ kompetens*. Beskrivningarna ovan är i likhet med Aspelin (2018) en hänsynsfull kommunikation som anpassas utefter elevens beteende. En öppenhet och tydlighet gentemot eleverna, att föregå med gott exempel är viktigt samt att vägleda eleverna i deras sätt att agera mot lärare och varandra framkommer i lärarnas yttrande.

Eleverna benämner den *kommunikativa kompetensen* genom att tydligt belysa vikten av att en lärare pratar lugnt och tydligt. När eleverna inte förstår, bör läraren enligt dem sakta ner sitt samtalstempo för att undvika stress hos eleven och förklara på ett för eleven begripligt sätt. Den ickeverbala kompetensen menar eleverna sker genom att läraren visar med kroppsspråket att den vill det bästa för eleverna. En av eleverna berättar att hen kan känna av om en lärare gillar en eller inte genom den ickeverbala kommunikationen “Man kan känna det på tonläget, i tonläge, i kroppsspråk, ja hur personen rör sig till en”. Sammantaget betonas den verbala kompetensens vikt i större utsträckning i elevintervjuerna än i intervjuerna med lärarna.

### Differentieringskompetens

*Differentieringskompetens*: “lärares förmåga att reglera graden av närhet och distans” (Aspelin, 2018, s. 49). Närheten och distansen regleras så att både relation och syftet med utbildningen gynnas. Läraren har en god balans mellan att å ena sidan fokusera på sig själv och sitt uppdrag och å andra sidan fokusera på elevens beteende, känslor och behov (Aspelin, 2018).

Lärarna i studien betonar att de ser eleven för vem de är, att de vill arbeta för elevens bästa, det vill säga skapa en delaktighet i relationen som gynnar elevens utveckling både socialt och kunskapsmässigt. Detta synliggörs genom följande citat från Jonny “att hitta nyckeln för var och en (...) inget är omöjligt bara man gör det på rätt sätt”. *Differentieringskompetensen* kan ses i lärarnas uttalande genom balansen mellan engagemang i undervisningen och genuint intressen för eleverna. Lärarna påtalar den känslomässiga aspekten i relationsskapande där de ser en utmaning i att reglera graden av närhet och distans utanför arbetstiden. Lärarna menar vidare att det finns speciella

utmaningar i relationsskapandet med att inte klumpa ihop elever med funktionsvariationer. Lärarens uppdrag är att fokusera på elevens beteende, känslor och behov i enlighet med Aspelin (2018) *differentieringskompetens* men det finns utmaningar med att bemöta elever med autism vars uttryck kan upplevas svåra att tolka.

En del av *Differentieringskompetensen* handlar om att fokusera både på elevernas behov och undervisningens syfte. Det kan ske samtidigt menar lärarna. Lotta uttrycker det som att det inte bara kan vara "glass och ballonger" men att undervisningen kan bli rolig om den görs på rätt sätt. En lärare nämner att en bra relation gynnar den kunskapsmässiga utvecklingen hos eleven "eleven når längre kunskapsmässigt om de har en relation att bygga på" vilket gör det möjligt att ställa högre krav på eleven. Densamme säger sig ha höga förväntningar på eleverna och vill att eleverna ska veta att hon bryr sig om dem. Exempel på lärarens förväntningar enligt Lotta kan vara "att de ska göra sitt bästa, kämpa på, tro på sig själva, vara närvarande, lyssna och våga fråga när de inte förstår".

Eleverna kan uppfattas tala om *differentieringskompetensen* när det nämner en lärare som misslyckas med detta. Den beskrivna läraren får eleverna att låta bli att be om hjälp. De känner sig osäkra då läraren agerar impulsivt och blir arg utan förvarning. Saker som för andra lärare är ok är inte det för denna lärare vilket skapar en osäkerhet i relationen. Syftet med utbildningen som Aspelin, (2018) nämner som den ena delen av *differentieringskompetensen*, kan ses gå förlorad när elever inte vågar be läraren om hjälp. En elev beskriver hur hen upplever att en lärare tolkar elevens beteende fel, vilket leder till möte med vårdnadshavare. Eleven önskade att lärare istället hade kunnat samtala efter lektionen. Läraren kan antas ha misslyckats med att tolka elevens beteende och behov som är *differentieringskompetensens* andra del (Aspelin, 2018). Läraren var också otydlig i sitt sätt att agera vilket skapade förvirring hos eleven. Eleverna visar även på det motsatta det vill säga lärare som man kan skoja med och samtidigt få saker gjort. Att reglera graden av närhet och distans enligt (Aspelin, 2018) kan förstås utifrån elevernas beskrivning av att tillgodose både humor och allvar i lektionen och att läraren har förmågan att hitta balansen mellan dessa. Dessutom framkommer i elevernas beskrivning att läraren kan vara ens vän i enlighet med *differentieringskompetensen* som beskriver lärarens uppdrag att fokusera på elevernas behov.

## Socioemotionell kompetens

*Socioemotionell kompetens*: “lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s.49). Läraren behöver vara lyhörd gentemot eleven genom att främja elevens känslor av stolthet men också hjälpa eleven att erkänna känslor av skam och föra dem i en riktning som blir positiv i den aktuella lärsituationen (Aspelin, 2018).

I lärarnas beskrivningar av dem själva så uppmärksammas den *socioemotionella kompetensen* (Aspelin, 2018) i deras sätt att möta eleverna som kompetenta individer, att tro på dem och att de kan och gör sitt bästa. Lotta säger att elever i särskolan inte känt sig delaktiga i sin tidigare skola och uppfattat sig som dåliga och dumma. Hon menar även att samhället är dömande mot dessa elever därför vill hon öka elevernas självförtroende och “skapa ett förtroende och trygghet så de vågar öppna upp sig och blomma och se att jag kan ju också”. Hon jobbar för att eleverna i särskolan ska känna sig delaktiga, då de tidigare “nästan varit lite isolerade” menar Lotta. Eleven ska känna sig som en individ “som har precis lika stor rätt att vara inne i klassrummet som alla andra”. Lärarna nämner inte skäll som en konstruktiv metod utan menar att deras sätt att bemöta eleverna ska vara med ett lugn. Däremot kan det ibland ge effekt att höja rösten och påtala vikten av ett visst agerande, vilket Jonny påpekar som en framgångsrik metod. Jenny kan tolkas uttrycka den *socioemotionella kompetensen* (Aspelin, 2018) såhär “(...) även om vi är osams eller om du är arg på mig så står jag kvar här, jag finns kvar här därför att jag tror på dig (...)”. När eleverna upplever och agerar ut negativa känslor föreslår lärarna ritprat, teater, att få gå ut och springa av sig eller sitta i ett eget rum och få lugn och ro. Anpassningarna blir ett sätt att vara lyhörd mot eleverna i enlighet med Aspelin (2018). Lärarna är överens om att ett lågaffektivt bemötande där en positiv inställning skapar ett gott klimat ökar elevernas inlärningsförmåga på detta sätt hjälper lärarna eleverna att föra negativa känslor i rätt riktning som blir positivt i lärsituationen i enlighet med Aspelin (2018).

I elevintervjuerna framkommer både lärare som innehar denna kompetens men också de som brister i kompetensen. Bristerna i den *socioemotionella kompetensen* (Aspelin, 2018) återfinns i lärare som får eleverna att känna sig dumförklarade. Samtliga intervjuer visade på en negativ effekt med känslor av skam, orättvisa och rädsla när lärare väljer att höja rösten och skälla, eleverna ger förslag på andra sätt som bidrar till att föra eleven i en riktning som blir positiv i enlighet med Aspelin (2018), dessa sätt handlar om att prata

lugnt innan, i eller efter lektionen i klassrummet, prata utanför klassrummet till exempel genom att ta en promenad. Eller låta eleven sitta i ett extrarum och arbeta där själv med läraren. Elevernas beskriver att lärare kan främja känslor av stolthet enligt den *socioemotionella kompetensen* (Aspelin, 2018) genom att peppa, stötta och berömma.

## Socialt tillvägagångssätt

*Socialt tillvägagångssätt* som innebär att läraren arbetar med relationer med mer eller mindre tydligt syfte att förverkliga olika slags mål. Han eller hon använder sig av olika medel, metoder, tekniker etc. för att relationer (mellan lärare-elev, elev-omgivning osv.) ska stärkas och för att eleven ska göra framsteg sett till målen (Aspelin, 2018, s. 52).

*Ett socialt tillvägagångssätt* tolkas som att utifrån lärarrollen möta eleverna respektfullt och förtroendeingivande oavsett var de kommer ifrån och utifrån deras olikheter. Aspelin (2018) nämner medel, metoder och tekniker för att stärka relationer och gynna lärandet. Ett medel som Lotta använder är att göra det roligt att gå i skolan och att göra undervisningen lustfylld. Margareta nämner gruppsnack i klassen där lärarna också delar med sig av egna erfarenheter och upplevelser från livet. I särskolan är praktisk omsorg viktig enligt Margareta. Omsorgen i relationerna är till för att eleverna till exempel ska få lära sig äta med kniv och gaffel, detta för att bli självständiga. Lärarna är ense om att livskunskap är viktigt för elever i särskolan som en förberedelse för vuxenlivet. Både lärare och elever i denna studie berättar om balansen mellan att stötta och utmana eleven. Jenny och Lotta nämner metoder som upprepning och övning som viktigt för att eleverna ska göra framsteg i sin kunskapsutveckling vilket kan leda till att överbrygga hinder och svårigheter för eleven. Jenny knyter *det sociala tillvägagångssättet* till ett relationellt perspektiv genom att förklara att det är lärarens ansvar att anpassa lärandemiljön efter elevens behov. Lärares personliga agerande uppfattas handla om hur lätt eller svårt de har för att agera relationskompetent, lärarens sociala förmåga spelar in menar Jonny. Lärarna uttrycker att de inte fått någon metodik om relationsskapande i sin grundutbildning men Jenny säger att speciallärarutbildningen gav verktyg gällande detta.

Lärarna menar att undervisning och kunskaper är viktigt men att det primära är att få eleverna trygga, att tro på sig själva och få känna sig lyckade. Deras uppgift är att få eleven att övervinna exempelvis en rädsla för att bli mer mottagliga för lärandet. Genom att sätta delmål och utmana eleverna kan lärarna få eleverna att utvecklas kunskapsmässigt och samtidigt stärka elevens tro på sig själva. En god relation ger

förutsättningar och möjliggör att man som lärare kan ställa högre krav och utmana eleven. Lärarna nämner även det lågaffektiva bemötandet som en metod som gynnar eleven i att göra framsteg mot målen.

Aspelins (2018) beskriver att relationen till elevens omgivning kan gynna lärandet och ses som ett *socialt tillvägagångssätt*. Jonny använder sig av en "24/7" tillgänglighet till elevens omgivning, i detta fall vårdnadshavare, som ett medel för att stärka relationen.

Eleverna nämner till viss del metoder, tekniker och medel som något lärarna använder för att stärka relationen och därmed nå mål med utbildningen i enlighet med Aspelin (2018). De medel de berättar om är att dela in elever i grupper, låta dem sitta ensamma med läraren och arbeta. Tillgången till stressbollar, skärmar och musik är andra medel som eleverna menar gynnar klassrumsklimatet. Eleverna uttrycker att en lärare ska förstå sin elev, lyssna på hen, vara artig och trevlig samt vara lätt att prata med. Eleverna delar också tankar om att lärare ska vara hårda, då lär man sig, men de ska inte vara för hårda, det medför bara en känsla av att man känner sig sänkt. Att använda sig av utskällningen leder endast till negativa känslor och är inget som varken gynnar relation eller mål med utbildningen, citatet visar snarare på tvärtom

(...) liksom i skrikande läge eller sådär, man liksom, man tar ju inte in, man vill ju inte släppa in det, man vill ju ta in det här liksom att, detta och detta borde du tänka på, eller till nästa gång så gör på detta viset, eller kom till mig om det är nånting och sådär, man tar ju inte in så mycket när, när dom skriker eller nånting sånt.  
(elev)

Det framkommer tydligt i samtliga intervjuer att det finns många andra strategier lärare kan använda istället för att höja rösten såsom att prata lugnt i lektionssituationen eller efter lektionen, gå ut ur klassrummet och prata med eleven där, eller låta eleven sitta i ett extrarum och arbeta där själv med läraren. Prata med eleven innan eller efter lektionen, eller ta en promenad där man pratar om händelsen är andra förslag som eleverna anser vara bättre än att ta till utskällning.

## Relationellt tillvägagångssätt

*Relationellt tillvägagångssätt* som innebär att läraren är delaktig i relationer tillsammans med elever utan att aktiviteten präglas av förutbestämda mål. Han eller hon är direkt närvarande inför eleven, det står inga medel

dem emellan. Han eller hon följer förvisso en riktning i samspelet och leder det framåt, men är samtidigt öppen för vem eleven- och han eller hon själv- är (Aspelin, 2018, s.52).

I Lärarnas utsagor kan vi finna ett *relationellt tillvägagångssätt* (Aspelin, 2018) i hur de beskriver vikten av att vara genuint intresserad och ärlig i mötet med eleverna till exempel genom att “snappa upp saker”. Jonny beskriver att han kan välja att umgås med eleverna som en kompis genom att spela spel och “blarra”. Han berättar också att han själv som lärare kan ha en dålig dag vilket får honom att framstå som mänsklig, på så sätt stärks relationerna till eleverna. Genom att läraren är öppen och äkta kan vi anta att det också främjar att eleven vågar visa vem den är i enlighet med Aspelin (2018). Jonny berättar om en situation där en elev hotade med att slå en hammare i huvudet på en annan elev. Jonny gick emellan och handlade instinktivt.

(...) En gång stod han och tittade på mig och sen hängde han hammaren på väggen jämte mig. Där hände det något. Det visade del på idioti för min egen del men det bevisade också att det finns något inom den killen som går att jobba med. (Jonny)

Situationen visar på ett *relationellt förhållningssätt* där Jonny är direkt närvarande inför eleven, utgången av denna händelse blev bra men kunde lika gärna ha fått motsatt effekt. Eleverna uppfattas berätta positivt om ett *relationellt tillvägagångssätt* (Aspelin, 2018) när de delar tankar om att lärare är ens vän. I stunder när man är ny kan läraren vara ett stöd genom att till exempel ta sig tid att spela spel på rasterna. Att lärarna är glada när dom ser eleverna, skojar, snackar, frågar hur dom mår, öppnar dörren och välkomnar in i klassrummet är andra sätt som visar på ett *relationellt tillvägagångssätt* (Aspelin, 2018). Den ickeverbala kommunikationen avslöjar lärarens intentioner menar en av eleverna, det framträder i hur läraren rör sig i förhållande till eleven. Lärarna visar med kroppsspråket att de vill det bästa för eleverna, till exempel genom att lägga en hand på axeln menar en annan elev.

## 6.14. Slutsatser

Den här studien syftar till att bidra med kunskap om hur lärare och elever i särskolan beskriver lärar - elev relationer, samt det likheter och skillnader som framträder i beskrivningarna. I följande text redogör vi för de slutsatser som framkommit med utgångspunkt i resultatdelen i relation till de ställda forskningsfrågorna och den teoretiska tolkningen.

- *Kommunikativ kompetens* synliggörs i

Lärarna: Hur lärare närmar sig eleverna fysiskt och hur de använder kroppsspråket för att visa intresse för eleven till exempel genom ansiktsuttryck och röstläge vilket anses extra viktigt till elever med autism/IF. Därutöver framkommer fördelar med det lågaffektiva förhållningssättet i bemötande och kommunikation. Läraren bör också prata långsamt och tydligt.

Eleverna: En lärare som använder kroppsspråket för att visa intresse för eleven, pratar lugnt och tydligt samt förklarar så eleven förstår. Sammantaget betonas den verbala kompetensens vikt i större utsträckning i elevintervjuerna än i intervjuerna med lärarna.

- *Differentieringskompetens* synliggörs i

Lärarna: Att relationen gynnar den kunskapsmässiga utvecklingen. Läraren behöver se varje individ och utgå från elevens funktionsnedsättning utan att "klumpa ihop" elever med samma diagnoser. Lärarna ser utmaningar i att kunna avgränsa relationsarbetet mellan jobb och privatliv.

Eleverna: Förmågan att läsa av elevens beteende korrekt och kunna balansera mellan humor och allvar.

- *Socioemotionell kompetens* synliggörs i

Lärarna: Förmågan att skapa trygghet, öka elevernas självförtroende och få eleverna att känna sig delaktiga. Ett lågaffektivt bemötande och att anpassa utifrån elevernas behov, anses viktigt.

Eleverna: Lärarens förmåga att undvika utskällning (då det ger eleverna känslor av skam, orättvisor eller rädsla). Läraren främjar stolthet genom att peppa, stötta och berömma eleven.

- *Socialt tillvägagångssätt* synliggörs i

Lärarna: En anpassad lärandemiljö utifrån elevens behov. Relationen till vårdnadshavare nämns som en aspekt.

Eleverna: Anpassningar och hjälpmedel i undervisningen, till exempel att dela upp eleverna i grupper, ge tillgång till stressbollar, skärmar eller musik, tillåta att eleverna går ut ur klassrummet en kort stund samt låta en elev sitta själv i ett rum med läraren och arbeta.

- *Relationellt tillvägagångssätt* synliggörs i

Lärarna: Genuint intresse av eleverna genom att vara direkt närvarande för dem. Till exempel genom att umgås med eleverna som en kompis under skoldagen.

Eleverna: En lärare som kan vara ens vän och stöd genom att ta sig tid för eleven.

- *Elevens roll/ansvar för relationen* synliggörs i:

En elev som sitter tyst när läraren pratar, väntar på sin tur, ber om hjälp vid behov, pratar och diskuterar med läraren, försöker göra de uppgifter som ges samt agerar lugnt och är snäll. Relationen beskrivs som ett samspel mellan lärare och elever med ett gemensamt ansvar

- *Läroinnehållets roll för att utveckla relationskompetensen* synliggörs i:

Grundläroinnehållet i sig har i liten grad gett lärarna förberedelse i relationsskapande. Men praktiken gav lärarna tankar om relationsarbetet.





## 7. Diskussion

Här nedan diskuteras val av metod och hur väl den stämmer överens med studiens syfte som är att bidra med kunskap om hur några lärare i särskolan beskriver sina relationer till eleverna. Därtill finns en önskan om det motsatta, att få kunskap om hur några elever i gymnasiesärskolan beskriver relationerna till sina lärare samt de likheter och skillnader som framträder i beskrivningarna. Studiens tillförlitlighet och trovärdighet, alternativa metoder samt författarnas påverkan på studien diskuteras.

### 7.1 Metoddiskussion

Metoden, det vill säga digitala intervjuer enskilt (med lärare) och i grupp (med elever), som använts i genomförandet är en fördel att använda sig av för att få ett utförligt resultat då respondenterna kan uttala sig fritt kring frågor (Kvale & Brinkman, 2014). Det var tydligt i elevintervjuerna att eleverna tog stöd av varandra vilket upplevs ha utvecklat dialogen i positiv riktning. I efterhand har det reflekterats kring om detta även skulle varit av godo för lärarintervjuerna. För att öka tillförlitligheten i studien beskrivs intervjuresultatet detaljerat, dock är antalet intervjupersoner begränsat för att skapa en hanterbar empiri. Vald metod i studien anses svara på det syfte och frågeställningar som studien var avsedd för. Nackdelen med den kvalitativa metoden är att underlaget för studien är litet vilket innebär att generella slutsatser inte kommer att kunna dras (Bryman, 2008). Författarna till studien har en medvetenhet om att egna värderingar och ställningstaganden kan antas ha påverkat studien. För att i möjligaste mån undvika att dessa präglar resultatet har val av intervjupersoner valts på andra skolor än de vi själva arbetar på. Trovärdigheten i studien har stärkts genom båda författarna noggrant bearbetat resultatet och förankrat det till den valda teorin. Transkribering, tematisering, framskrivning och analys har gjorts med en strävan efter att förstå intervjupersonernas upplevelser av studiens frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2014).

Observationer har valts bort för att istället få en rikare empiri kring lärares och elevernas beskrivningar om lärar - elev relationer. Hade uppsatsens omfattning varit större och tid funnits så hade observationer berikat studien med perspektiv på lärare och elevers beteende, både verbalt och ickeverbalt i interaktionen mellan dem (Bryman, 2008). I studien valdes kommunikativa elever med lindrig IF över 15 år, detta för att eleverna vid denna ålder kan antas inse vad forskningen innebär för egen del enligt Etikprövningslagen

(2003). Det medverkar till att elever i andra åldrar med måttlig, grav och djup IF valdes bort (Mineur m.fl., 2009).

Inspelningarna gick att genomföra utan tekniskt "strul" förutom enstaka störningar i nätuppkoppling under en av inspelningarna som gjorde att ljudet fördröjdes. Vi känner att den erfarenhet av digitala möten som införskaffats under utbildningen har varit av godo och gjort denna typ av inspelning mer hanterbar. Enligt Repstad (2007) är det en nackdel att personliga uttryck kan gå förlorat vid analys av transkriberat material. Kvale och Brinkmann (2014) menar att videoinspelade intervjuer "erbjuder unika möjligheter att analysera den interpersonella interaktionen i en intervju" (s. 219). Transkriberingen av intervjuer skedde i största möjliga mån i anslutning till tillfället. Vi ser att en inspelad intervju kan vara en fördel både vid transkribering men även för att återkalla vad som uttalades genom tystnad och det icke verbala under intervjun. Vid en inspelad intervju med enbart ljud blir det svårare att tolka respondentens uttryckta meningar genom enbart det verbala. Att båda författarna har tillgång till inspelat videomaterial kan stärka tolkningen av intervjupersonernas uttryckssätt och synliggöra intervjun från två författares perspektiv. I den ljudinspelade intervjun missas det visuella vilket kan ha påverkat tolkningen av denna intervju negativt. Intervjuerna genomfördes endast av en intervjuare detta kan medföra att viktig information går förlorad, men fördelen med en intervjuperson är att respondenterna inte behövt känna sig i underläge. I en digital intervju kan samspelet försvåras jämfört med en fysisk genomförd intervju, att då vara två intervjupersoner i en digital intervju kan försvåra det ytterligare för respondenterna. Därav ses en fördel med valet av en intervjuperson. Fysiska intervjuer ger en direktkontakt med de intervjuade och därmed en möjlighet till att synliggöra både det verbala och det icke verbala i interaktionen (Bryman, 2008). Fysiska intervjuer valdes bort på grund av Covid-19 (Svenska Myndigheter, 2020). Detta kan ha påverkat intervjuerna negativt.

En pilotstudie genomfördes med eleverna men inte med lärarna. Detta kan möjligen ha påverkat resultaten men vi tycker att intervjuguiden fungerade och gav svar på det vi ville undersöka. Varken elever eller lärare (med ett undantag) fick tillgång till intervjuguiden och motiveras utifrån att intentionerna med intervjun var ett samtal med respondenternas beskrivningar i fokus i enlighet med (Kvale & Brinkman, 2014), inte ett förhör där rätt eller fel svar skulle presenteras (som det kanske kunde ha uppfattats om intervjuguiden

getts i förväg). Detta poängterades även i samtalet innan intervjuerna påbörjades. Endast en av lärarna (Margareta som hon benämns i resultatet) fick intervjuguiden i förväg. Denna intervju gav mest empiri att transkribera, vilket kan bero på att läraren fick större möjlighet att förbereda sina svar. Att låta de intervjuade tala till punkt är viktigt, vilket också gjordes, likaså att låta tystnaden tala. Dock kan tiden rinna ut utan att det egentligen blir någon kvalité på intervjun om de intervjuade har lätt för att uttrycka sig.

## 7.2 Resultatdiskussion

Speciallärare har i uppdrag att arbeta för att undanröja hinder i lärmiljön (SFS 2017:1111). Ett sådant hinder kan vara det egna bemötandet och kvalitén i den egna relationskompetensen. Studiens problemområde utgår från antagandet att relationskompetensen behöver synliggöras och genom att den gör det så leder det till utveckling (Aspelin, 2018). En annan del i studiens problemområde utgår utifrån att elevernas del i relationen kan missas i Aspelins (2018) modell om relationskompetens. Därtill upplevs det finnas en kunskapslucka när det kommer till elever med IF och deras perspektiv på relationskompetens. I diskussionen knyts dessa aspekter till tidigare forskning och intervjuresultatens slutsatser. Rubrikerna har skapats med inspiration utifrån analystabellen i Aspelins (2018, s.53) bok.

### Kommunikation

Den *kommunikativa kompetensen* handlar om “lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt, så det uppstår samklang i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s.49). Läraren använder ett begripligt och relevant språk som gör att eleven förstår (Aspelin, 2018). I studien fokuserar lärarna mer på den icke verbala kommunikationen, de beskriver att de använder kroppsspråket för att visa intresse för eleven till exempel genom ansiktsuttryck och röstläge vilket de anser extra viktigt till elever med autism/IF.

I den *kommunikativa kompetensen* är kommunikationen, både den verbala och den ickeverbala hänsynsfull och anpassas utefter elevens beteende (Aspelin, 2018). Det är anmärkningsvärt att denna kompetens berörs i liten utsträckning i tidigare forskning i relation till resultatet från eleverna som visar på att de värdesätter den *kommunikativa kompetensen* högt. Eleverna ger exempel på hur en bra lärare använder kroppsspråket för att visa intresse för eleven, pratar lugnt och tydligt samt förklarar så eleven förstår. Sammantaget betonas den verbala kompetensens vikt i större utsträckning i

elevintervjuerna än i intervjuerna med lärarna. Detta visar på betydelsen av att elevens perspektiv behövs i forskningen gällande lärar-elevrelationer för att inte gå miste om viktiga aspekter.

### Lågaffektivt bemötande

Gång på gång nämner lärarna det lågaffektiva bemötandet vilket i grunden handlar om att känslor smittar, genom så kallad affektsmitta. De ser att metoden gynnar den *kommunikativa kompetensen*. De beskriver att en elev i problemskapande beteende gynnas av att en lärare pratar långsamt och tydligt men även på vilket sätt de närmar sig eleverna fysiskt. Paterson m.fl. (2014) anses också beröra tankesätt som påminner om det lågaffektiva bemötandet då författarna beskriver att lärarna i studien väljer att först bemöta och lösa elevens behov i undervisningen för att sedan fokusera på det akademiska och inte beteendeproblemen.

Även den *socioemotionella kompetensen* som handlar om lärarens lyhördhet för elevernas känslor och förmågan att föra dem i rätt riktning enligt Aspelin (2018) går i samklang med ett lågaffektivt bemötande. En del i metoden handlar om att personalen som arbetar med elever som visar på ett problemskapande beteende är ansvariga för att skapa situationer och lösa problem så att eleven inte behöver hamna i ovanstående beteende (Hejlskov Elvén & Sjölund, 2018). Likheter ses i lärarnas utsagor om förmågan att anpassa utifrån elevernas behov. Lärarna är överens om att ett lågaffektivt bemötande, där en positiv inställning skapar ett gott klimat, ökar elevernas inlärningsförmåga. På detta sätt kan man urskilja att lärarna hjälper eleverna att föra negativa känslor i rätt riktning som blir positivt i lärsituationen i enlighet med Aspelin (2018).

### Närhet och distans

*Differentieringskompetensen* innebär "lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans" (Aspelin, 2018, s.49). Detta på ett sätt så att både relationen och syftet med utbildningen gynnas. Läraren har en god balans mellan att å ena sidan fokusera på sig själv och sitt uppdrag och å andra sidan fokusera på elevens beteende, känslor och behov (Aspelin, 2018). Både i lärarnas och elevernas intervjuer har denna kompetens framkommit på många olika sätt vilket synliggörs under kommande rubriker. Utifrån studiens resultatdel framträder relationskompetensens styrkor och svagheter tydligast i denna kompetens.

## Balansen mellan jobb och privatliv

I lärarintervjuerna framkommer, i linje med Lopez och Corcoran (2014), lärarnas balansgång mellan att skapa professionella relationer med ett genuint intresse men utan att göra för stort intrång på privatlivet. Lärarna problematiserar var gränsen för relationsskapande går och ser utmaningar. Enligt Lopez och Corcoran (2014) är det för lärare en god strategi att skapa en familjär och nära relation till elever i behov av särskilt stöd, med ett intresse kring elevens familj, vänner och fritid. Liknande tankar delar Jonny som använder sig av en "24/7" tillgänglighet till elevens omgivning, i detta fall föräldrar, som ett medel för att stärka relationen. Om föräldrarna ringer, oavsett om det är på skoltid eller ej så anser han att det är hans uppgift att svara. Även Jenny beskriver balansgången och berättar att det kan vara svårt att bygga relationer "med tanke på att man engagerar sig känslomässigt i eleverna", det är en utmaning att inte involvera sig för mycket och låta relationen påverka privatlivet. Lopez och Corcoran, (2014) menar att bilda nära relationer ger lärarna bättre förutsättningar att se nyanseringar i elevernas särskilda behov samt åtgärda och förebygga utmanande beteenden. Vidare lyfter de lärares oro att tidsmässigt ägna sig mer åt vissa elever och påtalar att relationerna till eleverna med särskilda behov kräver mer tid och ger större belastning på läraren, vilket kan vara negativt för den elev som är i behov av stöd samt att de andra eleverna blir försummade. Författarna framför samtidigt att positiva relationer är gynnsamt för elever i behov av stöd även om relationsskapandet kan skapa stress hos läraren (Lopez & Corcoran, 2014). Det finns framförallt fördelar men också utmaningar med att engagera sig i elevrelationer. Gränsdragningen måste tydliggöras annars finns det en fara i att lärare aldrig kan känna att de gjort tillräckligt i relationen gentemot en elev, för var sätter man gränsen i sin profession kring relationsskapande? Ansvaret ligger till viss del på den enskilda pedagogen men också på arbetsgivaren som har ett ansvar för lärarens totala arbetssituation och därmed behöver se till att relationsskapandet varken tar för lite eller för stort utrymme i anspråk.

## Undervisning och kunskap kontra relationer och omsorg

*Differentieringskompetensen* synliggörs i hur lärare hanterar undervisning och kunskap kontra relationer och omsorg. Relationer påverkar lärandet och är en central aspekt i förhållande till elever med IF (Lan m.fl., 2014; Matsushima & Kato, 2015; Parchomuk, 2019; Paterson m.fl., 2014). Detta återfinns i lärarintervjuerna, de beskriver att det i deras lärarkompetens ingår att se varje individ och utgå från elevens funktionsnedsättning utan

att "klumpa ihop" elever med samma diagnoser. Vidare menar dem att relationen gynnar den kunskapsmässiga utvecklingen. Omsorg går att förena med kunskap menar (Anderson & Östlund, 2017; Aspelin, 2015; Ljungblad, 2019; Paterson m.fl. 2014) vilket också lärarintervjuerna visar då de berättar att kunskap är viktigt men det är tryggheten och elevernas välbefinnande som gör dem mottagliga för kunskap. Det finns en spänning emellan menar både Frelin (2010) och Lilja (2013) då för mycket fokus på relationer å ena sidan kan innebära att innehållet i lektionerna blir sämre och på så sätt kan missgynna elevens kunskapsutveckling, å andra sidan kan det centrala i relationers betydelse gå förlorat i och med ett för stort fokus på innehåll och materiella villkor. Detta kan upplevas skapa en konflikt mellan de socioemotionella målen och de pedagogisk-didaktiska målen. Lärarna i denna studie problematiserar inte detta men uttrycker däremot att det är viktigt att prioritera båda delar. Våra erfarenheter utifrån särskolans skolform är att det är lättare att förena omsorg med kunskap då elevgrupperna är mindre och personaltätheten hög. Att kunskapandet får stå tillbaka på bekostnad av relationsskapande är inget vi upplevt. Men en del av utmaningen i särskolan ligger i att bidra med en kunskapsutmaning genom omsorgen där omsorgsbärande handlingar är pedagogiskt ansvarsfulla (Östlund, 2013).

### Lärarens fokus på sig själv samt på bemötandet av elevens känslor, behov och beteende

I *diffentieringskomptensen* ingår en förmåga att som lärare både kunna fokusera på sig själv och på elevens känslor och beteende (Aspelin, 2018). Frelin (2010) beskriver en "maskinlärare" som brister i att känna av samspelet med eleven och därmed har svårigheter med att vara öppen och tydlig. I elevintervjuerna berörs det centrala i förmågan att läsa av elevens beteende korrekt. Ett exempel på detta framkommer i en intervju där en elev berättar om en episod under en hemkunskapslektion där eleven inte förstått en uppgift och läraren ifrågasatte elevens matlagningskunskaper.

"(...) hur ska du klara dig i livet ungefär, när du inte kan laga mat? Ska du då köpa en hamburgare på McDonald's? Och då sa jag att nej men då kokar jag kanske ett ägg bara för att jag skulle skoja med henne, för att alla skratta, hon skrattade, men sen så fick jag en sån lapp- du blir kallad till utvecklings, eller inte utvecklingssamtal, en kallelse till ett möte (...).

Här hade läraren med fördel kunnat vägleda eleven och pratat igenom situationen direkt efter lektionen och förklarat valet av agerande. Elevens berättelse visar på vikten av att

relationskompetensen synliggörs hos yrkesverksamma lärare. Detta bör även lyftas i utbildningssammanhang då lärare enligt examensförordningen har i uppdrag att undanröja hinder i lärmiljön (SFS 2017:1111). I denna kontext handlar det om lärarens förmåga att fokusera på sitt uppdrag och samtidigt bemöta elevens behov, beteende och känslor.

Paterson m.fl. (2014) visar på goda exempel där lärare tar hand om eleverna genom lojalitet, intresse och tillgivenhet även under elevens "dåliga dagar", de var intresserade av "elevens liv" vilket även lärarna i denna studie uttrycker som en viktig del i relationen. Det vill säga lärare som visar god förmåga att möta elevens beteende vilket också lärarintervjuerna visar på. Gällande barn med IF så visar Santos m.fl. (2016) vars forskning utgår från en kontext där elever med IF går i en vanlig klass, att klasslärare menar att dessa elever uppvisar ett större behov av lärarens stöd och är mer beroende av sin klasslärare. Att balansera mellan undervisning och beteende, som är en del av *differentieringskompetensen* kan antas bli en större utmaning när skolan strävar efter en inkluderande skolform som organiseras på detta sätt.

### Balans mellan humor och allvar

Att kunna fokusera på humor såväl som allvar i en lärar-elevrelation anses gynnsamt både utifrån tidigare forskning och i intervjuresultaten. Weiss m.fl. (2018) beskriver att i arbetet med elever med måttlig till svår IF möts man ofta av problematik såsom utåtagerande beteende (sparkar, slag, hårdragning, skrik och spott), detta sker ofta utifrån att detta är elevens enda möjlighet att reducera stress. De lärare som arbetar med dessa elever anser det vara framgångsrikt att använda sig av humor i den givna situationen för att skapa en balans mellan närhet och distans till eleven. I vår studie har eleverna som lärarna arbetar med, men också de elever som intervjuats lindrig IF. Men även i dessa undervisningssituationer berör både lärare och elever vikten av glädjen i lärandet. Elevintervjuerna är samstämmiga kring vikten av att en lärare har humor, de vill kunna skratta, skoja och skämta tillsammans och att dessa aspekter inte bara påverkar relationsskapandet utan också lärandet. En elev uttrycker att läraren gör dagen bra genom att balansera mellan humor och allvar under lektionerna. Lotta som är en av lärarna berättar om kärleken till sitt jobb och att den glädjen sprider sig som en affektsmitta till eleverna. De skrattar ofta tillsammans i hennes klassrum.



## Relationer och känslor

Den *socioemotionella kompetensen* handlar om “lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s.49). Enligt eleverna behöver läraren vara lyhörd gentemot eleven genom att främja dennes känslor av stolthet men också hjälpa eleven att erkänna känslor av skam och föra dem i en riktning som blir positiv i den aktuella lärsituationen (Aspelin, 2018). Klinge (2016) skriver om en generell såväl som en situerad kompetens och vill därmed betona att lärare även under väldigt lika förutsättningar visar upp olika grad av relationskompetens. Detta återfinns i elevernas beskrivning av en lärare som är oförutsägbart. Det som är ok för andra lärare är inte ok hos denne, vilket skapar osäkerhet hos eleverna. Lärarna i intervjuerna berör förmågan att skapa trygghet, öka elevernas självförtroende och få eleverna att känna sig delaktiga. Att vara relationskompetent handlar om att samspela med en partner att kunna läsa av och bemöta dennes uttryck (Aspelin, 2018). Men det finns också en del som berör ens egna roll som lärare, att förstå eleven. Ens egna kompetens att läsa av korrekt är minst lika viktig som att förmedla budskap på ett tydligt sätt till eleven. På ett liknande sätt beskriver även lärarna deras sätt att möta eleverna genom att se dem som kompetenta individer, att tro på dem och att de kan samt tro att de gör sitt bästa. Det är grundläggande förutsättningar för en ökad elevförståelse. Elevernas utsagor om lärarens förmåga att undvika utskällning då det ger eleverna känslor av skam, orättvisa eller rädsla kan vara en sådan situation där lärare kan visa prov på lyhördhet genom att möta eleverna med tron att de gör så gott de kan. Läraren främjar stolthet genom att peppa, stötta och berömma, menar eleverna. En lärare som är tydlig i både kommunikation och undervisning kan förebygga osäkerhet och negativa känslor hos eleverna, förutsägbarhet skapar trygghet. Det framkommer i lärarnas uttalanden att erfarenheter, kunskap och förmågan att känna/läsa av elever är det som gör läraren relationskompetent. Jonny menar att det handlar om personkemi och hur läraren bemöter eleven och tvärtom. Utifrån egna erfarenheter är det uppenbart att vissa lärare är bättre än andra på att bygga relationer. Men att det handlar om en utvecklingsbar kompetens som går att lära sig, enligt Aspelin (2018), inger hopp. Att som kollegor auskultera på varandras lektioner med efterföljande samtal kan vara ett sätt att utveckla relationskompetensen.

## Elevers roll/ansvar för relationen

Forskning om relationskompetens finns inte i stor mängd (Jensen m.fl., 2015) i synnerhet tycks relationer mellan lärare och elever med IF och elevernas egna föreställningar om detta, vara ganska outforskade. Aspelin (2018) menar att läraren har huvudansvaret för

relationen, relationen realiseras mellan lärare och elev, men i modellen om relationskompetens riskerar man att eleven missas. Frelin (2010) beskriver relationen som ömsesidiga handlingar. Hur ser ansvaret för relationen ut utifrån ett lärarperspektiv kontra ett elevperspektiv? I intervjuerna med eleverna i denna studie beskriver de sitt ansvar i att vara en elev som sitter tyst när läraren pratar, väntar på sin tur, ber om hjälp vid behov, pratar och diskuterar med läraren, försöker göra de uppgifter som ges men också agerar lugnt och är snäll. Utifrån elevresultatet väcks tankar om hur viktigt det som lärare är att samtala med eleverna om undervisningsklimat och bemötande. Relationen beskrivs som ett samspel mellan lärare och elever med ett gemensamt ansvar. Elevernas förmåga att uttrycka ansvar gentemot läraren kan ses som ett mått på relationskompetens från elevernas sida. Att de kan förklara vad som förväntas av dem är insiktsfullt och gynnar samspelet mellan lärare -elev och deras relation. Denna studie önskar synliggöra den vertikala relationens förväntningar på båda parter vilket kan ses som ett bidrag till elevperspektivet i ämnet.

### Anpassningar och resurser

Ett socialt tillvägagångssätt innebär att läraren använder sig av olika medel, metoder, tekniker etc. för att relationer (mellan lärare-elev, elev-omgivning osv.) ska stärkas och för att eleven ska göra framsteg sett till målen (Aspelin, 2018, s. 52). Paterson m.fl. (2014) beskriver att goda resurser påverkar skolprestationer. Eleverna berättar om anpassningar som gynnar lärandet som tydligt kan kopplas till resurser såsom lokaler, personaltäthet och hjälpmedel. Även lärare berättar om resurskrävande anpassningar. Både lärare och elever nämner att kunna dela upp i grupper eller tillåta att eleven lämnar klassrummet en stund. Eleverna ger exempel på tillgång till stressbollar, skärmar, musik, eller egen undervisning med läraren. Allt detta kostar pengar men är viktiga aspekter både i förhållande till relationsskapandet och för att skapa ett utvecklat lärande. Lärarna nämner att de använder anpassningar i undervisningen såsom att använda teater och ritprat dessa gör inte intrång på skolans ekonomi. Anpassningar som kräver mindre eller inga resurser är inte att förringa men ska skolan kunna skapa en lärmiljö som gynnar både lärande och relationer måste det prioriteras och ges ekonomiska resurser.

### Samarbete med kollegor

Samarbete med kollegor påverkar kvaliteten i lärare-elevrelationer (Aspelin m.fl., 2020; Borgman, 2018; Le Mare & Reeves, 2017; Ljungblad 2019; Lopez & Corcoran, 2014;

Paterson m.fl. 2014). I Aspelin m.fl. (2020) framgår att lärare ser ett stort värde i att samarbeta med likasinnade kollegor för att skapa omsorgsrelationer till elever och att lärare med stor sannolikhet skulle engagera sig mer i relationer om den positiva utvecklingen speglades tillsammans med kontinuerligt stöd i klassrummen. Jonny menar att reflektion, både själv och tillsammans med kollegor i arbetslaget, skapar en gemensam syn på hur de ska bemöta eleverna för att skapa en samsyn gentemot dem. Reflektionen behöver prioriteras eftersom forskningen visar på att relationer leder till utvecklat lärande (Lan m.fl., 2014; Matsushima & Kato, 2015; Parchomuik, 2019; Paterson m.fl., 2014). Men också för att lärare ska kunna utvecklas i sin relationskompetens.

### Relationen möjliggör höga förväntningar

Tankar kring kvaliteter såsom erkännande, empatisk förmåga, medmänsklighet, rimliga kravsituationer och förväntningar är eftersträvansvärda i relationer (Frelin, 2010). Lärarna beskriver vikten av att ha en tilltro till elevernas förmåga och höga förväntningar på dem. De menar att undervisning och kunskaper är viktigt men att det primära är att få eleverna trygga, att tro på sig själva och få känna sig lyckade. Deras uppgift är att få eleven att övervinna exempelvis en rädsla för att bli mer mottagliga för lärandet. Genom att sätta delmål och utmana eleverna kan lärarna få eleverna att utvecklas kunskapsmässigt och samtidigt stärka elevens tro på sig själva. En god relation ger förutsättningar och möjliggör att man som lärare kan ställa högre krav och utmana eleven. Paterson m.fl. (2014) visar på vikten av en lärare som prioriterar relationer (visar empati) och att detta resulterar i förbättrade skolresultat. Författarna visar att elevernas utveckling tydligt kan kopplas till lärarens förmåga att skapa relationer. Sammantaget kan det därför anses legitimt att lägga ner tid på relationsskapande då det genererar i att lärare kan ställa högre krav och större utmaningar på eleverna men inte minst för att det leder till utvecklat lärande.

### En närvarande lärare

Enligt Lopez och Corcoran (2014) är det viktigt med en personlig anknytning till eleven för att skapa en personlig koppling, en förtroendeingivande relation och för att ta vara på elevens intresse både för att etablera en relation men även för att underlätta skolarbetet och anpassa inlärningsmiljöer. Ett relationellt tillvägagångssätt innebär att läraren är direkt närvarande inför eleven, det står inga medel dem emellan. Hen följer förvisso en

riktning i samspelet och leder det framåt, men är samtidigt öppen för vem eleven- och han eller hon själv- är (Aspelin, 2018). Enligt lärarna i studien är ett genuint intresse visat genom att vara direkt närvarande för eleverna till exempel genom att umgås med dem som en kompis under skoldagen. Klinges (2016) studie intresserar sig för elevernas uppfattning om vikten av en god relation med läraren. Vidare visar studien på att eleverna har en önskan om att betyda något för läraren, dels genom lärarens undervisning och att få trivas med den och att genom läraren lära sig något. Men också en existentiell dimension som handlar om att känna att man blir tagen på allvar och bli visad intresse. Liknande resultat visar sig i våra elevintervjuer som beskriver att en lärare kan vara ens vän och stöd genom att ta sig tid för eleven. Förutsättningar för ett *relationellt tillvägagångssätt* visar sig enligt eleverna i en lärare som är snäll, hjälpsam, peppande och en som berömmar. Vidare så är en bra lärare glad och blir glad när hen ser eleverna, hen är mån om hur de mår och tar initiativet att fråga om eleverna behöver hjälp. I intervjuerna framkom även vikten av att läraren förstår sin elev, är artig och trevlig, tar väl hand om en och till exempel öppnar dörren för en. Det eleverna beskriver är en närvarande lärare och är reflektioner som kan möjliggöra utvecklad relationskompetens.

Personer med IF har en nedsatt kognitiv och adaptiv förmåga men förmågorna och möjlighet att utveckla dessa hänger till stor del ihop med omgivningen och gränserna för vad dessa personer klarar av tänjs hela tiden. Stöd och hjälpmedel har stor betydelse för att förebygga svårigheter (Jakobsson & Nilsson, 2011). I särskolan interagerar elever och lärare men också annan personal till stora delar av dagen i relation till de stödbehov som eleverna har. Le Mare och Reeves (2017) berör hur viktigt samarbetet med annan skolpersonal är för att stödja elevers sociala utveckling. Därför anses relationerna bli ett viktigt verktyg. Aspelin m.fl. (2020) beskriver lärarnas förmåga att bygga relationer till elever i riskzonen, det vill säga elever i behov av särskilt stöd och elever med funktionsnedsättning. Studien beskriver lärares förmåga att utveckla relationer genom respekt och empati, som anses vara en del av lärarprofessionalismen. För elever i behov av särskilt stöd som är tillsammans med personal under stora delar av dagen gör det stor skillnad om denna är relationskompetent eller ej.

Anderson m.fl. (2016) menar att det finns en fara med för nära relationer då detta kan ge konsekvensen att lärarna för elevens talan. Detta framkommer inte i lärar- eller elevintervjuerna. Kan detta påverkas utifrån graden av IF? Sabol och Pianta (2012) lyfter

det faktum att ålder och kognitiv utvecklingsnivå påverkar vilken typ av relationsskapande som behövs för ett gynnsamt lärande. Kan man anta att lärarna för elevernas talan i högre grad ju större omsorgsbehov eleven visar?

### Läraryrketens roll för att utveckla relationskompetensen

Jensen m.fl. (2015) liksom (Aspelin, 2015; Le Mare & Reeves, 2017; Parchomiuk, 2019; Weiss m.fl., 2018) berör läraryrketens roll för att utveckla goda relationer. Jensen m.fl. (2015) berättar om att många lärare saknar undervisning och förberedelser i sin utbildning gällande relationskompetens, i kombination med att de upplever att relationer och interaktioner är den svåraste delen av undervisningen. Lärarna i denna studie beskriver att relationsskapande endast i liten grad ingått i grundutbildningen, dock uttrycker de en medvetenhet om begreppet relationskompetens. Däremot framkom att lärarna var eniga om att praktikperioderna var de tillfällen där de fått mest inblick i hur viktigt relationer är i läraryrket. Om begreppet relationskompetens belystes i läraryrket och även på arbetsplatserna i större utsträckning skulle detta då göra skillnad? Vi tror att relationskompetens behöver lyftas i grundutbildningen för lärare då modellen kan bidra till ökad medvetenhet om relationernas betydelse för lärande. I likhet med en av lärarna i studien som påpekade att vidareutbildningen till speciallärare hade ökat hennes kompetens. Lärare behöver sedan i hela sitt yrkesverksamma liv, kompetensutveckling, för att hålla sig uppdaterade och få del av ny forskning gällande lärare och elevrelationer.

## 7.5 Specialpedagogiska implikationer

Den här studien tolkas utifrån Aspelin (2018) relationskompetensmodell där aspekterna *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens*, *socioemotionell kompetens*, *socialt tillvägagångssätt* samt *relationellt tillvägagångssätt* beskrivs. Studiens resultat kan ge inspiration till skolutveckling från utbildningsnivå, organisationsnivå ända ner till individnivå. Aspelin (2018) uttrycker att dessa aspekter är något som behöver synliggöras på utbildningsnivå vilket lärarna i studien är samstämiga om. Läraryrketens roll i sig har endast gett lärarna lite förberedelse i relationsskapande.

Differentieringskompetensen visas i en lärare som “har en god balans mellan att å ena sidan fokusera på sig själv och sitt uppdrag och å andra sidan fokusera på elevens beteende, känslor och behov (Aspelin, 2018, s. 49). På organisationsnivå är det

arbetsgivaren som har ett ansvar för lärarens totala arbetssituation och därmed behöver se till att relationsskapandet varken tar för lite eller för stort utrymme i anspråk. I medarbetarsamtal finns det potential att lyfta dessa aspekter. Det relationella tillvägagångssättet innebär att "läraren är delaktig i relationer tillsammans med elever utan att aktiviteten präglas av förutbestämda mål" (Aspelin, 2018, s. 52). Det relationella tillvägagångssättet behöver prioriteras på organisationsnivå. Om en lärare ska kunna vara närvarande utan mål behövs detta också finnas avsatt schemalagd tid för. Ett socialt tillvägagångssätt innebär att läraren använder sig av olika medel, metoder, tekniker etc. för att relationer (mellan lärare-elev, elev-omgivning osv.) ska stärkas och för att eleven ska göra framsteg sett till målen (Aspelin, 2018, s. 52). Både lärar- och elevintervjuer visar på att anpassningar i lärmiljön gynnar lärar-elevrelationen. Allt detta kostar pengar men är viktiga aspekter både i förhållande till relationsskapandet och för att skapa ett utvecklat lärande. Ska skolan kunna skapa en lärmiljö som gynnar både lärande och relationer måste det prioriteras och ges ekonomiska resurser.

Lärarnas beskrivningar kan ge alla som arbetar i samma profession igenkänning, reflektioner och nya idéer. Det kan få fungera som ett par glasögon som speciallärare kan ta på sig för att utveckla sin egen relationskompetens och därmed utföra uppdraget med att arbeta för att undanröja hinder i lärmiljön (SFS 2017:1111). Relationskompetensen ses i en lärare som använder sitt kroppsspråk och sitt röstläge såväl som ett lågaffektivt bemötande gentemot eleven. Lärarna betonar vikten av ett genuint intresse för eleven, de vill skapa trygghet och inge självförtroende och se varje individ utan att "klumpa ihop dem" utefter deras diagnoser.

Eleverna i studien ger speciallärare med inriktning utvecklingsstörning viktiga synpunkter i arbetet med att utveckla relationskompetens och därmed också elevernas lärande:

- höj inte rösten
- se till att eleven känner sig sedd och förstådd
- balansera mellan humor och allvar
- prata tydligt och långsamt
- förklara så att eleverna förstår
- tänk på ditt kroppsspråk
- använd anpassningar

## 7.6 Framtida forskning

I studien valdes kommunikativa elever med lindrig IF över 15 år. Det medverkar till att vi valde bort elever i andra åldrar med måttlig, grav och djup IF. Variationen i dessa personers intellektuella förmåga är stor (Mineur m.fl., 2009). Sabol och Pianta (2012) lyfter det faktum att ålder och kognitiv utvecklingsnivå påverkar vilken typ av relationsskapande som behövs för ett gynnsamt lärande. Detta är något som behöver beforskas menar dem. Jensen m.fl. (2015) lyfter att lite forskning finns kring tillämpningen av lärares relationskompetens i relation till elevers lärande och välbefinnande. Detta leder till antagandet att även lärar-elevrelationer till elever med IF behöver belysas i större utsträckning. I framtida studier hade det varit av intresse att med lämpliga metoder också låta elever med olika grad av IF beskriva lärar - elev relationer. Observationer som metod hade gett perspektiv på hur lärare och elever agerar både verbalt och ickeverbalt i lärar - elev relationer (Bryman, 2008). Detta är en möjlig ingång för fortsatt forskning.

Lärarna i studien påpekar vikten av relationsarbetet i yrkesutövningen. Detta återfinns också i studiens tidigare forskning. Skulle relationskompetensen kunna praktiseras i lärarutbildningen och i så fall på vilket sätt? En intressant ingång till vidare forskning skulle kunna vara att fråga lärare på lärarutbildningen vad de anser att detta kan bidra med för att skapa en relationskompetent lärare som utgår från elevernas behov. Lärare i studien påtalar vikten av att hitta en närhet och distans det vill säga en balans i relationsskapandet både i verksamheten samt utanför skolan. Var går gränsen i lärarens relationsskapande, hur långt är den relationskompetente läraren villig att gå och var går gränsen för lärarens relationer till eleverna, en studie där detta undersöks närmare vore intressant. Även ansvarsfördelningen i relationen lärare - elev skulle kunna studeras närmare för att ta reda på vad som är elevernas ansvar då Aspelin (2018) menar att en relation består av två parter och att eleven kan glömmas bort när man använder ordet kompetens. Samtidigt är huvudansvaret lärarens och modellen om relationskompetens (Aspelin, 2018) syftar till att lärare ska kunna utvecklas i detta.

## REFERENSLISTA

Agnafors, M., & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (3 Uppl.). Liber.

Anderson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (2016). *Hur gör vi då? Praktisk utveckling av en grundsärskolans arbete med bedömning för lärande*. Förskoleförvaltningen Malmö Stad och Malmö Högskola. [hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:904000/FULLTEXT.pdf](http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:904000/FULLTEXT.pdf).

Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessment for learning in grades 1–9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of education in the 21st century*. 75 (6), 508–524. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1169305/FULLTEXT01.pdf>

Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens-begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp “det sociala” och “det mellanmänniska”. *Utbildning och demokrati 2015*. 24 (3). DOI: 10.48059/uod.v24i3.1042.

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens-Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.

Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). “It means everything”: special educators’ perceptions of relationships and relational competence, *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1783801.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling Karlstads Universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-899>



Bommenel, E. (2006). *Sockerförsöket. Kariesexperimenten 1943–1960 på Vipeholms sjukhus för sinnesslöa*. [Doktorsavhandling Linköpings Universitet].

Borgman, V. (2018). Relationskompetens i mötet med grundsärskolans elever. I J, Aspelin, (Red). *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*. (s. 64–82). Kristianstad University press. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1205275/FULLTEXT01.pdf>

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap. Synsätt och förhållningssätt*. Gleerups utbildning.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber.

Carlbeck-kommittén (2004). *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2004:98). Fritzes.  
<https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/8df02c09457140e6b555b66093cf41e/sou-200498---missiv-t.o.m.-kapitel-9>

Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter, vad gör vi och varför?* Studentlitteratur.

Cipriano, C., Barnes, T.N., Bertoli, M. C., Flynn, L.M. & Rivers, S.E. (2016). There's contained special education classrooms. *Journal of Classroom Interaction*. 51(2), 4–19.

Christiansson - Banck, U. (2013). "Behandlas typ som en människa" Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse i utbildningen. I J, Aspelin (Red.). *Relationell specialpedagogik – teori och praktik* (s. 107-123). Kristianstad University Press.

*Etikprövningslagen* (2003:460) Etikprövningsmyndigheten.  
<https://etikprovningmyndigheten.se/for-forskare/vad-sager-lagen/2021-01-16>

Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*.  
[Doktorsavhandling Uppsala universitet].

Fischbein, S. (2012). Inkluderande verksamheter. Möjligheter och hinder i ett Interaktionistisk perspektiv. I T. Barow & D. Östlund (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 197-212) Kristianstad University Press.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport 2015:13. Karlstad University Studies.

Hejlskov Elvén, B., & Sjölund, A. (2018). *Hantera, utvärdera och förändra-med lågaffektivt bemötande och tydliggörande pedagogik*. Natur och Kultur Akademisk.

Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder - Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Natur och Kultur.

Jensen, E., Skibsted, E. B., & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 201-212.

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence - En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. [Doktorsavhandling- Københavns Universitet].

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 Uppl.). Studentlitteratur.

*Lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa barn (SFS 1944.:477)*.

*Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda* (SFS 1967:940). [https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d\\_2671726-sfs-1967\\_940](https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_2671726-sfs-1967_940).

Lakkala, S., Uusiautti, S., Kyrö-Ämmälä, O., & Grönfors, P. (2020). Students' Social Self-Image and Engagement with Studies within the Classroom: A Qualitative Multimethod Research on Teachers' Pedagogical Activities in Inclusive Education. *International Journal of whole schooling*. 16 (1), 35–60.

Lan, Y., Kuen-Fung S., & Ming L. (2014). Social, Emotional, and Academic Functioning of Children with SEN Integrated in Hong Kong Primary Schools. *Asia-Pacific Edu Res* (2015). 24 (4), 545–555. DOI 10.1007/s40299-014-0198-x

Le Mare, L., & Reeves, J. (2017). Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*. 9 (1), 85-98.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. [Diss. Göteborgs Universitet].

Ljungblad, A-L. (2019). Pedagogical Relational Teachership- a multirelational perspective. *International Journal of inclusive education*. DOI:10.1080/13603116.2019.1581280

Lopez, C. & Corcoran, T. (2014). Relationships with special needs students: exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*. 18. (12), 1304-1320. DOI 10.1080/13603116.2014.897385

Matsushima, K., & Kato, T. (2015). Research on Positive Indicators for Teacher–Child Relationship in Children with Intellectual Disabilities. *Wiley Online Library* ([wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)). 22, 206–216. DOI: 10.1002/oti.1400

Mineur, T., Bergh, S., och Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning - en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998–2009*. Halmstad University.

Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. [Doktorsavhandling Örebro Universitet].

MSB (2021). Svenska Myndigheter. Följ de nationella råden. Myndigheten för samhällsskydd och beredskap. <https://www.krisinformation.se/>.

Parchomiuk, M. (2019). Teachers Empathy and attitudes towards Individuals with disabilities. *International Journal of disability, development and education 2019*, 66 (1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>

Paterson, D., Graham, L., & Steven, R. (2014). Inclusion and Equity in Australian Secondary Schools. *Journal of Special Needs Education*, 17(2), 79-87. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.2.79>

Reinecker, L., & Stray Jörgensen, P. (2012). *Att skriva en bra uppsats*. (3 uppl.). Liber.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.

Sabol, T.J., & Pianta, R. C (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development* 14(3), 213-231. DOI:10.1080/14616734.2012.672262

Santos, G. D., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2016. 16 (1). 950–954. DOI.10.1111/1471-3802.12238.

Skog, J. (2020). *Catwalk* [film]. SF Studios.

*Skollagen* (SFS 2010:800). Sveriges riksdag. [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolverket (2010). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox: ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. (2 Uppl.). Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan*. Skolverket.

Skolverket (2013a). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Skolverket.

Skolverket (2013b). *Läroplan för Gymnasiesärskolan*. Skolverket.

*Särskolekommittén (1991). Särskolan en primärkommunal skola* (SOU 1991:30).  
<https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/forarbeten/sou/1991/sou-1991-0.pdf>

Svensk författningssamling (SFS 2008:567). Arbetsmarknadsdepartementet.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)

Svensk författningssamling (SFS 2017:1111). Utbildningsdepartementet.  
[https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2008/100-199/d\\_180385-sfs-208\\_132-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993\\_100](https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2008/100-199/d_180385-sfs-208_132-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100)

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: svenska Uneskorådet.  
<http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.df>

Swärd, A., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. (2 uppl.). Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3 uppl.) Studentlitteratur.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action. On Special*

*Needs Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

UNICEF Sverige (2009). Barnkonventionen: FN: s konvention om barnets rättigheter. UNICEF Sverige. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Utbildningsdepartementet (1986). *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning* (Ds U 1986:13).

Utbildningsdepartementet. (2008). *En hållbar lärarutbildning*. (SOU 2008:109). Nordstedts förlag.

<https://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>

Utbildningsdepartementet. (2020). *En annan möjlighet till särskilt stöd*. (SOU 2020:42). Nordstedts förlag. <https://data.riksdagen.se/fil/B87D2DF6-F8BF-4379-B8B1-EE4C89182C52>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Weiss, S., Markowetz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal* 2018. 17 (6). 837–856. DOI: 10.1177/1474904118780171

World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health [Elektronisk resurs] children and youth version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.

Östlund, D. (2012 a). En pedagogisk utmaning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s 145–158). Kristianstad University Press.

Östlund, D. (2012 b.). *Deltagandets kontextuella villkor -Fem träningskoleklassers*

*pedagogiska praktik.* [Doktorsavhandling Malmö Högskola].

Östlund, D. (2013). Omsorg i träningskolan. I J, Aspelin (Red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik.* (s. 95–106). Kristianstad University Press.

# Bilaga 1

## *Intervjuguide till eleverna:*

- Hur är en bra lärare?
- Vad behövs för att komma överens med en lärare?
- Ge konkreta exempel på hur en bra lärare kan vara...
- Ge konkreta exempel på hur en lärare som du inte tyckt va så bra kan vara.
- Påverkas skolämnet av vem som är lärare?
- Berätta kring hur du tänker om att en lärare är din vän.
- Är det viktigt för dig att du kan känna att läraren tycker om dig, i så fall på vilket sätt?
- På vilket sätt visar läraren att den tycker om dig?
- Vad krävs för att du ska kunna koncentrera dig?
- Hur känns det när läraren väljer att skälla ut elever?
- Hur känns det om läraren väljer att skälla ut dig?



## Bilaga 2

### *Intervjuguide till lärarna*

#### Bakgrund och utbildning

#### Är som yrkesutövande?

- Hur skulle du beskriva dig själv som lärare?
- Vad innebär begreppet relationskompetens för dig?
- Vad ser du som din/dina viktigaste uppgifter som lärare?
- Vad tycker du är dina styrkor och dina utmaningar är som lärare?
- Vilka faktorer påverkar relationsskapande med eleverna?
- Hur är dina förväntningar på eleverna?
- Hur kan elever med ett negativt beteende hanteras?
- Kan du ge exempel på en negativ händelse i relationer till elever. Hur agerade du för att vända situationen till något positivt?
- Vad gör du när du har gjort något du ångrar?
- Hur anser du att din lärarutbildning har hjälpt dig i ditt relationsskapande med eleverna?

## Bilaga 3



Fakulteten för lärarutbildning

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

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

Datum 2021-01-19

### Missivbrev

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Högskolan i Kristianstad som vi Josefine Magnusson och Helene Eriksson genomför under kommande vårtermin med examination i juni 2021.

Studien är ett självständigt arbete med fokus på lärare och elevers relationer i särskolan. Insamling av data sker genom med intervjuer under februari månad. Den här studien ska bidra med kunskap om hur några lärare på särskolan beskriver sina relationer till eleverna. Därtill önskar vi även få kunskap om hur några elever på särskolan beskriver relationerna till sina lärare. Intervjun beräknas ta 45 minuter, det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö, på en tid och plats som Du bestämmer. Intervjun kommer ske digitalt och kommer att spelas in som underlag till transkribering.

Enligt vetenskapsrådet (2017) kommer den information som du lämnar förvaras säkert för att inga obehöriga ska ta del av den. Intervjuns innehåll kommer att hanteras enligt konfidentialitetskravet, allt som kan härledas till dig som medverkande aidentifieras.

Deltagandet är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas utan närmare motivering. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Resultatet av studien kommer att presenteras till andra studerande i form av ett examensarbete till våren 2021. Om du så önskar finns möjlighet att ta del av examensarbetet genom en kopia av arbetet eller via sökdatabasen DIVA där uppsatsen också kommer att publiceras. (Information om etiska övervägande kan ni läsa mer om på <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

Har du frågor och funderingar utifrån detta missivbrev eller andra tankar om studien är du välkommen att höra av dig till oss.

**Studenternas namn**

.....

**Studenternas underskrifter**

**Kontaktuppgifter:**

**Helene Eriksson**

[Josefine Magnusson](#)

**Tel:**

**E-mailadress:**

**Ansvarig handledare: Kerstin Ahlqvist**

**Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:**

[www.hkr.se](http://www.hkr.se) **Tel: 044-2503000**

## Bilaga 4



*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/lananderesurscentrum/publicering/>

### Fakulteten för lärarutbildning

Datum 2021-01-19

### Missivbrev

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och är en del av utbildningen till speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Högskolan i Kristianstad som vi Josefine Magnusson och Helene Eriksson genomför under kommande vårtermin med examination i juni 2021.

Studien kommer att genomföras med gruppintervjuer med 2–3 elever under februari 2021. Under intervjun kommer ni att svara på frågor som handlar om relationen mellan lärare och elever i särskolan. Intervjun beräknas ta 45 minuter, det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö, på en tid och plats som Ni som deltar i intervjun bestämmer. Intervjun kommer ske digitalt och kommer att spelas in som underlag till transkribering. Den här studien ska bidra med kunskap om hur några lärare på särskolan beskriver sina relationer till eleverna. Därtill önskar vi även få kunskap om hur några elever på särskolan beskriver relationerna till sina lärare.

Enligt vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer kommer den information som du lämnar förvaras säkert för att inga obehöriga ska ta del av den. Intervjuns innehåll kommer att hanteras enligt konfidentialitetskravet, allt som kan härledas till dig som medverkande aidentifieras. Deltagandet är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas

utan närmare motivering. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Resultatet av studien kommer att presenteras till andra studerande i form av ett examensarbete till våren 2021. Om du så önskar finns möjlighet att ta del av examensarbetet genom en kopia av arbetet eller via sökdatabasen DIVA där uppsatsen också kommer att publiceras.

Har du frågor och funderingar utifrån detta missivbrev eller andra tankar om studien är du välkommen att höra av dig till oss.

Informationen nedan kommer från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Detta gäller när du deltar i studien:

- Du har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Din identitet kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens/studenternas namn

.....

Studenternas underskrifter

**Kontaktuppgifter:**

Josefine Magnusson

Helene Eriksson

Tel:

E-mailadress:

Ansvarig handledare: Kerstin Ahlqvist

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad: [www.hkr.se](http://www.hkr.se) Tel: 044-2503000

## Samtyckesblankett

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

Ja                    O

Nej                    O

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

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

.