



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Relationers betydelse för elever i behov av särskilt stöd

En kvalitativ intervjustudie med grundskollärare

Simone Jansson
Ylva Cavalli-Björkman

Specialpedagogiska programmet



Författare: Simone Jansson och Ylva Cavalli-Björkman.
Program: Specialpedagogiska programmet.
Uppsats/Examensarbete: Relationers betydelse för elever i behov av särskilt stöd.
En kvalitativ intervjustudie med grundskollärare, 15 hp.
Kurs: SPP610.
Nivå: Avancerad nivå.
Termin/år: HT/2019.
Handledare: Arja Kostiainen.
Examinator: Joanna Giota

Nyckelord: Relation, lärande, relationellt lärarskap,
lärares relationskompetens, elever i behov av särskilt stöd,
Pedagogiskt relationellt lärarskap (PeRL)

Abstract

Studien riktar fokus till relationen mellan lärare och elev vilket är centralt för undervisning och lärande. I läroplanen ställs krav på att lärare och elever tillsammans ska formulera mål, innehåll och arbetsformer för undervisningen, vilket kräver en relation som består av ömsesidig respekt och kännedom om varandras behov och förväntningar.

Studiens syfte är att undersöka lärares upplevelse av relationer mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd och dess betydelse för lärande med hjälp av frågeställningarna:

- Hur upplever lärare relationens betydelse mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd?
- Hur upplever lärare relationens betydelse för lärande hos elever i behov av särskilt stöd?
- Hur upplever lärare att deras egen inställning till relationer påverkar elever i behov av särskilt stöd?
- Vad upplever lärare krävs för att bygga relationer med elever i behov av särskilt stöd?

Studien riktar ljuset mot elever i behov av särskilt stöd av olika grad, variation och omfattning vilket innebär att de kan ha extra anpassningar och/eller åtgärdsprogram.

Studiens teoretiska utgångspunkt tas i Bubers relationsfilosofi, vilket resultatet tolkas och diskuteras utifrån. Studien lutar sig även ur ett specialpedagogiskt perspektiv mot det sociokulturella perspektivet tillsammans med Pedagogiskt relationellt lärarskap (PeRL) vilka använts för att tolka och förstå studiens resultat. Hermeneutiken ligger till grund som studiens forskningsansats med fokus på att tolka och förstå insamlad data utifrån ovan nämnda teoretiska utgångspunkter.

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer har genomförts, med möjlighet till fördjupande frågor med sex lärare som arbetar på olika F-6 skolor i kommunal verksamhet. Upprepade läsningar av det transkriberade materialet samt analysarbete i enlighet med den hermeneutiska cirkeln har genomförts.

Resultatet presenteras utifrån de gemensamma teman som framkom i analysarbetet. Resultatet visar att lärarna lägger stor vikt vid relationens betydelse för elever i behov av särskilt stöd.

Lärarens roll samt relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd kan upplevas som avgörande för att elever i behov av särskilt stöd skall lära i riktning mot mål och kunskapskrav. Detta ställer krav på verksamheterna att arbeta för att alla barn ges demokratiska förutsättningar att delta i undervisning utifrån sina förutsättningar och behov. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat utifrån teorier och aktuell forskning.

Förord

Utifrån ett gemensamt intresse och nyfikenhet för relationer i skolan gjordes valet att undersöka några lärares uppfattningar om relationers betydelse för elever i behov av särskilt stöds lärande.

Denna studie är ett examensarbete på Specialpedagogiska programmet, 15 hp, som genomfördes under hösten 2019. Skrivarbetet har till stor del gjorts gemensamt och lika ansvar har tagits för samtliga delar i arbetet vilket gör det svårt att urskilja individuellt skrivna delar. Skype och arbetsmaterial på Driven har underlättat vår gemensamma skrivprocess.

Ett varmt tack riktas till de som stöttat oss under processen med uppsatsskrivandet. Ett extra tack till de respondenter som låtit sig intervjuas och gett oss en inblick i deras uppfattningar och livsvärld som vidare blev underlag till vår analys. Tack till vår handledare Arja Kostianen som gett oss stöd i skrivprocessen med sin erfarenhet och kloka tankar. Sist men inte minst ett stort tack till våra familjer som i perioder anpassat sig efter vår skrivprocess.

Göteborg, december 2019

Simone Jansson och Ylva Cavalli-Björkman

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	3
2.1	Frågeställningar:	3
3	Bakgrund	4
3.1	Definition av begrepp	5
3.1.1	Relation	5
3.1.2	Lärande	6
3.1.3	Elever i behov av särskilt stöd.....	6
3.1.4	Extra anpassningar och särskilt stöd.....	6
4	Litteraturgenomgång/tidigare forskning	7
4.1	Internationell forskning	7
4.2	Nationell forskning	8
4.3	Relationer mellan lärare och elever	9
4.3.1	Relationell pedagogik.....	12
4.3.2	Lärarens relationskompetens.....	13
5	Teoretiska utgångspunkter	15
5.1	Jag och Du	15
5.2	Det mellanmänniska	16
5.3	Sociokulturellt perspektiv	17
5.4	Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (PeRL)	18
6	Metod.....	19
6.1	Metodval	19
6.1.1	Hermeneutisk tolkning	20
6.2	Urval	20
6.2.1	Personbeskrivningar respondenter	21
6.3	Genomförande	21
6.4	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	22
6.5	Etik.....	22
7	Resultat.....	24
7.1	Respondenternas definition av relation	24
7.1.1	Att se eleven	24
7.2	Verktyg för relationsskapande	25

7.2.1	Kommunikativa förmågor	25
7.2.2	Förebilder och göra eleverna delaktiga	25
7.2.3	Ömsesidighet.....	26
7.3	Verktyg för upprätthållande relationsarbete	27
7.3.1	Olika behov.....	27
7.3.2	Aktiv pågående process.....	28
7.3.3	Svängrum	28
7.3.4	Hinder i relationsprocessen.....	29
7.4	Relationens betydelse för lärande.	30
7.4.1	Grunden för lärande.....	30
7.4.2	Se elevens förutsättningar	31
7.4.3	Vara trygg i skolan	31
7.5	Ansvar för relationer	31
7.6	Inställning till läraruppdraget - lärares relationskompetens	32
7.6.1	Lärares roller.....	32
7.6.2	Intresse för andra.....	33
7.6.3	Lärares värdegrund.....	33
8	Diskussion	35
8.1	Resultatdiskussion	35
8.1.1	Kännetecknen för en relation	35
8.1.2	Kvaliteten på en god relation.....	35
8.1.3	Att åstadkomma en relation	38
8.1.4	Relationens betydelse för lärande.....	38
8.2	Metoddiskussion	40
8.3	Studiens begränsning	41
8.4	Studiens kunskapsbidrag	41
8.5	Förslag till vidare forskning.....	41
9	Referenslista.....	42
10	Bilagor	47
10.1	Bilaga 1	47
10.1.1	Missivbrev.....	47
10.2	Bilaga 2	48
10.2.1	Intervjuguide	48

1 Inledning

I inledningen presenteras kortfattat utgångspunkter för studien, vad som ämnas undersökas samt varför det är viktigt ur ett samhällsperspektiv.

Indikationer visar att skolans kompensatoriska uppdrag enligt skollagen (SFS 2010:800) inte lyckas vilket innebär att alla elever inte får förutsättningar för att nå utbildningsmålen. Våren 2018 var 84,4 procent av eleverna behöriga till gymnasieskolans nationella program, detta är en ökning med 1,9 procent från våren 2017, trots detta saknade 15,6 procent av eleverna behörighet för att studera vidare (Skolverket, 2018). Enligt resultat gällande de internationella kunskapsmätningarna TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) om grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2016b) och PISA (Programme for International Student Assessment) om 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik (Skolverket, 2016a) verkar dock den negativa kunskapstrenden ha vänt gällande de ämnen som undersöks i testerna, dock visar testerna fortfarande på långa resultat i förhållande till när mätningarna startade. Enligt Skolverket (2017) är elevernas socioekonomiska bakgrund en faktor som påverkar elevers måluppfyllelse vilket innebär att skolan måste arbeta för att säkerställa och kompensera för att alla elever skall få gynnsamma möjligheter att utveckla kunskaper och värden.

Undervisningen behöver anpassas efter elevernas olika behov då det sätt som undervisningen är utformad och bedrivs på är avgörande för elevernas lärande (Hattie, 2014). Lärarnas viktigaste men även svåraste uppgift är att anpassa undervisningen till elevernas olika behov och uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Skolinspektionen (2016) vittnar i sin prioriterade tillsyn om brister i hur undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov både i grund- och gymnasieskolor. Skola och elevhälsa behöver ges förutsättningar att samarbeta och elevhälsans samlade kompetens behöver vara en självklar del av arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer och positiva lärandesituationer för eleverna. Skolorna bedöms enligt rapporten upptäcka vilka som är i behov av särskilt stöd men stödet tenderar ändå att dröja eller utebli. En stor andel elever som fått särskilt stöd går trots stödet ur grundskolan med icke godkända betyg. Detta kan det få stora konsekvenser i förlängningen för elevernas möjlighet till fortsatta studier och arbete.

Traditionellt sett har skolan varit inriktad på prestationer och kunskapskrav, med beskrivningar som administrativ, intolerant och kylig (Aspelin, 2001). Elever och lärare har setts mer som statiska funktioner än som levande människor. Relationsorientering, alltså inriktning på social samvaro, trivsel och gemenskap har försumrats trots att framgångsrik undervisning är en kombination av både uppgifts- och relationsorientering. Elever i behov av särskilt stöd tenderar att ses som utmanande vilka upplevs som svåra att bygga goda relationer med (Thornberg, 2013). En följd av detta menar han kan bli problematisk skolfrånvaro och/eller bristande måluppfyllelse. Skolverket (2001) uppmärksammar brister i relationer mellan lärare och elev som en orsak till minskad måluppfyllelse. En brist som lyfts fram är att undervisningen inte anpassas efter elever i behov av särskilt stöds förutsättningar och behov. Detta gör vår studie relevant i sammanhanget då betydelsen för relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd, i förhållande till lärande inte kan tas för given utan är en aktiv pågående process och vars betydelse behöver lyftas fram ytterligare. Aspelin framhåller dock att intresset för relationer ökat i skolan och det handlar om en kulturell process där organisationskulturen utvecklas mot relationsorientering. Ett basalt villkor för mänskligt liv och barn och ungas utveckling i utbildningsmiljöer är relationer mellan människor menar Ljungblad (2018).

En betydande förändring för barns situation i Sverige är att barnkonventionen (UNICEF, 1989) från och med 1 januari 2020 är lagstadgad vilket innebär att barns rättigheter ska uppfyllas i enlighet med konventionens artiklar. Denna studie hämtar stöd i barnkonventionen och barns rätt till att ingå i demokratiska relationer i undervisning. Ljungblad (2019) skriver utifrån barnkonventionen (UNICEF, 1989) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) fram ett inkluderande perspektiv på utbildning som hon kallar Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (PeRL). PeRL stöttar utvecklandet av ny kunskap kring lärares relationella kunskaper för att skapa möjligheter för elever att delta i sitt lärande utifrån sina förutsättningar.

Studien ämnar bidra till att sätta relationen i fokus vilket Aspelin (2001) menar är centralt för all undervisning. Vikten av relationskompetens har med varierande inriktningar framförts av flera forskare som baserat sina avhandlingar på Bubers relationsfilosofi. Förhoppningen är att studien kan bidra till att öka förståelsen och kunskapen kring vikten av goda relationer mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd och dess påverkan för deras lärande.

2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka lärares upplevelse av relationer mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd och dess betydelse för lärande. Studien riktar ljuset mot elever i behov av särskilt stöd av olika grad, variation och omfattning vilket innebär att de kan ha extra anpassningar och/eller åtgärdsprogram.

2.1 Frågeställningar:

- Hur upplever lärare relationens betydelse mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd?
- Hur upplever lärare relationens betydelse för lärande hos elever i behov av särskilt stöd?
- Hur upplever lärare att deras egen inställning till relationer påverkar elever i behov av särskilt stöd?
- Vad upplever lärare krävs för att bygga relationer med elever i behov av särskilt stöd?

3 Bakgrund

I bakgrunden ges en historisk tillbakablick kring begreppet en skola för alla. Styrdokument, skollagen, insatser från statliga myndigheter och definitioner av begrepp lyfts fram utifrån studiens sammanhang.

Ur ett historiskt perspektiv har “en skola för alla” varit ett centralt begrepp. Över tid har det gjorts försök att ändra riktningen i den svenska skolan till att allt mer gå mot en skola för alla, där alla elever är välkomna och undervisningen skall vara anpassad efter individuella förutsättningar utifrån Lgr 80, (Skolöverstyrelsen, 1980-1986). Via en historisk tillbakablick förstås att så inte alltid varit fallet. I och med folkskolans införande 1842 skulle alla barns rätt till kunskap och bildning säkerställas, även för de elever som ansågs ha svårigheter eller vara avvikande. Ganska snart började de elever med störst stödbehov särskiljas då det ansågs att deras närvaro i klassrummen varken gynnade dem själva eller övriga klasskamrater (Ahlberg, 2015). Efter årtionden av segregering och särskiljande lösningar presenterades den utredning som kom att bli startskottet för att se till skolan som helhet och inte ha fokus på den enskilda individen, “Skolans inre arbete”, SIA-utredningen (Statens offentliga utredningar [SOU] 1974:53). Senare komna läroplaner Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) och Lgr11 (Skolverket, 2019) betonar båda vikten av att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen och skolan bör ta tillvara elevernas olika förutsättningar och behov.

Internationellt sett har Salamancadeklarationen, för specialpedagogiska åtgärder, (Svenska Uneskorådet, 2006) varit central för att skapa samsyn kring hur skolan kan göras mer tillgänglig för alla men särskilt elever i behov av särskilt stöd. I deklarationen påvisas vikten av att lärande sker bäst i ett socialt sammanhang och att elever lär av varandra samt att inkludering är en förutsättning vid lärande för elever i behov av särskilt stöd. Relationen mellan lärare och elev skrivs inte fram i deklarationen dock poängteras vikten av att bygga nära relationer till föräldrar och närmiljö som central i förhållande till ledningsrutiner.

Människan har alltid varit beroende av relationer men olika mycket fokus har riktats mot dem genom tiderna. Redan i Läroplanen för grundskolan 69 (Skolöverstyrelsen, 1969-1978) är relationens betydelse central liksom i efterföljande läroplaner Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980-1986), Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994), Lgr 11 (Skolverket, 2017) och den ingår i läroplanernas värdegrund som handlar om att eleverna skall fostras till demokratiska samhällsmedborgare. I Lgr 69 står följande framskrivet gällande elevernas sociala utveckling:

Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets ocränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift. Betydelsefullt är, att eleverna vänjes till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor. De ungas känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar måste sålunda vidgas utöver gränserna för familj och släkt, kamratkrets och skola till att omsluta allt större samhällsbildningar. Skall utvecklingen kunna främja och befästa fred och frihet bland folken och skänka allt bättre livsbetingelser åt människorna, måste skolan bland de unga skapa ökad förståelse för människors liv och villkor inom andra, längre bort liggande samhällsbildningar och lära dem inse betydelsen av goda mellanfolkliga relationer och internationell samverkan. (Skolöverstyrelsen, 1969-1978, s. 14)

Enligt Lgr 11 ska undervisningen “präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet” (Skolverket, 2017, s. 7). Vidare står skrivet att: “Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola: kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga samt kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och

historia” (Skolverket, 2019, kap 2.2 mål) vilket förutsätter relationer mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd. I läroplanen ställs krav på att lärare och elever tillsammans ska formulera mål för undervisningen, innehåll och arbetsformer vilket bygger på relationer mellan lärare och elever som består av ömsesidig respekt och kännedom om varandras behov och förväntningar. Det skrivs även tydligt fram att “Genom undervisningen i förskoleklassen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt” (Skolverket, 2017, s. 19).

Skolverket får år 2014 av regeringen (Utbildningsdepartementet, 2014) i uppdrag att ta fram kompetensutveckling för att stärka den specialpedagogiska kompetensen i den svenska skolan. Detta med hänvisning till sjunkande kunskapsresultat i såväl nationella som internationella undersökningar. Syftet med Specialpedagogik för lärande som kompetensutvecklingen kom att heta är att lärarna skulle bli bättre på att anpassa undervisning och lärmiljö för att möta elevers olika behov och förutsättningar, stärka den specialpedagogiska kompetensen i skolan för högre måluppfyllelse samt ökade kunskaper om specialpedagogiska förhållningssätt, metoder och arbetssätt. Delar av modulerna belyser aktuell forskning, kollegialt lärande och handledning samt vikten av relationer både mellan elever samt lärare och elev, oavsett om eleven är i behov av särskilt stöd eller ej.

Från och med 1 januari 2020 träder FN:s konvention om barns rättigheter, barnkonventionen (UNICEF, 1989) i kraft. Konventionen ska ligga till grund för andra internationella, nationella och lokala styrdokument som gäller barn i de länder som antagit konventionen. Barnrättighetsutredningen har på uppdrag av regeringen skrivit fram en rad synpunkter på vad som krävs för att stärka barns rättigheter i svensk lagstiftning (Statens offentliga utredningar [SOU] 2016:19). En inkorporering av barnkonventionen skall bidra till att barns rättigheter synliggörs och att ett barnrättsbaserat synsätt eftersträvas i all offentlig verksamhet. För skolan betyder detta att verksamheterna måste förhålla sig till barnkonventionen som lag och i ännu större omfattning inta barnets perspektiv. De grundläggande principerna i barnkonventionen handlar om alla barns lika värde, att barns bästa alltid ska komma i första hand, barns rätt till liv, utveckling och överlevnad, barns rätt att få göra sig hörda samt kunna påverka sin situation.

3.1 Definition av begrepp

Nedan följer en definition av centrala begrepp i studien.

3.1.1 Relation

För att förklara ordet relation antas Bubers relationsfilosofiska sätt att se på relationer där “allt mänskligt liv är möte” (Buber, 1994, s.18). Världen människan lever i och människans hållning till världen nämns av Buber som två dimensioner: *Jag - Du* samt *Jag - Det*. I relation till omvärlden står alltid jaget vilket innebär att människan inte existerar för eller i sig självt. När Det eller Du uttalas blir människan till sitt Jag. Människan förhåller sig genom sitt tvådimensionella Jag alltid till Du eller Det. I mötet med *subjekt* till *subjekt* kan jag erfara grundordet Jag i relation till Du och relationer bygger då på ömsesidighet. I relationen bekräftas den andre av mitt jag, då uppstår kontakt med dennes väsen vilket innebär att jag därigenom kan leva autentiskt (Aspelin, 2005).

3.1.2 Lärande

Lärande handlar om att se, tolka och förstå världen med utgångsläge i det som tidigare upplevts. För att förklara lärande tas avstamp i det sociokulturella perspektivet på lärande där “kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i lärmiljön. Att kunna ligger i sociokulturell inlärningsteori mycket nära praxisgemenskapen liksom individens förmåga att delta där. Att delta i social praktik där lärande äger rum är därför det väsentliga.” (Dysthe, 2003, s. 41)

3.1.3 Elever i behov av särskilt stöd

Definitionen av elever i behov av stöd tar stöd i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som skriver fram att många elever kan uppleva inlärningssvårigheter vilket innebär att de någon gång under sin skoltid har särskilda pedagogiska behov. Alla barn skall ges plats i skolan utan hänsyn till språkliga, fysiska, sociala, emotionella, intellektuella eller andra förutsättningar och detta innefattar “handikappade såväl som andra barn, gatubarn och barnarbetare, barn från språkliga, etniska eller kulturella minoriteter samt barn från andra eftersatta eller marginaliserade områden eller befolkningsgrupper” (Svenska Unescorådet, 2006, s. 16). Utifrån ovan nämnda aspekter är elever i behov av särskilt stöd barn och ungdomar vilkas behov emanerar ur funktionshinder eller inlärningssvårigheter. De elever i behov av särskilt stöd studien refererar till har utifrån en behovsbedömning på sin skola bedömts vara i behov av särskilt stöd av olika grad, variation och omfattning vilket innebär att de kan ha extra anpassningar och/eller åtgärdsprogram. Se definition av extra anpassningar och särskilt stöd nedan.

3.1.4 Extra anpassningar och särskilt stöd

Skollagen (SFS, 2010:800) definierar i tredje kapitlet två former av stödinsatser, extra anpassningar 5 § och särskilt stöd 3 kap 7-12 §, vilka syftar till att uppmärksamma och stärka de elever som förutom ledning och stimulans är i behov av stödinsatser för att uppnå målen i läroplanen. Skolan bör i första hand se över organisationen runt eleven innan individriktat stöd sätts in (Skolverket, 2014). Stöd kan sättas in i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller i form av särskilt stöd. Särskilt stöd avser insatser av mer ingripande karaktär vilka är svårare att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen och kräver ett formellt beslut från rektor. Varaktighet och omfattning är parametrar som skiljer särskilt stöd och extra anpassningar åt. Särskilt stöd dokumenteras i ett åtgärdsprogram där det framgår när uppföljning och utvärdering sker samt vem som är ansvarig. Elev och vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i utarbetandet av ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2014).

4 Litteraturgenomgång/tidigare forskning

I kommande avsnitt redovisas forskning som behandlar relationer, lärar- elevrelationen samt lärarens uppdrag. Forskning kring relationer är ett brett fält, i litteraturgenomgången trattas forskningen ned utifrån, för att först presentera mer övergripande internationell och nationell forskning för att sedan övergå till delarna kring relationer i forskning.

4.1 Internationell forskning

I *No Education Without Relation*, som är en internationell antologi skriver Bingham och Sidorkin (2004) att relationer är primära och handlingar sekundära. Ord och handlingar utförda av människor har ingen egentlig mening innan de sätts i en kontext av specifika relationer. Vidare skriver de att undervisning handlar om att bygga lärande relationer. Mål för undervisningen och resultat av lärandet kan båda definieras som specifika former av relationer både till sig själv, till människor runt omkring en och även i världen. Det handlar om att ta plats i det sociala sammanhanget och att lärande därför i grunden är relationellt.

Nordenbo, et al., (2008) har i sin danska forskningsöversikt *Laererkompetanser og elevers laering i førskole og skole* studerat vilka kompetenser hos läraren som är särskilt viktiga för barns och elevers lärande. 70 nationella och internationella studier gjorda under 1998-2007 vilka ligger till grund för översikten. Sammanfattningsvis visar översikten på tre kompetensområden vilka enligt Nordenbo, et al inte bör ses som isolerade utan som en helhet för den kompetente lärarens professionsutövning. Ledarkompetens handlar om lärarens förmåga att skapa social ordning i undervisningen. Med hjälp av goda ämneskunskaper och kunskap om metoder och former för undervisning arbetar läraren för att främja elevers kunskapsinhämtning och leda lärandet framåt vilket sammanfattas som didaktisk kompetens. Den tredje kompetensen som skrivs fram i forskningsöversikten är lärarens förmåga att aktivera, stötta och motivera eleverna vilken benämns som relationskompetens. Vidare menas att empati, tolerans, respekt och intresse är viktiga egenskaper i lärarens arbete för att utveckla relationer mellan lärare och elev. Översikten ger empiriskt stöd åt relationskompetens som inte i samma utsträckning som de båda andra kompetenserna kan kopplas samman med vad som kännetecknas som centralt för lärarkompetens. Hattie (2014) menar att en trygg och tillitsfull relation mellan lärare och elev har större påvisbar effekt på elevens lärande än lärarens ämneskompetens. Detta uppmärksammar han i sin internationella syntes, *Visible Learning*, som studerat 800 metaanalyser relaterade till elevers prestation i skolan. Syntesen visar på vikten av både relationella och didaktiska delar i undervisningen. Goda relationer och höga förväntningar på alla elever påverkar de undervisningssituationer som skapas. Även lärarens förmåga att fokusera på det viktigaste i undervisningen och regelbunden återkoppling till elever, lyfts fram som framgångsfaktorer. Hattie menar vidare att stöd kan hämtas i både internationell och nationell forskning kring att lärarens ämneskunskaper och didaktiska kompetens blandat med engagemang, förmåga att skapa sammanhang och hjälpa eleverna att hitta en röd tråd i undervisningen har stor påverkan på elevers skolprestationer. Läraren leder eleven genom undervisningen utifrån elevens egna erfarenheter och lägger undervisningen i nivå med elevens proximala utvecklingszon.

Lopez & Corcoran (2014) har med hjälp av semistrukturerade fokusgruppsintervjuer analyserat lärares samtal i studien, *Relationships with special needs students: exploring primary teachers descriptions*. Den kvalitativa studien är gjord på en grundskola i en förort till Melbourne, Australien och studien undersökte grundskollärares beskrivningar av deras relationer med elever i speciella behov. Relationerna beskrevs av lärarna som både givande

och utmanande. Lärarna beskriver en känsla av tillfredsställelse när eleverna lyckas med måluppfyllelse eller sociala sammanhang. En svårighet som nämns är att elever i behov av särskilt stöd kräver tid och resurser, resurser som lärarna menar tas från de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Detta oroar lärarna. Enligt Lopez och Corcoran spelar positiva relationer mellan lärare och elever en viktig roll för elevernas måluppfyllelse och de menar att det kan vara särskilt fördelaktigt för elever i behov av särskilt stöd. Studien visar att lärarnas kvaliteter inom inkluderande utbildning och psykosociala faktorer påverkar kvaliteten på relationer mellan lärare och elev. Faktorer som studien nämner är lärarnas skyldighet att bygga relationer, arbetet med att förse eleverna med verktyg för att bygga egna relationer, uthållighet, förmåga att upprätthålla jämlikhet där hänsyn till inkludering tas, inre kraft till att utveckla sin undervisningsförmåga samt känslan av professionell identitet.

Thornberg (2013) hämtar exempel ur en amerikansk studie som genomförts genom klassrumsobservationer där lärarnas reaktioner och sätt att hantera som han uttrycker det elevens problembeteende. Problembeteende förklaras som exempelvis att inte arbeta på lektionerna, aggressivitet eller hyperaktivitet, vilka Thornberg skriver fram kan kopplas till behov av särskilt stöd. Han menar att forskarna i studien uppmärksammade att eleverna var mer benägna att följa och tillmötesgå auktoritativa lärare än auktoritära lärare och tolkar det som att eleverna reagerar med rädsla eller motstånd när läraren upprättade hot eller bestraffningar även om de gjorde som läraren sa. Johnson, Whittington och Oswald (1994) har gjort en australiensisk studie kring lärares syn på sin uppgift som ledare och fostrare i skolan, ett av synsätten som framkommer i studien är det liberal- progressivistiskt orienterade synsättet. Lärare och elevs kommunikation ses här som en tvåvägsprocess och lärandet ses som en process som ägs och kontrolleras av eleven och som inte enbart förmedlas av läraren. Respekten mellan lärare och elev är ömsesidig, läraren undervisar hela eleven både kunskapsmässigt, och med omsorg för elevens sociala relation som en klok samtalspartner. Thornberg menar att i detta synsätt undervisar läraren kring sociala färdigheter och betonar vikten av att skapa en känslomässigt varm, trygg förstående och uppmuntrande lärmiljö. Det är av vikt att skapa nära och förtroendefulla relationer till eleverna där eleverna även känner sig uppskattade. Istället för bestraffningar samtalar läraren med eleverna om konsekvenserna av deras negativa beteende.

4.2 Nationell forskning

Ljungblad (2016) har i sin avhandling Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisning studerat vad som händer mellan lärare och elev med hjälp av etnografisk ansats som tar utgångspunkt i barnkonventionen. Hon har använt sig av videoinspelningar i undervisningssituationer, intervjuer samt samtal där syftet varit att utifrån ett relationellt perspektiv få fatt i djupare förståelse för hur lärar-elevrelationen tar sig uttryck i situerad undervisning. Hundra elever, vissa i behov av särskilt stöd, från grundskola, grundsärskola, gymnasieskola och gymnasiesärskola samt fyra matematiklärare har deltagit i studien. Lärarna i studien beskrivs skapa möten i undervisningen baserade på nyfikenhet för den unika eleven. Ljungblad lutar sig mot Biestas tankar och belyser ett viktigt resultat i det pedagogiska mötet, nämligen att när det nya, det oberäkneliga sker i undervisningen skiftar läraren fokus från bedömning till att ta tillvara på den unika elevens tankar. Detta benämns som lärarens pedagogiska takt vilken inte kan planeras på förhand och kräver viss skicklighet. Vidare belyser studien vikten av tillförlitliga och respektfulla relationer mellan elev och lärare. Det finns enligt studien inte några relationella skillnader mellan lärarnas pedagogiska takt i förhållande till elevens ålder, nivå eller olika skolgång. Varje situation kräver en balans av taktfull handling för att upprätthålla en lärar-elev relation i vilken läraren tar ansvar för

undervisning och relationen till eleven. På så vis menar Ljungblad att eleven inte blir bärare av svårigheter i undervisningen. Slutligen menar hon att i enighet med barnkonventionen och Salamancadeklarationen visar resultaten av studien på en pedagogisk ansvarsfull inställning där barn får vara unika och får förutsättningar att delta i demokratiska utbildningsrelationer.

Frelin (2010) har i sin avhandling *Teachers relational practices and professionalism* genom intervjuer och observationer undersökt elva lärares redogörelser och argumenterade för relationell professionalitet utifrån undervisningspraxis. Studien visar att det inte räcker att lärare har en bred kunskapsrepertoar utan lärare måste ha förståelse för att hänsyn behöver tas till relationella villkor i undervisningen. Resultaten av studien visar att relationer i skolan fordrar målinriktad uppmärksamhet, ansträngning och känsliga förhandlingar där läraren behöver ta detta i beaktning i utbildningsprocessen. Frelin menar att lärare kan lära sig att bli relationellt professionella “man föds inte till lärare, man blir det”(Frelin, 2010, s. 199) och det handlar om kvaliteten på lärarens handlingar snarare än att läraren tillhör ett visst yrke.

I Liljas (2013) avhandling, *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*, studeras vad förtroendefulla relationer mellan lärare och elev innebär samt hur tillförlitliga relationer mellan lärare och elev tar sig uttryck i det svenska grundskolesystemet vilket innefattar både elever i allmänhet och elever i behov av särskilt stöd. Lilja har genom fältstudier observerat, intervjuat och samtalat med fem lärare på fem olika grundskolor under olika tidsperioder. Även elever har deltagit vid intervjuer och samtal. Vid insamling och tolkning av empirin hämtar avhandlingen stöd inom fenomenologin där elevernas livsvärld under skoldagen ligger till grund för lärarens fortsatta arbete tillsammans med eleverna. Resultatet visar på fyra olika dimensioner gällande tillförlitliga relationer: Lärarna lyssnar, bryr sig, sätter gränser och möter elevernas motstånd på ett förtroendefullt sätt. Lilja menar att det utifrån studiens resultat går att kategorisera förtroendeförhållanden utifrån de som fördjupar och bekräftar förtroendet alternativt testat och fördjupat förtroendet mellan lärare och elev. Studien ger klarhet i vad som är viktigt för förtroendefulla relationer samt elevers upplevelser av skolarbete. Vid förtroendefulla relationer mellan lärare och elev möts eleven utifrån dennes behov. Studien visar även att tillförlitliga relationer verkar vara avgörande för att skapa möjligheter där eleven kan lära och lita till sin egen förmåga.

4.3 Relationer mellan lärare och elever

Samhället har förändrats gällande relationer vilket även ger konsekvenser i skolan. I rapporten *Bildning och kunskap* (Statens offentliga utredningar [SOU], 1992:94) framkommer att familjestrukturen i allmänhet förändrats, familjerna minskar i storlek, skilsmässor har ökat och både kvinnor och män arbetar i lika stor utsträckning. Familjer är i behov av barnomsorg i större omfattning än tidigare vilket förändrat den sociala grunden för barns uppväxt och fostran. Relationer både inom och utom familjen har en större öppenhet och självklarhet både vad gäller mellan könen men också mellan lärare och elev. Normell (2002) framhåller att “All mänsklig utveckling är beroende av nära relationer till andra människor. Från vår första dag i livet till den sista behöver vi människor som tycker om oss och vill oss väl. Samma tvingande behov har vi av att känna oss behövda av andra. Vi är så att säga dömda, dvs. genetiskt programmerade, att knyta an till andra människor och leva i relationer på gott och på ont” (s. 59). Juul och Jensen (2003) skriver om hur barns rätt att ha tillträde i världen förändrats sedan en generation tillbaka. De menar att barn i allt större utsträckning växer upp utan en allmän rädsla för vuxna vilket förr var vanligt. Den maktutövning via våld och tvång som tidigare var kutym är inte längre acceptabel och det finns förhoppning om ett samhälle som regleras av ansvarstagande, fria och självstyrande objekt (Andreasson, Ekström & Lundgren, 2009). Idag

är barn i större utsträckning medskapare till sina egna liv och har en självklar plats i samhället.

Relationen mellan lärare och elev har utvecklats från mer auktoritär till att vara mer kamratlig och likställd (SOU, 1992:94). Lilja (2013) beskriver att planering, genomförande och efterarbete av undervisningen är uppgifter som lärare alltid haft men en skillnad är att uppgifter av relationell karaktär ökat och förändrats i och med att barnens plats i samhällsstrukturen förändrats. Lärarens auktoritet är inte längre självklar utan lärare behöver idag vinna elevernas förtroende på ett annat sätt än tidigare. Det har skett förändringar kring hur barn och vuxna har kontakt med varandra både utifrån en ökning av antal kontakter samt kontinuitet i kontakterna (SOU, 1992:94). Ur ett nationellt men även europeiskt perspektiv uppmärksammas att barn tenderar att i mindre utsträckning investera emotionellt i vuxna.

Nordenbo, et al., (2008) konstaterar att en förmåga hos framgångsrika lärare är bland annat relationskompetens och benämner det som förmågan att träda i relation med enskilda elever. Frelin (2010) nämner lärar- elevrelationen som en professionell relation där ändamålet är att elever skall lära och utvecklas. Både elevernas lärande, sociala situation och samspel påverkas liksom elevernas självkänsla. Relationen mellan lärare och elev är inte bara viktig för samspelet utan även för hur situationer dem emellan utspelar sig menar Bergström (2014). Samspelet påverkar elevernas beteende men relationen verkar vara avgörande. Lärare med god relation till sina elever och uppbyggt förtroende dem emellan har större frihet i sitt sätt att vara utan att konflikter uppstår eller eskalerar. Det blir inte en fråga om hur något görs utan en fråga om vem som gör något. Brodin och Lindstrand (2010) betonar att eleverna är utgångspunkten för verksamheten vilket ställer krav på att lärarnas flexibilitet och förmåga att anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom. Lärarens yrkesroll har en viktig del i att behandla och omforma det känslomässiga förhållandet mellan undervisningens parter (Aspelin, 2001). Aspelin och Persson (2011) och Thornberg (2013) hävdar att lärare aktivt och medvetet behöver arbeta med att konstruera relationer i skolan. Fahrman (2003) konstaterar att det tar tid att skapa en relation som eleven känner sig trygg i men ju tryggare ett barn är i de dagliga rutinerna, desto lättare har de att ta till sig kunskaper och erfarenheter. Moon (2016) menar att medvetenheten kring detta hos läraren ökar elevens möjlighet till lärande då läraren flexibelt skapar eller tar tillvara på tillfällena för lärande. Vidare drar Moon en slutsats kring subjekt- och objektrollernas karaktär och menar att vetenskapen om dessa möjliggör att elever kan bekräftas och mötas i skolans värld på ett sätt som utvecklar dem till att bli kreativa, tillitsfulla och samarbetande varelser. Thornberg (2013) påpekar att positiva lärar-elevrelationer är gynnsamma för både elevernas motivation till skolan samt prestationerna i skolan. Dessa relationer kännetecknas av värme, tillit, närhet och stöd till skillnad från negativa relationer som bidrar till maktkamp, konflikter och avståndstagande. Elever som har positiva relationer till lärare uppvisar, i högre utsträckning, ett positivt socialt beteende i skolan och lyckas bättre i sitt lärande, även lärarens attityd och beteende gentemot elever är en stor påverkansfaktor. Effektiva lärare som Thornberg uttrycker det, vars elever presterar högre, är engagerade, har höga förväntningar på sina elever och en tilltro till sin egen kapacitet att kunna göra skillnad för elevers lärande. De bemöter sina elever med värme och respekt och har långsiktiga strategier för att knyta an och lära känna elever i behov av särskilt stöd.

Kvaliteten på relationen har större betydelse för engagemang och prestationer i skolan hos elever med lägre socioekonomisk bakgrund enligt Thornberg (2013). Han menar att det är vanligare att elever med som han uttrycker det beteendeproblem och psykisk ohälsa har en negativ lärar-elevrelation. Positiva lärar-elevrelationer är särskilt viktiga för elever som upplevs som svåra att undervisa på grund av NPF-diagnoser eller problematiska

hemförhållanden vilka löper högre risk att utveckla problem med åren. Det kan handla om skolfrånvaro eller sociala problem vilka kan förebyggas med varma och stödjande lärarelevrelationer. I rapporten Utan fullständiga betyg (Skolverket, 2001) framkommer olika anledningar till att elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg. Brister i relationer mellan elever, föräldrar och skolpersonal framkommer samt att metoder i undervisningen inte anpassas efter elevers behov och förutsättningar. Målmedvetenhet och målförväntan är undermåligt. Lärarens förväntningar och sätt att kommunicera med eleven blir avgörande precis som de normer och värderingar som läraren förmedlar både genom ord och handling.

Thornberg (2013) har utifrån den forskning som bedrivits kring hur elever tillägnar sig ett prosocialt beteendemönster sett vissa principer som blir viktiga för lärare i samspelet med elever. Prosocialt beteende innefattar olika sätt att agera som främjar social samverkan och positiva relationer. De principer han lyfter fram är vikten av att stödja eleverna att utveckla sin empatiska förmåga, att läraren själv är en prosocial förebild och att läraren berömmar och uppmärksammar positivt prosocialt beteende. Även Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) uppmärksammar lärarens användande av sig själv som rollmodell i det vardagliga arbetet. Vidare beskriver Thornberg att det är viktigt att bygga varma och positiva relationer mellan lärare och elev i allmänhet men elever i behov av särskilt stöd i synnerhet. Elever som befinner sig i klassrum där de omges av varma, sensitiva och respektfulla relationer med lärare beter sig i större utsträckning prosocialt. Han skriver även fram att varma och positiva relationer mellan lärare och elever bidrar till att det blir enklare för elever att identifiera sig med läraren på ett sätt som stödjer lärarens roll som förebild eller modell. Lärare bör undvika auktoritär eller oengagerad fostransstil enligt Thornberg och istället anta en auktoritativ fostransstil. Denna fostransstil kännetecknas av krav och regler som förhandlas med eleverna och är inkännande för elevernas känslor och synpunkter samtidigt som läraren motiverar reglernas tillblivelse och uppmuntrar eleverna att delta i beslutsfattandet kring dem. Här utvecklar läraren relationer till eleverna som omfattas av värme, närhet och engagemang.

Aspelin (2001) lyfter fram att skolan traditionellt sett varit mer inriktad på att prestera och uppnå kunskapskrav och beskrivits som administrativ, intolerant och kylig. Elever och lärare har mer setts som statiska funktioner än som levande människor. Relationsorientering, inriktning på social samvaro, trivsel och gemenskap har försummats trots att framgångsrik undervisning är en kombination av både uppgifts- och relationsorientering. Lilja (2013) framhåller vikten av sociala relationer mellan lärare och elever och även mellan eleverna och menar att de har betydelse för elevernas prestationer och för en undervisning som utvecklar och stödjer alla. Att lärare har potential att skapa bra relationer till eleverna samt deras vårdnadshavare är en grundläggande förutsättning för effektivt lärande (Normell, 2002). Thornberg (2013) menar att eleverna känner ett större förtroende för och vill lyssna på lärare som prioriterar att utveckla goda relationer till eleverna. Lärare som har struktur och fingertoppskänsla i samspelet med elever ökar chanserna för att elever ska prestera bättre i skolan.

Aspelin (2001) framhåller att intresset för relationer ökat i skolan, det handlar om en kulturell process där organisationskulturen utvecklas mot relationsorientering. Aspelin (2015) drar slutsatsen att det inte räcker att ha generellt fokus på sociala relationer och menar implicit att lärare behöver inse betydelsen av samt uppmärksamma mellanmännsliga relationer och ta eget ansvar för att mellanmännsliga relationer ges utrymme. Biesta (2004) menar att mellanrummet mellan lärare och elev är viktigt. Där sker lärandet med hjälp av kommunikationen dem emellan. Det är alltså inte kommunikationen som skall ses som en relation utan lärandet som sker i mellanrummet.

4.3.1 Relationell pedagogik

Den relationella pedagogiken lägger vikt vid mellanmännsliga relationer och hämtar stöd från filosofer som Martin Buber och George Herbert Mead (Aspelin, 2015; Aspelin & Persson, 2011; Ljungblad, 2018; Moon, 2016). Människan ses som social varelse är grundtanken och därmed också ingår i ett nätverk av relationer (Aspelin & Persson, 2011). I samverkan med andra utvecklas människans identitet. Forskningsfältet kring relationell pedagogik håller i allt större utsträckning på att ta form både nationellt och internationellt. Begreppet relationell finns inom många vetenskaper, inte bara inom pedagogik, men det som binder dessa samman är synen på människan och relationers betydelse för dess existens. Aspelin och Johansson (2017) skriver fram den definition av relationell pedagogik som antogs vid nordisk nätverksträff 2016:

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelse som tillmäts mellanmännsliga, personliga möten. (Aspelin & Johansson, 2017, s. 160)

Aspelin och Johansson (2017) menar att genom att inta ett relationellt perspektiv kring utbildning uppmärksammas och värdesätts inte enbart relationer, det implicerar även ett antagande kring att alla utbildningsformer är relationella i grunden. Författarna menar vidare att relationer antas föregå kunskap, lärande och undervisning vilket även Bingham och Sidorkin (2004) styrker.

Aspelin och Johansson (2017) framhåller att nordisk forskning inom fältet visar på en snäv utbildningsdiskurs där mänskliga relationer hamnar i skuggan av mätbara prestationer. Utbildning blir en förberedelse för framtida verksamheter och ett medel för att nå uppsatta mål. Ett sådant synsätt definieras som instrumentellt och blir ett hot mot eleven som subjekt. Genom att förstå eleven som någon, behöver relationers betydelse för dennes handlingar betraktas. Relationer står före kunskap då kunskap tillägnas genom relationsprocesser. Relationell pedagogik visar enligt Aspelin och Johansson hur den mänskliga och mellanmännsliga världen hotas i utbildning. Genom att separera kunskapsutveckling från formandet av relationer skapas en falsk tudelning. Ett instrumentellt synsätt är motpol till relationell pedagogik. Aspelin (2001) konstaterar att det ligger en teoretisk föreställning till grund för att det sociala livet baseras på både enskilda och åtskilda individers handlingar. Aspelin menar vidare att relationer skapas och bearbetas av fristående subjekt vilka är vägledda av redan uppsatta mål. Ett subjekt - objektförhållande där lärare är subjektet i form av målmedvetna individer som förändrar objektet alltså relationerna i en klass. Läraren är en hantverkare med avsikt att förädla objektet. Läraren framställer, formar och omformar objektet under tid. En social handling kan här likställas med en tillverkningsprocess där det handlar om relationsbearbetning. Relationsbearbetning och stöttande i kunskapssökande kan ses på liknande sätt, läraren ska som Aspelin uttrycker det å ena sidan utveckla kunskap och å andra sidan bearbeta relationer. Detta sker ofta åtskilt från varandra dock kan relationer vara ett medel läraren använder sig av för att uppnå kursmål och kunskapskrav. Om utgångspunkten är att samtal och reflektion är instrument vilka läraren kan använda sig av blir samtal metod och kommunikation ett medel. Ur ett instrumentellt synsätt kan relationer ses

som något läraren skapar och bearbetar. Tankar blir känslor och beteenden instrument. Relationer blir delar av en plan och något enskilda individer kan styra över.

4.3.2 Lärarens relationskompetens

Lärarens yrkesprofessionalitet omfattar förmågan att beakta en mängd olika komponenter som dagligen ställs emot varandra utifrån yrkets professionalism menar Frelin (2013). Begreppet relationskompetens definieras av Aspelin (2015) vilken han menar knyter an till en professionell situation som innefattar både informella och formella förhoppningar samt en målmedvetenhet i relationen där en part målmedvetet påverkar en annan. Aspelin hämtar i tolkningen ovan stöd från Bubers begrepp det sociala och det mellanmänniska. Han menar vidare att relationskompetens förknippas med vissa yrken där verksamhetens fokus handlar om andra personers välgång och hälsa. Denna tolkning innefattar även en kvalitativ aspekt vilket innebär både förtroende och respekt. Utifrån det sociala och det mellanmänniska tolkar Aspelin att lärarens relationskompetens kan beaktas utifrån två relationsdimensioner. Ett socialt perspektiv med tonvikt på den enskilde lärarens förmåga att hantera olika slags relationer men också dennes attityd till relationer. Läraren använder olika verktyg för att skapa goda relationer med stöd av undervisningens syfte. Här blir läraren en påverkansfaktor för att eleven skall utvecklas i en viss riktning gällande relationer och identitet. Ur ett mellanmänniskt perspektiv behandlas lärarens relationskompetens, genom fokus på lärarens sätt att vara i relation till eleven tillsammans med dennes attityd i relationer. Nya kunskaper om barns kompetenser och sätt att lära och utvecklas har gjort att professionella vuxnas relationskompetens inte längre tas för givna och man bortser inte heller längre från bristen av den, vilket enligt Juul och Jensen (2003) gjorts under generationer. De poängterar att vår kunskap om det som är väsentligt i relationer och vikten av detta för både lärare och elevers trivsel innebär att relationskompetens behöver antas som en ny tvärvetenskaplig disciplin. De definierar begreppet relationskompetens utifrån professionella relationer mellan lärare och elev.

Pedagogens förmåga att "se" det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten = det pedagogiska hantverket. Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet = den pedagogiska etiken. Summan av en pedagogs förmedlingskompetens och relationskompetens utgör således hennes eller hans yrkespersonliga kompetens. (Juul & Jensen, 2003, s. 124)

Således blir relationskompetens ett verktyg för att förverkliga de värdeföreställningar som anses ligga till grund för att skapa relationer med kvalitet mellan vuxna och elever, detta samtidigt som läraren måste förhålla sig till de mål som skolan har för kunskaper. Dessa värdeföreställningar vilka Juul och Jensen (2003) benämner som relationella kompetenser handlar om att "se" eleven och den vuxnas "vilja" att se eleven vilket påverkas av den vuxnes erfarenheter och förmåga av att förhålla sig icke personligt till andra människors beteende. Vidare menar de att ledarskapet hos läraren där förmågan att planera och genomföra arbete mot målen utan att göra det på bekostnad av barnens integritet samt lärarens förmåga att göra sig tillgänglig kring sin egen person är värdefullt i skapandet av relationer. Fuglestad (1999) belyser att som undervisande lärare eller ledare i klassrummet är skicklighet i rollen inte en kompetens som ägs utan den skapas i interaktionen med andra vilket även Frelin (2010) styrker. Det är en kompetens som behöver utvecklas och som utvecklas i en process tillsammans med andra, kompetensen bli gemensam och kan kallas för relationell egendom.

Relationskompetens kan enligt Ljungblad (2016) betraktas som ett paraplybegrepp där fokus ligger på hur lärare relaterar till sina elever samt processerna som behandlar relationen mellan elev och lärare. Aspelin (2010), Aspelin & Persson, (2011), Juul och Jensen (2003) nämner autenticitet vilket förstås "som den vuxnes förmåga att vara yrkespersonligt närvarande i relationen" (Juul & Jensen, 2003, s. 127) och den vuxnes ansvar för kvaliteten på relationen. Juul och Jensen menar att lärarens sätt att ta hand om detta ansvar i relationen till varje barn och gruppen hjälper läraren att utveckla sin egen personliga auktoritet och ser till att proaktivt verka mot "kränkningar av båda parter personliga integritet" (Juul & Jensen, 2003, s. 127).

Thornberg (2013) belyser explicit och implicit värdepedagogik. Explicit värdepedagogik kan till exempel handla om att läraren medvetet förebygger kränkande handlingar eller att klassråd och elevråd hålls för att eleverna ska lära sig att delta i olika former av demokratiska handlingar genom learning by doing. Implicit värdepedagogik innebär att läraren själv modellerar implicita värden såsom ökad självkänsla och ökad samarbetsförmåga, det kan dock även ha negativa förtryckande processer och effekter. Enligt Thornberg kallas detta den dolda läroplanen. Utöver de formella mål som formuleras i styrdokument finns det en dold eller outtalad värdepedagogik, vilken kommer till uttryck i sättet som läraren organiserar och planerar lektioner. Thornberg menar att värdepedagogiken är inbäddad i både skolverksamhet och styrdokument vilket innebär att det inte går att komma ifrån en värdepåverkan. Lärare och elever påverkar och påverkas i de dagliga interaktionerna med varandra och Thornberg menar "Att fostra är en del av att vara lärare" (Thornberg, 2013, s. 87).

Thornberg (2013) beskriver ledarskap som en del av lärarskap. För att läraren ska kunna främja elevernas utveckling behövs ett aktivt stöd från eleverna där eleverna uppfattar läraren som en auktoritet med legitim makt. Att vara en ledare handlar om att få det vardagliga arbetet med rutiner, uppgifter samt det sociala samspelet att flyta på och att leda en grupp handlar om att motivera. Auktoritet är en social relation där någon har getts legitimitet att leda och de andra har accepterat att följa. Det finns olika typer av auktoritet i ett klassrum och ofta utövar lärare en blandning av auktoriteter. Auktoritet handlar även om makt, makten behöver dock vara legitim. Thornberg påpekar att makt innebär att en person får sin vilja åttlydd och den kan inte ses som enbart en egenskap utan involverar alltid en relation och består av interaktion. I skolan är läraren en auktoritet menar han där eleverna anser att det är läraren som bestämmer och fattar beslut. I och med erkännandet av maktstrukturen i skolan tilldelas läraren legitim makt. Hur läraren sedan använder och utövar sin makt är både en yrkesetisk och värdepedagogisk fråga. I egenskap av auktoritet kan läraren påverka samspelet i gruppen antingen positivt eller negativt. Thornberg skriver fram att lärare som har förmågan att skapa ett positivt klassrumsklimat med en uppmuntrande atmosfär där varje elevs enskilda behov kan uppfyllas och där eleverna kan ta eget ansvar fungerar som en skyddsfaktor för elever i behov av särskilt stöd.

5 Teoretiska utgångspunkter

Teoretisk utgångspunkt i studien är Bubers relationsfilosofiska antaganden vilka används för att tolka och analysera insamlad data. För att sätta studien i ett specialpedagogiskt perspektiv används även Sociokulturellt perspektiv och perspektivet Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (PeRL). Teorier och perspektiv förklaras utifrån syftet med uppsatsen.

5.1 Jag och Du

Studien utgår från Bubers relationsfilosofiska sätt att se på relationer där “allt mänskligt liv är möte” (Buber, 1994, s. 18). Världen människan lever i och människans hållning till världen nämns av Buber som två dimensioner: *Jag - Du* samt *Jag - Det*. Människan förhåller sig genom sitt tvådimensionella Jag alltid till Du eller Det. I mötet med *subjekt* till *subjekt*, kan jag erfara grundordet Jag i relation till Du och relationer bygger då på ömsesidighet. Buber menar här tolkad av Aspelin (2015) att människans varande inte bara förhåller sig till andra människor genom relationer utan att det handlar om en viss slags relation där hon *förverkligas*. Den pedagogiska relationen mellan lärare och elev bygger på ömsesidighet där dessa inverkar på varandra utifrån sina egna förutsättningar. När Jaget och Detet, (*subjekt* och *objekt*) möts uppstår en ensidig relation eftersom Detet inte är ett levande väsen. Det är i relationen till Detet som människan huvudsakligen verkar. Det-världen skänker stabilitet, trygghet och ordning åt tillvaron medan Du-världen är riskabel, oordnad och oförutsägbar. Det är dock först i Du-världen och i relation till denna som människan kan leva *autentiskt* (Aspelin & Persson, 2011). God utbildning handlar om att människor hittar sina egna vägar samt utvecklar Jag-förmågan för att kunna relatera till omvärlden som Du (Aspelin, 2015; Biesta, 2006). Det centrala i den pedagogiska aktiviteten är lärare-elevrelationen som utgör basen vilken eleverna guidas utifrån mot grundläggande och universell gemenskap (Aspelin, 2005). Läraren kan inte ensam skapa Duet men gör sig redo för mötet med eleven där ömsesidigheten skapar relationes värld och tvärtom. “Den inre samlingsen och sammansmältningen till ett helt väsen kan aldrig ske genom mig och aldrig utan mig. Jag blir till i förhållande till Duet; i det jag blir till som jag säger jag Du.” (Buber, 1994, s. 18).

Biesta (2006) resonerar kring en central utbildningsfråga, hur elever kan vara subjekt utifrån att vi enbart är subjekt i handlandet med andra och därför inte kan vara det kontinuerligt. Han menar vidare att den första frågan ut ett demokratiskt utbildningsperspektiv inte är hur eleverna kan göras till demokratiska medborgare utan istället vilken form av skola som behövs för att eleverna ska kunna handla, alltså vara subjekt. Han ifrågasätter om subjektivitet ens är möjlig i skolan och menar att det krävs en lärmiljö där eleverna kan ta initiativ och där fokus inte ligger på reproduktion av läroplanens innehåll. Det krävs en lärmiljö som ger eleverna möjlighet att på sina egna och unika sätt svara på det lärande som erbjuds i läroplanen. Vidare krävs en synvända kring läroplanen där det går från en uppsättning kunskaper och färdigheter som ska förmedlas till eleverna till att se möjligheter att utforska läroplansområden utifrån elevernas egna unika begynnelse. Biesta menar att det krävs lärare som visar ett verkligt intresse för sina elevers initiativ och begynnelse och som tillåts lägga tid och energi på den ömtåliga balansen mellan barnet och läroplanen för att de ska få möjlighet att företa sig något nytt och för oss oväntat. För att detta ska vara genomförbart krävs en förändring av utbildningssystemet, utan fixering av resultat och rankinglistor.

5.2 Det mellanmännsliga

Vår teoretiska utgångspunkt utgår från Bubers (1995) relationsfilosofi om mellanmännsliga möten. Han beskriver att människan framträder först i relation till andra och relation blir därmed ett mellanmännsligt begrepp. Det mellanmännsliga är det som sker mellan lärare och elev och hur de förhåller sig till varandra, ett uttryck för människans grundvillkor. Biesta (2006) påtalar mellanrummets värde i förhållande till utbildning. Han kallar det *brännpunkt* som lokaliseras mellan lärare och elev och utgör den plats där utbildningens viktigaste aktivitet äger rum. Biesta (2004) skriver att "utbildning inte bara handlar om överföring av kunskaper, färdigheter och värderingar utan berör elevens individualitet, subjektivitet eller personlighet, att han eller hon "bryter in i världen" som en unik särskild varelse" (Biesta, 2004, s. 34). Vidare menar han att lärandet kan ses som en reaktion och att eleven inte på egen hand bryter in i världen. Med detta perspektiv på lärande blir läraren viktig för att skapa förutsättningar så att eleven skall kunna bryta in i världen.

Buber (1995) gör vidare en uppdelning mellan två relationsformer, vilka han kallar "det sociala" och "det mellanmännsliga", för att fördjupa förståelsen av det relationella. Den sociala formen tolkas såsom att individer är delar av en samling som samverkar och påverkas av varandras göranden och förstår händelser och situationer på likande vis (Aspelin, 2010). Buber menar att det från sociologiskt perspektiv kan göras invändningar kring hur han skiljer på socialt och mellanmännsligt. Samhället bygger enligt Buber på mellanmännsliga relationer och han hävdar att läran om dessa därför ses som fundament för sociologin.

Buber (1995) beskriver att vi kan ha olika bilder av eller sätt att se på av varandra. Vi kan önska att den andre ser på oss på ett sätt, medan den andre har ett annat sätt att uppfatta eller se oss än det vi önskar, vilket innebär att bilderna inte alltid stämmer överens. Buber ifrågasätter här var autenticiteten i det mellanmännsliga ges utrymme. Han definierar ordet sanning gällande det mellanmännsliga till att människor är som de är med varandra och beskriver äktheten i det mellanmännsliga som att någon ger sig hän åt en annan, utelämnar sig och tillåter en annan att dela sin tillvaro och skulle detta inte ske finns det inget mellanmännsligt. Aspelin (2010) tolkar Buber och menar att "ett enda autentiskt möte mellan lärare och elev, en enstaka glimt av det mellanmännsliga kan leda till att relationen får pedagogiska kvaliteter" (Aspelin, 2010, s. 152). Båda parter delaktighet är ett krav då den mellanmännsligas svär utgår från att man står inför varandra och det tar uttryck i det *dialogiska*. I och med dialogen är det nödvändigt att alla parter tar ansvar för att samtalet skall kunna fortgå, vilket ställer krav. "Det jag har att säga måste vara legitimt så att avsikten med mina yttranden är själva saken, vilket innebär att inte ställa sig själv i centrum eller att man - när man yttrar sig - endast har syftet att utröna vilken verkan ens yttrande kan tänkas ha" (Gustavsson, 1996, s. 65). Gustavsson tolkar vidare Buber och menar att det går att förhålla sig till människor på två sätt. Å ena sidan kan man stötta och hjälpa andra utifrån egna erfarenheter eller genom att se den andres potential vilket hör hemma i den pedagogiska verksamheten, alternativt tvinga på den andre sin tro och hållning. Det senare sättet att förhålla sig som lärare genom att propagera menar Buber gör eleven betydelselös och konsekvensen av detta blir att det mellanmännsliga upphör (Gustavsson, 1996). Buber tydliggör att mellanmännsliga fenomenen inte är psykiska utan de sker i ett levande samspel, i det som är verklighet mellan dem som samspelar. Detta förutsätter att läraren har insikt om det mellanmännsliga som en pedagogikens grundsten för att kunna stötta äkta läroprocesser då det mellanmännsliga inte träder fram "av personligt engagemang men inte heller utan det" (Aspelin, 2010, s. 111). Buber lyfter fram att människan i antropologisk mening inte existerar i sin isolering utan behöver vara i relation med andra. Det mellanmännsliga frodas i relation

mellan två personer, dessa personer får dock inte försöka påtvinga den andre något av sitt eget eller sig själv menar Buber. Han beskriver fortsatt att det är den frigörande eller förlösande kraften i dialogen mellan människor som bidrar till ett överensstämmande människosläkte vilket är det mellanmännsligas högsta nivå.

5.3 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet grundar sig i att omgivningen är central för individens utveckling. Enligt perspektivet ses människan som en social varelse som påverkar och påverkas av det sammanhang hon lever i. Dessa idéer hämtar stöd från Dewey, Mead och Vygotskij. Vikten av kommunikativa processer inom det sociokulturella perspektivet betonas av Säljö, (2014) och Bråten, (1998). Inom det sociokulturella perspektivet ses språkanvändning och kommunikation som centralt och är en form av social handling, vilken fungerar som förbindelsen mellan läraren och eleven. Säljö (2000) menar att med hjälp av språket kan vi tolka händelser i begreppsliga termer vilka sorteras och kategoriseras så vi kan förhålla oss till dessa. När upplevelserna kan ordnas på detta sätt ges enligt Säljö (2000) förutsättningar för att bevara information och kunskaper. Genom språket kan erfarenheter delas med varandra vilket gör att lärandet inte är begränsat till vad den enskilda individen erfarit i kontakt med världen. I det sociokulturella perspektivet talas om artefakter vilka är de praktiska (fysiska) och intellektuella (språket) resurser används för att agera och förstå omvärlden. Perspektivet bygger på att "kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext" (Dysthe, 2003, s. 41) och inte av den enskilda individen, interaktion är centralt för lärande. Vygotskij betonar att potentialen för utveckling finns mellan vad eleven kan klara på egen hand och vad eleven kan åstadkomma med hjälp av lärare eller kompis som kommit längre och benämns som "den proximala utvecklingszonen (Bråten, 1998; Hundeide, 2003). Lärandet är enligt Dysthe situerat, socialt, distribuerat, medierat och ett deltagande i praxisgemenskap. I lärandets processer betonas språkets relevans som grundläggande. Områden eller arenor där erfarenheter kan utbytas med andra människor via kommunikation och deltagande benämns av Dysthe som intersubjektiva. Det är här som mening uppstår. Lärandet fordrar social handling, vilket är grundläggande, detta innefattar att människan uppfattas som en aktiv görande varelse som samordnar handling genom interaktion. Lärandet bör ses som en livslång process och inte bara ett hårbärgerande av praktik. I och med detta skall lärande ses utifrån progression mot bakgrund av återskapandet av praktik. Lärandet är enligt Vaage (2003) relationellt vilket innebär att det är knutet till andra individer och föremål.

Dysthe (2003) refererar här till Dewey och Mead: "Lärande hos Dewey och Mead måste förstås som processer inom intersubjektiva områden som deltagande i aktiviteter inom olika kommunikationsgemenskaper där mening skapas" (Dysthe, 2003, s. 123). I det "intersubjektiva rummet" bestäms ömsesidiga förväntningar mellan lärare och elev. Här innefattas elevens roll, ställning och rättigheter i klassen, position, intimitet, distans, ansvar samt på vilket sätt som kommunikationen sker mellan parterna i klassrummet. Utifrån ett intersubjektivt perspektiv är elevens svar inte bara en återspeglning av hans inre individuella kompetens utan blir en reflektion av lyhördhet för vad som anses passande att uttrycka i det intersubjektiva rummet. I och med detta blir det tydligt att läraren måste skapa förutsättningar för att eleverna skall inkluderas i det intersubjektiva klassrummet så förutsättningar för kommunikation och trygghet blir till.

5.4 Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (PeRL)

Inom specialpedagogiken talas det om perspektiv, vilka redogör för olika synsätt. Med hjälp av det relationella perspektivet som utgångspunkt ämnar studien titta närmare på mötet mellan läraren och elever i behov av särskilt stöd. Ljungblad (2019) har arbetat fram ett teoretiskt perspektiv på undervisning som hon på svenska kallar Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (PeRL). PeRL kan användas vid empiriska klassrumsstudier och är en flerdimensionell modell som stöttar utvecklandet av ny kunskap kring lärares relationella kunskaper och undervisningsmiljöer för att skapa möjligheter för elever att delta i sitt lärande utifrån sina förutsättningar. Utifrån inkluderande undervisning tas ett relationellt grepp för att förstå undervisningen som just relationell. PeRLs relationella kunskapsbildning utgår från några grundläggande påståenden som utgår från mellanmännsliga dimensioner kring utbildning:

- Människan är en relationell varelse.
- Relationer är grunden för mänsklig existens.
- Vi lever i en pluralistisk värld.
- Sökljuset riktas mot mellanrummet, ansikte mot ansikte, och interpersonell kommunikation.
- Subjektivitet grundas i intersubjektivitet.
- Undervisning och lärande ses som relationsprocesser.
- Elevers deltagande är i fokus.
- En öppen elevsyn där varje elev kan framträda.
- En relationell kunskapssyn.
- Personliga möten är viktiga.
- Den vuxne har ett ansvar i mötet med mångfald och skillnad. (Ljungblad, 2018, s.143)

Ljungblad (2019) menar att PeRL betonar barns deltagande och tillblivelse och kan noteras ha framkommit som en gren från relationell pedagogik. PeRL med sitt inkluderande perspektiv på utbildning tar utgångspunkt i barnkonventionen och Salamancadeklarationen. Begreppet relationellt lärarskap är utarbetat för att betona vikten av lärares relationella färdigheter i undervisningen. Vikten av relationer på alla nivåer i utbildningssystemet är centralt i PeRL och genom att använda en relationsorienterad strategi fokuseras det på både interpersonella relationer och lärares relationella kompetenser.

6 Metod

I metodavsnittet presenteras den metod som använts i studien för att samla in data för att besvara syfte och frågeställningar för studien. Här redogörs för urval, genomförande samt bearbetning och analys av insamlad data. Forskningsstudiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet presenteras samt de etiska överväganden som gjorts utifrån vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

6.1 Metodval

Forskningsansatsen i studien utgår från hermeneutiken. Med hjälp av respondenternas upplevelser önskar studien vidga perspektiv och kunskaper kring respondenternas upplevelser. Studien kan betraktas som livsvärldsgrundad forskning där Bengtsson (2005) pekar på att det enda kravet som ställs på metod är att den är adekvat för frågeställningen samt anpassas till den verklighet det önskas kunskap om. För att få tillgång till den *verklighet* studien avser studera krävs tillgång till andra människors livsvärldar. Med verklighet menas i studien lärarnas upplevelser. Lärarnas upplevelser är intressanta och är till följd av detta studiens kärna.

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser av lärar-elevrelationens betydelse för lärande hos elever i behov av särskilt stöd. Syftet menar Bryman (2011) är avgörande för metodvalet, vilket i denna studie är en kvalitativ intervjustudie med tolkning i hermeneutiken. Även frågeställningarna bidrog till metodvalet då en kvantitativ studie inte hade bidragit med ett relevant resultat till vår studie. Stukát (2011) skriver att studier kan kategoriseras på olika sätt. Två vanliga sätt är kvalitativ och kvantitativ forskning vilka i viss mån är jämförbara med humanvetenskapliga och naturvetenskapliga metoder. Stukát belyser att kvantitet har sin grund i naturvetenskapen där objektiva och kvantifierbara mätningar har sin centrala roll för att finna mönster och kunna generalisera för fler än de som deltagit i studien. En större mängd data samlas in, ofta i enkätform. Kritik riktad till kvantitativa undersökningar är enligt Stukát att resultaten blir generella men saknar djup. Vidare menar han att kreativ forskning hindras i och med stränga krav på reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Stukát beskriver det kvalitativa synsättet ur humanistisk vetenskap och då i första hand ur hermeneutiken. Huvuduppgiften är att tolka och förstå det resultat som framkommit, inte att generalisera det. Ett viktigt instrument är enligt Stukát intervjun. Han beskriver vidare att forskarens förförståelse spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkning av insamlad data. Den kvalitativa forskningen får kritik för att vara subjektiv samt att reliabiliteten är osäker på grund av lågt antal respondenter vilket begränsar möjligheterna till generalisering. Stukát skriver fram att en variant av kvalitativt angreppssätt är fenomenologi, som intresserar sig för hur människor uppfattar olika fenomen. Innebörden är viktigare än förklaringar, samband och frekvens. Analysen av materialet görs stegvis, först lär forskaren känna materialet genom upprepad läsning för att finna likheter och skillnader i insamlad data. Läsningen leder till en sortering som så småningom visar sig som mönster som kan kategoriseras. Stukát menar att kategorierna inte får överlappa varandra utan det ska tydligt gå att se var det hör hemma. Eftersom metoden är tidskrävande blir antalet respondenter litet i en fenomenologisk studie menar Stukát.

6.1.1 Hermeneutisk tolkning

Hermeneutiken har sitt ursprung i antikens Grekland och hos guden Hermes vars uppgifter var att föra döda själar till underjorden, vara budbärare mellan gudarna och de dödliga samt vara gudarnas tolk (Ödman, 2016[2017]). Det grekiska verbet *hermeneuein* översätts med att *tolka*. Det hermeneutiska tolkningsförloppet handlar om att tolka och förstå, vilket är allmänmänskligt, och görs systematiskt i forskning (Ödman, 2016[2017]). Det finns olika förståelsehorisonter vilket innebär att det finns flera sätt att förstå världen och olika företeelser på. Vi kan aldrig gå utanför oss själva för att förstå och studera något, vilket gör förståelsen relativ, den kan inte vara förutsättningslös. ”En tolkning utförs vid en bestämd tid och på en bestämd plats av en människa som befinner sig mitt i historien” (Ödman, 2016[2017], s. 26) Genom att tolka innebörden utifrån cirkelrörelser från del till helhet och helhet till del nås en djupare förståelse för det som undersöks (Kvale & Brinkmann, 2014; Ödman, 2016[2017]). Ödman beskriver den hermeneutiska cirkeln som ett sätt att visa att en del endast kan förstås om den sätts i sin helhet och gör liknelsen kring att pussla. Delen och helheten är beroende av varandra och sammanhanget eller kontexten är avgörande för vår tolkning och förståelse. Forskaren behöver ställa sig frågan om vilken tolkning som bäst kan förklara ett material och det man kommer fram till får inte motsägas inom hermeneutiken. Det är viktigt att man inom hermeneutiken bygger förståelsen av det sagda mot tolkningen av det osagda (Ödman, (2016[2017])). Den hermeneutiska cirkeln kan även ses som en spiral som kan ifrågasättas och utvecklas. Forskaren bör ha i åtanke att en hermeneutisk tolkning kan verka statiskt. Ödman menar då att tolkning utifrån cirkeln endast bekräftar det forskaren redan visste och att forskaren omtolkar motstridig information så att den passar den tidigare förståelsen. En risk är att alternativa tolkningar förkastas utan att prövas, forskaren behöver vara öppen för alternativa tolkningar samt medveten om att den egna tolkningen inte behöver vara den enda eller den rätta. Den hermeneutiska cirkeln utgörs alltså av pendlandet mellan del och helhet som kännetecknar förståelsen och kan enligt Ödman förstås som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar. Vid analysen av ett insamlat material kan man lägga fokus både det uppenbara innehållet så väl som det dolda, i första skedet kan texten ses som en helhet som tolkas i sina delar för att sedan sättas samman till en helhet igen (Dahlborg Lyckhage, 2006). Det går inte på förhand innan sorteringen att bestämma kategorier utifrån forskarens egen föreställning utan en öppenhet och vilja att förstå det nya måste finnas.

6.2 Urval

Utifrån syftet begränsades urvalet till intervjuer med yrkesverksamma legitimerade lärare som undervisar på låg- och mellanstadiet. Inför studien kontaktades rektorer på kommunala skolor i våra grannkommuner via mail. Efter överenskommelse mailades rektorerna igen där studiens syfte och missivbrev (bilaga 1) presenterades. En viss typ av bekvämlighetsurval skedde då de rektorer som kontaktades är ytligt bekanta med oss vilket även medförde att de förstod vår angelägenhet att komma i kontakt med lärare som kunde tänka sig att bidra till studien. Ett kriterium var att studiens författare inte skulle ha någon relation till de lärare rektorerna förmedlade kontakt med. En bedömning gjordes att intervjuer med sex lärare var rimligt med hänsyn till omfattning av studien. I urvalsprocessen är behörighet för att undervisa i grundskolan åk 1-6 första kriteriet för att vara aktuell för studien samt att läraren är yrkesverksam. I nästa steg i urvalsprocessen kontaktades rektorer som uppsatsförfattarna är ytligt bekanta med för att komma i kontakt med lärare de inte har en personlig relation till men som ändå kunde tänka sig att medverka i studien. De rektorer som kontaktas via mail fick missivbrevet tillsänt sig för att kunna vidarebefordra detta till berörda lärare. Till en början var intresset för deltagande i studien lågt och påminnelse skickades ut till rektorerna.

Efter påminnelsemail till rektorerna upprättades kontakt med sex lärare på fyra olika grundskolor i fyra olika kommuner som ställde upp på enskilda intervjuer kring deras uppfattningar av relationens betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Då studien ämnar undersöka lärares uppfattningar kring relationers betydelse görs inte anspråk på att respondenterna ska fördelas jämt utifrån kön, ålder eller yrkeserfarenhet. Respondenterna kommer utifrån ordningsföljd på intervjuerna benämnas i studien som A, B, C, D, E och F. Då tre av intervjuerna genomfördes på samma skola anges inte kön, ålder eller exakt antal år i yrket på respondenterna för att ytterligare aidentifiera dem förutom avkodning av namn. Kön, ålder eller exakt antal år i yrket bedöms inte heller vara relevant utifrån syftet med studien.

6.2.1 Personbeskrivningar respondenter

Studien baseras på sex yrkesverksamma lärares upplevelser av relationens betydelse för lärande hos elever i behov av särskilt stöd. Lärarna är yrkesverksamma i åk 1-7 och har en gedigen erfarenhet som klasslärare.

6.3 Genomförande

En pilotstudie kring frågorna i intervjuguiden genomfördes med två studenter på specialpedagogiska programmet. Syftet var att undersöka hur intervjufrågorna förstås utifrån de svar som angavs för att bedöma om frågorna behövde omformuleras, plockas bort eller kompletteras. Bryman (2011) menar att en pilotstudie kan bidra till att frågor som anses problematiska kan åtgärdas. De genomförda intervjuerna är vad Stukát (2011) beskriver som fältintervjuer och intervjuerna har skett på respondenternas respektive arbetsplats. Intervjuerna är vad Bryman benämner som kvalitativa semistrukturerade intervjuer med möjlighet att ställa fördjupande/utvecklande frågor. Stukát poängterar att vid semistrukturerade intervjuer kan samspelet mellan intervjuaren och respondenten utnyttjas för att få så fullständig information som möjligt genom att intervjuaren kan vara följsam. Sex intervjuer med öppna frågor utifrån intervjuguiden (bilaga 2) genomfördes, tre intervjuer vardera. En av respondenterna önskade att få ta del av frågorna i intervjuguiden på förhand vilket tillgodosågs, övriga respondenterna fick ta del av frågorna i intervjuguiden först vid intervjutillfället. Antalet intervjuer är baserat utifrån studiens ringa omfattning. Då det är respondenternas uppfattning kring relationers påverkan för lärande för elever i behov av särskilt stöd som undersökts kan svaren inte betraktas eller tolkas som rätt eller fel. En utmaning under intervjuer är att komma respondenterna "nära" för att ta del av deras uppfattningar men samtidigt ta hänsyn till intervjuareffekten (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017). Trots att telefonintervju kan vara mer ekonomiskt, tidsbesparande samt mer användbart för att objektivt kunna tolka resultatet (Bryman, 2011; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017; Stukát, 2011) genomfördes personliga intervjuer. I personliga intervjuer kan intervjuaren vara närvarande, inkännande och tolka respondenternas kroppsspråk och på så vis ställa följdfrågor för att få högre kvalitet på informationen (Bryman, 2011; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017).

Innan intervjuernas påbörjades fick respondenterna återigen information kring studiens syfte och Vetenskapsrådets (2011) fyra forskningsetiska principer. Samtycke att spela in intervjuerna för att kunna transkribera dem och senare analysera insamlad data inhämtades muntligt vid intervjutillfället (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna varade mellan 30-60 minuter, varje intervju hade 60 minuter avsatt tid som längst. Intervjuerna spelades in på

lösenordskyddade mobiltelefoner för att sedan transkriberas och sparas på lösenordskyddade datorer. Att spela in intervjuerna ökade möjligheten att lyssna fokuserat under intervjun (Bryman, 2011). Vid gemensam analys av det transkriberade materialet gjordes vad Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud (2017) kallar eftertänksamma och noggranna läsningar utan anteckningar för att tränga ned på djupet i och lära känna det insamlade materialet. "I det konkreta tolkningsarbetet bör forskaren släppa impulsen att döma (eller prisa), för att på allvar tränga in i textens mening" (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017). Understrykningar och egna kommentarer utifrån studiens frågeställningar var nästa steg i processen. Att sedan bryta ned texten till mindre delar utan att sätta helheten åt sidan i enlighet med den hermeneutiska spiralen gjorde att materialet kunde förstås i ny dager. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud skriver att forskaren måste pendla mellan textens delar och helhet och rannsaka sig själv om tolkningen av delen är sannolik i förhållande till helheten. De teman eller grupperingar som urskilts kan förstärkas i studien med valda intervjuцитат (Stukát, 2011). Bengtsson (2005) talar i detta skede av analysfasen om språklig konstruktion vilket innebär att intervjusvaren bearbetas för att sedan publiceras. I och med publiceringen ges möjlighet till tolkning av nya konstruktioner av dem som senare tar del av studien. Olika perspektiv har tagits utifrån litteraturen och till sist har en ansats till konklusion av betydelsefulla teman gjorts och sammanfattats i resultatdiskussionen.

6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Enligt Stukát (2011) bör det i en studie tas hänsyn till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabiliteten ifrågasätter huruvida studien och resultatet kan upprepas av andra forskare samt om studien avser mäta det som avses undersökas. En viktig aspekt att ha i åtanke är att studiens resultat i hög grad är beroende av vem som tolkat insamlad data. Stukát menar att olika faktorer kan påverka såsom dagsform hos de som intervjuar, störande moment under intervjusituationen och i vilken följd frågorna i intervjuguiden ställs för att nämna några. Även ärligheten i respondenternas svar måste tas i beaktning vilka inte kan bedömas eller avgöras av någon annan än respondenterna själva. Reliabiliteten kan vara osäker utifrån studiens ringa deltagarantal vilket begränsar möjligheterna att generalisera. Detta är enligt Kvale och Brinkmann (2014) en kritisk aspekt gällande metoden. Denna kvalitativa studie där sex grundskollärare intervjuats kan enbart presentera resultatet för just denna studie, det går alltså inte att göra en generalisering kring vad som är representativt för alla grundskollärare. Stukát menar att relaterbarhet kan vara ett mer korrekt begrepp vilket innebär att andra i liknande studier kan relatera till resultatet trots att det inte går att generalisera. Relaterbarhet är dock en svagare form av generalisering enligt Stukát. Studien kan därmed ge en bild av hur de lärare som intervjuats kan uppleva relationens betydelse för inlärning hos elever i behov av särskilt stöd. Validiteten i studien, det vill säga om studien mätt det som avses mätas utifrån metodval Stukát (2011) tycks vara god. Semistrukturerade kvalitativa intervjuer visade sig vara ett lämpligt metodval som svarade väl på att undersöka lärares uppfattningar om relationers betydelse för lärande hos elever i behov av särskilt stöd. Genom intervjuer har studien fått fatt i respondenternas uppfattningar för att vidare kunna tolka dessa.

6.5 Etik

Vid genomförandet av studien har det tagits hänsyn till etiska överväganden utifrån Vetenskapsrådets (2011) fyra forskningsetiska principer med hänsyn och respekt för respondenterna. Innan intervjuernas genomförande informerades respondenterna om studiens syfte enligt Vetenskapsrådets informationskrav, detta skedde skriftligt via missiv (bilaga 2) då

intervjuerna bokades och muntligt i anslutning till intervjutillfället. Vidare garanterades respondenterna anonymitet enligt konfidentialitetskravet genom avkodning av namn, ålder, arbetsplats och exakt antal år i yrket. Avkodningen blev extra viktig då tre av intervjuerna genomfördes på samma skola vilket kan leda till högre risk för igenkänning, därför ges ingen detaljerad personbeskrivning som ett sätt att skydda respondenternas anonymitet. Citat i resultatet kan inte refereras till som muntlig kommunikation tillsammans med datum då även det kan leda till att någon respondent kan urskiljas utifrån när intervjun ägt rum. Därför skrivs i samband med citat i resultatet enbart den bokstav som representerar respondenten i studien. Respondenterna informerades om att deltagandet bygger på frivillighet vilket innebär att respondenterna när som helst har rätt avbryta sin medverkan i studien enligt samtyckeskravet. Eftersom respondenterna är över 18 år krävs inte samtycke från någon annan än respondenten själv. Ett medvetet val gjordes att inte intervjua lärare med personliga kopplingar till för att inte hamna i en maktposition eller att intervjun kan refereras till i annat sammanhang där en respondent kan bli utpekad. Vidare tydliggjordes att insamlat material endast kommer att användas för studiens syfte enligt nyttjandekravet. Ingen insamling av personuppgifter sker i studien och behöver därmed inte lagras med hänsyn till GDPR. Intervjuerna spelas in på mobiltelefon som är lösenordskyddad för att sedan transkriberas och föras över till lösenordskyddad dator.

7 Resultat

I detta avsnitt redovisas studiens resultat. För att läsaren skall kunna bilda sig en uppfattning om relationens betydelse i sammanhanget lärande redovisas respondenternas syn på vad en relation innebär samt vilka verktyg som behövs för att skapa en relation. När respondenterna citeras i resultatet är det barn och elever i behov av särskilt stöd som avses. I undantagsfall nämns alla elever och då skrivs just "de andra" alt. "alla".

7.1 Respondenternas definition av relation

Under denna rubrik beskriver respondenterna med värdemässiga ord vad en relation innebär för dem. Deras upplevelser är att relationen är viktig, betydelsefull och avgörande för elever i behov av särskilt stöd och deras lärande. Respondenterna använder ord som förtroende, ömsesidig respekt, trygghet, tillit, kontakt mellan två personer, öppen dialog, något som byggs tillsammans, att ha roligt, förståelse för varandras ramar, behov och förväntningar på varandra.

7.1.1 Att se eleven

Respondenterna menar att kvaliteten på relationen handlar om hur läraren bemöter och värnar om elever i behov av särskilt stöd. Läraren behöver visa att eleven i behov av särskilt stöd är betydelsefull och att läraren har ett intresse för eleven. F beskriver att oavsett om relation är privat eller i skolsammanhang måste de unika personernas egenskaper synliggöras och behoven för just den unika relationen uppfyllas.

Att man ser just den personens egenskaper och vad vi behöver. Att man uppfyller behoven för vad just vår relation behöver. (F).

Jag är faktiskt intresserad av det här som du gör. (A).

En respondent gör en metafor kring relationer och jämför relationer med olika dimensioner på band.

Det handlar hela tiden om den här sytråden. Jag ser dig, hälsar i korridoren, jag vet vad du heter men sen finns det de eleverna som man behöver bygga de där tjocka repen till och där krävs det en mer aktiv roll för att bygga relationer och att man ger det tid. (F).

A beskriver att läraren behöver se personen bakom svårigheten och förstå att eleven i behov av särskilt stöd inte vill vara elak eller provocera genom att gå runt, stå upp eller pilla med pennan utan det är en effekt av något, vilket är lärarens jobb finna svar på. Även E och C vittnar om vikten av att se och möta elever i behov av särskilt stöd för förebygga frustration.

Jag har en sån kille nu, som egentligen är jättesvår... men vi har en väldigt bra relation. Han blir arg på mig flera gånger om dagen men han kramar mig alltid varje dag. (E).

När relationen inte fungerar så går vi lite i stå ... jag förstår inte eleven och varför eleven gör som den gör och eleven förstår inte mig heller, då blir ofta de här konflikterna. (C).

E berättar att det kan krävas av läraren att vara auktoritär i stunden, vilket kan fungera för vissa elever i behov av särskilt stöd men är noga med att poängtera att då krävs dialog i efterhand och att det följs upp varför det blev som det blev. Hur elever i behov av särskilt stöd bemöts i situationer där läraren behöver träda in och avbryta elever i affekt är betydelsefullt för fortsatt tillitsfull relation menar respondenten.

Man måste få bli arg, men måste också följa upp det, särskilt om det är barn med de här svårigheterna, som inte tänker på konsekvenserna. Det kan man ju om man har en relation. (E).

7.2 Verktyg för relationsskapande

Respondenterna definierar olika verktyg för relationsskapande som betydelsefulla. De nämner bland annat kommunikativa förmågor, att vara en god förebild samt ömsesidighet och delaktighet.

7.2.1 Kommunikativa förmågor

Respondenterna beskriver under intervjuerna att relationer inte är något man bara får utan det är något man aktivt bygger upp tillsammans. Så gott som alla respondenter poängterar vikten av att lyssna till vad elever i behov av särskilt stöd har att säga som centralt för relationsskapande. Kommunikationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd skapar förutsättningar för relationer där de kan bekräfta varandra i det vardagliga arbetet.

Bara genom att hälsa varje morgon, säga hej då eller tacka så skapar man en relation. (A).

F betonar att elever som inte mår bra kan ge uttryck för det på olika sätt, vissa blir utåtagerande vilket är ett tydligt tecken på att något i organisationen kring barnet brister. Det är av vikt att prata med elever i behov av särskilt stöd och fråga dem om deras situation och hur de känner eller behöver ha det.

Ofta kan de ju uttrycka själva vad det är om man ger dem möjlighet. De kan ju ofta väldigt bra sätta ord på vad det är i alla åldrar skulle jag säga, men med de yngre får man vara väldigt vaksam på de små detaljerna. (F).

7.2.2 Förebilder och göra eleverna delaktiga

Respondenterna beskriver hur de verkar som förebilder kring relationsskapande. Genom modellering i mötet med andra människor, elever, kollegor och vårdnadshavare, ges elever i behov av särskilt stöd ramar och struktur för hur relationer förväntas gå till. De görs på så sätt till medskapare av relationer och blir delaktiga i relationsprocessen.

Jag kan inte gå in och vara sur i matsalen för då gör mina barn likadant, jag måste ha en bra relation till den personalen som jobbar där och visa barnen det. (A).

Flera av respondenterna berättar att de i början av relationsbyggandet medvetet är noggranna med struktur och tydlighet för elever i behov av särskilt stöd och menar att detta gynnar dem på olika sätt. D beskriver:

... om det är elever i behov av särskilt stöd, att de vet, att de har ramarna. Fungerar det så behöver man inte jobba lika mycket på det, det kraschar inte lika lätt. (D).

F menar att det vid relationsbyggandet kan skapas en medvetenhet kring att elever i behov av särskilt stöd behöver av struktur och lärmiljö inte alltid behöver stämma överens med lärarens uppfattning. B menar att relationerna inte blir välfungerande när den vuxne bestämmer åt eleven att den skall göra en massa saker då det blir en strid varje gång. Att granska sig själv och sin egen undervisning tillsammans med elever i behov av särskilt stöd utifrån deras behov menar F får elever i behov av särskilt stöd att växa och känna sig delaktiga.

Det är ju grunden för hur undervisningen blev, de växte ju hela tiden, man lärde känna dem och de fick vara delaktiga. (F).

7.2.3 Ömsesidighet

Respondenterna belyser förmågor som att respektera varandra, visa intresse för varandra, vara lyhörda för varandra och känna in den andre. En slags fingertoppskänsla där både lärare och elev i behov av särskilt stöd lär sig att läsa av varandra.

Jag som lärare är öppen, alltså öppen för olika möjligheter, att jag ser att det inte är personen i sig utan den [eleven; vår tolk.] har en slags svårighet. Det beror inte på att personen inte vill eller vill vara elak eller måste reta mig genom att gå, stå eller pilla med pennan eller så. Någoting beror det på och det är min uppgift att ta reda på varför. (A)

Man behöver få en sån relation att man förstår varandra, att eleven förstår hur jag agerar som person och hur jag fungerar. När det är ok att göra vissa saker och när det inte är ok att göra vissa saker. Jag måste förstå hur eleven fungerar, få en relation och veta när den eleven blir stressad. (C).

E menade att när lärare tar emot en ny klass är det av stor vikt att bygga relation och ömsesidighet med alla elever, oavsett om de är i behov av särskilt stöd eller inte. När läraren lärt känna eleverna och ser dem så märker läraren snart vilka elever som har behov av lite extra uppmuntran eller en extra kram. A beskriver att huvudansvaret ligger på läraren.

Huvudansvaret ligger på mig att visa vem jag är och att jag litar på dig och tror på dig och du kan lita på mig. Jag respekterar dig och vill att du ska respektera mig [...] det är jag som bestämmer ramarna och sen kan vi bestämma lite tillsammans. (A).

Återkommande svar från respondenterna var att relationsskapande handlar om att visa intresse för den unika personen och vem denne är, både i skolsammanhang och för bakgrund och hemförhållanden. D betonar en öppen inställning som lärare som en viktig faktor.

Att man har en öppen inställning som lärare. Att man vill veta lite, man vill ha en relation, är nyfiken och att man anstränger sig lite. (D).

Den vuxne bör enligt respondenterna vara en trygg punkt i skolan och E menar att för elever i behov av särskilt stöd är det extra viktigt att känna sig trygga med läraren. En del i detta arbete kan enligt respondenterna vara att bygga fungerande relationer med vårdnadshavare. B

belyser att det ser olika ut vilka relationer en elev i behov av särskilt stöd har och att det behöver tas hänsyn till det.

En del har lite mer trasiga relationer än andra, det är lite fingertoppskänsla så.
(B).

7.3 Verktyg för upprätthållande relationsarbete

I upprätthållandet av relationer menade respondenterna att eleverna i behov av särskilt stöd har olika behov. Vidare betraktas relationer som en aktiv pågående process vilket innebär att lärarna inte kan luta sig tillbaka utan bör fortsätta arbeta för att kvaliteten i relationen förblir god. När relationen fungerar vittnar respondenterna om ett slags svängrum där det finns utrymme för flexibilitet i relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd.

7.3.1 Olika behov

Alla människor är olika och respondenterna menar att det tar längre tid för vissa elever i behov av särskilt stöd att skapa relationer än för andra. D menar att vid relationsbyggande kan det vara gynnsamt att få tid för att prata om annat än skolarbete, att släppa fokus på skolan. Några respondenter menar att de tar vara på tillfällen utanför klassrummet för att lära känna sina elever bättre. Det ger utrymme att visa intresse utan att den vuxne kräver motprestation i form av arbete kring skoluppgifter.

Om jag är ute på rasten: - Vad duktig du var på det här! Vad häftigt! Vad är det du har där? Vilken häftig figur du ha på din tröja och så får eleven berätta och jag kan säga att det där gillar mina barn också. Också kanske jag kan något om det och då har jag en relation. (A).

Flera respondenter tar till undervisningen som knep för att lära känna eleverna i behov av särskilt stöd och deras intressen för att kunna bygga vidare på relationerna. Respondenterna beskriver vidare att elever i behov av särskilt stöds behov av relationer gör att läraren behöver vara flexibel i sitt arbete kring relationsbyggande för att det skall fungera för både lärare och elev. A och D ger exempel på vägar att nå fram:

Det finns alltid någonting man kan plocka fram även fast de är: - Nej! Usch! Fy! Annars får man fortsätta luska, fast man orkar kanske inte alltid för det är många man kanske ska luska om. Då får man göra en enkät till dem. (A).

Man kanske kan hitta lite gemensamma intressen men om man inte kan koppla till någonting kan det nog vara svårare. Vet man att en person tycker jättemycket om båtar så kan man hänvisa till det eller dinosaurier eller något. (D).

E beskriver en situation där hans klass har en ny lärare, i ett visst ämne, som inte känner eleverna i behov av särskilt stöd och deras behov. Kunskapen klassläraren har efter flera år av dagligt arbete tillsammans med alla eleverna i skolan gör att hen känner sin elevgrupp utan och innan. Hen menade vidare att läraren måste vara väl förtrogen och insatt med vad alla eleverna har för behov för att det skall bli bra för alla eleverna.

Läraren, den nya, vet inte att den eleven behöver att: Du gör si och den så. Medan jag vet det och de vet, att jag vet det. Jag behöver inte alltid säga det, bara att jag träder in i rummet då vet de att jag vet och då räcker det. (E).

7.3.2 Aktiv pågående process

Respondenterna upplever att relationsarbete är en aktiv pågående process. Det är ett ömsesidigt arbete mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd som behöver underhållas för att relationen skall bli stark och trygg. Både A, E, F och B menar att det krävs underhåll och fortsatt investering i relationsarbetet när relationen dem emellan är påbörjad.

Jag litar på dig och jag tror på dig och du kan lita på mig, jag respekterar dig och jag vill att du respekterar mig, att det är jag [läraren; vår tolk.] som bestämmer, ramarna och sen kan vi bestämma lite tillsammans (A).

Så försöker jag att det skall vara att man tänker till lite hur man själv skulle vilja bli bemött av dem. Och ofta är det så att visar jag respekt för mina elever och dem så får jag ju det tillbaka hela tiden (B).

Jag tycker att det är den vuxne som måste börja, sen liksom, sen blir det ömsesidigt så att säga. De frågar mig ngt, jag frågar, ja det byggs ju upp liksom relationer (E).

... man kan inte tänka att nu känner jag det här barnet, nu var det klart! Utan det är en aktiv pågående process. (F).

Respondent F beskriver att relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd inte är statisk utan snarare en dynamisk process mellan dem båda. Det kräver att läraren är lyhörd för relationernas behov och anpassar sitt handlande utifrån detta.

Den är hela tiden föränderlig så man måste hela tiden vara på tå och vara lyhörd. (F).

7.3.3 Svängrum

Respondenterna beskriver på olika sätt ett slags svängrum som behöver finnas mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd, en slags flexibilitet. C och D berättar att när relationen fungerar är man lite före hela tiden, relationen finns och man har något att bygga på och klarar av att kompromissa med varandra.

Om man har en bra relation så upplever jag det som bättre! Då vet man ofta mer, hur långt man kan pusha på, hur mycket de orkar. (D).

Har man en relation har man lättare att få eleven motiverad och att kunna deala lite med eleven, alltså nu jobbar vi 10 minuter och sedan har vi paus i 5 minuter. Har man skaffat en relation så är det lättare att göra sådana saker. (C).

När relationen är uppbyggd och välfungerande är det enligt respondenterna möjligt att lyfta åsikter som skulle kunna uppfattas som kritik eller tillsägelser och man har råd att falla eller krascha. Det är sådant som händer och som går att reparera. De beskriver dock på varierande sätt att om det kraschar innan lärare och elev i behov av särskilt stöd hunnit bygga upp en god relation kan det bli både svårare och mer tidskrävande att bygga upp en tillitsfull relation.

Om det inte fungerar så kan det bli konflikter och jag kan inte göra något innan. Jag kan inte stoppa det riktigt, jag har inte riktigt lärt mig hur jag ska hantera det. Men fungerar det så är man lite före hela tiden. Då har man en

relation och man har något att bygga på och man klarar av att falla lite om man har en relation. (C).

Man behöver ha en relation och jag tänker att det är då man kan säga till. (D).

Sen tror jag alltid, att har det bara hänt en gång, så tror jag att man kan reparera det genom att nästa gång kan man: - Du, jag visste inte det här men nu vet jag. (A).

7.3.4 Hinder i relationsprocessen

Respondenterna nämner hinder både i byggandet men också upprätthållandet av relationer till elever i behov av särskilt stöd. Lärarens sätt att vara och förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd nämns. Även organisatoriska förutsättningar som tid, ramar och struktur, elevantal, klassammansättning, möjlighet att dela grupper/klasser till mindre sammanhang, resurspersonal, och elevassistent nämns.

B menar att lärarens personliga värdegrund, inställning eller sätt att vara kan utgöra ett hinder för skapandet och upprätthållandet av relationer. Då kan det istället uppstå maktkamper som är direkt förödande för lärar-elevrelationen. Även A belyser lärarens inställning som viktig.

Ja, har du inte en bra relation, då kommer du ju inte framåt. Då är det ju fight hela tiden. (B).

Ja, min inställning som lärare är jätteviktig! Har jag inte rätt inställning, ser jag inte barnen utan bara ser dem som ett problem, då blir det problem. (A).

Att inte ha en tydlighet i ramar och struktur menar E är till nackdel för relationsbyggande. Har man detta från början ger det utrymme för att skapa positiva relationer där alla vet vad som förväntas av varandra.

Det tycker jag är jätteviktigt att man gör förutsättningar, att det skall gå att bygga de här relationerna genom att vara väldigt strukturerad och ha koll på läget som lärare. (E).

Tiden nämns av samtliga respondenter som ett stort hinder i byggandet och upprätthållandet av relationer med elever i behov av särskilt stöd. I stressiga arbetsperioder menar B och E att det kan vara svårt att hinna tillgodose relationella behov.

Jag tycker ett hinder är tiden, att man har så mycket att göra på så lite tid. (E).

D menar att vid relationsbyggande är det gynnsamt att få tid för att prata om annat än skolarbete men menar vidare att just den tiden är en bristvara.

Det är nog bra att kunna släppa fokus från skolan lite om man bara kan sitta i ett grupprum eller vad som helst och göra något annat tillsammans men den tiden har man ju väldigt sällan. (D).

Respondenterna berättar om grupper med omfattande stödbehov, språkliga svårigheter, kulturella skillnader och bristen på vuxenresurser i skolan som gör tiden med klasslärare knapp. En svårighet kan vara att upprätthålla förtroendefulla relationer när grupperna är stora menar C och E.

Det är vissa elever som jag hade behövt bygga upp en starkare relation med men det kräver kanske att jag skulle hinna sitta lite mer med dem och skaffa den där relationen. Ibland blir man så stressad för man har en hel klass som man ska få igång och man hinner inte. (C).

Ibland när man är 70 % [av lektionstiden; vår tolk.] hos den killen och så ska de andra dela på 30 % och jag har två sådana killar och så har jag några nyanlända och så. Jag är ju mycket hos vissa men där mellan varven försöker jag att gå runt till alla. (E).

De andra eleverna nämns under några intervjuer. Det är de eleverna i klassen som lärarna definierar inte vara i behov av särskilt stöd. Respondenterna funderar kring deras upplevelser av att elever i behov av särskilt stöd i klasserna tar mycket tid från klassläraren.

För dom räcker det, för dom har så bra relationer hemma och dom har bra relation med mig redan och de fattar liksom grejen att: jag måste vara hos Kalle lite mer för att det är bättre för alla att jag är där [skratt] på något sätt. (E).

Någon respondent vittnar om stress i yrket vilket gör att relationsskapande får stå tillbaka till förmån för andra arbetsuppgifter.

7.4 Relationens betydelse för lärande.

Samtliga respondenter beskriver vikten av en relation som grunden för lärande. Om lärandet uppfattas som lustfyllt skapas det en lärandeprocess. Relationer mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd där läraren ser deras förutsättningar och har höga förväntningar är en grogrund för lärande men kräver också att eleverna i behov av särskilt stöd är trygga i skolan.

7.4.1 Grunden för lärande

Respondenterna, B och A, beskriver att relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd är grunden för att komma vidare till inläring av kunskaper. Någon beskriver att lärandet inte kan ske innan eleverna i behov av särskilt stöd är tillfreds och trygga i sina relationer till både vuxna i skolan, varandra och i lärmiljöerna. Är detta tillgodosett finns en riktning för lärande.

... har man inte en bra relation och visar ömsesidig respekt, då får man ju aldrig något bra resultat heller. (B).

Jag måste hitta ett sätt så att jag kan få den eleven att vara med och jobba och då måste jag ha en relation, för det är mitt ansvar att alla elever lär sig. (A).

Även kvaliteten på relationer verkar avgörande för att eleverna i behov av särskilt stöd skall lära. Om relationen inte är bra eller trygg till läraren menar E att elever i behov av särskilt stöd rent av inte har intresse eller känner motivation för att delta i sociala eller lärande sammanhang.

Desto bättre relation jag har med barnen desto bättre funkar allt egentligen, de vill lyssna på vad jag säger om vi har en relation. (E).

Det lustfyllda lärandet är en nyckel till kunskap enligt respondenterna. Utforskandet av intressen kan ske vid uppbyggnad av relationer vilket ger läraren kunskap som är värdefull för framtida lärande. Relationen beskrivs i form av guidning för att tillsammans uppnå lärande. Lärares roll är att guida eleven i behov av särskilt stöd till lärande menar F.

Har jag inte en bra relation med eleven så kan jag inte komma vidare eller lära den [eleven; vår tolk.] saker eller att vi kan upptäcka saker tillsammans, jag kan inte guida den på bästa sätt. Jag måste veta dennes behov innan jag kan bygga vidare. Det är grunden för allt. (F).

7.4.2 Se elevens förutsättningar

Höga förväntningar på elever i behov av särskilt stöd förmåga att lyckas i skolarbetet med läroplansmål och kunskapskrav nämndes som en framgångsfaktor för lärande av respondenterna. Respondenterna menade att för att uppnå detta behövs det att lärare och elev i behov av särskilt stöd lär känna varandra. B beskriver hur elever i behov av särskilt stöd som inte känner trygghet i skolan inte får förutsättningar för lärande.

Se förutsättningar för vad de har, men samtidigt ha höga krav på dem och veta att de kan fixa detta. Man måste tro att de kan, det är väl det viktigaste! (B).

7.4.3 Vara trygg i skolan

A beskriver att läraren måste arbeta för att alla eleverna skall bli trygga med att det är läraren som bestämmer vem det är som skall ha vilket stöd och att läraren vet vem som behöver vad. När lärare och alla elever skapat förtroendefulla relationer i klassrummet där de lär tillsammans med och av varandra kan lärandet fördjupas och gå långt menar C.

Jag vet vad var och en av er behöver för att klara skolan, det är mitt jobb, mitt ansvar, så ni måste lita på mig där. (A).

Det framkommer att flera respondenter (B, F) värderar relationen till den närmsta läraren [klasslärare, elevassistent, resursperson, fritidspersonalen, specialpedagog] till eleven i behov av särskilt stöd som mest värdefull och viktig för elevens lärande, den eleven möter varje dag. Respondent E berättar att relationen skulle kunna utgöra ett hinder för utveckling och lärande för elever i behov av särskilt stöd.

De som har en elevassistent, om de liksom tillslut inte kan göra någonting utan att elevassistenten måste vara med hela tiden. Som elevassistent ska man ju helst avveckla sig själv. (E).

7.5 Ansvar för relationer

Respondenterna är överens om att det är läraren i huvudsak som bär ansvaret för att bygga relation mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd men det krävs en ömsesidighet från båda parter. De menar att själva initiativet bör komma från den vuxne och med vuxenansvaret följer val av lämplig strategi/verktyg för att lära känna eleven.

Sen är det mycket upp till den vuxne att bjuda in, att visa att man bryr sig och så där när man lär känna barnen. (A).

Jag som vuxen och som lärare har ett ansvar att förstå att alla barn inte är lika. Man kan ju liksom inte bara köra på med alla på samma sätt. Jag kan inte behandla alla precis likadant men jag kan behandla alla med respekt. (E).

Med stigande ålder kan eleverna i behov av särskilt stöd tilldelas mer ansvar för att relationen ska fungera menar någon respondent medan andra menar att det alltid är ett vuxenansvar. C menar att läraren har ett ansvar i att rannsaka sig själv och de metoder som används för att eleven i behov av särskilt stöd skall få bästa möjliga förutsättningar.

Det är ju som det är, det kan inte jag ändra på. Jag kan ju bara ändra på mig själv och göra mitt bästa. (C).

När relationen inte fungerar så går vi lite i stå, jag förstår inte eleven och varför eleven gör som den gör och eleven förstår inte mig heller, då blir ofta de här konflikterna. (C).

F menar att hen hittills i sitt yrkesliv aldrig träffat en elev i behov av särskilt stöd som inte vill bygga relationer och menar att man som vuxen behöver bestämma sig för att prioritera relationsbyggandet och visa eleven att ”jag respekterar dig, jag ska ge dig tiden.” D å andra sidan beskriver att elever i behov av särskilt stöd kan ha svårt att ta in nya vuxna vilket kan vara ett hinder för relationen, därför krävs engagemang och vilja av eleven själv för att bygga relation mellan lärare och elev.

7.6 Inställning till läraruppdraget - lärares relationskompetens

Samtliga respondenter nämner lärarens inställning till läraruppdraget som betydelsefull. Läraren träder in i olika roller i arbetet tillsammans med eleverna i behov av särskilt stöd. Att visa intresse för andra människor är centralt för läraruppdraget liksom lärarens förhållningssätt och värdegrund.

7.6.1 Lärarens roller

Flera respondenter lyfter fram att det är av vikt för elever i behov av särskilt stöd att läraren visar sig mänsklig och delar med sig av sig själv. Att man gör relationen personlig där eleven får ta del av läraren.

Jag tror att elever vill lyssna, lära och göra mer om de gillar den som står där framme än om det är tvärtom. (E).

Respondenterna har olika inställning till vilka roller lärare bör inta i sitt yrkesutförande. De beskriver att ju mer erfarenhet de tillägnat sig desto större förståelse har de för hur viktigt det är att bygga goda relationer och hur mycket relationerna påverkar.

“Man ser det på ett helt annat sätt, man är inte så enkelspårig som man var innan. Man förstår att det kanske finns lite andra saker bakom också” (B).

Respondenterna vittnar om att rollerna kan se olika ut med olika elever men menar att det ändå finns gränser i relationen mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd.

Läraren ska ju inte ha en kompisrelation utan är ju ändå en lärare, en vuxen människa som ska ha en professionell relation med eleven. Det kan bli tokigt om

man är kompis med eleven. Jag tycker att det är viktigt att man visar att man är vuxen och att man finns här och står här om det är något och tar ansvaret. Jag är varken en lekkompis eller förälder, det finns ändå gränser i relationen mellan lärare och elev. (D).

7.6.2 Intresse för andra

Respondenterna är eniga kring att läraren behöver ha ett intresse och en nyfikenhet kring elever i behov av särskilt stöd och det som inte förstås direkt. E menar att lärarens intresse är avgörande för om en elev i behov av särskilt stöd lär sig läsa eller inte.

Hen lärde sig tillslut läsa, jag tror inte att om jag bara hade tyckt att det var en jättejobbig unge, om man nu säger så, hade det inte gått lika bra som det ändå gick. Jag helt övertygad om att det är avgörande. (E).

Respondent C betonar att det är enklare att som lärare ligga steget före och arbeta förebyggande när man som lärare visar intresse för elever i behov av särskilt stöd som individer.

Alltså har jag fått en relation med en elev då kan jag se lite innan att den här eleven inte är riktigt i fas och då vet jag lite vad vi kan göra istället eller hur jag kan vara. Man kan som lärare läsa av och anpassa för eleven helt enkelt. (C).

Respondent D menar att intresse, öppenhet och humor är viktiga komponenter i relationsbyggandet.

Det krävs en öppenhet, att man själv bjuder till lite, att man kan skämta lite när det passar sig. Jag tror att det gör mycket. Att man pratar med dem i matsalen och på rasterna utanför klassrummet. (D).

7.6.3 Lärarens värdegrund

Läraren behöver enligt respondenterna C och F själv analysera vad som händer och varför samt hur läraren påverkade situationen och att kunna tänka om när läraren inte når fram eller det blir meningsskiljaktigheter mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd. E och B menar att lärarens värdegrund och människosyn ligger till grund för hur elever i behov av särskilt stöd bemöts men de kan även utgöra ett hinder. Om läraren ser eleven i behov av särskilt stöd som ett problem blir eleven ett problem.

Jag tycker man kan se det tydligt, när man har elever som är utåtagerande, när de tycker att det är jobbigt, då är det relationen som brister och att man landar i att man lägger felet hos eleven och inte ser sin egen del i det hela, man ser inte sin egen betydelse i problemet. (F).

F pekar vidare på att olika erfarenheter av relationer gett ökad förståelse och lyfter fram att bland annat föräldrarollen har förändrat inställningen till elever i behov av särskilt stöd att bli något mer omsorgsfullt. Genom lärarens förståelse för svårigheter eleverna kan hamna i stöttas de utifrån sina förutsättningar.

A menar att eleverna som är i behov av särskilt stöd är i skolan en stor del av dagen och då är det viktigt att de är i ett sammanhang där de kan lita på och känna tillit till sina lärare. B beskriver:

Och att man alltid tror väl om eleverna även om de är världens bråkstakar just nu så finns det ett gott hjärta där inne någonstans. (B).

8 Diskussion

Diskussionsavsnittet består av fyra delar: resultatdiskussion, metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat. Utgångspunkten i diskussionen är det resultat som framkommit vilket diskuterats utifrån ett sociokulturellt perspektiv, Bubers relationsfilosofiska tankar samt det relationella perspektivet PeRL. Relationernas vikt för lärande poängteras tydligt i den tidigare forskning studien tagit upp. Det sociokulturella perspektivet lägger stort fokus vid relationernas betydelse för processer kring lärande samt lärares och elever i behov av särskilt stöds sätt att kommunicera och samspela vilket påverkar lärandet (Dysthe, 2003). All slags mänsklig utveckling bygger på nära relationer till andra människor (Normell, 2002). Samtliga respondenter i studien lägger stor vikt vid relationer samt dess betydelse för lärande och framhåller att det är viktigt att ha goda relationer till alla elever men elever i behov av särskilt stöd i synnerhet.

8.1.1 Kännetecknen för en relation

En respondent definierar ordet relation som en kontakt mellan två människor vilket innebär att det bör finnas en vilja att bygga relationer. I enlighet med tidigare forskning (Aspelin, 2015; Buber, 1994; Hundeide, 2003; Thornberg, 2013) visar studiens resultat att det handlar om ett aktivt och ömsesidigt skapande. Flera av författarna lyfter fram autenticitet som en viktig del i relationsbyggande, det tolkas i studien som centralt kring vad som uppfattas viktigt för att vara en kompetent lärare då det är i just personlig relation till sina elever som läraren själv är autentisk och uppfattas som en bra lärare (Aspelin, 2010; Frelin, 2010; Juul & Jensen, 2003). Respondenternas rika uppsjö av värdegrundsord uppfattas som ett försök att kategorisera kvalitativa aspekter i relationer. De beskriver relationen som viktig, betydelsefull och till och med avgörande för att elever i behov av särskilt stöd skall lära. Detta går i ton med det sociokulturella perspektivet där människan lär i relation med andra (Dysthe, 2003).

8.1.2 Kvaliteten på en god relation

Respondenterna beskriver olika kvaliteter i relationer, en form av mjuka värden, där lärarna intar ett salutogent förhållningssätt gentemot elever i behov av särskilt stöd. Det handlar om bemötande, att värna om elever i behov av särskilt stöd samt visa intresse och uppskattning kring den unika eleven. Lärarna arbetar för att skapa begriplighet, en känsla av sammanhang för elever i behov av särskilt stöd där de även arbetar för att lyfta dennes självförtroende. Skolan har utifrån Lgr 11 (Skolverket, 2019) i uppdrag att gestalta och förmedla alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet mellan människor liksom omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling. 1 januari 2020 blir barnkonventionen lag (SOU 2016:19) vilket innebär att skolan i än större utsträckning behöver förhålla sig till de grundläggande principer som skrivs fram i barnkonventionen (UNICEF, 1989).

I enlighet med tidigare forskning (Aspelin, 2015; Buber, 1994; Hundeide, 2003; Thornberg, 2013) visar studiens resultat att en god relation kännetecknas som förtroendefull, med ömsesidig respekt och kommunikation samt inlyssnande in varandra. Det kräver båda parter deltagande, vilket är en förutsättning för relationsskapande, och hämtar stöd i det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003). Lärare behöver i större utsträckning ta hänsyn till

relationens påverkan på undervisningen och låta relationsbyggandet ta större plats. Utifrån vetenskapen om vikten av goda relationer kan läraren organisera undervisning för elever i behov av särskilt stöd genom ex. möjlighet till olika grupsammansättningar, resurspedagog så att eleven i behov av särskilt stöd får en känsla av sammanhang i klassen. Läraren behöver ta ställning till och se konsekvenserna för relationen när elev i behov av särskilt stöd har undervisning utanför klassrummet eller enbart med resurspedagog. Det är genom de gemensamma praktiker som människor delar, som relationer existerar (Bingham & Sidorkin, 2004).

Varma och stödjande lärar-elevrelationer kan förebygga skolfrånvaro och sociala problem och är av stor vikt för elever med lägre socioekonomisk bakgrund, oavsett om dessa är elever i behov av särskilt stöd eller inte löper de högre risk att utveckla problem med åren (Thornberg, 2013; Ljungblad, 2016). Aspelin (2015) tolkar Buber och menar att den pedagogiska relationen mellan lärare och elev bygger på just ömsesidighet där lärare och elev inverkar på varandra utifrån sina egna förutsättningar. Relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd kan förstås utifrån Bubers relationsfilosofi (1995) om det mellanmänniskliga, där de förhåller sig till varandra som subjekt.

En respondent beskriver relationen som en öppen dialog där kontakten mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd är det relevanta, detta överensstämmer med intersubjektivitetsbegreppet som beskrivs som den kommunikativa process av meningsskapande som sker mellan människor (Dysthe, 2003; Ljungblad, 2018). Lärare måste se både till elever i behov av särskilt stöd och sina egna unika egenskaper för att synliggöra vad "de" behöver i sin unika relation. Det handlar om lärarens förmåga att träda i relation med elever i behov av särskilt stöd vilket ställer krav på lärarens relationella kompetens (Nordenbo, et al., 2008). I föreliggande studie framkommer det att läraren inte kan bortse eller strunta i att skapa relationer med elever i behov av särskilt stöd. Det är den vuxnes ansvar att på ett respektfullt sätt bygga goda relationer och låta det få ta den tid som krävs. I föreliggande studie ses det som en självklarhet att lärare eftersträvar att ha en bra relation med alla elever i behov av särskilt stöd men en svårighet uttrycks kring att ha lika bra relationer till alla elever överlag. Någon respondent nämner bland annat resurspersoners påverkan eller eleven i behov av särskilt stöd egen inställning som en kritisk faktor i relationsskapandet. Här bränner det till i studiens resultat då svaret ger en hint om att elever i behov av särskilt stöd faktiskt antas hållas ansvarig för relationens vara eller icke vara. En intressant fundering är om det handlar om den enskilda eleven i behov av särskilt stöd vilja att investera i relationer, eller om det är lärarens inställning till elever i behov av särskilt stöd som påverkar relationsprocessen? Buber (1995) uttrycker likt en av respondenterna att han aldrig har träffat en yngre människa vilken han upplevt som hopplöst fördärvat vilket i enlighet med studiens resultat tolkas som att alla elever vill skapa relationer och vara i trygga i ett sammanhang. Respondenterna är eniga om det alltid är den vuxne som behöver ta första steget för att prioritera, skapa och upprätthålla trygga relationer i skolan vilket är pågående process. I resultatet lyfts det fram att bara genom att hälsa godmorgon eller säga hejdå tar relationsprocessen fart.

I föreliggande resultat beskrivs en känslighet hos elever i behov av särskilt stöd där missuppfattningar lätt kan ske om en god relation ännu inte hunnit skapas mellan lärare och elev. Detta överensstämmer med Thornbergs (2013) tankar om att ledarskapet kan upplevas auktoritärt. I enlighet med tidigare forskning (Ljungblad, 2016) visar studiens resultat att ansvaret alltid faller på läraren att ta första steget för att be om ursäkt. Om problemen sopas under mattan är det både svårt och känslomässigt att hantera konflikter mellan elever i behov av särskilt stöd och lärare vilket leder till negativa konsekvenser för

relationen. I enlighet med resultatet är det nödvändigt att läraren ser elever i behov av särskilt stöd vilket innebär att kunna se bakom individens beteende. Det handlar om en form av takt vilket innebär att läraren handlar för elevens bästa och med känsla för elevens meningsskapande av situationen (Juul och Jensen, 2003; Ljungblad 2016).

Att vara en god förebild och modellera kring relationer ansågs vara viktigt av flera respondenter vilket styrks av Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) som talar om den goda läraren. Detta ses i enlighet med studiens resultat som en del i ett förebyggande arbete där elever i behov av särskilt stöd får rollmodeller för hur goda relationer tillämpas. Den vuxnes ledarskap är värdefullt då det både bekräftar och utvecklar lärarens yrkesstolthet samt skapar en trygg atmosfär där elever i behov av särskilt stöd får en vuxen förebild att identifiera sig med (Juul & Jensen, 2003). Resultatet visar att när läraren i vardagen praktiserar och pratar relationsarbete görs elever i behov av särskilt stöd delaktiga kring hur de lär sig bäst. De finner olikheter hos varandra i gruppen vilka ses som en tillgång i undervisningen och de får lärdom kring hur gruppen och arbetsmiljön byggs upp i skolan. Toleransen för varandra ökar när klimatet i klassrummet och relationerna mellan lärare och elever i allmänhet, men i synnerhet elever i behov av särskilt stöd, är tillåtande. Detta blir sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv viktigt då demokratiska processer synliggörs och allas lika värde värderas, olikheter och erfarenheter blir en tillgång för läraren att ta tillvara på i undervisningen i enlighet med både Lgr 11 (Skolverket, 2019), barnkonventionen (UNICEF, 1989) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). Det förebyggande arbetet handlar om att höja elever i behov av särskilt stöds självkänsla, att de känner sig sedda och accepterade för den de är. Detta arbete hämtar stöd i Ljungblads (2018) studie där det framkommer att relationell pedagogik handlar om alla barns möjligheter och rätt att få delta i sammanhang där inkluderande, meningsskapande och demokratisk undervisning skapas. En ökad medvetenhet skulle kunna resultera i att skolan övergripande organiserar sin verksamhet ur ett elevperspektiv med fokus på relationsprocesser i större utsträckning vilket är i linje med Ljungblad (2019) som påpekar vikten av relationer på alla nivåer i utbildningssystemet. Genom att använda en relationsorienterad strategi läggs fokus både på interpersonella relationer och lärares relationella kompetens. Lärarna behöver ges tid och utrymme för kollegialt lärande tillsammans med rektor och elevhälsans professioner, för planering med hänsyn till gruppprocesser, diskussioner kring värdegrundstolkningar samt utvärdering av insatser. Skolan har tidigare setts som uppgiftsorienterad men Aspelin (2001) framhåller att en kombination av både uppgifts- och relationsorientering ses som framgångsrik gällande undervisning vilket är i enlighet med studiens resultat där relationsarbete ses som en nödvändig investering som på sikt ger återbärning när relationen är god.

Bristen på fungerande och tillfredsställande relationer till elever i behov av särskilt stöd kan bidra till att lärare lättare hamnar i ett kategoriskt synsätt där elever i behov av särskilt stöd ses som problembärare i stället för att se till hur omgivningen kan omformas för att tillgängliggöra undervisningen och lärmiljön för eleven. Elever i behov av särskilt stöd kan hamna i en mer utsatt situation vilket ställer högre krav på relationen då lärare måste se och utgå från behoven. En påverkansfaktor är att lärare tenderar att hamna i uppgiftsorientering med fokus på att prestera och uppnå kunskapskrav medan fokus istället behöver skiftas till att bli mer relationsorienterat och inriktat på social samvaro, trivsel och gemenskap i större utsträckning (Aspelin, 2001; Thornberg, 2013). Lilja (2013) poängterar vikten av att lärarna lyssnar, sätter gränser och möter alla elevers motstånd på ett förtroendefullt sätt vilket även studiens resultat bekräftar. Lärarens förväntningar och sätt att kommunicera med elever i behov av särskilt stöd blir avgörande precis som de normer och värderingar som läraren förmedlar både genom ord och handling (Skolverket, 2001).

8.1.3 Att åstadkomma en relation

Resultatet belyser olika medel för att skapa goda relationer till elever i behov av särskilt stöd vilket kan förstås utifrån det sociokulturella begreppet mediering (Dysthe, 2003) där goda relationer kan vara ett verktyg för att stötta elever i behov av särskilt stöds lärande. Respondenterna menar att de med hjälp av dessa artefakter guidar elever i behov av särskilt stöd till kunskap. Det uppstår ibland hinder i relationsbyggandet och tiden nämns under samtliga intervjuer som ett dilemma kring att skapa trygga relationer som är hållbara över tid. I enlighet med tidigare forskning (Fahrman, 2003) visar studiens resultat att elever i behov av särskilt stöd behöver veta vad de skall göra, vad som förväntas av dem och vart i sitt lärande de är på väg. När ramarna är satta och alla eleverna är trygga i relationerna till lärare och andra elever frigörs mer tid vilken läraren kan lägga på elever i behov av särskilt stöd. Ett resultat i föreliggande studie är att för elever i behov av särskilt stöd är positiva relationer mellan lärare och elev särskilt fördelaktiga vilket i enlighet med Lopez och Corcorans (2014) studie även spelar stor roll för inläring och måluppfyllelse.

Studiens resultat tyder på att elever som inte är i behov av särskilt stöd förstår att det gynnar hela gruppen att läraren lägger mer tid hos elever i behov av särskilt stöd. Detta stämmer överens med studien av Frelin (2013) som belyser att lärarens intention är att göra det bästa när det inte finns något det rätta och exemplifierar kring den tid som ägnas åt elever i behov av särskilt stöd jämfört med tid som ges till de andra eleverna. En fråga som kan ställas utifrån studiens resultat är huruvida läraren kan använda elever, oavsett om de är i behov av särskilt stöd eller inte, som resurser till varandra både vad gäller omsorg men också utveckling i lärandet för att frigöra mer tid för läraren att bygga och upprätthålla goda relationer. Läraren kan i egenskap av auktoritet tillsammans med eleverna påverka gruppens samspel och skapa förutsättningar till utveckling och lärande (Thornberg, 2013).

8.1.4 Relationens betydelse för lärande

I dagens moderna samhälle med ett rikt utbud av internet, digitala verktyg och bibliotek verkar inte skolan allena som plattform för lärande och kunskap. I teorin skulle vi kunna fylla våra hjärnor med kunskap själva. Men skolan är en arena där människor möts och människor behöver mötas, som en grupp för att lärande ska äga rum. Lärande sker inte bara i undervisningssammanhang utan lärandet sker hela tiden och i relation till andra. Ett resultat i föreliggande studie är vikten av goda relationer som grunden för lärande. Resultatet visar likt Thornberg (2013) att lärare bör ha höga förväntningar och långsiktiga strategier för elever i behov av särskilt stöd. Lärarens sätt att bemöta en elev i behov av särskilt stöd och göra undervisningen intressant kan enligt resultatet vara en avgörande påverkansfaktor för om eleven ex. stannar i klassrummet eller lär sig att läsa. I enlighet med tidigare forskning (Hundeide, 2003) framkommer det i resultatet att en förutsättning för lärande är att relationen mellan lärare och elev i behov av särskilt stöd uppfyller vissa basala kriterier i det intersubjektiva klassrummet som till exempel att vara tillfreds och trygg med lärare samt kompisar och lärmiljön i skolan. I läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2019) ställs krav på att lärare och elever tillsammans ska formulera mål, innehåll och arbetsformer för undervisningen. En slutsats utifrån resultatet är att elever i behov av särskilt stöds lärandeprogression kan hämmas om eleverna inte har känslan av trygghet.

Barn idag tenderar att ha fler relationer, både till närstående men även i högre utsträckning till professionella än förut, dessa relationer är dock på ett ytligare plan (SOU, 1992:94). En bieffekt blir att barn emotionellt investerar allt mindre i relationer till vuxna vilket i sin tur påverkar lärandet. Resultatet i föreliggande studie överensstämmer med vad Aspelin och

Persson (2011) framhåller om att läraren är en viktig faktor för elevers lärande och lärarens möjlighet att göra skillnad. Positiva relationer mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd bidrar till ett positivt socialt beteende i skolan och de lyckas bättre i sitt lärande, även lärarens attityd och sätt att vara innebär en stor påverkansfaktor (Thornberg, 2013). Det beskrivs i resultatet och tolkas som ett slags svängrum eller en flexibilitet, som uppstår i förtroendefulla relationer vilka verkar betydande för lärprocessen. Utan svängrummet riskerar det uppstå maktkamper som kan utgöra hinder för vidare förtroende och progression.

Lärande är situerat (Dysthe, 2003) och i skolans dagliga praktik sker lärande ständigt både i undervisningen och i samspelet med andra under hela skoldagen. En viktig fråga som kan ställas utifrån resultatet är huruvida skolan har råd att bortse från relationens betydelse. Skolan är obligatorisk för alla elever och individuella prestationer mäts utifrån uppsatta mål som är samma för alla. Det ställs idag höga krav på läraren att förlösa elever i behov av särskilt stöd och möta dem utifrån deras behov och existentiella utveckling. Utbildning handlar om mer än överföring av kunskaper, färdigheter och värderingar och den berör elevens individualitet, personlighet eller subjektivitet så att eleven bryter in i världen som en unik varelse (Aspelin, 2010; Biesta, 2004). Läraren har en viktig roll att fylla när det handlar om att guida elever i behov av särskilt stöd till att bli självständiga och trygga i och med de beslut de fattar utifrån sig själva. Lärandet kan enligt resultatet och tidigare forskning (Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2004) ses som en reaktion mellan läraren och elever i behov av särskilt stöd vilka bryter in i världen med hjälp av läraren som skapat förutsättningar. Detta benämns även som den proximala utvecklingszonen (Bråten, 1998; Hundeide, 2003).

Ett resultat i föreliggande studie är att när relationen skapad och trygg mellan parterna krävs det en pågående taktfull balansgång i undervisningens alla sammanhang vilket överensstämmer med Ljungblads (2016) studie. Pedagogisk taktfullhet kan vara särskilt viktig för elever i mer utsatta eller sårbara livssituationer, exempelvis elever i behov av särskilt stöd, vilket även respondenterna är ödmjuka inför. Resultatet visar i enlighet med tidigare forskning (Ljungblad, 2016) att lärare skickligt arbetar utifrån de förutsättningar som finns och hittar lösningar vilka inte kan planeras på förhand. Det är ett vuxenansvar att ta reda på vad den unika eleven i behov av särskilt stöd behöver och hur elever i behov av särskilt stöd själva upplever sin skolsituation genom att inta ett barnperspektiv i enlighet med barnkonventionen (UNICEF, 1989) och skollagen (SFS 2010:800).

Lärarnas kvaliteter inom inkluderande utbildning påverkar kvaliteten på relationer mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd precis som psykosociala faktorer belyser Lopez och Corcoran (2014). Det är lärarens skyldighet att bygga relationer med elever i behov av särskilt stöd och förse dem med verktyg för att bygga egna relationer. Läraren behöver vara uthållig, ha en inre motivation till att utveckla sin undervisningsförmåga och känna en professionell identitet. Utifrån tidigare forskning och de resultat som framkommer i föreliggande resultat bedöms lärare kunna ha nytta av det pedagogiska perspektiv PeRL (Ljungblad, 2019). Genom ett inkluderande perspektiv på undervisning samt kännedom om vikten av lärarens relationella kunskap får läraren redskap att möta elever i behov av särskilt stöd utifrån ett barnrättsperspektiv som tar avstamp i både barnkonventionen (UNICEF, 1989) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006).

Sammanfattningsvis är ett tydligt resultat i föreliggande studie i enlighet med tidigare forskning (Aspelin & Johansson, 2017; Hattie, 2014; Thornberg, 2013) vilket innebär att det krävs positiva stödjande lärare-elevrelationer som grund för alla elevers, oavsett om det är elever i behov av särskilt stöd, trivsel, motivation och prestationer i skolan. Utöver

ämneskunskaper undervisar läraren kring sociala färdigheter och vikten av att skapa en känslomässigt varm, trygg, förstående och uppmuntrande lärmiljö betonas för att skapa nära och förtroendefulla relationer (Frelin, 2010; Hattie, 2014; Thornberg, 2013). Målinriktad uppmärksamhet kring relationer i skolan kan vara en nyckel till framgång, lärare kan lära sig att bli relationellt professionella då det handlar om kvaliteten på lärarens handlingar (Frelin, 2010). Avslutningsvis riktar studien fokus till Ljungblad (2016) som skriver fram att läraren behöver skapa möten i undervisningen där nyfikenhet för den unika eleven är fokus, där goda relationer kan gro och där lärandet blir lustfyllt.

8.2 Metoddiskussion

I metoddiskussionen granskas och diskuteras metodvalen och dess användning kritiskt samt på vilket sätt metoden bidragit till ett vetenskapligt gott resultat eller vad som kunde gjorts annorlunda.

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer bedöms ha varit en adekvat metod för att få studiens syfte och frågeställningar besvarade. Stukát (2011) menar att för att få fatt i andra människors upplevelser är denna metod adekvat. Genom att använda hermeneutisk tolkning av data har fokus lagts på helheten för att få kontexten i samtliga intervjuer för att sedan bryta ner insamlad data i delar som slutligen satts samman i en helhet igen i resultatet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017; Ödman, 2016[2017]). Under intervjuerna har egna föreställningar och värderingar lagts åt sidan för att aktivt lyssna på respondenten. Att spela in intervjuerna var ett bra hjälpmedel då fokus inte behövde läggas på att anteckna under intervjutillfällena. Det blev mer utmanande att inte falla in och känna med respondenterna under intervjuerna men på så vis skapades en större närhet till respondenterna. På grund av studiens ringa omfattning intervjuades enbart lärare för att fånga deras upplevelser av relationens betydelse. En intressant vinkling hade varit att intervjua även elever för att få en vidare bild och göra jämförelser kring likheter och skillnader mellan lärar- och elevupplevelser av det studien avsett undersöka. Intervjuguiden innehöll många frågor, vilket resulterade i en stor mängd data. Utifrån den mängd data som framkom genom transkriberingen hade frågorna i intervjuguiden kunnat reduceras gällande antal för att på så vis kunna tränga ned ytterligare på djupet i respondenternas svar. En stor mängd intressant data har på så vis plockats bort då den inte ansågs vara relevant för studiens syfte och frågeställningar.

Andra metoder som fokusgruppsintervjuer eller observationer, alternativt en kombination (metodtriangulering) av dessa hade kunnat vara relevant för att söka svar på syfte och frågeställningar utifrån olika perspektiv. Att använda olika metoder för att tränga ned på djupet i särskilt intressanta delar av problemet kan öka validiteten för studien (Stukát, 2011). Dock avgjorde parametrar som arbetstider och geografiskt avstånd att metodvalet blev semistrukturerade kvalitativa intervjuer vilket föll väl ut.

Kraven för deltagande i studien var att respondenterna skulle ha genomgått grundskollärautbildning samt undervisa elever i åk 1-6. Inledningsvis var intresset svalt för deltagande i studien. Efter påminnelse hade studien önskat antal respondenter från fyra olika skolor, i fyra olika kommuner. Hade studien istället använt ett slumpmässigt urval kan det misstänkas att intresset hade varit än svalare. De respondenter som deltagit i studien saknar personlig relation till studiens författare, de är dock tillfrågade av rektorer studiens författare är ytligt bekanta med. Det kan antas att de tillfrågade är lärare som brinner för relationer och har upptäckt dess nytta. Detta inverkar på studiens resultat och tillsammans med det ringa antal respondenter som deltagit i studien kan inte resultatet betraktas som ett slags

representativt mått (Stukát, 2011). En av respondenterna fick frågorna skickade till sig innan intervjutillfället efter att ha efterfrågat dessa. Vid denna intervju noterades att eftertanke och reflektion kring frågorna förekom i låg grad jämfört med under de övriga intervjuerna. Om studien skulle genomföras med andra forskare och respondenter kan det tänkas att resultatet skulle te sig annorlunda trots samma tillvägagångssätt då det är andra respondenter som svarar på frågorna och andra personer som tolkar svaren.

8.3 Studiens begränsning

Lärare utför sin yrkesroll i ett ständigt flöde av relationer vilket ställer krav på yrkesutförandet. Att lärare ständigt är i relation till andra i sin profession gör det intressant att ur ett specialpedagogiskt perspektiv utgå från lärares upplevelser av relationens betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Denna studie begränsar sig till lärarperspektivet trots att en intressant aspekt hade varit att jämföra lärare och elevers upplevelser kring relationer. Att jämföra med elevperspektivet kan ligga till grund för framtida studier. Studien skulle även kunna hamna i områden kring problematisk skolfrånvaro, normkritik eller politiska resurser men utifrån studiens ringa omfattning avgränsas den till lärarnas upplevelser av relationens betydelse för lärande.

8.4 Studiens kunskapsbidrag

Studiens kunskapsbidrag tenderar att stärka den bild som tidigare forskare lyft fram kring relationens betydelse för lärande. Det är kvaliteten på relationen som blir avgörande för elever i behov av särskilt stöds lärande både gällande det sociala samt progressionen mot kunskapskraven. Vidare framkommer att lärarens didaktiska men också relationella kompetens är direkt avgörande för att skapa trygga elever som lär i skolan. Det handlar om att skapa tydliga ramar, höga förväntningar och varma relationer. I och med att barnkonventionen (UNICEF, 1989) blir lag behöver alla som arbetar med barn och ungdomar i större utsträckning planera sin verksamhet med målet att det som skrivs fram i artiklarna tillgodoses. Avslutningsvis kan blivande lärare och lärare på fältet ha nytta av att använda sig av perspektivet Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (PeRL) som skrivs fram av Ljungblad (2019). Med dessa glasögon kan perspektivet användas för att stötta lärares relationella kunskaper, öka elevers demokratiska tillblivelse och tillgängliggöra lärmiljöer för att stötta elevernas förutsättningar till lärande.

8.5 Förslag till vidare forskning

Förslag till vidare forskning kan vara att göra elevernas röster hörda och göra en jämförelse mellan lärares och elevers uppfattningar om relationens betydelse i undervisningssammanhang. Även relationer mellan lärare och vårdnadshavare samt dess påverkan på elever i behov av särskilt stöd och deras skolgång vore intressant att fördjupa och forska vidare kring.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Andreasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik-att styra mot idealet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (s. 281-298) (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2001). *Relationer i undervisningen*. *Utbildning & Demokrati*, 10(3), 27-33. Hämtad 191219 från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2001/nr-3/jonas-aspelin---relationer-i-undervisningen.pdf>
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Aspelin, J. (2015). *Lärares relationskompetens: begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmännsliga"*. *Utbildning och Demokrati*, 24(3), 49-63. Hämtad 190513 från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-3/jonas-aspelin---larares-relationskompetens.pdf>
- Aspelin, J & Johansson, L (2017). *Relationell pedagogik - ingång till ett fält*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(3-4), 159-165. Hämtad 191218 från <https://oda.hioa.no/nb/item/asset/dspace:24627>
[/Inledn%20Aspelin_Johansson%20Relationell%20pedagogik.pdf](https://oda.hioa.no/nb/item/asset/dspace:24627/Inledn%20Aspelin_Johansson%20Relationell%20pedagogik.pdf)
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Bengtsson, J. (red.). (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, K. (2014). "Jag hade tagit av mig kepsen om hon sagt till mig trevligt", *Etnografisk studie av lärares samspel med elever som anses ha problemskapande beteende*. (Examensarbete, Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet). Hämtad 191218 från <http://hdl.handle.net/2077/38797>
- Biesta, G. (2004). "Mind the gap! Communication and the Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (red.) *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bingham, C.W. & Sidorkin, A.M. (red.) (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.

- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, M. (1994). *Jag och du*. (2. uppl.) Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1995). *Det mellanmännsliga*. (2. uppl.) Ludvika: Dualis.
- Dahlborg Lyckhage, E. (2006). Att analysera berättelser (narrativer). I F.Friberg (Red.). (2006). *Dags för uppsats - vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (s. 139-148) Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A.E. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Femte upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Fahrman, M. (1993). *Barn i kris*. Lund: Studentlitteratur.
- Frelin, A. (2010). *Teachers relational practices and professionalism*. (Doktorsavhandling, Institutionen för didaktik, Uppsala Universitet). Hämtad 191219 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:300138/FULLTEXT01.pdf>
- Frelin, A. (2013). *Att hantera lärarkets komplexitet(er) - en grund för professionalitet?*. Utbildning & demokrati, Vol 22, Nr. (1), 7-27. Hämtad 191219 från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2013/nr1/anneli-frelin---att-hantera-lararkets-komplexiteter---en-grund-for-professionalitet.pdf>
- Fuglestad, O.L. (1999). *Pedagogiska processer: empiri, teori, metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, B., Whittington, V., & Oswald, M. (1994). *Teachers' views on school discipline: A theoretical framework*. Cambridge: Journal of Education. 24 (2): (s. 261-276). DOI: 10.1080/0305764940240209
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet). Hämtad 191218 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Ljungblad, A-L. (2016) *Takt och hållning- - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet). Hämtad 191218 från <http://hdl.handle.net/2077/41112>
- Ljungblad, A-L. (2018). *Relationellt lärarskap: och pedagogiska möten*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A-L. (2019): *Pedagogical Relational Teachership (PeRT) - a multi-relational 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](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.897385)
- Moon, E. (2016). *Relationell pedagogik och relationism: Oroande skolfrånvaro som utgångspunkt för skolutveckling*. Gränslös. Tidskrift för studier av Öresundsregionens historia, kultur och samhällsliv, (7), 31-42. Hämtad 190513 från <https://journals.lub.lu.se/index.php/grl/article/view/16313/14790>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Laererkompetenser og elevers læring i førskole og skole. Ett systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo. Danish Clearinghouse for Educational Research. København: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole*. Hämtad 190424 från https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen (2016) *Skolinspektionens årsrapport 2016. Undervisning och studiemiljö i fokus*. Hämtad 200122 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/arsrapporter/arsrapport-2016/arsrapport-skolinspektionen-2016.pdf>
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från 191218 https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Statens offentliga utredningar. (1974). *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/SIA*. (SOU 1974:53). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Statens offentliga utredningar. (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*. Hämtad 191227

från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a652683/1553955597894/pdf135.pdf>

- Statens offentliga utredningar. (2016). *Barnkonventionen blir svensk lag*. (SOU 2016:19). Hämtad 191129 från https://www.regeringen.se/49315c/contentassets/7bcd0fe8815345aeb2ff0d9678896e11/barnkonventionen-blir-svensk-lag-sou-2016_19.pdf
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.
- Sverige. Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen?*. (Skolverkets rapport 202). Hämtad 191227 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654393/1553957474781/pdf871.pdf>
- Sverige. Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2016a). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (1996b). *TIMSS: svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Statens skolverk.
- Sverige. Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017* [Elektronisk resurs].
- Sverige. Skolverket (2018). *PM - Slutbetyg i grundskolan, våren 2018* [Elektronisk resurs].
- Sverige. Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Hämtad 191218 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl..
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförl..
- Sverige. Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep..
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- UNICEF. (1989). *Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter: Barnkonventionen*. Hämtad 191218 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>
- Utbildningsdepartementet. (2014). *Satsning på specialpedagogik*. Hämtad 191218 från <https://www.regeringen.se/artiklar/2015/12/satsning-pa-specialpedagogik/>
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (S. 119-142). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 191218 från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf 191123
- Ödman, P. (2016[2017]). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3., oförändr. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1

10.1.1 Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet som under hösten 2019 skall skriva vårt examensarbete. Vårt valda ämne handlar om lärares upplevelser av relationers vikt för elever i behov av särskilt stöds lärande.

Studiens syfte är att undersöka yrkesverksamma lärares upplevelse av relationer mellan lärare och elever i behov av särskilt stöd och dess betydelse för lärande. Studien riktar ljuset mot elever i behov av särskilt stöd av olika grad, variation och omfattning vilket innebär att de kan ha extra anpassningar och/eller åtgärdsprogram.

Vi har fördjupat oss i ämnet genom aktuell forskning och litteratur och har för avsikt att ta hjälp av lärare för att genomföra intervjuer. Vi önskar komma i kontakt med behöriga lärare som har utbildning och erfarenhet som är värdefull för vårt examensarbete. De lärare vi finner intressanta att intervjua skall vara yrkesverksamma i grundskolan åk 1-6.

Intervjun är av semistrukturerad form med frågor och beräknas ta ca 45-60 minuter. Vi tar Vetenskapsrådets forskningsetiska principer i beaktning, vilket innebär att deltagandet är frivilligt och respondenten kan närhelst hon/han vill avbryta intervjun och därmed sitt deltagande. Medverkandet kommer att hanteras konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas för studiens syfte.

Vid frågor eller funderingar ta gärna kontakt med oss för mer information.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Simone Jansson min@mailadress 07X-XX XX XXX

Ylva Cavalli-Björkman min@mailadress 07X-XX XX XXX

10.2 Bilaga 2

10.2.1 Intervjuguide

Studien har fokus på elever i behov av särskilt stöd, när vi i frågorna säger elev avser vi elev i behov av särskilt stöd.

- Kan du beskriva ordet relation?
 - I skolsammanhang?
- Vad innebär en relation för dig?
 - I skolsammanhang?
- Hur tänker du kring relationer mellan lärare och elev?
- Hur upplever du betydelsen av relationen mellan lärare och elev?
 - Har du några exempel?
- Vad krävs för att bygga relationer mellan lärare och elev?
- Påverkar lärarens egen inställning till relationer elevens lärande?
 - Berätta mer.
- Kan du beskriva hur det är när relationen fungerar mellan lärare och elev?
 - Har du några exempel?
- Kan du beskriva hur det är när relation mellan lärare och elev inte fungerar?
 - Har du några exempel?
- Vad utgör skillnaden i fungerande kontra icke fungerande relationer mellan lärare och elev?
- Vad upplevs av dig kunna utgöra hinder avseende att bygga relationer mellan lärare och elev?
 - Har du några exempel?
- Hur tänker du kring ansvaret för att bygga relation mellan lärare och elev?

Vem bär ansvaret för en fungerande relation mellan lärare och elev?
- Hur upplever du att relationen mellan lärare och elev kan påverka elevens lärande?
 - Har du några exempel?
 - Finns det relationer i skolan som är avgörande för att elever skall inhämta kunskap?
 - Vilka?