

Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrar

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.14110>

Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson

ABSTRACT

Research shows that educators' capability to build positive and supportive relationships is critical for educational success, particularly for at-risk students. The purpose of this article is to discuss how special educators – "speciallärare" (SL) and "specialpedagoger" (SP) – perceive relational competence working with their students' peer relationships and with the students' parents. The article presents an interview study of 21 experienced SL and SP. The findings indicate that SL and SP perceive relational competence as an extensive, complex, and advanced work involving short- and long-term dimensions, formal and informal social situations, and with instrumental and immanent purposes. Overall, SL and SP highlight relational competence through cooperation in which the other party is directly involved. Moreover, the thematic analysis shows that SL and SP perceive relational competence regarding peer relationships as manifested through (i) "social training", which is carried out spontaneously and by arrangement, and (ii) "relational mediation", which has a direct or an indirect form. In relation to students' parents, SL and SP perceive relational competence as manifested in direct interaction, which includes two aspects: (i) "guidance" and (ii) "confirmation". The article suggests that relational competence, as seen from the perspectives of SP and SL, can be understood in terms of method and encounters, dimensions that are important to notice in special education teacher training, as well as in further research.

Keywords: Special education; special educators' relational competence; teachers' relational competence; teacher-parent relationships; teachers work with students' peer-relationships

JONAS ASPELIN

*Professor of education
Faculty of Teacher Education
Kristianstad University
E-post: jonas.aspelin@hkr.se*

DANIEL ÖSTLUND

*Professor of education
Faculty of Teacher Education
Kristianstad University
E-post: daniel.ostlund@hkr.se*

ANDERS JÖNSSON

*Professor of education
Faculty of Teacher Education
Kristianstad University
E-post: anders.jonsson@hkr.se*

INLEDNING

Att arbeta som lärare innebär väsentligen att befinna sig i relationer med andra människor (Buber, 1993). Undervisning, till exempel, är i grund och botten en relationell aktivitet mellan lärares tilltal och elevers responser (Biesta, 2017). Pedagogiskt arbete innefattar även andra viktiga relationer. Kelchtermans (2017) kallar lärarens relationer med elever, elevers föräldrar, kollegor och skolläda för ”de professionella kärnrelationerna”, då lärare måste engagera sig i dem för att lyckas i sitt arbete. Frågor som vilka förmågor lärare behöver utveckla när det gäller relationer och hur lärare själva uppfattar dessa har intresserat utbildningsforskare länge, till exempel inom forskningsfälten lärare-elev-relationen (Sabol & Pianta, 2012) och lärares professionella självförståelse (Kelchtermans, 2009). I en tidigare studie (Aspelin et al., 2020) undersökte vi verksamma specialpedagogers och speciallärares uppfattningar om hur de arbetar med relationer till elever i svårigheter. Nedan intresserar vi oss för hur samma grupp uppfattar två andra professionella kärnrelationer: elevers kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar. De båda studierna bidrar med kunskaper om specialpedagogers och speciallärares relationskompetens. Studien och dess inriktning motiveras av att relationskompetens utgör en central del av lärares kompetens (Håkansson & Sundberg, 2023; Nordenbo et al., 2008) och framstår som särskilt viktig för nämnda yrkesgrupper (Aspelin et al., 2020). Studien motiveras därtill ur den pedagogiska praktikens perspektiv: att ta del av hur kolleger resonerar om relationskompetens kan ge uppslag till utveckling av den egna kompetensen.

Som forskningsfält betraktat började lärare-elev-relationen formeras i mitten av 1990-talet. Under de decennier som gått sedan dess har en stor mängd forskning klargjort att relationen mellan lärare och elev är grundläggande för elevers lärande, sociala utveckling, välmående och motivation (Roorda et al., 2017). Forskning visar vidare att relationen är särskilt viktig för elever med specialpedagogiska behov, till exempel funktionsnedsättningar (Lopez & Corcoran, 2014) samt elever som löper större risk än andra att utveckla negativa relationer med sina lärare (Ewe, 2019). För elever i svårigheter kan goda (eng. ”positive” och ”supportive”) relationer till lärare fungera som ett slags skydd, minska mängden problematiska beteenden samt ge stöd åt utveckling och lärande (Spilt et al., 2014). Mot denna bakgrund framstår det som avgörande att lärare i allmänhet samt speciallärare och specialpedagoger i synnerhet utvecklar interpersonella förmågor i utbildning såväl som verksamhet (Rimm-Kaufman et al., 2003; Sabol & Pianta, 2012). Pedagogiskt samspel bygger enligt Sabol och Pianta (2012) på lärarens förmåga att ”läsa av ett barns sociala och emotionella tecken, svara an på signalerna på ett lämpligt sätt och erbjuda emotionellt stöd eller vid behov begränsa det” (s. 222, vår övers.).

I skandinavisk forskning om lärares interpersonella förmågor används vanligtvis begreppet relationskompetens. Föreliggande artikel syftar till att bidra med kunskaper om pedagogisk relationskompetens genom att rikta ljuset mot två yrkesgrupper som sällan undersökts inom fältet, nämligen speciallärare och specialpedagoger (nedan: SL och SP). Som framgått ovan finns det skäl att påstå att förmågan att bygga goda relationer är särskilt viktig för dessa yrkesgrupper.

Artikelns övergripande forskningsfråga lyder: hur uppfattar verksamma SL och SP relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar? I en tidigare studie (Aspelin et al., 2020) har vi, som nämnts, undersökt ämnet med fokus på SL:s och SP:s relationer till elever i svårigheter. I föreliggande artikel undersöker vi SL:s och SP:s uppfattningar om relationskompetens med fokus på (1) elevernas kamratrelationer och (2) relationer till elevernas föräldrar. Vår avsikt är alltså inte att jämföra SL:s och SP:s

relationskompetens med motsvarande kompetens hos andra lärarkategorier, ej heller att visa på skillnader mellan SL och SP. Utgångspunkten för att besvara forskningsfrågan tas i det empiriska materialet.

TEORETISK ANSATS OCH TIDIGARE FORSKNING

Nedan för vi fram studiens teoretiska ansats, definitioner av begreppet relationskompetens, den definition av begreppet som vi använder senare (i avsnittet Diskussion) samt två ytterligare termer som används senare (i avsnittet Konklusion).

Relationell (special)pedagogik

Inom det specialpedagogiska fältet har det ofta anförts olika kontrasterande perspektiv på elevers svårigheter, specialpedagogisk kompetens, specialpedagogiska åtgärder och så vidare. Skidmore (2004) identifierar till exempel tre perspektiv inom forskning om elevers inlärningssvårigheter: det psyko-medicinska paradigmet, det sociologiska paradigmet och organisationsparadigmet. I svensk kontext har distinktionen mellan ett kategoriskt perspektiv, som betonar elevers ”inre konstitution”, och ett relationellt perspektiv, som betonar utbildningsmiljöns betydelse (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 1998), länge spelat en framträdande roll. Föreliggande studie tar sin teoretiska utgångspunkt i en annan forskningstradition, benämnd relationell pedagogik (von Wright, 2018; Aspelin & Persson, 2011; Bingham & Sidorkin, 2004), vilken kompletterar de andra nämnda perspektiven. Inom relationell (special)pedagogik riktas ljuset inte främst mot individer och/eller utbildningsmiljön, utan mot mellanmänniska relationer (Aspelin, 2013).

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om utbildning, undervisning, lärande och fostran som relationsprocesser. Pedagogiska fenomen lokaliseras primärt inte till enskilda individer eller till omgivande strukturer utan till mellanrum (Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2004; Gergen, 2009). Beträktat i detta ljus är pedagogisk relationskompetens en förmåga som manifesteras i samspel mellan lärare och elev.

Pedagogisk relationskompetens

Ett begrepp som använts alltmer i forskning inom relationell pedagogik är ”relationskompetens”. Begreppet relationskompetens förekommer i internationell utbildningsforskning men förknippas framför allt med skandinavisk forskning. Begreppet introducerades genom Jesper Juuls och Helle Jensens bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* från 2003. Där beskrivs det utifrån två huvudsakliga aspekter: *pedagogiskt hantverk*, vilket betecknar pedagogens förmåga att ”se” barnet och anpassa sitt beteende efter barnets signaler och leda aktiviteten, samt *pedagogisk etik*, vilket betecknar pedagogens förmåga att ta ansvar för relationers kvalitet. I sin bok *Den autentiska läraren*, från 2004, framhöll Per Fibaek Laursen att pedagogers förmåga att bygga relationer med elever historiskt sett ignorerats eller knutits till lärarens personlighet alternativt att man antagit att den utvecklas av sig självt i yrket. Inte förrän de senaste decennierna har förmågan behandlats i termer av kompetens. En dansk forskningsöversikt (Nordenbo et al., 2008) gav stöd åt begreppet. Översikten innefattar 70 internationella och nationella effektstudier från 1998 till 2007 och syftar till att ta reda på vilka pedagogiska kompetenser som främjar elevers prestationer. Resultatet visar att relationskompetens är en grundläggande lärarkompetens, vid sidan om didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga.

Danska forskare (Herskind et al., 2014; Jensen et al., 2015) påstår att man är tämligen överens inom forskningsfältet om vad lärares relationskompetens betyder, nämligen att kunna möta elever och föräldrar med öppenhet och respekt, visa empati och ta pedagogiskt ansvar för relationer. Skibsted och Vedsgaard Christensen (2016) ansluter till denna definition men låter begreppet inkludera fem aspekter: (1) *kontext*, att kunna reflektera över sammanhangets och situationens betydelse för samspel och lärande; (2) *erkännande*, att kunna förstå och respektera barnets perspektiv; (3) *perspektivskifte*, att kunna överta barnets perspektiv; (4) *empati*, att kunna känna igen och förstå andras känslor; samt (5) *närvaro och uppmärksamhet*, att kunna vara närvarande inför- och uppmärksam på motparten. I en dansk avhandling (Klinge, 2016) beskrivs relationskompetens som lärarens förmåga att ”etablera och upprätthålla relationer med elever, individuellt såväl som kollektivt; relationer som stödjer klassens lärandegemenskap och därigenom varje enskild elevs trivsel och allsidiga utveckling” (s. 15, vår övers.). Klinge påstår att skandinavisk forskning inom fältet ofta har ett pragmatiskt syfte såtillvida att man inte bara intresserar sig för vad lärare-elev-relationen betyder för utbildningens kvalitet och resultat, utan också för hur lärare kan gå till väga för att utveckla goda relationer samt hur relationell professionalism kan utvecklas. I ett danskt forsknings- och utvecklingsprojekt, som pågick 2012–16, undersöktes lärarstudenters relationskompetens och hur kompetensen kan utvecklas med olika slags metoder (Skibstedt & Matthiesen, 2016). Projektet visade på goda resultat (Nielsen & Fibaek Laursen, 2016), men enligt en kritisk kommentar betonade man studenternas självförståelse, uppmanade dem ”att se in i människan (...) framför att se ut i relationen” (Matthiesen, 2016, s. 139, vår övers.).

Svensk forskning inom fältet har tagit fart under det senaste decenniet. I sin avhandling från 2010 utforskar Anneli Frelin lärares relationsarbete från förskola till gymnasieskola. Frelin visar att lärare ägnar sig åt ett omfattande relationsarbete både på kort och lång sikt. Vidare framgår att lärare uppfattar relationsarbete inte bara som medel för att främja elevers lärande och utveckling utan också som mål i sig självt. Sedan dess har pedagogisk relationskompetens utforskats i en rad svenska projekt. Annika Wiklund Engblom (2018) undersöker till exempel lärares relationsbyggande i en online-kontext. Hon talar om ”digital relationskompetens” och definierar det som ”en lärares sensitivitet för att upptäcka omedelbara behov i distansundervisning, såväl som ansvaret att agera för att hjälpa eleverna utifrån de behov som upptäckts” (s. 192, vår övers.). Ulrika Gidlund (2020) studerar relationell pedagogik och lärares relationskompetens på ett yrkesinriktat gymnasieprogram. Cecilia Segerby (2022) skildrar hur en matematiklärares digitala relationskompetens manifesteras online i högskoleundervisning. Linda Plantin Ewes avhandling (2022) handlar om lärares relationskompetens i relation till elever med ADHD. Britt-Marie Baders avhandling (2023) visar att grundskollärares ledarskap i utvecklingssamtal formas i didaktiska, emotionella och relationella dimensioner samt tar sig uttryck i lyhördhet, närvaro, uppmärksamhet, lekfullhet och förmåga att improvisera.

Den studie som presenteras nedan ingår i ett större forskningsprojekt som syftar till att utforska relationskompetens i en specialpedagogisk kontext samt hur kompetensen kan utvecklas i utbildningar till speciallärare och specialpedagog (Aspelin, 2023). Projektet har sin bakgrund i en rad fallstudier om lärarstudenters relationskompetens som vi genomförde år 2016–17. Studierna visade att lärarstudenter i sitt tal om undervisning spontant uppmärksammar andra kompetenser än relationskompetens, har ett vardagligt sätt att tala om relationskompetens samt behöver utveckla mer nyanserad förståelse av relationer som interpersonella fenomen. Vidare visade studierna att

relationskompetens kan utvecklas genom småskaliga interventioner i form av videobaserad reflektion (Aspelin Jonsson, 2019).

Relationskompetensmodellen

I de projekt som nämns här ovan använder vi en teoretisk modell avsedd att precisera innebörder i lärares relationskompetens. Den benämns ”relationskompetensmodellen” (eng. ”RCM”) och används vid analys och utveckling av pedagogisk relationskompetens som interpersonell förmåga. Modellen innefattar tre delkompetenser: (1) *kommunikativ kompetens*, lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt så att det uppstår ömsesidig förståelse och respekt; (2) *differentieringskompetens*, lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven; (3) *socio-emotionell kompetens*, lärarens förmåga att hantera känslor i relationer, såväl sina egna som elevens. I slutet av föreliggande artikel diskuterar vi studiens resultat i relation till forskning och teori. Vi använder då RCM-modellen för att belysa innebörder i respondenternas uppfattningar.

Metoder och möten

I diskussionen kommer vi även att aktualisera en distinktion som Richardson och Fallona (2001) inför mellan två aspekter av klassrumsledarskap. De skiljer mellan *metod* (eng. ”method”) och *uppförande* (eng. ”manner”). ”Metod” innefattar tekniska färdigheter och förmågor som lärare behöver för att hantera skeenden i klassrummet, kontrollera elevers beteende, förmedla värden, fostra och så vidare. ”Uppförande” betecknar lärarens sätt att agera, hans/hennes personliga ”stil”, ”dygder” (eng. ”virtues”) eller, om man så vill, moraliska hållning. Inspirerade av Richardson och Fallona (2001) skiljer vi senare (i avsnittet Konklusion) mellan ”metoder” och ”möten”, teman som i vårt analysarbete trätt fram som belysande för resultatet.

Specialpedagogisk kontext

I Sverige finns en lång tradition av att utbilda specialpedagoger och speciallärare. Utbildningen omfattar idag 90 hp och är påbyggnadsutbildningar för förskollärare och lärare. Programmen ges för närvarande vid 12 universitet och högskolor i landet ¹. Föregångarna till dagens program går att spåra till 1800-talets andra hälft då det etablerades lärarutbildningar som fokuserade på olika funktionsnedsättningar (Bladini, 1990; Domfors, 2000). Speciallärarutbildningar inrättades vid flera lärarhögskolor i landet under 1960- och 1970-talen, men ändrade genom politiska beslut karaktär i slutet av 1980-talet, då speciallärarprogrammet kom att ersättas med specialpedagogutbildningen som lanserades i början av 1990-talet (Prop. 1988/89). Speciallärarutbildningen återinfördes dock 2008 (SFS 2007:638) med två valbara specialiseringar – mot språk-skriv-läs respektive matematik – vilka kompletterades med fyra specialiseringar: grav språkstörning, dövhet/hörselnedsättning, synnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning några år senare (SFS 2011:688). Göransson et al. (2015a) framhåller att det ”finns mer likheter än skillnader mellan målformuleringarna i examensordningarna för specialpedagog- respektive speciallärarexamen” (s. 8). Utbildning till speciallärare har dock större fokus på arbete med elever medan utbildning för specialpedagoger har större fokus på kollegial handledning och skolutveckling. Speciallärarprofessionen omfattas också,

¹ Malmö Universitet, Högskolan Kristianstad, Linneuniversitet, Linköpings universitet, Göteborgs universitet, Mälardalens universitet, Örebro universitet, Karlstad universitet, Stockholms universitet, Uppsala universitet, Umeå universitet och Luleå universitet.

till skillnad från specialpedagogprofessionen, av Lärarlegitimationsförordningen, vilket innebär att det utfärdas en särskild lärarlegitimation för professionen (SFS 2011:688).

Forskning om SP:s och SL:s professionalism har expanderat under de senaste åren (Gäreskog, 2021; Gäreskog & Lindqvist, 2022; Göransson et al., 2015a; Göransson et al., 2015b; Johansson et al., 2021; Klang et al., 2017; Magnússon & Göransson, 2019; von Ahlefeld Nisser, 2014). Tidigare forskning (Göransson et al., 2015b) visar att SP och SL förklarar elevers behov av särskilt stöd och ger förslag på insatser för dessa elever i förhållande till skolans undervisning och organisation. I Göransson et al. (2015a) framgår att SP:s och SL:s arbete innefattar rådgivning och samverkan, att vara undervisande mångsysslare samt att arbeta med undervisning med mindre elevgrupper, till exempel inom anpassade skolformer. Von Ahlefeld Nisser (2014) undersöker SP:s och SL:s föreställningar om yrkesrollerna och föreslår att svenska förskolor och skolor i större utsträckning drar nytta av att det finns två olika specialpedagogiska yrken. Närhet och distans i förhållande till olika aspekter av SP:s och SL:s roller och funktioner framträder som ett centralt tema och en utmaning för deltagarna i studien. En fallstudie i grundskolan av Klang et al. (2017) bekräftar den komplexitet som SP:s och SL:s yrkesroller omgärdas av. Forskarna (Klang et al., 2017) fann sju huvudsakliga arbetsuppgifter hos SP: undervisning, arbete med sociala relationer, bedömning, information och uppföljning av elevärenden, stöd och tillhandahållande av material, skolutveckling och praktiska sysslor. I förhållande till förskolans verksamhet visar Gäreskog och Lindqvist (2022) att SP fungerar som handledare, observatör och rådgivare med olika fokus beroende på situation, sammanhang och aktörer. Två perspektiv framstår där som centrala i SP:s roll som handledare: att bidra med ett utifrånperspektiv och att bekräfta förskollärarna i deras arbete. Inom de anpassade skolformerna arbetar SP och SL främst med undervisning (Göransson et al., 2015a). En studie av Anderson och Östlund (2019) visar att SL med specialisering på intellektuell funktionsnedsättning företrädesvis arbetar med undervisning, men i varierande grad även med handledning, skolutveckling, ämnesutveckling, ledarskap och elevhälsa. Samverkan med olika aktörer framträder också som en väsentlig arbetsuppgift för SL inom anpassade skolformer, till exempel kvalificerade samarbeten med föräldrar, kollegor, elevassistenter och andra yrkesgrupper. I en fallstudie av Möllås et al. (2017) framhålls att arbete med att bygga och upprätthålla mellanmänniska relationer med och mellan skolans aktörer, elever såväl som personal, är centralt för såväl SP som SL.

Tidigare forskning visar således att SP och SL har mångfacetterade arbetsuppgifter. Sociala relationer och samverkan framstår som viktiga aspekter av arbetet för båda professionerna. Föreliggande studie bidrar med kunskaper om de specialpedagogiska professionerna genom att undersöka SL:s och SP:s uppfattningar om relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar.

METOD

Datamaterial och intervjuer

Detta är en intervjustudie som bygger på semistrukturerade intervjuer och kvalitativ, tematisk analys. Datamaterialet består av intervjuer med 21 SL och SP, 19 kvinnliga och två manliga. Respondenterna rekryterades vid en alumnträff för verksamma SL och SP. Samtliga alumner informerades om den planerade studien och bjöds in att medverka. De som anmälde sitt intresse delade kontaktuppgifter med forskarna och kontaktades senare via e-post om datum och tid för

intervjuer. Via en kort enkät ombads deltagarna även att delge bakgrundsdata om sin utbildning och nuvarande anställning. Dessa data sammanställs i Tabell 1 nedan. Tabellen visar att deltagarna arbetat som lärare i nio till 42 år (medelvärde: 19 år), och som SP eller SL från ett till 16 år (medelvärde: fem år). Merparten av deltagarna arbetade som SP eller SL vid tidpunkten för intervjuerna. Vi förmedlar data i Tabell 1 för att ge läsaren en övergripande bild av datamaterialet. Inga försök har gjorts att identifiera eventuella skillnader mellan respondenterna, till exempel utifrån om de arbetar som SP eller SL; med beaktande av den begränsade datamängden skulle sådana skillnader kunna bero på rena tillfälligheter.

Deltagarna delades in i lika stora grupper baserat på deras arbetsplatsers geografiska belägenhet. Varje forskare tilldelades sedan en grupp. Alla intervjuer var semi-strukturerade och följde en intervjuguide bestående av 11 frågeområden. Frågeområdena var i sin tur indelade i tre delar: (1) deltagarnas uppfattningar om betydelsen av relationer i deras arbete som SL eller SP; (2) SP- och SL-rollen samt (3) hur lärares relationskompetens och relationsarbete tar sig uttryck i praktiken. De frågor som ligger till grund för resultatet nedan formulerades i intervjuguiden på följande sätt: Hur främjar du goda relationer mellan elever i svårigheter och deras kamrater? Hur främjar du goda relationer med elevers föräldrar? Intervjuerna genomfördes i flertalet fall på de skolor där respondenterna arbetade och i övriga fall på högskolan. De spelades in på MP3-spelare. I genomsnitt varade intervjuerna 52 minuter (18 h och 13 min totalt). Alla intervjuer transkriberades ordagrant och transkripten användes sedan som data i studien.

Table 1. Bakgrund, uppgifter om deltagarna

Nummer	Kön	År som lärare	Läro-utbildning	År som SP/SL	SL-specialisering	Skola
1	Kvinna	42	GL	16		GS
2	Kvinna	21	GL	7	MU	GS
3	Kvinna	16	ÄL	1		GY
4	Kvinna	27	FL	5		GS
5	Kvinna	11	GL	2	SU	GS
6	Kvinna	11	GL	7	US	GS
7	Kvinna	14	ÄL	6		GS
8	Man	20	GL	5		GS
9	Kvinna	14	GL	1	US	AGY
10	Kvinna	20	ÄL	2	MU	GS
11	Kvinna	19	ÄL	2	SU	GS
12	Kvinna	16	GL	4	US	GS
13	Kvinna	15	GL	4	US	AG
14	Kvinna	28	GL	15		GS
15	Kvinna	9	ÄL	1		GY
16	Kvinna	26	GL	6		GS

17	Kvinna	15	GL	1		GY
18	Kvinna	23	GL	4	US	GS
19	Kvinna	14	ÄL	2		GY
20	Man	9	ÄL	4	US	VUX
21	Kvinna	24	ÄL	9		N/A

Förkortningar: SP = Specialpedagog; SL = Speciallärare; GL = Grundlärare; ÄL = Ämneslärare; FL = Förskolelärare; MU = Matematikutveckling; SU = Språk-, skriv- och läsutveckling; US = Utvecklingsstörning; GS = Grundskola; AG = Anpassad grundskola; GY = Gymnasieskola; AGY = Anpassad gymnasieskola; VUX = Vuxenutbildning.

Analys

Intervjuerna analyserades med tematisk analys, en metod avsedd att identifiera, analysera och tolka mönster av mening eller teman i kvalitativa data (Clarke & Braun, 2017). Analysen var induktiv och följde i huvudsak den procedur som föreslagits av Braun och Clarke (2006). Följande fem steg togs.

- (1) Forskarna läste vid upprepade tillfällen utskrifter av sina egna intervjuer och noterade initialt idéer mot bakgrund av studiens syften och frågeställningar. Dessa idéer delade och diskuterade vi sedan i forskargruppen och vi kom överens om en gemensam procedur för fortsatt kodning av materialet.
- (2) Varje forskare arbetade systematiskt med hela datamaterialet och kategoriserade det med stöd i den gemensamma proceduren för kodning. Dessa preliminära kategorier jämfördes sedan i forskargruppen och konsensus uppnåddes om vilka kategorier som fångade in det väsentliga innehållet i data, sett till studiens frågeställningar. Vidare identifierades möjliga teman som besvarar frågeställningarna.
- (3) Varje forskare granskade all data som befunnits relevant för respektive kategori och kontrollerade huruvida teman fungerade sett i relation till de kodade citaten från intervjuerna och data som helhet. Temana och de kodade citaten delades och diskuterades sedan i hela forskargruppen.
- (4) Varje forskare tog ansvar för ett huvudtema, beskrev detta samt samlade in citat som befanns belysande för det.
- (5) En slutgiltig analys av teman och belysande citat gjordes gemensamt i forskargruppen, med utgångspunkt från frågeställningarna. Det är resultatet av denna analys som presenteras nedan.

Etik

Projektet designades och genomfördes i enlighet med de etiska krav som Vetenskapsrådet ställer på studier i humaniora och samhällsvetenskap. Deltagarna informerades om studiens (och projektets) syfte, design och procedur, att alla empiriska data hanteras konfidentiellt, att deras deltagande var frivilligt, att de kunde avbryta deltagandet när som helst och att åtgärder vidtas för att minska risken att deltagarna kan identifieras (God forskningssed, 2017). Den främsta åtgärden för att minska risken för att deltagarna kan identifieras var att avlägsna alla namn på personer och skolor i samband med transkription av data. Skriftligt medgivande inhämtades från alla deltagare, i enlighet med

Helsingsforsdeklarationen, i samband med att deltagarna informerades om studiens syfte och vad deras medverkan skulle innebära. Skriftligt medgivande och annan information om deltagarna förvaras inlåst för att förhindra obehörig åtkomst. Kontaktuppgifter till deltagarna sparas under projektiden för att kunna återkoppla till de som medverkat i studien.

RESULTAT

Nedan presenteras resultatet av intervjustudien i två avsnitt. Varje avsnitt innefattar teman som ger underlag för att besvara och diskutera frågeställningarna. Det första avsnittet rör SP:s och SL:s uppfattningar om relationskompetens rörande deras elevers kamratrelationer. I avsnittet finns två huvudteman med två underteman vardera. Huvudtemana är följande: (1) Relationskompetens gällande elevers kamratrelationer uppfattas som (1) spontan och planerad social träning respektive som (2) direkt och indirekt "relationsförmedling". Det andra avsnittet rör SP:s och SL:s uppfattningar om relationskompetens i förhållande till elevernas föräldrar. Det innefattar ett huvudtema med två underteman. Temana är följande: Relationskompetens i relation till elevers föräldrar uppfattas som mellanmännsliga möten (huvudtema) där man ger pedagogisk vägledning respektive bekräftelse (underteman). Exempel som belyser de mönster som urskildes i analysen ges under varje undertema. Smärre språkliga justeringar har gjorts för att underlätta läsningen, men utan att innebörder ändrats. Numren inom parentes efter citaten refererar till deltagarnummer i Tabell 1. De namn som förekommer är fingerade.

Hur uppfattar verksamma specialpedagoger och speciallärare relationskompetens i sitt arbete med elevernas kamratrelationer?

Tema 1: Relationskompetens gällande elevers kamratrelationer uppfattas som spontan och planerad social träning

Respondenterna uppfattar relationskompetens gällande kamratrelationer som social träning av eleverna. De strävar efter att i dialog visa eleverna vad ett juste sätt att uppträda mot varandra innebär. Sådan fostran uppfattas ske både spontant och planerat.

Spontan social träning

Respondenterna talar om social träning som ingrediens i skolans vardagsliv. Det är alltså något man utför som del av vardagliga aktiviteter. En respondent säger att det handlar om att fånga situationer:

Lika svårt som dessa elever här inne har rent kunskapsmässigt, lika svårt har de ju socialt. De behöver vägledning och stöttning i jättemånga situationer. Hur säger man? Vad säger man? När säger man? Vad gör man? Hur gör man? Och när gör man saker? Och där är vi också väldigt tydliga och öppna, så att vi kan prata om saker utan att någon känner sig utpekad. Så vi tar liksom och fångar situationerna, och sen pratar vi om det tillsammans. (12)

En annan respondent talar om att man i vardagliga situationer tränar elevernas sociala kompetens:

Alltså det är fantastiskt vad det har skapat relationer och social kompetens. Bara det sociala, man tränar ju hur mycket som helst på att gå på en promenad. Det kan vara att man ser vilka som går och pratar med varandra. Vem vill bara gå med en vuxen?

Titta, han går ju alldeles ensam. Ska inte du gå och prata lite med honom? Fråga honom om det här. Ja, ja, så går kanske den ... och helt plötsligt så har de hittat en relation och leker på rasten. (13)

En respondent beskriver en situation där en elev betett sig respektlöst mot en kamrat och där pedagogen sedan försökt få hen att uppleva från kamratens sida:

Om de är taskiga eller säger saker på ett visst sätt kan jag spela den onda och göra på samma sätt tillbaka mot eleven. Hur tycker du det känns när man säger på detta viset till dig? Och nio av tio gånger eller tio av tio: Nej, det var inte så himla roligt. Nej, just det. Men det är för att de är lite medvetna om att jag är "the bad cop" här liksom. Jag är den som utmanar och är lite sträng. Och det kan vara småsaker. (20)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens som social träning med eleverna i spontant uppkomna situationer.

Planerad och arrangerad social träning

Respondenterna uppfattar även social träning som något planerat och arrangerat. I citatet nedan talar en respondent om att arrangera situationer där man övar på elevernas kommunikativa färdigheter:

Så då har man lite samtalsövningar mitt emellan där. Det kan också vara en elev som inte kan behärska sig, att man har samtal med eleven. Vad är det du kan göra? Hur påverkar det omgivningen när du gör så? Hur kan du själv göra för att du inte ska få ett utbrott? (9)

En annan respondent berättar att hen strävar efter att fostra eleverna till tolerans och att de ska vara öppna mot varandra med sina svårigheter:

Att jag försöker tala om för eleven att Vet du vad, det är väldigt svårt för dina kamrater att förstå när du betar dig så här eller när det blir så här, när de inte vet om att det är svårt för dig, att du inte kan. Det är mycket bättre om de vet, för då har de mer förståelse. Ska vi på något sätt tala om för dem? Och så försöker jag gå in den vägen, så att de blir medvetna om att kamraterna inte kan ha någon förståelse om de inte vet. (10)

En annan respondent beskriver en situation där hans elev är frånvarande och där pedagogen tar tillfället i akt att upplysa kamraterna om elevens problem, detta i syfte att gruppen ska förberedas och att deras tolerans för elevens beteenden ska öka:

Så har vi ju haft elever som egentligen kanske tillhör särskolan men som inte har börjat där än. Och ibland har de ju svårigheter socialt och gör kanske saker som de andra eleverna inte förstår och så. Då är det ju viktigt att prata om det. Inte kanske säga för mycket, men ändå förklara att det här gör inte hon eller han för att vara elak eller på grund av detta och detta, utan för att vi är olika. (11)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i form av pedagogiska arrangemang där eleverna tränas socialt.

Tema 2: Relationskompetens gällande kamratrelationer uppfattas som direkt och indirekt "relationsförmedling"

Respondenterna uppfattar även att deras relationskompetens gällande elevers kamratrelationer manifesteras i samspel där pedagogen agerar mellanhand, i bemärkelsen har en förmedlande, sammanbindande funktion mellan elever i svårigheter och deras kamrater. Här är det inte en fråga om att träna eleverna utan om att delta i elevernas samspel, en process som antingen är direkt, där deras elever är närvarande, eller indirekt, där de är frånvarande.

Direkt relationsförmedling

Respondenterna uppfattar relationskompetens som att bryta in i kontakter mellan eleverna och deras kamrater för att stärka banden dem emellan, som i exemplet nedan:

Man får ju se på dem tillsammans liksom att Ja, nu ser jag att det blir svårt för er här ute, vad kan jag hjälpa er med? Eller Vad tycker ni vi ska göra annorlunda så inte den eleven känner sig utpekad? Att: Ja, nu kommer hon där, specialläraren som jag brukar träffa. (12)

En respondent beskriver sin relationskompetens som att "finnas där" i nuet med eleverna och deras kamrater samt fungera som ett slags länk dem emellan:

De har sinsemellan privata relationer som är jätteviktiga och de blir för mig svårare att jobba med, absolut. Och jag tror på att finnas där och att vara med i dem. Speciellt med de eleverna som har språkliga svårigheter och har svårt att uttrycka vad de egentligen känner, tänker och menar. Men även de som är impulsiva, utåtagerande och så. Det är nog främst där det händer, i nuet, att man finns där. (7)

En annan respondent uppfattar relationskompetens i termer av att vara en "kedja" eller "tolk" i relationer:

Och där jobbar vi så att vi blir som kedjan mellan eleverna när det gäller kompisrelationerna, att vara tolken. För det blir alltid missförstånd eller att man blir arg på varandra, och så förstår man inte varför man blir arg. Och den andra förstår inte varför den personen blir arg. (9)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i relation till elevers kamratrelationer som att delta direkt i elevernas aktiviteter och understödja deras relationsskapande.

Indirekt relationsförmedling

Respondenterna beskriver även sin funktion som förmedlare eller mellanhand som något mer indirekt, det vill säga att man inte direkt ingriper i elevers relationer, men visar på andra sätt att man bryr sig om dem. En respondent talar om vikten av att observera och följa upp sina elevers sociala aktiviteter utanför klassrummet, till exempel samla in information som kan hjälpa dem att utveckla goda kamratrelationer:

Vi har reflexväst på oss, och vissa dagar är vi sex pedagoger som är ute. Och jag tror att det hjälper, att man ser att Elsa är själv på rasten, och att man kanske kan anknyta till det nästa lektion man har henne. Du, jag såg att du var själv på rasten. Med vem

hade du velat leka? Ja, då säger hon kanske några namn, och då kan man kanske hjälpa dem vid nästa rasttillfälle (18)

Respondenten nedan beskriver hur hen främjar sina elevers inkludering i gruppen genom att bygga relationer med elevernas kamrater:

Att man pratar mer om sådana saker för att kamraterna ska se att Jaha, det är hon som brukar komma in och prata med honom. Men ja, hon pratar ju med oss allihop och frågar om vi ska spela bandy och hon frågar hur det gick och hon frågar vad vi gjorde på slöjden. Eller vad det nu kan vara för någonting. (12)

En annan respondent uppfattar relationskompetens som att främja ett positivt socialt klimat där eleverna inte är rädda att ge uttryck för sig själva i relation till varandra:

Det är väl liksom andan här att det är ett tillåtande klimat. Att man får lov att säga fel. Att det är okej att säga fel, trycker jag väldigt ofta på. Det räcker ju inte att man säger det en gång, man måste säga det flera gånger. Om man inte slår ner dem, då vågar de säga fel också. De vågar prova. (1)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i fråga om kamratrelationer som att förmedla relationer och skapa ett positivt socialt klimat utan att direkt ingripa i relationer där deras elever deltar.

Hur uppfattar verksamma specialpedagoger och speciallärare relationskompetens i sitt arbete med relationer till elevernas föräldrar?

Tema 1: Relationskompetens i relation till elevers föräldrar uppfattas som mellanmänniskliga möten där man ger pedagogisk vägledning och bekräftelse

Respondenterna uppfattar kontinuerlig kontakt med elevernas föräldrar som viktigt för att främja elevernas välmående och utveckling. De nämner att de använder sig av olika slags medier i kontakten, såsom telefoner och textmeddelanden. Mellanmänniskliga möten uppfattas emellertid som den huvudsakliga kontext där SL:s och SP:s relationskompetens manifesteras. Respondenterna uppfattar sin roll i kontakten som vägledande respektive bekräftande.

Pedagogisk vägledning

Respondenterna uppfattar sin relationskompetens som att sensitivt, tryggt och samtidigt tydligt vägleda föräldrar i sårbara sociala situationer:

För jag tror att jag nog ändå är rätt så bra på att ge föräldrarna trygghet. Att vi kan ta varandra i hand så: Jag leder dig igenom detta svåra. Det låter väldigt självgott, och det är inte så jag menar, men det krävs mycket för att möta vårdnadshavare i den sårbarhet som är. Man kan inte stövla på och prata som jag gör nu. Nej, man måste ha många strängar på sin lyra. Med tydlighet och trygghet kommer man ofta väldigt, väldigt långt. (2)

En annan respondent talar om förtroende som grunden för relationen till föräldrar och att detta förutsätter professionell distans:

Men det är en förtroendeverksamhet vi ... Har vi inte föräldrarnas förtroende med oss, då är det knepigt. Och det handlar också om att ibland gentemot föräldrar ... jag ska inte säga sätta gränser, men förklara Varför gör vi som vi gör? (16)

På liknande sätt beskriver en respondent att pedagogens position gentemot föräldrar ibland behöver markeras. Föräldrar uppfattas som ett stöd för skolan, men de bör samtidigt respektera den professionelles ansvar:

Genom att behandla dem som föräldrar och bjuda in dem i samtal genom att vara väldigt professionell, alltså hålla mig till fakta. Inte gå in i känslor. Det är svårt när man har elever som man upplever är misskötta, där föräldrakapaciteten kanske inte är så hög. Så jag försöker jobba hela tiden med att föräldrarna är viktiga, att de är ett stöd, de ska ha informationen, man får lyssna på dem. Men också markera att jag är professionell och det här är min profession. Det här kan jag. Det här kan vi. Det här sköter vi. Nu gör vi detta. Vi återkopplar till dig. Du får sitta lugnt i båten. Ni kan göra det här hemma. Det här är vår grej. (17)

En respondent uppfattar att pedagogen inte bör dölja information i samtal med föräldrar utan vara rak när hen talar om barnens svårigheter:

Och att inte heller kanske försköna saker och ting. Så att föräldrarna inte får den informationen eller tar den till sig som vi vill. För det har man ju också varit med om. På möten, där man lite försöker linda in det lite. Och så har föräldrarna kanske inte riktigt insett vad det var man ville säga. Så det är viktigt att man är rak. (22)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i relation till elevers föräldrar som att leda samtal, vara tydlig i kontakten och sätta gränser.

Bekräftelse

Respondenterna uppfattar även relationskompetens i relation till elevers föräldrar som att inta ett respektfullt och empatiskt förhållningssätt. En respondent framhåller att elevernas svårigheter ibland är kopplade till förhållanden i hemmet och att det är viktigt att förstå och känna in situationen från förälderns perspektiv:

Då måste man vara lite inkännande och lyssna och säga Jag förstår att du har haft det väldigt jobbigt. Och så får man lyssna lite på föräldern så man kan få dem lite med sig. Sen kan det gå lite lättare att nå fram till det vi egentligen ska prata om. Jag får ta något möte extra och det får vara så, för jag hjälper i alla fall inte eleven annars. (4)

En annan respondent uppfattar relationskompetens som att pedagogen har ett respektfullt och ödmjukt sätt att kommunicera med föräldern:

Att jag lyckades, det är väl ... För det första hade jag förstått det här med att det var viktigt hur jag skulle framföra det. Och att man tar det på ett mjukt sätt. Inte allt för mycket tryck på dem. Utan det ska ändå vara så att de ska vilja det själv och känna att det är viktigt och att det är betydelsefullt för den unga människan, eleven. (15)

En respondent beskriver bekräftelse på ett mer metodiskt sätt, som att man använder tekniker för kommunikation:

Behöver man en manual så ha det. Bemöt med de här orden, höj inte rösten. Ja, nu ironiserar jag nästan, men att en del av oss kanske behöver det för att kunna ha de här relationerna. För att man är så störd av att det ska kännas känslomässigt rätt, och det gör det inte med alla. För det behöver vara icke-dömande, icke-värderande men tydligt och konkret. (7)

Följande respondent uppfattar relationskompetens som att lyssna, bekräfta och visa empati samt ger konkreta förslag på hur det kan gå till:

Det är det här, öppenhet och lyssna. Lyssna på föräldern. Ibland om föräldern ringer och vill säga någonting, avbryt inte med Ja, men vi har ju ... eller Ja, detta har vi gjort. Alltså så här. Utan lyssna färdigt, och bara bekräfta: Vi förstår hur du känner. Jag förstår dilemmat. Och sen när man har lyssnat klart så kan man öppna upp för ett riktigt samtal hur vi ska lösa detta. (9)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i relation till elevers föräldrar som att man visar förståelse och är empatisk.

Avslutningsvis bör påpekas att undertemana vägledning och bekräftelse ofta sammanflätas i respondenternas beskrivningar, såsom i detta citat:

Alltså, var drar man gränsen någonstans i relationsskapandet? Man blev som en extra pappa för den här ensamstående mamman. Så om man vill så kan man i stort sett involvera sig hur mycket som helst. Och det kanske är det som är distansen med lärare tänker jag. Ni är där och jag är här. Hur mycket vågar jag som lärare öppna upp mig själv och gå in helhjärtat i er som människa? Jag jobbar som speciallärare på en skola med flera elever och jag är mentor för den här eleven. Det handlar om att lära sig sätta gränser. Sen får man göra det på ett fint sätt. Jag tror inte personen i frågan var medveten om det, men att vara relationsskapande är också väldigt jobbigt om man inte kan hantera det. (8)

Denna respondent strävar efter balans mellan närhet och distans i relation till föräldern. Han stöttar föräldern, men försöker samtidigt upprätthålla en professionell gräns i relationen. Balansgången upplevs ofta som svår.

Sammanfattning

Resultatet baseras på hur verksamma SP och SL uppfattar relationskompetens när det gäller två professionella kärnrelationer (Kelchtermans, 2017) i skolan. Sammanfattningsvis framträder följande teman gällande de båda relationsformerna, vilka besvarar artikelns mer specifika frågeställningar:

(1) *Elevers kamratrelationer*. Resultatet visar här att relationskompetens, enligt SL:s och SP:s uppfattningar, manifesteras genom mer eller mindre målmedveten social träning (tema 1), vilken antingen genomförs spontant (undertema 1) eller planeras och arrangeras (undertema 2). Vidare uppfattas relationskompetens som relationsförmedling (tema 2), där SL och SP fungerar som mellanhand, något som har en direkt form (undertema 1) – där SL och SP direkt deltar i relationsbygget mellan eleverna och deras kamrater – och en indirekt form – där SL och SP inte

ingriper direkt i elevernas relationer, men på andra sätt visar att de bryr sig om eleverna (undertema 2).

(2) *Elevers föräldrar*. Resultatet visar här att relationskompetens, enligt SL:s och SP:s uppfattningar, manifesteras genom direkt samspel vilket innefattar två huvudsakliga aspekter: vägledning (undertema 1), som handlar om att ge föräldrar råd rörande relationer och visa på former för relationen pedagog-förälder; samt bekräftelse (undertema 2), som handlar om att inta ett empatiskt och stödjande förhållningssätt gentemot föräldern.

DISKUSSION

Allmänt kan sägas att SL och SP, sett utifrån vår studie, verkar ha tänkt mycket på, och arbetar medvetet med relationer till såväl sina elever som elevernas föräldrar. De tycks också uppfatta sig själva som fullt kapabla att bygga stödjande och positiva relationer både med och för elever i svårigheter. Vidare kan man påstå att de har ett tydligt fokus på vad som äger rum *mellan* pedagog och motpart då de talar om relationskompetens. Detta fokus diskuterar vi nedan utifrån olika aspekter.

Specialpedagogrollen

Liksom i vår tidigare intervjustudie (Aspelin et al., 2020) uppfattar SL och SP här goda mellanmännsliga relationer som avgörande för om man ska lyckas med utbildning samt relationskompetens som en basal pedagogisk kompetens (Nordenbo et al., 2008). Man kan uttrycka det som att respondenterna är uppdaterade angående relationers grundläggande betydelse i utbildning (Roorda et al., 2017), inklusive den särskilt viktiga betydelse som relationer har för elever i svårigheter (Lopez & Corcoran, 2014; Spilt et al., 2014). Resultatet kan förstås mot bakgrund av SL:s och SP:s yrkesroller och utbildningar. Teman som närhet och distans (von Ahlefeld Nisser, 2014), arbete med sociala relationer (Klang et al., 2017) samt relationell förståelse av skolsvårigheter (Göransson et al., 2015a) framstår som centrala för SP och SL. Resultatet överensstämmer även med Möllås et al. (2017) fallstudie, där arbete med att bygga och upprätthålla mellanmännsliga relationer med och mellan skolans aktörer framstår som en central strategi för såväl SP som SL. Det faktum att såväl speciallärarprogrammet som specialpedagogiskt program är påbyggnadsutbildningar och att de som genomgår utbildningarna är förskollärare eller lärare med minst tre års yrkeserfarenhet spelar sannolikt också en roll för hur de SL och SP som ingått i vår studie talar om ämnen som sociala relationer och relationskompetens.

Med blicken på mellanrum

Specialpedagogisk forskning inriktas ofta på elevers svårigheter och/eller omständigheter kring dessa (Emanuelsson et al., 2001; Skidmore, 2004). Som framgått av resultatet i föreliggande studie placerar SL och SP snarare mellanmännsliga relationer i brännpunkten. SL:s och SP:s uppfattningar om relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar handlar om mellanrum snarare än om enskilda individers handlingar och/eller om utbildningsmiljöns påverkan.

SL och SP uppfattar huvudsakligen relationskompetens som manifesterad i samspel där motparten är delaktig, det vill säga de utgår inte från någon "top-down-modell" då de talar om relationer. Inte heller uppfattar de att relationskompetens kan tas för given eller är något som den enskilde

pedagogen styr över på egen hand. Kompetensen associeras ej heller främst till individens personlighet (Fibaek Laursen, 2004) utan förstås snarare som situations- och kontextbunden (Skibsted & Vedsgaard Christensen, 2016). Resultatet på den punkten går i linje med Göransson et al. (2015a), som visar att SP och SL ofta har en relationell förståelse av elevers skolsvårigheter, här i bemärkelsen att de förstår elevers svårigheter i förhållande situation och sammanhang. SL och SP i föreliggande undersökning överbetonar inte den enskildes betydelse för relationer; deras fokus ligger mindre på pedagogens reflektion över relationer (jfr. med Matthiesens, 2016) och mer på direkta kontakter. Resultatet visar vidare att SL och SP uppfattar relationskompetens som en professionell förmåga där uppgiften är att utbilda i och om relationer. I viss mening tycks de emellertid även uppfatta kompetensen som personlig, då den inte främst handlar om att upprätthålla en funktion i ett socialt system utan om att vara en positiv kraft i andra människors liv.

En till stor del vardaglig diskurs om relationskompetens

Resultatet visar även att SL och SP talar på ett informellt sätt om sin förmåga att bygga relationer. De använder till exempel sällan teoretiska begrepp. Det finns undantag – till exempel förekommer uttryck som ”social kompetens”, ”impulsiva, utåtagerande elever” och ”samtalsövningar”. Man kan även konstatera att SL:s och SP:s uppfattningar går i linje med den konventionella definitionen av relationskompetens, där kvaliteter som öppenhet, respekt, empati och ansvar betonas (Herskind et al., 2014; Jensen et al., 2015;). Men mestadels uttrycker sig SL och SP vardagligt om ämnet (jfr. Aspelin et al., 2020). Med det i beaktande kan man påstå att forskning inom fältet bör ge SL och SP stöd att utveckla en mer professionell diskurs om pedagogiska relationer.

Relationskompetens på kort och lång sikt samt som medel och mål

Resultatet visar vidare att SL och SP uppfattar relationskompetens utifrån olika tidsdimensioner och funktioner. Kompetensen antas ingå i ett omfattande, komplext och avancerat pedagogiskt arbete på kort och lång sikt, i formella och informella situationer samt med explicita såväl som implicita syften. SL och SP förknippar till stor del kompetensen med socialt samspel, där relationer ses som värdefulla i sig själva och där relationskompetens innebär att delta i skeenden här och nu. Emellertid uppfattar de även relationskompetens som ett slags pedagogisk strategi, där man bygger goda relationer på sikt. Relationer förstås då som medel för att uppnå mål bortom konkreta situationer. Det kan till exempel handla om att observera elevers samspel och samla in information som kan användas vid senare tillfällen eller att bygga band med elevers föräldrar i syfte att främja elevernas utveckling. SP:s och SL:s uppfattningar går här i linje med vad Frelin (2010) skriver om lärares relationsarbete mer allmänt, att det sker både på kort och lång sikt samt både utgör medel för att uppnå andra mål och mål i sig självt.

Resultatet i ljuset av relationskompetensmodellen

Respondenternas utsagor går även att förstå i ljuset av relationskompetensmodellen (Aspelin et al., 2021). Samtliga teman och underteman implicerar situationer där SL och SP är inbegripna i kommunikation ansikte-mot-ansikte, verbalt och/eller ickeverbalt. I termer av kommunikativ kompetens betonar respondenterna kvaliteter som ömsesidighet och respekt i mellanmänniskliga möten. De talar även om att träna elevernas kommunikativa förmågor. I termer av differentieringskompetens talar många SP och SL om vikten av att upprätthålla balans mellan närhet och distans i relationer, till exempel sätta gränser eller markera professionell distans i relation till elevers föräldrar. Resultatet kan här jämföras med von Ahlefeld Nissers (2014) studie, vilken betonar

och problematiserar olika aspekter av närhet och distans i SP:s och SL:s arbete i förhållande till elever, kollegor och verksamheten. Socio-emotionell kompetens är en något mindre framträdande aspekt i materialet, men många respondenter uppfattar känslor som viktig del av arbetet med relationer, till exempel att man bemöter elever och elevers föräldrar på ett empatiskt sätt samt främjar elevernas empatiska förmåga (jfr. Bader, 2023; Herskind et al., 2014; Jensen et al., 2016). Vissa respondenter uppfattar även hantering av sina egna känslor som viktig del av relationskompetens, till exempel i relation till föräldrar, där man exempelvis undviker att ”gå in i känslor”.

Konklusion: relationskompetens som möte och metod

Artikelns övergripande forskningsfråga lyder: hur uppfattar verksamma SL och SP relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar? Som vi såg i avsnittet Pedagogisk relationskompetens skiljer Richardson och Fallona (2001) mellan två former av klassrumsledarskap: *metod*, vilket kort sagt betecknar olika slags tekniker som lärare använder, och *uppförande*, vilket på motsvarande sätt rör lärarens moraliska hållning. Inspirerade av den distinktionen föreslår vi nu att resultatet av föreliggande studie kan förstås utifrån två huvudsakliga former av relationskompetens eller attityder till relationer, vilka vi väljer att kalla *metoder* och *möten*.²

Metoder. Studien visar att SL och SP uppfattar relationskompetens som aktiv fostran av elevers beteenden, träning av elevers sociala kompetens och arrangemang av pedagogiska situationer – till exempel ”samtalsövningar” – där elevers kommunikativa färdigheter stärks. Vidare uppfattar de kompetensen som ett slags relationsförmedling, där de till exempel går in för att medla och påverka sina elevers kamratrelationer. Vid tillfällen kan attityden, enligt respondenternas uppfattningar, ta sig uttryck i explicit social fostran, som exemplifierades av yttrandet: ”Hur tycker du det känns när man säger på det viset till dig?” Relationsförmedlingen uppfattas även ha en indirekt form, där SL och SP snarare intar rollen av observatörer och insamlare av information eller bygger relationer med sina elevers kamrater i syfte att underlätta elevernas integrering. När det gäller relationer till elevernas föräldrar uppfattar SL och SP relationskompetens som pedagogisk vägledning, till exempel genom att man medvetet kommunicerar på vissa sätt (tydligt, rakt etc.), sätter gränser och klargör positioner och ansvarsförhållanden mellan sig själv och föräldern. Slutligen uppfattar flera respondenter relationskompetens som tekniker för kommunikation, uttryckt exempelvis så här: ”Behöver man en manual så ha det. Bemöt med de här orden, höj inte rösten.” SL och SP uppfattar med andra ord att relationskompetens innebär att använda sig av olika slags metoder för att främja goda relationer med och mellan elever samt med föräldrar.

Möten. Studien visar även att respondenterna uppfattar relationskompetens som bemötande eller sätt att relatera sig till elever och föräldrar. Gentemot eleverna finns exempel på attityden när SL och SP talar om att ”bjuda in till samtal”, ”fånga situationer” samt ”att finnas där och vara med dem”. Vidare blir denna uppfattning om kompetensen tydlig i respondenternas beskrivningar av sig själva som ”länk”, ”kedja” och ”tolk”, liksom i deras ambition att ställa öppna frågor, såsom ”Vad kan jag hjälpa er med?” När det gäller relationer till elevernas föräldrar framgår uppfattningen om

² Att vi inte talar om ”uppförande” beror på att den termen hos Richardson och Fallona (2001) knyts till lärarens personliga hållning och ”dygder” medan vi vill betona den mellanmänskliga innebörden av fenomenet relationskompetens. Ordet ”möte” blir då mer adekvat.

relationskompetens som möten i tal om att inge trygghet och förtroende i relationen, lyssna och visa respekt, agera empatiskt och ödmjukt. Här handlar det med andra ord om att förhålla sig till elever och föräldrar på sätt som är stöttande och bekräftande, det vill säga att vara en vital och positiv kraft i mellanmänskliga möten.

SL och SP uppfattar sålunda relationskompetens som att använda olika tillvägagångssätt vid arbete *med* relationer respektive att inta olika förhållningssätt *i* relationer. Oavsett om vi talar om metoder/tillvägagångssätt eller möten/förhållningssätt framstår relationskompetens, sett utifrån respondenternas uppfattningar, väsentligen som en situationsbaserad förmåga: den manifesteras i konkreta situationer och relationer, där SL och SP knappast kan tillämpa standards utan snarare behöver "läsa av" och svara på andras handlingar i stunden. Slutsatsen kan i koncentrat formuleras som att relationskompetens, sett utifrån respondenternas uppfattningar, innebär att SL och SP förhåller sig till och hanterar händelser i vardagen så att relationer blir positiva och produktiva för eleverna.

Vi föreslår att man i forskning och utbildning såväl som i utbildningar till speciallärare och specialpedagog uppmärksammar och värdesätter den dubbla innebörd av fenomenet relationskompetens som skisseras ovan. Såväl metoder som möten är viktiga aspekter av fenomenet och SP och SL behöver utveckla båda. Påpekas bör dock att distinktionen är analytisk och att aspekterna inte går att separera till fullo när det gäller pedagogisk praktik (jfr. med Richardson & Fallona, 2001). Flertalet citat i resultatdelen innehåller spår av bägge aspekter. Som Richardson och Fallona skriver är det ofta men inte alltid fruktbart att skilja mellan aspekterna (i deras fall metod och uppförande). Framför allt bör åtskillnaden "aldrig förtingligas, som varit fallet med de flesta modeller om klassrumsledarskap" (Richardson & Fallona, 2001, s. 724, vår övers.).

Avslutningsvis följer vi Richardson och Fallona (2001) i deras tal om pedagogiska implikationer. De framhåller att man i lärarprofessionsutbildning – i deras fall på lärarutbildning – framför allt behöver vägledas i att förstå och reflektera över den aspekt som de kallar uppförande, det vill säga att lärarutbildare bör hjälpa blivande lärare att förstå undervisning som en moralisk aktivitet: "Relationen mellan elev och lärare finns i undervisningens hjärta, och således i hjärtat av organisering och hantering av klassrumssituationer" (s. 725, vår övers.). Vårt projekt som helhet visar att verksamma SL och SP ofta är utförliga och nyanserade i talet om relationskompetens, särskilt betraktat som metod, men även betraktat som möten. "Möten" framstår som särskilt viktiga att uppmärksamma i utbildning till SL och SP, liksom i forskning om densamma.

Studiens begränsningar

Denna studie har viktiga begränsningar, som man bör ha i åtanke när man tolkar resultaten. Eftersom det är en intervjustudie finns det till exempel alltid en risk att respondenterna ger svar som de tror forskarna önskar höra eller som ger en mer fördelaktig bild av dem själva. Denna risk är dock troligen mindre med erfarna lärare, vilket alla SL och SP kan räknas till.

Särskilt viktigt att komma ihåg är även att studien inkluderar ett begränsat urval av respondenter, som frivilligt ställt upp och deltagit i intervjuerna. Dessa respondenter arbetar på skolor som inte nödvändigtvis är representativa för svenska skolor i övrigt, speciellt eftersom urvalet kommer från en begränsad geografisk region. Respondenternas uppfattningar är därför inte heller nödvändigtvis representativa för ett större urval av SP eller SL. Eftersom detta är en småskalig intervjustudie skulle

framtida forskning kunna inkludera ett större urval och/eller använda andra metoder för att samla in och analysera data, såsom frågeformulär, för att validera de resultat som redovisas här.

Acknowledgements

Denna forskning genomfördes med stöd av medel från Vetenskapsrådet, anslag 2018-03785.

REFERENSER

- Anderson, L., & Östlund, D. (2019). Swedish special needs teachers' views on their work and collaborations in education for students with intellectual disabilities. *The New Educational Review*, 57(3), 225–235. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.57.3.18>
- Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aspelin, J. (2023). Lärares relationskompetens i växelspelet mellan ”Mig” och ”Jag”. Begreppsdiskussion med stöd i G.H. Meads teori. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(3). <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.03>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). Pre-service educators' understandings of relational competence. *Frontiers in Education: Teacher Education*, (6), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Aspelin, J.; Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). ”It means everything”: special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671–685. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1783801>
- Aspelin, J. (2013). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 179–189). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2012). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Bader, B.-M. (2023). *Att lyssna med hela kroppen: en studie om lärares ledarskap i utvecklingssamtal*. Doktorsavhandling. Mälardalens universitet.
- Biesta, G. J. J. (2004). Mind the gap! Communication and the educational relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 11–22). Peter Lang.
- Bingham, C., & Sidorkin A. M. (Red.) (2003). *No education without relation*. Peter Lang.
- Bladini, U.-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buber, M. (1993/1953). *Om uppföstran*. Dualis förlag.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Domfors, L.-Å. (2000). *Döfstumlärare - specialpedagog - lärare för döva och hörselskadade: en lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Ewe, L. P. (2022). *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. Doktorsavhandling. Malmö universitet.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Gergen, K. (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford University Press.

- Gidlund, U. (2020). Relational pedagogy in a vocational program in upper secondary school: A way to make more students graduate. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 106-128. <https://dx.doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20102106>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan - förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehaeforskning*, 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.225>
- God forskningssed. (2017). Vetenskapsrådet.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015a). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport. Karlstad University Studies, 2015:13.
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015b). Voices of special educators in Sweden: A total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287-304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>.
- Herskind, M., Laursen, P. F., & Nielsen, A-M. (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Paedagoger*, 75(2): 33-39.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2023). *Utmärkt lärare: forskningen om lärarskicklighet och vägar dit*. Natur & Kultur.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., & Vedsgaard Christensen, M. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201-212. <https://dx.doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Runa förlag.
- Kelchtermans, G. (2017). "Should I stay or should I go?": Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 8(23), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://ezproxy.hkr.se/login?url=https://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator: Six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Klinge, L. (2016). *Laerarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relasjonskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Doktorsavhandling. Københavns universitet.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Liber.
- Lopez, C., & T. Corcoran (2014). Relationships with special needs students: Exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1304-1320. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.897385>
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Matthiesen, N., & L. Gottlieb (2016). Når man laerer at vaere relationskompetent: fra kursus til skolepraktik. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Laereruddannelse og Skole* (s. 89-106). Dafolo.
- Matthiesen, N. (2016). Relationskompetencebegrebet under lup: Ansvar i forudsigeligheden. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.) *Relationskompetencer i Laereruddannelse og Skole* (s. 139-156). Dafolo.
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken: en analys av sex fallstudier. Karlstad Universitet. <https://go.exlibris.link/d1Hs6RC8>

- Nielsen, A.-M., & Laursen, P. F. (2016). Relationskompetence og klasseledelse i læreruddannelse. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.) *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole* (s. 43-70). Dafolo.
- Nordenbo, S E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard S. (2008). *Laererkompetenser og elevers læring i förskole og skole. Ett systematisk review utfört for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Paedagogiske Universitetsskole & Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborgs universitet. Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Regeringens proposition 1988/1989:4. *Om skolans utveckling och styrning*.
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as manner and method. *Journal of Curriculum studies*, 6(33), 705-728.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163.
<https://doi.org/10.1177/02711214030230030501>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.v46-3>
- Sabol, T. J., & Pianta R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Segerby, C. (2022). Exploring how a university mathematics teacher’s digital relational competence can be manifested: A micro-analytical study. *Education Sciences*, 12(4).
<https://doi.org/10.3390/educsci12040257>
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:688. *Förordning om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Utbildningsdepartementet.
- Skibsted, E., & N. Matthiesen (Red.) (2016). *Relationskompetencer i Læreruddannelse og Skole*. Dafolo.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Spilt, J. L., van Ier, P. A. C., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin H. (2014). Children’s social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child Development*, 85(3), 1248-1256. <https://doi.org/10.1111/cdev.12181>
- Wiklund-Engblom, A. (2018). Digital relational competence: Sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *Seminar.Net*, 14(2), 188-200.
<https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2979>
- Wright, M. V. (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken. I M. Nilsson Sjöberg (Red.), *Pedagogik som vetenskap: En inbjudan* (s. 185–198). Gleerups.

Vol 18, nr 1 2025

Utbildning & Lärande

Introduktion: Samarbete och frihet i lärande. Perspektiv på skolutveckling och pedagogisk praxis

Iris Ridder

Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrarektors rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson

Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal

Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman

STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända

Helena Hansen & Ann-Christine Vallberg Roth

A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model

Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin & Petra Runström Nilsson

Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem

Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson

Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter

Maria Olsson

Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar

Kristina Axelsen Ivarson