GÖTEBORGS UNIVERSITET

Stöd i relationellt lärande: Lärares förväntningar på specialpedagogen i frustrerande situationer i mötet med elever

En kvalitativ intervjustudie om lärares frustrationer på grundskolan och gymnasieskolan

JOHANNA JOHANSSON &
SUSANNE PEDERSEN

Specialpedagogprogrammet

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP 601
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2024
Handledare:	Marianne Molander Beyer
Kurs, Examinator:	Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator:	Jakob Åsberg Johnels

Nyckelord: Relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv, relationer, frustration, relationell pedagogik, pedagogisk taktfullhet, fenomenografi.

Abstract

Studien undersöker ett begränsat antal lärares förväntningar på specialpedagogen när de upplever en frustration i mötet med elever. Studien har inspirerats av en fenomenografisk ansats. Studien genomfördes i form av en kvalitativ intervjustudie med nio semistrukturerade intervjuer, som transkriberats i sin helhet för att sedan analyseras och kategoriseras. Studien har genomförts med Vetenskapsrådets etiska principer i beaktning. Resultatet har analyserats utifrån de teoretiska utgångspunkterna relationell pedagogik, relationellt och kategoriskt perspektiv samt pedagogisk takt. Resultatet har sedan diskuterats utifrån den valda tidigare forskningen. Resultatet visar på att lärarna i studien ofta upplever frustration när de möter ovilliga elever, elever med utmanande beteenden samt lärarens känsla av att inte räcka till. Vidare visar resultatet att lärarna i studien oftast får det stöd de förväntar sig från specialpedagogen men även vänder sig till kollegor för stöd. Utifrån resultatet synliggörs vikten av att specialpedagogen känner till lärarnas erfarenheter och bakgrund för att kunna ge det stöd som lärarna efterfrågar. Lärarna i studien är tydliga med att de inte efterfrågar några pekpinnar utan vill ha en specialpedagog som förstår komplexiteten i läraryrket. Resultatet visar på relationens betydelse i mötet med elever i frustrerande situationer. En god relation mellan lärare och elev gör att upplevelsen av frustration hos läraren minskar. De intervjuade lärarna rapporterade att när läraren har goda relationer med sina elever möjliggör det för läraren att anpassa sig till situationen och agera lugnt och reflekterande i mötet med utmanande elever. Lärarna i studien uttrycker att deras sätt att agera påverkar både elevernas engagemang och relationen till dem. Elever som känner sig sedda och respekterade är mer benägna att delta aktivt i undervisningen och följa reglerna.

Sammanfattningsvis visar studien att lärarnas uppfattning av frustrerande situationer inte är kopplad till vilket stadium de undervisar på, utan till de skolsvårigheter eleverna möter och att stödet som respondenterna uttrycker att de behöver överensstämmer med det stöd de faktiskt får.

Förord

Ett arbete fullt av frustration kopplat både till oss som författare och studiens syfte. Känslan av frustration när tankegångarna tar stopp, när tiden och energin inte räcker till. Den känslan som sedan byts till glädje och inspiration genom goda relationer och givande samtal till varandra och vår handledare.

Tack Marianne för givande handledning som har utmanat och stöttat oss i vårt skrivande av detta examensarbete. Även ett tack till våra arbetsplatser för stöd under hösten och inte att glömma våra familjer och vänner som knappt sett röken av oss.

Vi vill också tacka varandra, vem hade trott för tre år sedan att vi skulle avsluta studierna med en vän för livet.

Januari 2025
Johanna och Susanne

Innehåll

Abstract 1
Förord 2
1. Inledning och problemområde 6
1.1 Definitioner av centrala begrepp 6
2. Syfte och frågeställningar 7
3. Bakgrund 7
3.1 Styrdokument 8
3.2 Relationens betydelse 9
3.3 Rektors roll 9
3.4 Lärares verktyg 9
3.5 Specialpedagogikens historia 10
3.6 Specialpedagogens roll 10
3.7 Specialpedagogutbildning – att möta frustrerande situationer 11
4. Tidigare forskning 11
4.1 Relationell pedagogik 11
4.1.1 Relationer mellan lärare och elever 12
4.1.2 Hur skapa goda relationer mellan lärare och elev 12
4.1.3 Relationens effekt på elevens utveckling 13
4.2 Frustration i mötet mellan lärare och elever 14
4.3 Elever med beteendeproblem 14
4.4 Stöttning av lärare i frustrerande situationer 15
4.4.1 Specialpedagogens uppdrag 15
4.4.2 Handledning 15
4.4.3 Observationer 16
4.4.4 Rektorns roll 16
4.4.5 Ökning av elevens engagemang 16
4.5 Åtgärder 17
4.5.1 Metoder för att möta elever med beteendeproblem 17
4.5.2 Metoder för att minimera frustrerande situationer 18
4.5.3 Metoder för att utveckla relationen mellan lärare och elev 18
5. Teoretiska utgångspunkter 19
5.1 Fenomenografi 19
5.2 Relationell pedagogik 19
5.3 Relationellt kontra kategoriskt perspektiv 20
5.4 Pedagogisk taktfullhet 20

6. Metod ... 21
6.1 Val av metod ... 21
6.2 Urval ... 21
6.3 Genomförande ... 21
6.4 Bearbetning och analys av material ... 22
6.5 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet ... 23
6.6 Forskningsetiska överväganden ... 23
7. Resultat ... 24
Tabell 1. Förteckning över respondenter ... 24
7.1 Resultatredovisning utifrån teman ... 25
7.1.1 Upplevda frustrationer ... 25
7.1.1.1 Ovilliga elever ... 25
7.1.1.2 Utmanande elever ... 25
7.1.1.3 Att inte räcka till ... 26
7.1.2 Stöttning av specialpedagog ... 26
7.1.2.1 Samtalsstöd ... 26
7.1.2.2 Observationer ... 27
7.1.2.3 Råd och tips ... 28
7.1.3 Vikten av synliga aktiva specialpedagoger ... 28
7.1.4 Relationens betydelse ... 28
7.1.4.1 Relationens betydelse för elevens kunskapsutveckling ... 28
7.1.4.2 Att skapa relationer ... 29
7.1.4.3 Utvecklande av relationer ... 30
7.1.5 Behov av relationskunskap ... 30
7.1.5.1 Lärarutbildningen ... 30
7.1.5.2 Kompetensutveckling på arbetsplatsen ... 30
7.1.5.3 Rektors ansvar för kompetensutveckling ... 30
7.1.6 Stöttning från andra ... 31
7.1.6.1 Skolledningen ... 31
7.1.6.2 Kollegor ... 31
7.2 Sammanfattning av resultatet utifrån forskningsfrågorna ... 31
7.3 Analys av resultaten utifrån forskningsfrågorna ... 31
7.3.1 Lärares beskrivning av frustrerande situationer ... 31
7.3.2 Lärares behov av stöd från specialpedagog i frustrerande situationer i mötet med elever ... 32
7.3.3 Det stöd som lärare får av specialpedagogen i frustrerande situationer i mötet med elever ... 32

7.3.4 Relationens betydelse i frustrerande situationer 33
8. Diskussion 33
8.1 Resultatdiskussion 33
8.2 Metoddiskussion 37
8.3 Studiens kunskapsbidrag 37
8.4 Vidare forskning 38
9. Referenslista 39
Bilaga 1: Missivbrev 44
Bilaga 2: Intervjuguide 46

1. Inledning och problemområde

I flera dagstidningar och andra medier rapporteras om olika problem inom skolan idag, såsom en sjunkande andel godkända elever i årskurs 9 samt bristande trygghet och studiero. I *Aftonbladet* (2017-10-23) framgår det att "Allt för mycket av undervisningstiden och lärarnas möjlighet att undervisa och ge elever stöd läggs på att förhindra konflikter och att utreda konflikter som uppstår mellan elever under lektionstid."

Intresset för relationer mellan lärare och elever samt de frustrerande situationer som kan uppstå i mötet mellan dessa har väckts under utbildningen och baserats på egna upplevda erfarenheter. Frustrerande situationer, där relationer till elever sätts på prov, har blivit tydliga, och lärare som uttrycker frustration i relation till elever har mötts.

Enligt Skolverket (2024b) görs en åtskillnad mellan mer allvarliga och mindre allvarliga överträdelser. Den aktuella studien fokuserar på de mindre allvarliga överträdelserna, såsom elever som stör andras arbetsro, använder oacceptabelt språk eller säger emot vuxna, samt mildare former av bus. Ofta tillskrivs "skulden" eleven, med påståenden om att denne inte lyssnar, inte följer instruktioner eller saknar motivation. En relevant fråga är hur en specialpedagog kan stödja en lärare som uttrycker frustration, till exempel genom att säga "Kim lyssnar aldrig, gör aldrig som jag säger!". Enligt vår erfarenhet kan många lärare ha en tendens att vilja överlämna elever som utmanar och skapar frustration. Samtidigt kan det av specialpedagog kännas som att det finns förväntningar om att specialpedagoger ska lösa de upplevda problemen som läraren har. Genom att stödja läraren i att förstå och hantera relationsarbetet kan både lärare och elev gynnas.

I studien redogörs för vad tidigare forskning har visat om frustration och relationer mellan lärare och elever samt hur specialpedagoger kan bidra till att stödja detta arbete. Tidigare forskning har, inom det relationella perspektivet, fokuserat på frustrerande situationer och relationer mellan lärare och elever (Aspelin, 2022; Ljungblad & Rinne, 2020; MacSuga & Simonsen, 2011; McFarland m.fl., 2016; Park & Ramirez, 2022) samt mellan specialpedagoger och elever (Ahlberg, 2013). Det finns därför utrymme för att undersöka vad som skapar goda förutsättningar för samverkan mellan specialpedagoger och lärare i arbetet med att utveckla goda relationer mellan lärare och elever utifrån upplevda frustrerande situationer. Aspelin (2024) undersöker i sin studie hur specialpedagoger upplever sin relationskompetens i arbetet med elevernas relationer och relationerna till vårdnadshavare. Det finns en kunskapslucka gällande specialpedagogens stöd i utvecklandet av relationskompetens mellan lärare och elever.

Tidigare forskning rörande frustrerande situationer i möten mellan lärare och elev har fokuserat på vikten av goda relationer mellan lärare och elev (Aspelin m.fl., 2021). Det är därför relevant för verksamma inom skolan att undersöka hur relationskompetens kan stärkas och utvecklas hos lärare samt hur specialpedagoger kan stödja denna utveckling. Studien avser att genom intervjuer undersöka lärares uppfattningar om frustrerande situationer i mötet med elever. Vidare är det av intresse att undersöka vilka verktyg lärare anser sig behöva för att hantera frustrerande situationer för att som specialpedagog kunna ge lärarna det som de anser sig behöva.

1.1 Definitioner av centrala begrepp

De centrala begrepp som framkommit i denna studie är frustration, relationskompetens samt beteendeproblem.

Frustration är enligt *Nationalencyklopedin* (NE) en "psykologisk term som avser de känslor och reaktioner som väcks när vägen till ett eftersträvat mål blockeras" (*Nationalencyklopedin*

[NE], u.å.). I en skola som ställer höga krav på elever möter lärare elever med utmanande beteenden, i dessa möten kan frustrerande situationer uppstå. Lärare upplever att en vanligt förekommande känsla är just frustration i mötet med elever (MacSuga & Simonsen, 2011). Frustration är ett känslomässigt läge som uppstår när det kommer hinder i vägen för det planerade eller det önskvärda. Lärare beskriver att känslan av frustration upplevs sitta kvar i mer än en timme och att läraren tappar fokus med koncentrationsbrist som följd. Parallellt med frustration ligger känslan av ilska, där frustrationen ofta kan resultera i ilska (Park & Ramirez, 2022). I denna studie används definitionen att frustration är en känsla som kan upplevas av lärare i mötet med eleven, i både undervisningssituationer samt under andra tillfällen under skoldagen.

Begreppet relationskompetens finns ej definierat i NE. Juul och Jensen (2003) menar att begreppet relationskompetens är den relation som återfinns i professionella sammanhang, läraren är den professionella och eleven inte. Det är denna definition som används i denna studie. Relation är ett relaterat begrepp som enligt NE "innebär att två eller fler personer har ett förhållande med varandra som bygger på känslor" (*Nationalencyklopedin* [NE], u.å.).

Begreppet beteendeproblem saknar också definition i NE. Beteendeproblem hos elever definieras enligt Drugli (2014) och Murray och Murray (2004) som de elever som inte följer gängse klassrumsnormer, till exempel stör eller förstör för varandra och visar trots mot skoluppgifter. Däremot beskrivs avvikande beteenden som en "sociologisk term för beteende som bryter mot gruppens eller samhällets etablerade normer" (*Nationalencyklopedin* [NE], u.å.). Denna studie utgår ifrån definitionen för beteendeproblem som elever som inte följer gängse normer i skolan.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilket stöd lärare uttrycker att de behöver få från specialpedagog i sina upplevda frustrerande situationer i mötet med elever. I studien intervjuas lärare i grundskolan och på gymnasiet för att undersöka vad de får för stöd i dagsläget samt vilka förväntningar lärarna har på det stöd som de behöver. För att undersöka lärares förväntningar på specialpedagogen, görs också en fördjupning i hur lärare ser på relationens betydelse som redskap för att hantera frustrerande situationer i mötet mellan lärare och elever. Undersökningen utgår ifrån forskningsfrågorna:

1. Hur beskriver lärare mötet med elever i frustrerande situationer?
2. Vilken typ av stöd uttrycker lärare att de har behov av från specialpedagogen i frustrerande situationer?
3. I vad mån upplever lärare att de får stöd av specialpedagogen gällande upplevd frustration i möten med elever.?
4. Hur uppfattar lärare relationens betydelse i frustrerande situationer?

3. Bakgrund

Skolverket (2023) skriver i sin rapport *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023* att eleverna beskriver att bristen av studiero har varit konstant under flera år. Vidare menar Skolverket att lärarnas möjligheter att skapa studiero behöver intensifieras. Utmanande elever kan vara en av faktorerna som bidrar till bristande studiero. Om lärarna får bättre förutsättningar att hantera frustrerande situationer ökar också möjligheterna till ökad studiero (Skolverket, 2023).

Skolverket (2024c) skriver i ett pressmeddelande att andelen gymnasiebehöriga elever i årskurs 9 sjönk vårterminen 2024 med 1,5 procentenheter, från 85,2% vårterminen 2023, till 83,7% höstterminen 2024. Enligt Skolinspektionens rapport från 2016 visar att en stor andel av lärarna i högstadiet alltid eller ofta tar en stor del av undervisningstiden till att hantera störande beteenden. Resultaten för svenska elever i internationella kunskapsmätningar som PISA, TIIMS och PEARLS har, enligt Lilja (2013), haft en negativ trend och står till grund för skolornas styrning. Det som i mätningarna visar sig vara viktigt för skolornas framgång är elevernas resultat på de nationella proven samt elevernas slutbetyg. Regeringen har erbjudit fortbildningar för att öka lärarnas ämneskunskaper och didaktik. Dock visar Liljas studie att det som är viktigast för att nå goda resultat är att lärarna har tid för sina elever, bryr sig om dem, är snäll och rättvis, det vill säga vikten av relationsskapande.

3.1 Styrdokument

I skollagen och läroplanen för den svenska skolan är trygghet och studiero centrala begrepp. Enligt 5 kap. 3 § i skollagen har alla elever rätt till en skolmiljö där utbildningen präglas av trygghet och undervisningen av studiero. Detta innebär att läraren har ett ansvar att skapa ett klassrum där eleverna kan koncentrera sig och lära sig effektivt. Enligt skollagen 5 kap. 5 § ska ordningsregler finnas på varje skolenhet och dessa ska utarbetas i samverkan med eleverna. Det gemensamma arbetet skapar en känsla av delaktighet och ansvar, vilket kan bidra till att minska konflikter och öka respekten för reglerna. I både läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet samt läroplanen för gymnasieskolan står att "alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero" (Lgr22, 2022; Gy11, 2011).

Skolinspektionens (2016) rapport betonar att studiero är en subjektiv upplevelse, där elevernas uppfattning om trygghet och möjligheten att lära sig påverkas av flera faktorer. I rapporten skriver Skolinspektionen att "[undervisningen bedöms] erbjuda eleverna studiero när förhållandena är sådana att eleverna kan ägna sig åt de planerade lärandeaktiviteterna" (s. 8–9). Rapporten visar att många skolor lyckas skapa studiero, men att det finns betydande utmaningar i andra skolor. Det framkommer också i rapporten att det är viktigt att lärarna har tydliga strategier för att förebygga störande beteenden och hantera konflikter. En aktiv och engagerande undervisning kan minska störningar och öka fokus på lärande.

I en artikel från Skolverket (2024a) beskrivs det hur lärare kan förebygga störande och oroliga beteenden i klassrummet genom planering och struktur i undervisningen. Artikeln betonar vikten av att ha tydliga regler och rutiner, samt att anpassa undervisningen för att skapa en lugn och strukturerad lärandemiljö. I en annan text från Skolverkets skolutvecklingssidor (2024b) står det att när elever beter sig oroligt eller störande är det lätt hänt att lärare blir stressade eller störda och reagerar känslomässigt, exempelvis genom att höja rösten, gå nära eleven eller ta tag i eleven. Dessa strategier kommer med största sannolikhet att trappa upp konflikten och bör därför undvikas. Negativa, känslostyrda och ogenomtänkta åtgärder från lärare har visat sig öka oro, bråk och konflikter bland eleverna. Det finns därför goda skäl att undvika ogenomtänkta och stränga åtgärder. Genom att istället behålla lugnet undviks risken för att det uppstår en konflikt. En lugn lärare visar dessutom eleverna att de kan lita på att läraren kan hantera situationen (Skolverket, 2024b). Enligt Skolverket är det viktigt att planera undervisningen med fokus på att förebygga störande och oroliga beteenden. Genom att inkludera eleverna i planeringen kan lärarna öka engagemanget och delaktigheten. Varierande undervisningsmetoder och aktiviteter kan hålla eleverna engagerade och motiverade. Detta bidrar till att minska risken för störningar och kan främja en positiv klassrumsmiljö.

3.2 Relationens betydelse

Skolinspektionen (2016) lyfter vikten av att skapa goda relationer mellan lärare och elev. En avgörande faktor för att skapa studiero och trygghet i klassrummet är kvaliteten på relationerna mellan lärare och elever. Enligt Skolverket (2024a) är goda relationer en grundpelare i en framgångsrik undervisning och bidrar till att eleverna känner sig sedda och att deras åsikter betyder något. Relationerna påverkar inte bara elevernas motivation och engagemang utan även deras känsla av trygghet. För att skapa goda relationer är det viktigt att lärarna visar intresse för sina elever som individer. Detta innefattar att lyssna aktivt på dem, visa empati och förståelse för deras perspektiv. När elever känner att deras åsikter och känslor beaktas, ökar deras vilja att delta i undervisningen och respektera regler och normer. Relationer präglade av ömsesidig respekt bidrar till en positiv klassrumsmiljö där eleverna vågar uttrycka sig och delta i diskussioner (Skolverket, 2024a). Lärarna kan arbeta med att skapa en trygg atmosfär genom att uppmuntra till samarbete och kommunikation mellan eleverna. När elever upplever en känsla av samhörighet och trygghet, minskar risken för konflikter och störande beteenden. Att bygga goda relationer handlar också om att stödja elevernas sociala och emotionella utveckling. Lärarna kan fungera som viktiga förebilder och stöd i elevernas liv, vilket kan ha en långsiktig positiv påverkan på deras självbild och relationer med andra. Genom att uppmuntra och stötta eleverna i att utveckla sociala färdigheter kan lärarna bidra till att skapa en mer harmonisk och inkluderande skolmiljö (Skolverket, 2024a).

En god kommunikation mellan lärare och elever underlättar även hanteringen av konflikter, beskriver Aspelin (2021). När en konflikt uppstår är det lättare för lärare att ingripa och lösa situationen om de har etablerat ett förtroende hos sina elever. En öppen dialog där eleverna får möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor kan ofta leda till en mer konstruktiv lösning på problemen (Skolverket, 2024b).

Utifrån relationskompetens kan Skolverkets stödmaterial *Ledarskap i klassrummet* (2024) vara ett sätt att stötta skolor i att belysa relationens viktiga roll i skolan. Stödmaterialet behandlar bland annat olika situationer där relationen mellan elev och lärare är problematisk.

3.3 Rektors roll

Brüde Sundin (2007) framhäver att rektorn spelar en avgörande roll i att utveckla studiero och hantera konflikter på skolan. Rektorns ledarskap beskrivs som centralt för att skapa en trygg och inkluderande lärmiljö, rektorn ansvarar inte bara för att implementera ordningsregler, utan också för att skapa en kultur där elever och lärare kan samverka i en positiv anda. Genom att stödja lärarna i deras konflikthantering och undervisning kan rektorn bidra till att skapa en miljö där studiero råder. För att ordningsregler ska få den önskade effekten är det av vikt att rektorn följer upp hur reglerna efterlevs. Bryts det mot reglerna är rektorns beslut av konsekvenser avgörande. Rektorns ansvar att följa upp dessa regler är avgörande för att säkerställa att de efterlevs och att eventuella störande beteenden hanteras (Brüde Sundin, 2007).

3.4 Lärares verktyg

Lärarna behöver verktyg för att hantera frustrerande situationer med elever. Enligt Gidlund (2018) är det viktigt för lärare att utveckla emotionell kompetens och självreflektion. Att kunna läsa av elevernas signaler och anpassa sitt bemötande är centralt. Lärarna uppmanas också att ha en proaktiv inställning och att bygga relationer med eleverna. Genom att skapa en trygg och tillitsfull relation kan lärare förebygga konflikter och störande beteenden kan minskas.

Vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet betonas vikten av konflikthantering och gruppdynamik. Kurser som "Konflikthantering i förskola och skola" syftar till att öka

medvetenheten om konflikters uppkomst och hur de kan hanteras konstruktivt. Lärarstudenter lär sig att identifiera och analysera konflikter och reflektera över egna erfarenheter. En viktig del är att förstå hur emotionella och sociala faktorer påverkar konflikter i klassrummet (Göteborgs Universitet, 2024-09-27).

3.5 Specialpedagogikens historia

I den tidiga utbildningshistorien har eleven tillskrivits vara orsaken till skolsvårigheter. När den nya läroplanen för grundskolan kom 1969 beskrevs ”för första gången miljön i skolan som en möjlig orsak till elevers skolsvårigheter” (SOU 2021:11, s. 299). Den här förändringen kan ses som ett paradigmskifte från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv, två perspektiv som Ahlberg (2015) beskriver. Inom det kategoriska perspektivet tillskrivs eleven som bärare av problemen kontra det relationella, där det är elevens möte med skolverksamheten som ses som orsaken till skolsvårigheter (Ahlberg, 2015).

Nästa skifte i den specialpedagogiska historien sker i införandet av Lgr 80, 1980 års läroplan för grundskolan. I denna läroplan byts begreppet specialundervisning ut till specialpedagogiska insatser respektive metoder. Begreppet särskilt stöd förekommer för första gången i styrdokumenten år 1985 och då i skollagen (SOU 2021:11). I Lgr 80 framhävs det att skolan har som uppdrag att förebygga att elever hamnar i skolsvårigheter. Det anses vara av vikt att forma verksamheten för att olika individuella behov ska kunna tillgodoses samt att stöd ska ges inom den ordinarie undervisningen (Ahlberg, 2015).

Under 1990-talet skedde en förändring i synen kring specialpedagogiska insatser, där alla lärare skulle ha specialpedagogisk kompetens. Det ansågs att speciallärarna hade fått en alltför stor roll i att hantera individuella elevers skolsvårigheter. Detta ledde till att speciallärarutbildningen ersattes av specialpedagogutbildningen där inriktningen var såväl handledande som rådgivande och undervisande. År 2017 återinfördes speciallärarutbildningen till vad den är idag med olika inriktningar och ett riktat arbete direkt mot elever. Diskussionen om behovet av två examina inom specialpedagogiken fortsätter (SOU 2021:11).

3.6 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens uppdrag i skolan är komplex och innefattar en stor variation av arbetsuppgifter (Ahlberg, 2015). Ofta är det den enskilda skolan som formar rollen utifrån historisk miljö, rektors ledarskap och visioner, rektors och kollegiets inställning till elever med skolsvårigheter och tilltro till specialpedagogens kvalifikationer men även var specialpedagogen befinner sig fysiskt i skolans lokaler har betydelse (Skolverket, 2017). Enligt Skollagen 2 kap. 25 § ska elevhälsan innefatta specialpedagogisk kompetens och uppdraget är att arbeta förebyggande och främjande på organisations-, grupp- och individnivå (Skollagen 2010:800).

Att skapa trygghet och studiero i skolan är en mångfacetterad uppgift som kräver samarbete mellan rektor, lärare, elever och specialpedagoger. Specialpedagoger har en central roll i arbetet med trygghet och studiero då deras kompetens i att identifiera och undanröja hinder i lärmiljön är ovärderlig (Ahlberg, 2015). Enligt lärandemålen i examensordningen för specialpedagogprogrammet ska specialpedagoger kunna leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och möta elevers olika behov (SFS 2017:1111). Genom arbete med ordningsregler, konflikthantering och specialpedagogiska insatser kan en lärmiljö främjas där eleverna ges möjlighet att utvecklas. Ledarskapet från rektor är avgörande för att stötta lärarna och bygga en kultur av delaktighet och ansvar. Förebyggande strategier och elevengagemang bidrar till en positiv skolmiljö som uppmuntrar trygghet och lärande (Skolinspektionen, 2016).

3.7 Specialpedagogutbildning – att möta frustrerande situationer

Utifrån den definition av frustrerande situationer som används i denna text har examensordningen (SFS 2017:1111) för specialpedagogutbildning undersökts för att se vad specialpedagogstudenter får med sig inom dessa områden. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska färdigutbildade specialpedagoger besitta förmågan att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare rörande pedagogiska frågor. Detta kan vara riktat mot kollegor, vårdnadshavare eller andra berörda i verksamheten. Vidare ska specialpedagogen, genom att leda utveckling av det pedagogiska arbetet, ha förmåga att möta elevers olika behov. Att kunna identifiera och undanröja hinder i lärmiljön är också ett mål för utbildningen (SFS 2017:1111). Det har i denna studie inte gjorts någon djupare undersökning av olika universitets kursinnehåll avseende vad studenterna får till sig i form av litteratur och frågeställningar.

4. Tidigare forskning

Den tidigare forskningen fokuserar på lärares frustration, relationer mellan lärare och elev, elever med beteendeproblem, kompetensutveckling för lärare samt hur specialpedagoger kan arbeta för att stötta lärarna i relationsarbetet. Tidigare forskning inom relationell pedagogik fokuserar i stora drag på relationen mellan lärare och elev samt vilken effekt denna relation får på elevens kunskapsutveckling och engagemang i undervisningen. Tidigare forskning lyfter även vilket ansvar en lärare kan tänkas ha i sitt relationsarbete och hur en utveckling av relationskompetensen kan se ut.

Vi använde Göteborgs universitetsbiblioteks databas *Supersök* för att hitta tidigare forskning som kunde vara relevant för vår studie. Vid sökning har begrepp som relationell pedagogik, frustration, utmanande elever, relationer observation, relationskompetens samt beteendeproblem använts både på svenska och engelska. När en intressant titel på en avhandling eller peer-reviewed artikel påträffats har abstractet lästs för att undersöka om artikeln ansetts vara relevant för studien. När en relevant artikel påträffats har även titlarna i referenslistan genomgåtts för att se om någon mer artikel kan styrka vår studie. För tidigare forskning har även referenslistorna i böcker från tidigare kurser under utbildningen undersökts för att hitta relevanta artiklar, avhandlingar och forskningsbaserade källor.

4.1 Relationell pedagogik

Begreppet relationell pedagogik, vars definition formulerades 2016, beskrivs av Aspelin och Johansson (2017) vara en pedagogisk syn som baseras på att i undervisningssituationer sker mellanmänskliga möten mellan läraren och eleven och i detta möte skapas en relation, relationen får då en stor betydelse för pedagogiken. Aspelin (2018; 2021) beskriver att intresset för relationens betydelse för elevernas utveckling och skolframgång har ökat de senaste decennierna. Enligt Aspelins forskning ser lärare mer och mer nyttan med att skapa goda relationer för att ge alla elever möjligheter att lyckas i skolan. Aspelin (2018) menar att de lärare som besitter en god relationskompetens har bättre förutsättningar för att kunna hantera det oförutsedda. Aspelin (2021) skriver att relationen är grundläggande för att möjliggöra kunskapsinhämtning och någon form av utveckling. I Liljas avhandling (2013) går att läsa att en god relation bygger på att eleven känner förtroende för läraren genom att läraren visar att denne bryr sig om eleven, att läraren lyssnar på eleven samt att tydliga och lämpliga ramar sätts för undervisningen.

4.1.1 Relationer mellan lärare och elever

Relationen mellan lärare och elev är alltid asymmetrisk med läraren i en maktposition, vilket ligger till grund för varför det alltid är lärarens ansvar att arbeta för att förbättra en negativ relation till en elev (Drugli, 2014; Lilja, 2013). Därför bör relationskompetens vara ett utvecklingsarbete på alla skolor, men särskilt på högstadie- och gymnasieskolor där relationen mellan elev och lärare är extra betydelsefull (Drugli, 2014). Hirsh och Segolsson (2021) undersöker i sin intervjustudie vilka faktorer 16- till 18-åriga elever anser vara viktiga för deras kunskapsutveckling. Undersökningen visar att en av faktorerna som ger en positiv kunskapsutveckling är att eleverna känner sig trygga i undervisningen och i det klassrumsklimat som råder. Undervisning förutsätter två parter, läraren och eleven, detta leder till att undervisning i sin natur är relationell (Aspelin, 2022). Läraren kan skapa trygghet i klassrummet genom bland annat goda relationer, ömsesidig respekt och genom att se varje elevs behov och förutsättningar (Hirsh & Segolsson, 2021). Gillet-Swan och Lundy (2022) skriver att det kan uppstå en konflikt mellan gruppens rättigheter i ett klassrum och den enskilda elevens rättighet till utbildning. Författarna hävdar att det ofta är gruppens rättigheter som väger tyngst och den enskilda elevens relation till läraren prioriteras bort. Relationen mellan lärare och elev påverkar elevens sociala utveckling likväl som kunskapsutvecklingen (Aspelin, 2022; McFarland m.fl., 2016). Det som gör att eleverna upplever att läraren inte är på deras sida kan, enligt Lilja (2013), vara att läraren upplevs undvika att kommunicera med eleverna, väljer att inte lyssna på eleverna samt att de upplevs ha ett oberäkneligt humör. Murray och Murray (2004) skriver att lärare generellt har en bättre relation med flickor än med pojkar.

4.1.2 Hur skapa goda relationer mellan lärare och elev

Hirsh och Segolsson (2021) lyfter vikten av att läraren skapar lärmiljöer där eleverna känner sig trygga. Det gör läraren genom att skapa goda relationer till eleverna både under lektioner och utanför lektionstid. Att bibehålla ett relationellt perspektiv i samtal med och kring eleven gynnar elevens kunskapsutveckling (Hirsh & Segolsson, 2021). I Nilholms (2012) undersökning framkom det att om läraren intar ett kategoriskt perspektiv och till exempel talar om att eleven har ett ointresse för ett ämne landar problemet hos eleven som ser det vara omöjligt att komma vidare i ämnet. Om läraren i stället utgår från ett relationellt perspektiv och tittar på miljön och undervisningen i ämnet kan elevens förutsättningar förändras till det positiva (Nilholm, 2012). Pianta (1999) lyfter vikten av att lärare reflekterar över sina relationer med eleverna de har i klassrummet. När en relation inte anses vara god eller riskerar att bli dålig behöver läraren ta ställning till fortsatt agerande. En anledning till att en relation kan gå från god till dålig är om eleven visar på beteendeproblem i klassrummet och läraren börjar associera eleven med det dåliga beteendet. När läraren förväntar sig att eleven ska bete sig på ett dåligt sätt, kommer läraren endast se det som eleven gör fel. Om läraren då tar sig tid att reflektera över relationen med eleven och förväntningarna som finns på eleven kan mönstret brytas. Endast genom att aktivt reflektera och agera annorlunda kan också synen på eleven och därmed relationen till eleven förbättras (Pianta, 1999).

Trygga klassrum skapas genom tydliga förväntningar, ordning och regler som följs av lärare samt att det finns en ömsesidig respekt mellan lärare och elev, denna respekt påverkar elevens kunskapsutveckling positivt (Hirsh & Segolsson, 2021; Pianta, 1999). Aspelin (2022) framhåller också de positiva effekterna av en god relation mellan lärare och elev, att det främjar den enskilda elevens utveckling på flera sätt: ämnesmässigt, känslomässigt och socialt bland annat. Att då som lärare skapa en god relation med eleven genererar fler arenor för läraren att hjälpa eleven att nå målen i läroplanen för grundskolan eller gymnasieskolan (Lgr22; Gy11), och då inte bara utifrån målen i kursplanerna utan även målen om normer och värden.

Pianta (1999) lyfter även vikten av organisatoriska förutsättningar för att skapa goda relationer. Genom att läraren skapar en god struktur för undervisningen, där läraren arbetar konsekvent och förutsägbart med belöningar och eventuella konsekvenser låter det eleverna veta vad som förväntas av dem. Pianta menar att läraren inte bör ta snabba beslut när det handlar om negativa konsekvenser för en elev och syftar då på att inte handla i affekt. Pianta skriver fortsättningsvis också om vikten att inte dra tillbaka en belöning som eleven tidigare fått på grund av något som sker senare i undervisningen, det skapar otydliga signaler för eleverna.

Genom att skolan har en grundstruktur där lärare och elever hinner möta varandra och där läraren arbetar utifrån ett strukturerat förhållningssätt skapas möjligheter för eleverna att interagera och socialisera med varandra och läraren i klassrummet (Pianta, 1999).

4.1.3 Relationens effekt på elevens utveckling

Flera studier visar på vikten av att skapa goda relationer mellan lärare och elever för att gynna elevens utveckling, för att relationen ska kunna generera en positiv effekt. Drugli (2014) skriver att de "elever som [i skolan] trivs och känner trygghet och tillhörighet till sin lärare [är] bättre rustade för att utvecklas och lära sig saker" (s. 23). De elever som har en otrygg hemmiljö har, enligt Drugli, ett större behov av att knyta an till någon lärare, särskilt i yngre åldrar, vilket påverkar elevens möjligheter att våga testa nya saker och därmed lära sig. Genom att som lärare ha i åtanke att dessa elever finns i varje klass kan läraren använda sig av bättre kommunikationsstrategier som i sin tur leder till goda relationer (Drugli, 2014). Lilja (2013) skriver att "den förtroendefulla relationen är en förutsättning [...] för att eleverna ska tycka det är värt att göra som läraren säger, även om de själva inte vill det just då" (s. 174). Roorda m.fl. (2017) har i en metaanalys studerat hur relationer mellan lärare och elev påverkar elevens engagemang. Studien visar att elevens engagemang ökar vid positiva relationer samt att detta är oberoende av elevens ålder. Således kan slutsatsen dras att arbetet för goda relationer mellan lärare och elev är lika viktig i yngre som i äldre åldrar.

McFarland m.fl. (2016) visar på ytterligare aspekter av relationers påverkan på elevers utveckling. Författarna har i sin studie undersökt vilken effekt en god respektive konfliktfylld relation har för inverkan på elevens självkänsla. McFarland m.fl. (2016) visar att en elevs resultat och tanke om sig själv är starkt relaterad till relationen mellan lärare och elev. Elever som upplever en god och nära relation till sin lärare ser att denna relation innehåller tillgivenhet, känslomässig tillgänglighet och att läraren upplevs stödjande och involverad. Då denna relation finns påverkas elevens resultat och självkänsla positivt. Om relationen däremot innehåller få eller korta svar från läraren eller att eleven blir avskräckt eller avvisad från lektionen ökar risken för en negativ utveckling för eleven, vilket i sin tur kan leda till att en sämre självbild utvecklas. Drugli (2014) hävdar att elever som har långvariga dåliga relationer med sina lärare riskerar att utveckla bland annat beteendeproblematik och ämnesmässiga svårigheter, där de ämnesmässiga utmaningarna i sin tur leder till lägre slutbetyg. McFarlands m.fl. (2016) resultat visar på vikten av att fortsätta utveckla lärares relationskompetens vilket även Split m.fl. (2012) hävdar. Aspelin (2022) beskriver att relationskompetensen hos en lärare är inlärt och kan därför också utvecklas.

Flera forskare understryker relationens betydelse för elevens kunskapsutveckling. Drugli (2014) hävdar att elever som har goda relationer med läraren är mer benägna att komma på lärarens lektioner, att svara på frågor som läraren ställer samt att arbeta med lektionens ämnesinnehåll. Vidare menar Drugli att motivationen till att arbeta med ämnesinnehållet ökar där elever upplever att de har en god relation med läraren. Även Mercer och Howe (2012) anser att relationer är en viktig del i elevers kunskapsutveckling. Elever behöver få tillfällen att lära sig och öva på dialoger och interaktion för att kunna tillgodose sig den goda relationen mellan

lärare och elev. Aspelin (2023) beskriver innebörden av begreppet relationskompetens som den förmåga en lärare har för att skapa och behålla goda relationer med elever. Aldrup m.fl. (2018) styrker med sin studie att det finns en korrelation mellan elevernas prestationer och lärarnas välmående utifrån att de lärare som hade goda relationer med sina elever lyckades skapa bättre arbetsklimat i klassrummet och därmed lägre andel misskötsel från eleverna och i sin tur mindre frustration från lärarna. Lärarens sätt att agera i klassrummet gentemot elever som utmanar påverkar hur andra elever ser på eleven. Det gör att elever som blir tillrättavisade eller till och med avvisade från lektion får en sämre relation med inte bara läraren utan även med andra elever i klassen (Drugli, 2014).

4.2 Frustration i mötet mellan lärare och elever

Enligt Park och Ramirez (2022) är frustration i skolan ett mindre utforskat område. Författarna beskriver att frustration är en känsla som uppstår när hinder av olika slag inte tillåter läraren att nå det ursprungliga målet. Denna frustrationskänsla kan lärare uppleva i skolans olika miljöer och i olika situationer samt kan negativt påverka undervisningen och eleverna. Drugli (2014) framhäver att i en skola där det är accepterat att öppet prata negativt i arbetsgruppen om elever som skapar frustration skapas ett klimat där fler lärare riskerar att utveckla dåliga relationer med samma elev. Författaren anser därför att det är viktigt att det finns en uttalad norm kring hur det är acceptabelt att uttrycka sin frustration över elever som utmanar. Lilja (2013) anser att eleverna är i skolan för att utvecklas och lära sig nya saker, då är det oundvikligt att relationen mellan lärare och elever utmanas under skoldagen. I det dagliga arbetet kommer därför läraren stöta på elever som anses skapa frustration hos lärare. Frustrationen och utmaningen för eleven kan ske i mötet med läraren, klasskamrater, undervisningssituationer och i den fysiska lärmiljön (Lilja, 2013). Park och Ramirez (2022) skriver att frustration är den vanligast förekommande känslan som lärare upplever i undervisningssituationer. Park och Ramirez hävdar vidare att frustration hos lärarna kan uppstå i mötet med elever när elevernas beteenden inte motsvarar lärarnas förväntningar. Vidare beskriver Park och Ramirez att det finns en risk för en negativ spiral då känslor är överförbara mellan lärare och elever. Det innebär att när den ena parten uttrycker frustration i klassrummet ökar motpartens känsla av frustration som sedan påverkar motparten och så vidare. Det innebär att lärarens frustration kan leda till beteendeproblem hos elever.

4.3 Elever med beteendeproblem

Drugli (2014) definierar elever med beteendeproblem som elever som inte gör “sina uppgifter, de stör, vandrar omkring, visar öppet trots mot läraren, förstör för andra elever” (s. 83). Murray och Murray (2004) skriver att beteendeproblem kan innefatta aggression, hyperaktivitet, trots och socialt avståndstagande. I detta avseende resonerar Nilholm (2012) att, utifrån tidigare författares beskrivningar av beteendeproblem, orsaken läggs hos eleven. Viktigt och kontroversiellt blir att rikta blicken på vad som orsakar skolsvårigheterna eller de problemskapande beteendena hos eleven. Hur lärare ser på orsaken till skolsvårigheter hos elever och hur dessa svårigheter kan hanteras utgår från synen på skolan som verksamhet och synen på elevers rättigheter. Att lyfta blicken och se hela komplexiteten kring eleven för att inte hamna i endast det kategoriska synsättet (Nilholm, 2012). Murray och Murray (2004) kommer i sin studie fram till att lärare riskerar att skapa sämre relationer med de elever som visar på en beteendeproblematik. Vilket, enligt Drugli (2014), kan bero på att lärarna behöver agera i negativ bemärkelse när elevernas problemskapande beteenden också går ut över andra elever. Fortsättningsvis skriver Murray och Murray (2004) att lärare har högre förväntningar på de elever som har en bättre relation med sina lärare och därmed har ett högre engagemang i undervisningen.

Ek (2021) skriver i sin undersökning att flertalet lärare anser sig sakna tillräckligt med erfarenhet och kunskap för att på bästa sätt möta och hantera elever med beteendeproblem. Inom skolan är lågaffektivt bemötande ett arbetssätt för att möta elever med beteendeproblematik, framför allt när eleven hamnat i affekt. Att inneha ett lågaffektivt bemötande är inte att vara passiv utan innebär, enligt Hejlskov (2022), att inte kräva ögonkontakt, ta ett steg tillbaka och inneha en avslappnad kroppshållning, kanske luta sig mot någonting. Tala med en lugn röst, stå sida vid sida med eleven, avleda i stället för att konfrontera och låta bli att ta tag i eleven. Affekt kan, enligt författaren, smitta av sig, vilket ökar risken att en lärare som agerar i affekt skapar fler oroligheter i elevgruppen.

4.4 Stöttning av lärare i frustrerande situationer

I följande avsnitt behandlas olika inslag av stöttning som specialpedagogen kan ge läraren när läraren upplever frustration i mötet med elever.

4.4.1 Specialpedagogens uppdrag

Göransson m.fl. (2015) skriver om vilka arbetsuppgifter som specialpedagoger uttrycker att de har. Dessa arbetsuppgifter omfattar bland annat konsultationer och rådgivning med lärarlag, samverkan med elevhälsa och samverkan med vårdnadshavare. Att arbeta med kvalificerade samtal eller rådgivning uppger Göransson m.fl. som en av de viktigaste arbetsuppgifterna som specialpedagogen har och som ansetts grundläggande av de som söker till specialpedagogutbildningen. Takala och Ahl (2014) redovisar i sin artikel att tillfrågade specialpedagoger i deras studie anger handledning av kollegor som en av topp tre arbetsuppgifter i det generella specialpedagogiska arbetet. När det gällde arbete med utmanande elever var observationer en av de främsta arbetsuppgifterna. Jakobsson och Lundgren (2013) framhåller vikten av samverkan mellan lärare och specialpedagog, där specialpedagogen kan stötta läraren att utveckla sin undervisning. Carlsson Kendall (2015) understryker vikten av att låta specialpedagogen stötta läraren i att kunna ta ett steg tillbaka och reflektera över utmanande situationer. Genom att läraren visar intresse och engagemang för eleven stärks elevens egen självkänsla och engagemang i skolarbetet. Till sist arbeta för att ge eleverna frihet att göra egna val, det författarna benämner som att stödja autonomin. Jakobsson och Lundgren (2013) visar på vikten av goda relationer, respekt och tillit mellan olika yrkeskompetenser med syfte att skapa en så god samverkan som möjligt kring utvecklingen av arbetet i skolan.

För att få till en fungerande samverkan mellan olika yrkeskompetenser behöver alla inblandade parter vara motiverade till samarbetet och ha goda kunskaper inom just sitt arbetsområde. Aspelin och Östlund (2020) undersöker i sin studie huruvida relationer och/eller relationskompetens ingår i specialpedagogutbildningen. Trots att både tidigare forskning och specialpedagogernas uppfattning om att relationer mellan lärare och elev är viktiga anses det, enligt författarna, finnas en avsaknad av dessa områden vid specialpedagogutbildningarna vid de olika lärosätena. Aspelin och Östlund hävdar att det relationella arbetet fokuseras på relationer mellan kollegor såsom handledning mellan specialpedagogen och lärarkollegiet.

4.4.2 Handledning

Pianta (1999) skriver om vikten av att identifiera om en relation är på väg att bli dålig, eller redan har blivit dålig, för att kunna åtgärda relationen i tid. Författaren föreslår att läraren kan lägga tid på att resonera över vilka strategier läraren besitter för att skapa goda relationer. Drugli (2014) skriver att det kan vara svårt att genomföra en förändring på egen hand eftersom ens tankar och attityder ofta är låsta. För att lyckas med denna identifiering och att våga rannsaka sig själv är det, enligt Pianta (1999), viktigt att känna stöd och trygghet från ledningen och lärarkollegor. Genom handledning från specialpedagogen kan, enligt Drugli (2014), attityderna

och inställningarna till eleven i fråga ruckas på och öppna upp för nya tankesätt och handlingsalternativ. I den svenska skolan används främst handling och reflektion som handledningsstrategi och det är då av vikt att samtalsledaren har kunskap om verksamheten (Åberg, 2009). Drugli (2014) belyser aspekten av att arbeta proaktivt med elever med beteendeproblematik. Eftersom det proaktiva arbetet inte alltid sker kommer vikten av lärarnas sätt att be om stöttning in i bilden. Genom att som lärare inse att inte alla relationer med alla elever kommer att vara goda och att läraren ibland kommer att behöva stöttning kan kollegor stötta genom kollegialt lärande eller specialpedagogen stötta genom handledning. För att handledningen ska fungera är det viktigt att även relationen mellan läraren och handledaren är av en god och trygg art (Drugli, 2014). Ek (2021) lyfter fram vikten av att skifta fokus från ett problemorienterat synsätt till ett lösningsfokuserat synsätt. För att kunna genomföra denna förändring av synsätt kan lärarna i fråga behöva handledning av en kollega eller specialpedagog. Genom kollegial handledning kan lärarna, enligt Ek, utveckla sin relationskompetens och därmed skifta fokus från ett problemfokus till lösningsfokuserade strategier.

4.4.3 Observationer

Att genomföra observationer i klassrum kan ge kunskaper om det som sker kring enskilda elever eller elevgrupper. Genom observationer kan elevens eller elevernas samspel och lärande, interagerande med den fysiska lärmiljön och hur aktiviteter i undervisningen fungerar, bli synliga (Skolverket, 2024d). När en observation genomförs framkommer information om händelser via iakttagelser. Det som kan iakttas är fenomen, samspel mellan människor, dessa i en naturlig form då det sker här och nu (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Om observationer genomförs systematiskt under en längre tid kan det bidra till en systematisk kompetensutveckling (Skolverket, 2013). Både enskilda observationer och de tidigare nämnda systematiska observationerna kräver tid för både förberedelser, genomförande och efterarbete. Det är av största vikt att rektor avsätter tid för detta för att få bästa utfall från observationerna (Skolverket, 2024d).

4.4.4 Rektorns roll

Drugli (2014) lyfter att relationen mellan lärare och elev är bättre på skolor där rektor prioriterar arbetet med handledning och kompetensutveckling inom just relationsbyggande och där rektor leder arbetet med att skapa goda värderingar bland både lärare och elever. Genom att som rektor styra verksamheten mot ett klimat som är stödjande och tryggt, blir det också för den enskilde läraren inte acceptabelt att gå emot skolans värderingar, vilket i sin tur leder till att läraren arbetar för att främja trygghet och ett stödjande arbetsklimat i sitt klassrum. Enligt Drugli (2014) är det av yttersta vikt att avsätta tid för att fundera över de relationer som tidigt visar sig skapa en frustration, vrede eller irritation hos läraren.

4.4.5 Ökning av elevens engagemang

Utifrån tidigare nämnda aspekter i specialpedagogens uppdrag finns det goda förutsättningar att stötta lärarna i frustrerande situationer genom att till exempel öka relationskompetensen som Aspelin (2022) och Split m.fl. (2012) hävdar. Park och Ramirez (2022) beskriver att en lärare som är frustrerad kan i mötet med elever bland annat påverka elevernas motivation och prestation. Roorda m.fl. (2017) beskriver också relationens betydelse för att öka elevens engagemang. Enligt Roorda m.fl. finns det tre områden som läraren kan arbeta med för att öka elevens engagemang; struktur i undervisningen, att visa engagemang samt stödja autonomin.

En god struktur i klassrummet och undervisningen skapas genom tydliga regler och konsekvenser (Roorda m.fl., 2017). Detta kan göras genom att använda MacSuga och Simonsen (2011) strategier för att minska risken för att frustrerande situationer uppstår i klassrummet. Det

är fem strategier; att maximera strukturen, tydliggöra förväntningar, variera elevernas arbetssätt, använda positiv förstärkning av önskvärda beteenden och slutligen kontinuerligt använda medvetna strategier för att bemöta oönskat beteende. De två sista punkterna görs det, i denna studie, kopplingar till det relationella perspektivet och värdet av pedagogisk taktfullhet. Specialpedagogen kan samtala med läraren kring de olika områdena genom handledning. Att som specialpedagog använda dessa områden som samtalsgrund under till exempel handledningar kan leda till att Aspelins (2022) relationskompetens utvecklas. Att genomföra observationer i undervisningssituationer ger ytterligare input till områden att beröra under handledning.

Enligt Roorda m.fl. (2017) innebär att visa engagemang för eleven att uttrycka ett intresse för eleven och att ta hand om eleven. Det betyder att läraren behöver skapa en relation till eleven och få en förståelse för eleven som person. Enligt Drugli (2014) kan en lärarkollega eller specialpedagog stötta en lärare i att bedöma relationskvalitén mellan en lärare och en elev genom att visa på samband mellan uppfattningen om eleven, dennes relation till eleven, dennes uppträdande gentemot eleven och i sin tur elevens uppträdande gentemot läraren. När relationskompetensen utvecklas hos läraren ökar även lärarens pedagogiska taktfullhet, vilket är en förutsättning för att skapa goda relationer mellan elev och lärare (Ljungblad & Rinne, 2020). Sammanslaget skapar detta ett högre engagemang hos eleven (Roorda m.fl., 2017) som leder till högre resultat.

Det tredje området som Roorda m.fl. (2017) anser ökar elevernas engagemang är att läraren stödjer autonomin hos eleverna. Enligt NE innebär autonomi oberoende och självständighet (Nationalencyklopedin [NE], u.å.). För att stödja autonomin anser Hejlskov (2022) att eleverna bör träna på att fatta bra beslut.

4.5 Åtgärder

Efter att i föregående avsnitt beskrivit olika varianter på stöttning behandlas i detta avsnitt förslag på metoder för lärare att möta elever i frustrerande situationer.

4.5.1 Metoder för att möta elever med beteendeproblem

Ek (2021) har undersökt metoden arbetsintegrerat lärande (AIL) med mål och syfte att utveckla lärares förmåga att hantera elever som utmanar. Denna metod innebär att deltagarna får handledning i grupp där fokus ligger på att stötta den enskilda deltagande läraren att hitta nya vägar när de möter elever som utmanar. Att förflytta sig från att ha ett problemfokuserat synsätt till ett lösningsfokuserat synsätt. Författaren beskriver att om en lärare har det problemfokuserade synsättet är det eleven och dennes familj som har och får ansvar för skolsvårigheterna. Eleven blir bärare av skolsvårigheterna och det finns risk att dessa följer eleven under dennes hela skolgång. Det problemfokuserade synsättet är till stor del inrotat i skolans verksamhet, anser Ek (2021). Metoden vill, som tidigare nämnts, förflytta läraren från ett förhållningssätt som är problemfokuserat till lösningsfokuserat, vilket även Park och Ramirez beskriver som metod för att bryta den negativa spiralen som beskrivs under avsnitt 4.2. Genom att tillsammans med eleven se möjligheter till förändring och tillsammans sätta mål. Elevens positiva beteenden hamnar i fokus och byggs vidare på. Metoden har tydliga kopplingar till Ahlbergs (2015) beskrivningar av det kategoriska- och relationella perspektivet. Gustafsson (2019) tar upp ytterligare en viktig aspekt rörande elever med beteendeproblem, det är inte bara läraren som kan behöva utveckla strategier utan även eleven. Gustafsson poängterar att som specialpedagog och lärare ha ett samarbete med kurator så att även eleven kan utveckla strategier för till exempel tala om vad eleven upplever som svårt i skolmiljön.

4.5.2 Metoder för att minimera frustrerande situationer

Skolverket (2024a) skriver om hur lärare kan minska risken för störande beteenden som kan leda till frustration hos läraren. Genom att ha en välplanerad undervisning utifrån bland annat lektionsupplägg, att ha koll på att tekniska hjälpmedel fungerar, stötta elever i att ha med rätt material samt att anpassa undervisningen efter elevernas nivå och den takt som de arbetar kan läraren minimera risken för oförutsedda händelser som kan skapa frustration hos läraren.

Houts m.fl. (2010) menar att en minimering av antalet elever med beteendeproblem i samma elevgrupp skapar bättre förutsättningar för läraren i dennes arbete att hantera de svåra situationer som uppstår. Vidare menar författarna att genom att hitta en medelväg, såsom att ha reträttplatser för elever som hamnar i affekt, kan båda dessa rättigheter tillgodoses. En skola väljer aldrig sina elever men ett sätt att möta både gruppens och den enskilda elevens rättigheter är att skapa en balans mellan rättigheterna. Blir det problematiskt och gruppens rättigheter väger tyngre behöver den enskilde elevens rättigheter så snart som möjligt tas i beaktande (Gillet-Swan & Lundy, 2022). Vidare poängterar Gillet-Swan och Lundy att en förståelse från ledningen att det krävs en hög ansträngning och mycket arbete av läraren när det kommer till arbete med elever med beteendeproblem.

Hirsh och Segolsson (2021) skriver om elevers olika behov och vikten av att individualisera undervisningen. De lärare som anses vara bra har differentiering som naturliga inslag i sin undervisning samt att framgångsrika lärare visar på att lärande är möjligt för alla, oavsett elevens utgångspunkt. Således kan en frustrerad lärare i stressade situationer omedvetet välja bort denna differentiering och då tappa tillfällen till att skapa goda relationer med eleverna.

4.5.3 Metoder för att utveckla relationen mellan lärare och elev

Drugli (2014) skriver om fyra metoder för att vända en negativ relation till en mer positiv relation. Den första strategin handlar om att utvärdera ramarna för elevgruppen, det vill säga att undersöka hur läraren leder arbetet i elevgruppen. Om ledarskapet i klassrummet inte fungerar är det svårt att utveckla goda relationer till enskilda elever. Den andra strategin handlar om att bekräfta elevernas goda beteenden genom positiva kommentarer, läraren bör variera undervisningen och våga ha roligt i undervisningen, samt uppträda hövligt och respektfullt gentemot eleverna. Strategi nummer tre handlar om att öka den positiva bekräftelsen när man som lärare märker att en negativ relation är på väg att uppstå. Det handlar om att skapa möjligheter för eleven att lyckas med de goda beteendena för att i sin tur kunna bekräfta elevens ansträngningar. Den fjärde strategin handlar om att våga ta hjälp av andra genom bland annat handledning eller kollegialt lärande.

Lindqvist (2019) samt Drugli (2014) skriver också om vikten av att skifta fokus men då från reaktiva strategier till proaktiva strategier i hanteringen av elever med utmanande beteenden. Lindqvist (2019) lyfter vikten av att dela med sig av sina erfarenheter bland kollegor och att se utmaningarna som kollektiva utmaningar snarare än personliga, vilket gör det enklare för lärare att hantera. Det är inte bara de teoretiska erfarenheterna som blir viktiga att dela med sig av utan att också praktiskt visa sina kollegor och låta dem praktiskt öva. Van Manen (1991) framhåller att förståelse av relationer inte enbart kan uppnås genom teoretiska studier, utan att praktiskt övande också är nödvändigt.

Tydliga instruktioner om vad eleverna förväntas göra gör det enklare för eleverna att lyckas med det som läraren förväntar sig än när tillsägelser innehåller sådant som eleverna har gjort fel (Drugli, 2014). Läraren kan välja att ignorera elevens dåliga beteenden och/eller att ge positiv förstärkning av elevens bra beteenden minskar till slut elevens problemskapande

beteenden, det finns dock en risk att elevens problemskapande beteenden ökar innan det blir bättre.

5. Teoretiska utgångspunkter

Detta avsnitt redogör för de teoretiska utgångspunkter som utgör grunden för studiens analys. Studien har inspirerats av en fenomenografisk ansats som utgångspunkt för analysarbetet. Resultaten har analyserats utifrån ett relationellt perspektiv på undervisning där jämförelser gjorts med det kategoriska perspektivet. Begreppen pedagogisk taktfullhet och relationell pedagogik som en del i lärarens sätt att hantera situationer som uppstår i deras professionella vardag har varit en utgångspunkt för studien.

5.1 Fenomenografi

Studiens metodologiska utgångspunkt är inspirerad av fenomenografi, vars syfte är att utforska och klargöra variationen i uppfattningar kring ett specifikt fenomen (Klingberg & Hallberg, 2021). I denna studie undersöktes lärarnas uppfattningar om frustrerande situationer, deras förväntningar på stöd i frustrerande situationer samt deras syn på relationens vikt. Det empiriska materialet i studien samlades in genom semistrukturerade intervjuer, där möjligheter gavs till respondenterna att utveckla sina svar på intervjufrågorna i den riktning de ansåg var relevant för frågan. De semistrukturerade intervjuerna skapar, enligt Klingberg och Hallberg (2021), utrymme för respondenterna att uttrycka sina uppfattningar om hur specialpedagogen kan stötta läraren i frustrerande situationer. Syftet med den fenomenografiska ansatsen är att försöka skapa en så heltäckande bild som möjligt av de olika uppfattningar som finns av ett visst fenomen och som Larsson (1986) skriver att finna så många olika kategorier som möjligt för ett visst fenomen. Denna studie bygger på Martons andra ordningens perspektiv, som utifrån Ingerman (2021), innebär att undersöka lärarnas egna uppfattningar kring frustrerande situationer snarare än den objektiva bilden av en frustrerande situation. Det som för en lärare uppfattas som en frustrerande situation kan för en annan lärare vara enkelt bemött. Antalet intervjuer som genomförs i en fenomenografisk studie beror på hur respondenterna uttrycker sina utsagor. Vid en fenomenografisk ansats ämnas intervjuerna skapa ett uttömt material, det vill säga att om ytterligare en respondent skulle tillfrågas skulle inget nytt uppkomma. Det innebär att antalet respondenter och därmed antalet intervjuer påverkas av huruvida respondenterna uttrycker olika synsätt kring fenomenet. Eftersom denna studie var tidsbegränsad har antalet intervjuer begränsats (Ingerman, 2021).

5.2 Relationell pedagogik

Relationell pedagogik, enligt den nordiska definitionen, innebär att människan ses som en relationell varelse och att det sker relationsprocesser i undervisningssituationer (Aspelin & Johansson, 2017; Nordström-Lytz, 2017). Enligt Cliffe och Salvasson (2023) uppstår relationell pedagogik i de äkta, autentiska interaktionerna mellan lärare och elev, eller andra deltagare i interaktionen. Aspelin och Persson (2011) beskriver den relationella pedagogiken som ett komplement till dagens stora fokus på prestationer och andra omständigheter i skolans verksamhet och undervisningsupplägg. Denna studies syfte var att undersöka relationens betydelse för lärarens möjligheter att hantera frustrerande situationer och vilken plats den relationella pedagogiken får i detta. Enligt Aspelin och Johansson, (2017), Aspelin och Persson (2011), Cliffe och Solvason (2023), Nordström-Lytz (2017) avser den relationella pedagogiken det som sker i mötet mellan en lärare och en elev, det vill säga det mellanmänskliga mötet och det som sker i interaktionen mellan dessa individer. Lilja (2013) menar att det är oundvikligt

att relationerna mellan lärare och elev utmanas och det kan leda till att frustration uppstår. Den relationella pedagogikens utgångspunkter blir därmed relevanta för studiens syfte.

5.3 Relationellt kontra kategoriskt perspektiv

Enligt Ahlberg (2013) introducerades det relationella perspektivet i den dåvarande handikappforskningen under 1960–1970 talen. Det innebar en förflyttning av problemet från eleven till mötet mellan eleven och lärmiljön. Utifrån olika specialpedagogiska perspektiv kan en elev anses vara i svårigheter eller med svårigheter (Ahlberg, 2013). Då eleven anses vara i svårigheter antas ett relationellt perspektiv där fokus ligger på svårigheter som uppstår i mötet mellan eleven och dess miljö. Det relationella perspektivet innebär att lärare och specialpedagoger har större betydelse och ansvar för att stötta eleven i svårigheter. Detta perspektiv innebär att lärare och specialpedagoger får en betydande roll i att anpassa lärmiljön för eleven (Ahlberg, 2013). Här hävdar Lansheim (2010) att eleven är i svårigheter utifrån olika situationer som det specialpedagogiska stödet bör fokusera på att analysera och problematisera kring dessa situationer för att stötta eleven. Ahlberg (2013) menar att det kategoriska perspektivet behandlar eleven själv som bärare av svårigheterna. Det är alltså eleven som ska anpassas efter undervisningssituationerna när utgångspunkten tas i det kategoriska perspektivet. Lansheim (2010) framhåller att det är elever med svårigheter inom det kategoriska perspektivet och det specialpedagogiska stödet blir riktat mot svårigheten inte elevens behov.

I denna studie används det relationella perspektivet som utgångspunkt i motsats till det kategoriska perspektivet, vilket innebär att rikta sin uppmärksamhet mot det som sker i mötet mellan elev och lärare i olika miljöer snarare än att se eleven som bärare av skolsvårigheter (Ahlberg, 2013). Utifrån dessa perspektiv undersöktes lärarnas upplevda frustrationer i möten mellan lärare och elev.

5.4 Pedagogisk taktfullhet

En lärares omdömesförmåga i samspelet med elever benämns som pedagogisk takt av Ljungblad och Rinne (2020). Van Manen (1991) beskriver att en lärare som besitter pedagogisk taktfullhet har egenskaper som innefattar en ansvarskänsla, en kärlek till och omsorg om barn, en pedagogisk förståelse samt en förmåga att fatta improviserade beslutsamhet utifrån hur undervisningssituationen utvecklar sig. Henriksson (2022) menar att pedagogisk takt handlar om att kunna handla eller agera spontant och improviserat i undervisningssituationer. Läraren använder denna omdömes- och improvisationsförmåga för att anpassa sitt eget handlande i samspelet med eleven (Ljungblad & Rinne, 2020; van Manen, 1991). När elever får möta pedagogisk taktfullhet skapas tillits- och respektfulla relationer mellan elev och lärare. Denna taktfullhet är ett relationellt grundfundament. Enligt van Manen (1991) är pedagogisk taktfullhet inte någon teoretisk kunskap som kan läras genom att läsa om det i böcker. För att öka sin pedagogiska taktfullhet behöver läraren praktiska erfarenheter och samtal med andra för att utmanas i sitt eget tänkande och görande. Ljungblad och Rinne (2020) har undersökt hur en lärares pedagogiska takt kan undersökas i klassrumsobservationer och redogör kring vikten av pedagogisk taktfullhet. Takten kan enligt författarna vara både medveten och omedveten, att ändra tonläge, mimik och kroppsspråk i mötet med eleven. De elever som möter denna taktfullhet får en tillitsfull och respektfull relation till sin lärare.

Pedagogisk taktfullhet kan ses som ett redskap i det relationella arbetet mellan lärare och elev och studien kommer därför undersöka vilket stöd som lärarna önskar från specialpedagoger i de situationer som lärarna upplever frustration. Vår uppfattning är att lärare som har en god pedagogisk taktfullhet också kan hantera de situationer som skulle kunna skapa en frustration hos läraren på ett bättre sätt.

6. Metod

Studien har inspirerats av en fenomenografisk ansats, se 5.1. I metodavsnittet redogörs för val av metod, hur urvalsprocessen gått till, hur insamlingen av data gjordes samt hur det insamlade materialet bearbetades och analyserades. Avsnittet avslutas med en redogörelse för de forskningsetiska ställningstaganden studien utgått ifrån.

6.1 Val av metod

Studien genomfördes som en kvalitativ intervjustudie, där individuella intervjuer med lärare valdes för att maximera variationen i uppfattningar. Gruppintervjuer valdes bort för att minimera lärarnas påverkan på varandra vid intervjuerna och för att därmed få så varierande svar som möjligt. Risken med gruppintervjuer är också att någon respondent inte vågar lyfta sin uppfattning i en grupp med lärare (jämför Dellve, 2021). Semistrukturerade intervjuer valdes eftersom metoden erbjuder möjligheten att kunna vara flexibel i intervjusituationen och för att kunna ställa fördjupande frågor och följdfrågor utifrån det som respondenterna svarar (jämför Jacobsson & Skansholm, 2019; Wide & Hakeberg, 2021). Intervjuguiden i bilaga 1 användes som grund för intervjuerna.

6.2 Urval

I studien användes ett målstyrt, bekvämlighetsurval för att kunna nå lärare som upplever frustration i sin yrkesvardag (Jacobsson & Skansholm, 2022; Bryman, 2021). Detta bekvämlighetsurval innebar att vi kontaktade, för oss kända, verksamma lärare i grundskolan och gymnasiet i mellersta Sverige. Enligt Jacobsson och Skansholm (2022) används målstyrt urval för att nå respondenter som uppfyller vissa kriterier. Där målet var att nå lärare som har lärarbehörighet, är verksamma inom olika stadium samt lärare som antingen aktivt uttryckt frustration över relationer med elever eller lärare som inte gjort detta. Frustrerande situationer kan uppträda på olika sätt i grundskolan och på gymnasiet. Detta ger en bredare av bild vilka frustrerande situationer som kan uppstå mellan lärare och elev. Enligt Bryman (2021) har ett bekvämlighetsurval låg möjlighet till generaliserbarhet. Men då syftet med denna studie inte var att uppnå generaliserbarhet av resultatet på någon större population utan att försöka förstå lärares olika uppfattningar om hur specialpedagogen kan stötta lärare i frustrerande situationer ansågs ett bekvämlighetsurval fungera bra för att uppnå studiens syfte (Dalen, 2015).

6.3 Genomförande

Respondenterna fick frågan om att delta i denna intervjustudie under vårterminen 2024 som en förberedelse inför studiens genomförande och för att säkerställa möjligheten att genomföra intervjuerna inom ramen för uppsatsen. De tillfrågade lärarna fick sedan Missivbrevet (se Bilaga 1) utskickat via mejl under september månad och kunde då tacka ja eller nej till deltagandet. En av de tidigare intresserade lärarna valde då att tacka nej till deltagandet på grund av tidsbrist. Det resulterade i ett nytt sökande efter ännu en lärare att intervjua. Vid fråga om läraren kunde delta svarade personen ja och Missivbrevet skickades då ut. När lärarna svarade ja fick de sedan varsitt förslag på tid och plats för genomförandet av intervjun. Alla lärare tackade ja till den föreslagna tiden men en av lärarna blev sjuk vid dagen för intervjun, vilket resulterade i en ombokning till veckan efter.

Innan intervjuerna genomfördes erhölls samtycke från samtliga respondenter för ljudinspelning, i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer. Inspelningarna gjordes med mobiltelefon i flygplansläge för att undvika störningar. Fyra av intervjuerna har skett digitalt, tre intervjuer har genomförts på lärarnas respektive arbetsplatser och två intervjuer har

skett på annan plats vald av respondenterna. Google-meet eller Microsoft Teams användes som digitala plattformar då det, i enlighet med Hallin och Helin (2022), var de plattformar som intervjuarna kände sig bekväma med och visste fungerade bra gentemot uppkopplingen. De lärare som valde att delta på distans kunde välja plats för sina intervjuer och fick instruktioner om att försöka sitta så ostört som möjligt under intervjun. De lärare som genomförde intervjuerna på sina arbetsplatser valde i samråd med intervjuaren ett lämpligt och ostört rum för intervjun samt satte upp en skylt på dörren med ”Samtal pågår”.

Som intervjuare behövde vi visa intresse och ha respekt för respondenterna. Vi behövde vara medvetna om våra egna reaktioner och vår förförståelse för ämnet, vi behövde vara avspända och inlyssnande under intervjuerna i enlighet med Dalen (2015). Intervjuerna tog mellan 20 och 30 minuter beroende av vad som framkom under intervjun och om det var aktuellt med följdfrågor.

6.4 Bearbetning och analys av material

Givet studiens kvalitativa natur följde även analysen ett kvalitativt förfarande. Det inspelade materialet från intervjuerna transkriberades i sin helhet av den person som genomförde intervjun för att kunna göra en övergripande analys samt för att få en ökad möjlighet att lära känna materialet (jämför Ingerman, 2021; Hallin & Helin, 2020). Transkriberingarna gjordes på ordnivå, med inslag av avbrott där de intervjuade personerna har stannat upp i en mening för att tänka eller ändra riktning på sina utsagor. Vissa meningar har korrigerats för att skapa ett flyt i de utsagor som används i resultatet för att bli begripliga utifrån vad respondenterna uttryckt. För att öka vår kännedom om materialet har båda författare till denna studie lyssnat igenom intervjuerna i sin helhet i kombination med att gå igenom transkriberingarna.

Analysen av det transkriberade materialet påbörjades när samtliga intervjuer genomförts och transkriberats för att minimera risken för att intervjuaren påverkades av vad som framkommit tidigare (Bryman, 2021). Analysen genomfördes enligt fenomenografins analysförfarande, såsom beskrivet av Fejes och Thornberg (2019), vilket omfattar sju faser för identifiering och kategorisering av betydelsefulla uttalanden. I enlighet med Fejes och Thornberg klipptes passager av intervjutranskriberingarna ut från det insamlade materialet, innehållande signifikanta eller betydelsefulla uttalanden. Passagerna kategoriserades sedan utifrån studiens frågeställningar (Ingerman, 2021). Utifrån intervjufrågorna har passager med liknande eller motsägande åsikter på samma tema sammanställts i samma kategori. När kategorierna skapats utifrån studiens syfte har underkategorier lagts till för att skilja på olika delar av materialet. I denna fas markerades kortare passager baserat på utsagorna. Därefter gjordes jämförelser mellan utsagorna i passagerna, med fokus på att hålla reda på vilken respondent som uttryckt vad. Utsagorna grupperades efter likheter och kategoriserades. Kategorierna namngavs, och avslutningsvis genomfördes en kontrastiv fas där passagerna granskades ännu en gång för att säkerställa om de kunde rymmas inom flera kategorier. Målet med denna ansats är att varje kategori ska vara uttömmande och att varje passage endast ska kunna placeras under en kategori (Fejes & Thornberg, 2019).

För att öka validiteten i undersökningen analyserades intervjuerna enskilt innan en jämförelse av kategoriseringarna genomfördes.

6.5 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet

Vid kvalitativ forskning behöver studiens tillförlitlighet, giltighet och relaterbarhet beaktas (Jacobsson & Skansholm, 2019).

För att stärka studiens giltighet har ett målstyrt, bekvämlighetsurval använts i syfte att öka variationen i de uppfattningar som lärarna har. Syftet med studien var att nå olika uppfattningar hos lärarna i studien kring ett visst fenomen (lärarnas uppfattningar om frustrerande situationer med elever). Genom det målstyrda urvalet utifrån kriterierna lärarbehörighet, lärare som arbetar på olika stadium samt spridningen mellan lärare som uttryckt frustration och lärare som inte uttryckt frustration i mötet med elever har vi arbetat mot en ökad giltighet för studiens resultat (jämför Ingerman, 2021).

För att öka tillförlitligheten har vi använt oss av en intervjuguide vilket kan öka överförbarheten mellan flera intervjuare (jämför Bryman, 2021), då den semistrukturerade intervjuguiden hjälper intervjuaren att följa den röda tråden i intervjun. Att vara två intervjuare som genomför enskilda intervjuer minskar dock trovärdigheten då det blir svårt att innan bestämma hur intervjuaren ska tolka gester, mimik med mera, vilket kan leda till olika resultat beroende av intervjuarens responser (Bryman, 2021). Vid intervjuer finns även risken att respondenterna svarar på ett sätt som de tror att intervjuaren vill att de ska svara vilket riskerar att minska studiens tillförlitlighet. Om respondenten inte svarar så som denne faktiskt uppfattar fenomenet leder det till att studiens resultat varken blir tillförlitligt eller giltigt. För att öka respondenternas känsla av trygghet och att det de har att säga är viktigt för oss, har vi utgått ifrån några bakgrundsfrågor som av respondenterna skall kännas enkla att besvara. För att öka känslan av trygghet hos respondenterna har vi även gett respondenterna möjlighet att välja plats för intervjun, om intervjun skall ske digitalt eller fysisk samt genom att ställa följdfrågor för att visa intresse för det respondenterna uppfattat. Genom att skapa trygghet vid intervjuerna leder det till att respondenterna vågar uttrycka de uppfattningar som de verkligen har kring studiens frågeställningar vilket leder till att studiens giltighet ökar (jämför Jacobsson & Skansholm, 2019).

För att öka giltigheten i denna studie hade vi även kunnat återkoppla det vi har uppfattat under intervjuerna till respondenterna för att försäkra oss om att vi uppfattat deras beskrivningar som respondenterna menat (Bryman, 2021). Då denna studie är tidsbegränsad har det inte funnits möjlighet att genomföra denna validering.

Studien undersöker lärares uppfattningar om frustrerande situationer genom en intervjustudie. Det innebär att ett begränsat antal intervjuer har genomförts och generaliserbarheten blir låg (jämför Ingerman, 2021). Det är dock möjligt att se vissa tendenser utifrån resultatet och dra slutsatser om vilket stöd som förväntas av specialpedagogen utifrån de intervjuer som genomförts.

6.6 Forskningsetiska överväganden

Utifrån den valda datainsamlingsmetoden måste hänsyn tas till Vetenskapsrådets (2017; 2024) forskningsetiska riktlinjer samt Dataskyddsförordningen (lagen om GDPR). Vetenskapsrådet (2017) framhåller fyra områden som bör beaktas vid genomförandet av intervjuer samt hantering av insamlat material: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet säkerställer att berörda respondenter får information om undersökningens syfte. Detta åstadkoms genom utskick av ett missivbrev till respondenterna inför intervjutillfället. Enligt samtyckeskravet har deltagarna rätt att själva

besluta om sitt deltagande, vilket klargjordes både vid muntliga förfrågningar samt i missivbrevet som skickades ut före intervjun.

Vid insamling av personuppgifter behövde lagen om GDPR tas i beaktning. Denna studie har haft lagen om GDPR i beaktan vid bland annat hanteringen av personuppgifter där data som samlats in endast använts för denna studie samt att all insamlad data raderas så snart studien är genomförd. Deltagarnas uppgifter har, i enlighet med Vetenskapsrådets konfidentialitetskrav, förvarats och behandlats på ett sätt som hindrar obehörig åtkomst till personuppgifter i enlighet med lagen om GDPR. Genom bekvämlighetsurvalet skapades ett informationsskydd för respondenterna, och det har säkerställts att personuppgifter inte lagras digitalt. I transkriberingarna benämns de intervjuade individerna som ”Respondent 1”, ”Respondent 2” och så vidare, i enlighet med Brymans (2021) rekommendationer. I resultat- och diskussionsavsnittet fortsätter benämningarna att vara “Respondent 1”, “Respondent 2” och så vidare. Slutligen har nyttjandekravet beaktats, vilket innebär att insamlat material endast används för undersökningens specifika syfte. Under hela processen för utformning, genomförande, förvaring samt användning och analys av intervjutranskriberingar har dessa fyra etiska krav noggrant beaktats.

7. Resultat

I detta kapitel beskrivs respondenterna, en resultatredovisning görs utifrån teman som framkommit i intervjuerna och en analys av resultatet utifrån de teoretiska utgångspunkterna.

I studien har nio verksamma, legitimerade, lärare intervjuats. Sex kvinnor och tre män. Fyra är verksamma på gymnasiet, en på lågstadiet och en på mellanstadiet. En är verksam på låg- och mellanstadiet och en har tidigare varit verksam på högstadiet men nu på gymnasiet. Spannet på verksamma år som lärare sträcker sig från ett år upp till 38 år. Respondenterna är spridda över mellersta Sverige. Tabellen nedan ger en översikt över respondenterna utifrån det år de tog examen, antal år de arbetat som lärare samt på vilka stadium de arbetat.

Tabell 1. Förteckning över respondenter

Respondent	Examensår	Antal år i yrket	Stadie
1	2020	4	Högstadiet och gymnasiet
2	2001	23	Gymnasiet
3	2016	8	Låg- och mellanstadiet
4	2012	12	Högstadiet
5	2020	8	Gymnasiet
6	2016	8	Gymnasiet
7	2013	11	Gymnasiet
8	1986	38	Mellanstadiet
9	2024	1	Lågstadiet

7.1 Resultatredovisning utifrån teman

Vid analys av resultatet uppkom olika uppfattningar och utifrån dem har vi fått fram följande kategorier: upplevda frustrationer, stöttning av specialpedagog, vikten av synliga aktiva specialpedagoger, relationens betydelse, brist på relationskunskap och stöttning från andra.

7.1.1 Upplevda frustrationer

Respondenterna beskriver olika situationer som de kan uppleva som frustrerande i mötet med elever. Efter intervjuerna har tre huvudområden identifierats som skapar frustration hos läraren: ovilliga elever, utmanande elever och känslan av att inte räcka till.

7.1.1.1 Ovilliga elever

När det kommer till elevers ovilja att vara i skolan berättar respondenterna att det kan visa sig på olika sätt. Eleven kan ha ett undvikande beteende, till exempel inte gå till sina lektioner, det kan vara en elev som kommer till lektionerna men som inte vill arbeta med de uppgifter som läraren delar ut. Det undvikande beteendet kan enligt en av respondenterna handla om sena ankomster till lektionerna. Respondent 2 beskriver det på följande sätt: “Ett annat problem kan jag tycka är när de kommer för sent och man har dragit informationen och nu ska vi göra det här och så kommer de in och så vet de inte vad det är som gäller”. Respondentens frustration bygger då på att eleven inte respekterar läraren, klassen och de tider som är utsatta för lektionen. Respondent 8, som arbetar i mellanstadiet, beskriver känslan av frustrationen i att elever i grundskolan inte ser nyttan med att vara i skolan. Likheter kan ses i det respondent 6 beskriver i att elever i gymnasiet inte alls kommer till lektionerna, utan sitter kvar utanför med kompisar från en annan klass.

Enligt respondent 3 och 4 uppstår känslan av frustration när de inte får eleverna att följa lärarens instruktioner och göra de uppgifter som läraren förelägger eleven. Respondent 3 beskriver det som att när hen “har sådana elever som sätter sig emot. Ja. När man vet att man har rätt. Men man vet inte hur man ska få eleverna att förstå det. Riktigt”. Då skapas en frustration, enligt läraren, över att eleverna inte accepterar det som läraren “ger”, ofta i kombination med att läraren har försökt förklara ett moment eller en uppgift på flera olika sätt, utan att eleven tar till sig och accepterar uppgiftens upplägg.

7.1.1.2 Utmanande elever

Elever som agerar och upplevs utmanande beskrivs också skapa känslan av frustration hos de intervjuade lärarna. Det utmanande agerandet kan variera och vara en elev som trotsar, en elev som är utåtagerande eller en elev som skapar konflikt. Respondent 8 uttrycker:

> Också utagerande elever kan vara väldigt frustrerande. [...] Där det blir våldsamt. Och då är det ju svårt. Vad gör man? Och vad får jag göra? Och vad får jag inte göra? Situationer där man måste hindra elever från att skada andra (Respondent 8).

I det akuta skeendet är, enligt respondent 8, det viktigaste att hantera och bemöta agerandet hos eleven. När affekten har lagt sig är målet enligt respondenten att kunna prata med eleven och resonera kring vad som inträffat och varför i syfte att hantera en liknande situation i framtiden på ett bättre sätt.

När det kommer till elever som trotsar läraren framkommer det i intervjuerna att det är viktigt att inte konfrontera en elev under pågående lektion eller inför elevens kompisar. Det ger, enligt respondenterna, ingen eller liten effekt. Eleven behöver hålla uppe en fasad i klassrummet eller framför kompisarna, vilket kan resultera i en ännu större konflikt. Respondenterna beskriver i

stället att samtalet med en elev som utmanar bör ske efter lektionen eller vid ett senare tillfälle när både eleven och läraren hunnit lugna ner sig och kan samtala i en normal samtalston.

Respondent 4 hävdar att det vid vissa tillfällen är nödvändigt att konfrontera och tillrättavisa ”Skulle det vara flera elever, då stoppar jag lektionen och bara nu får vi lägga ner, nu måste vi prata. Vad är det som händer här?”. Detta visar att ibland hanteras utmanande agerande direkt och ibland hanteras det i efterhand, vilket är beroende på situationen och vilken typ av utmanande beteende som sker.

7.1.1.3 Att inte räcka till

En annan kategori som framkommer vid analysen av intervjuerna är känslan av att inte räcka till. Denna kategori innefattar känslan av frustration över att inte kunna möta alla elevers olika behov. Respondent 5 beskriver en episod från när denne var verksam inom högstadiet, i en av klasserna fanns flera elever med NPF-diagnoser. Det och kombinationen med de abstrakta naturorienterande ämnena gjorde att det blev “väldigt svårt att hinna med allt och tillgodose alla” (Respondent 5).

Känslan av frustration uppstår när det finns olika behov i samma klass och att läraren då behöver prioritera vilken elev som ska få sina behov tillgodosedda först. Det kan också vara i de situationer då elever har ett stort behov av att få stöttning i att komma i gång med sitt arbete eller bekräftelse på att denne är på rätt väg. Respondent 6 ger som exempel elever som söker uppmärksamhet och bekräftelse från läraren i att eleven arbetar på bra och är på rätt väg samtidigt som läraren skall stötta resten av klassen.

Tidsmässigt beskriver respondent 2 att det under vissa lektioner kan ta mycket längre tid att gå igenom instruktionerna än vad som planerats för. När en instruktion som läraren tänkt bara ska uppta starten på lektionen går in på halva lektionstiden och eleverna fortfarande inte kommit i gång med arbetet resulterar det i att läraren blir stressad.

Respondent 5 framhåller att den största utmaningen är när det finns olika behov i samma klass och att läraren då behöver prioritera vilken elev som ska få sina behov tillgodosedda först. Respondent 1 tar i intervjun upp elever som behöver stöd för att komma igång och respondent 6 tar upp elever som under det egna arbetet söker uppmärksamhet och bekräftelse från läraren i att eleven gör rätt. Det som samtliga respondenter har gemensamt är att de inte ser en elev i behov av stöd som frustrerande utan frustrationen uppstår när det är flera elever samtidigt som behöver stöd, ofta på olika sätt och läraren då känner sig otillräcklig.

7.1.2 Stöttning av specialpedagog

Den stöttning lärarna i studiens intervjuer önskar få av specialpedagogen, avseende upplevd frustration i mötet med elever, har kategoriserats in i följande områden: samtalsstöd, dialog mellan specialpedagog och lärare, observationer samt råd och tips.

7.1.2.1 Samtalsstöd

Intervjuerna visar att respondenterna anser att det är viktigt att ha en kollega att bolla tankar, idéer och händelser med. Respondenterna säger att det inte nödvändigtvis behöver vara en specialpedagog utan någon som läraren själv känner sig bekväm med och som har kompetens att prata om och vidga synen på något. Respondent 1 berättar om vikten av att bolla med någon annan för att vidga sin egen “verktygslåda” gällande klassrumsledarskap och metoder för att stötta eleverna. På samma tema säger Respondent 7 att “det alltid finns saker att lära” och syftar då till möjligheten att prata med någon på arbetsplatsen om de utmaningar man står inför. När en elev visar på ovilja till arbete anser flera av lärarna att specialpedagogen inte alltid är rätt

person att kontakta. Respondent 4 säger att "jag egentligen inte vet om jag automatiskt skulle tänka att jag kan gå till specialpedagogen" vid ovilja och säger att hen hellre vänder sig till elevens mentor eller vårdnadshavare för att undersöka hur elevens motivation kan ökas.

I intervjuerna uttrycker samtliga respondenter att de har fått bolla tankar och dilemman med specialpedagogen på skolan. Att lärare och specialpedagog tillsammans sätter sig ner och tänker ihop. Respondent 8 säger att man beskriver problemet och får lite tips på hur saker skulle kunna göras eller vad som är viktigt att tänka på. Respondent 9 efterfrågar ett mer strukturerat samtalsstöd i form av till exempel handledning men upplever att det sällan finns tid för det. I intervjuerna framkommer att lärarna önskar råd och tips men "inga pekpinnar, inga så här ska du göra tal" (Respondent 8).

Respondenterna uttrycker att information mellan specialpedagogen och läraren är viktig för att arbetet ska flyta på bra. Respondent 7 säger att informationen kan överlämnas på olika sätt såsom mejl eller direkt kontakt genom samtal, men att han föredrar ett samtal med specialpedagogen. Respondent 5 framhåller att informationen kan komma på möten, att specialpedagogen talar om att det här är viktigt att tänka på kring en specifik elev eller den här elevgruppen. Det är viktigt för respondenterna i intervjuerna att specialpedagogen är där för att stötta läraren, inte för att påpeka vad som gjorts fel. Respondent 8 beskriver behovet av att få ventilera sin frustration utan att specialpedagogen kommer med pekpinnar.

Respondenter från både grundskolan och gymnasiet lyfter i sina intervjuer vikten av tips och råd från specialpedagogen. Vid längre yrkeserfarenhet hos läraren minskar behovet av konkreta tips och råd medan lärare med kortare yrkeserfarenhet eftersöker mer stöd av specialpedagog. Respondent 1 med en kortare yrkeserfarenhet uttrycker att "Framförallt nu när jag är så pass ny lärare som jag ändå är så kanske jag inte har byggt upp verktygslådan helt än" (Respondent 1). Respondent 8 med lång yrkeserfarenhet uttrycker däremot att "Det skulle ju vara annorlunda om jag var ny och nyexad förstås, tänker jag. Då kanske jag skulle fråga hela tiden vad ska jag göra, hur gör jag…". Det som respondenterna efterfrågar inom tips och råd handlar i första hand om information om eleven som ofta först kommer in till specialpedagogen på skolan men också information och generella exempel som sedan kan appliceras i undervisningen av lärarna.

7.1.2.2 Observationer

Samtliga respondenter lyfter observationer av olika slag i undervisningen. Genom auskultationer av undervisningen kan specialpedagogen skapa sig en bild av hur undervisningen fungerar både utifrån lärarens perspektiv men även utifrån elevernas perspektiv. Respondent 2 och 4 uttrycker att det är bra att specialpedagogen kommer in i deras klassrum för att samtala om vad man kan göra för extra anpassningar utifrån den elevgruppen. Även Respondent 8 uttrycker en trygghet i att specialpedagogen auskulterar undervisningen och sedan ger sin input på vad som kan utvecklas eller anpassas utifrån just dennes undervisning. Genom auskultationerna kan specialpedagogen, som Respondent 7 säger, kartlägga vilka behov som finns hos elevgruppen, en specifik elev eller för den delen även läraren. Respondent 8 beskriver att specialpedagogens uppgift blir att återkomma med förslag på lösningar men utifrån "hur det funkar i ett klassrum [...] att ta hänsyn till att det finns 20 andra elever där också". Specialpedagogens auskultationer skulle gärna kunna leda till en dialog mellan läraren och specialpedagogen kring hur undervisningen är upplagd och de extra anpassningar som genomförs i elevgruppen. Genom auskultationerna kan man enligt respondent 1 se problemet ur ett perspektiv som man inte brukar se det ur. Att då få reflektera och höra någon annans syn på situationen blir till ett stöd i att utvecklas vidare. Respondent 1 beskriver också att specialpedagogen kan delta i undervisningen, då kan specifika elever observeras, och stöd kan ges till de elever som är i behov av ökat stöd. Respondent 8 beskriver en form av omvänd

auskultation i att specialpedagogen kan genomföra undervisningen då får läraren auskultera hur specialpedagogen hade lagt upp sin undervisning i ämnet. Specialpedagogen kan då praktiskt visa alternativa arbetssätt och de extra anpassningar som kan genomföras på gruppnivå istället för att teoretiskt beskriva dem.

7.1.2.3 Råd och tips

När det kommer till vilket stöd som respondenterna i intervjuerna känner att de fått från specialpedagog lyfts råd och tips på något sätt under samtliga intervjuer. Det handlar både om teoretiska och praktiska tips på hur läraren kan hantera en specifik elev. Flera av respondenterna i intervjuerna nämner de praktiska tipsen och materialen samt den fysiska miljön som områden de gärna tar stöttning av från specialpedagogen. Respondent 4 säger att specialpedagogen kan arbeta med att utvärdera och utveckla den fysiska lärmiljön. Respondenterna beskriver att de gärna får stöd i att ta fram material som underlättar undervisningen såsom lättlästa böcker, TimeTimers, stressbollar, avskärmningar och läslinjal för att nämna några exempel.

En respondent framhåller följande:

> Jag [har] även fått hjälp av specialpedagog med konkreta verktyg. Och då menar jag inte bara teoretiskt utan även praktiskt. Ett teoretiskt verktyg kan vara, men om du har en uppgift som har två steg, kan du förtydliga det med tio steg istället. […] I praktiken så kan det handla om redskap som timersen i klassrummet. Det kan handla om stressbollarna. Det kan handla om spinners. Det kan handla om att få den här boken istället för den här boken (Respondent 6).

7.1.3 Vikten av synliga aktiva specialpedagoger

Enligt flera av respondenterna i intervjuerna är det viktigt att ha en synlig specialpedagog i verksamheten. Specialpedagogen ses som en kunnig person avseende material och anpassningar som kan genomföras i klassen för att underlätta undervisningen. En respondent beskriver att specialpedagogen på en tidigare arbetsplats var "otroligt engagerad, gjorde sig synlig och syntes i korridorerna, ville gärna komma in på till exempel våra lagmöten och prata om om de kunde hjälpa till med någonting" (Respondent 4). Genom att specialpedagogen visade sig synlig visste lärare och elever att specialpedagogen var till för att stötta dem och lärarna blev mer angelägna om att utnyttja stöttningen.

7.1.4 Relationens betydelse

Samtliga respondenter berättar i sina intervjuer att de anser att goda relationer mellan lärare och elever är viktiga för kunskapsinhämtningen och undervisningens kvalitet. Samtliga respondenter anser också att goda relationer är grundläggande för undervisning. Respondenterna fick i intervjuerna beskriva sin relationskompetens och relationens betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Respondent 6 beskriver utmaningar i att veta var gränsen går mellan att vara privat och personlig i sin kontakt med eleverna.

7.1.4.1 Relationens betydelse för elevens kunskapsutveckling

Samtliga respondenter anser att relationerna mellan lärare och elever är viktiga för elevernas kunskapsutveckling. En respondent beskriver vikten av goda relationer till eleverna för att efter hand kunna "ställa högre och högre krav" (Respondent 9). Några av respondenterna uttrycker dock skillnader i vikten av relationer för olika elever, där relationen blir extra viktig för de elever som har det extra kämpigt, hemma eller i skolan. Respondent 7 säger att relationskompetensen är viktigare för de som kämpar mycket och de som har det lite tufft i livet. "För de som har det bra socialt, har en fin studieteknik och bra betyg spelar relationen nästan ingen roll alls för deras kunskapsutveckling" (Respondent 7).

Samtliga lärare i intervjuerna lyfter att relationen mellan lärare och elev har betydelse för elevens kunskapsutveckling på ett eller annat sätt. Flera lärare hävdar att om läraren har en god relation med eleven leder det till att elevens närvaro ökar på lektionerna och eleven vill inte missa lektionerna som just den läraren håller i. Respondent 1 beskriver det så här: "Jag tror absolut att man lyssnar mer på en lärare som man respekterar och bryr sig om än någon som man inte gillar". Respondent 5 håller med om att en sur lärare leder till minskad närvaro då eleverna inte längre anser att lektionerna har samma relevans längre. Respondent 6 fortsätter på samma tema med att närvaron ökar vid goda relationer mellan läraren och eleven och det i sin tur kan leda till ökade kunskapsresultat. Tack vare att eleven har lyssnat på läraren skapas möjlighet att lära sig mer än om eleven haft frånvaro från lektionerna. Respondent 9 säger att om eleverna "skiter i läraren", då spelar det ingen roll vad läraren säger heller och respondenten menar att eleverna lyssnar mer och engagerar sig mer i de lektioner där eleven har en god relation med läraren. Respondent 8 säger att "om jag har en god relation med eleven så kan jag också nå längre med elevens lärande" (Respondent 8).

Respondent 6 säger att relationen mellan lärare och elev kan leda till att elevens frustration inte följer med in i klassrummet. Respondenten berättar att i början av en relation med en ny elev kanske ett samtal tar 30 minuter för att kunna stämma av läget med eleven och vari frustrationen ligger. Efter hand blir dessa avstämningar kortare och det kan räcka med att läraren frågar hur läget är och om de ska stämma av avskilt senare under dagen.

7.1.4.2 Att skapa relationer

Respondenterna anser att egenskaper som att vara en god lyssnare, att vara lyhörd och att stå för det man lovar är grundläggande för att vara en god relationsskapare. Respondent 4 beskriver att en god relationskompetens är att försöka visa intresse för eleverna och att vara duktig på att fånga in elever, lyssna och hålla sig lugn. Det är flera respondenter som lyfter vikten av att lyssna på eleverna som en del i att skapa goda relationer. Respondent 6 säger att för att skapa en relation med en elev bör läraren intressera sig för eleven, inte bara för det den gör på lektionen utan också det som eleven gör på sin fritid. Flera respondenter lyfter att relationerna enklare byggs utanför lektionerna snarare än under lektionstid. Enligt respondent 8 byggs relationen på morgonen när eleverna kommer, när läraren sitter och pratar i matsalen, är ute på skolgården eller bara hänger med eleverna.

Respondent 8 säger att det inte bara handlar om att relationens betydelse är olika stor för olika elever utan också att det kan vara mer utmanande att skapa relationer med vissa elever än med andra. Respondenten säger att vissa elever inte vill skapa relationer med sina lärare. Respondenten beskriver också att det ibland kan vara lätt att glömma bort att arbeta på relationen till de elever i klassen som gör det som förväntas av dem i klassrummet.

Flera respondenter upplever att de ibland kan lägga för stort fokus på relationsskapandet till nackdel för strukturen i undervisningen. Respondent 1 framhåller att "jag kanske är lite för mån om relationen med eleverna. Alltså att jag vill ha en vänskaplig relation. Så att jag kanske tvekar ibland med att säga ifrån ordentligt" (Respondent 1). Respondent 4 berättar att eleverna uppskattar om man faktiskt visar ett intresse för dem och delar med sig av vissa delar av sitt eget privatliv. Respondent 6 beskriver vikten av att inte blanda in sin personliga sida med den professionella. Respondenten berättar att den bästa metoden för att behålla den professionella rollen är att distansera sig från det som eleven berättar som ett problem och att ta stöd av andra kollegor, elevhälsopersonal eller rektor innan man som lärare ger råd till eleven.

7.1.4.3 Utvecklande av relationer

När det kommer till utvecklandet av relationer mellan lärare och elev belyser respondenterna vikten av att få tillgång till kunskap om eleven som kan vara värdefull för att öka relationen mellan läraren och en specifik elev. Genom att introducera rätt hjälpmedel och material till eleven stöttar specialpedagogen läraren i att komma förberedd inför mötet med eleven. Eleven kan känna sig sedd i undervisningen och det utvecklar relationen positivt mellan lärare och elev.

Respondent 8 beskriver att specialpedagogen skulle kunna fungera som en medlare då en relation mellan en lärare och elev börjar försvagas. Specialpedagogen pratar med läraren, tar reda på lärarens syn på frustrationen eller problemet, och gör detsamma med eleven. Specialpedagogen förklarar för respektive hur den andre tänker och resonerar, för att få läraren och eleven att förstå varandra.

7.1.5 Behov av relationskunskap

I följande avsnitt redogörs för respondenternas uppfattningar om kompetensutveckling inom relationsbyggande under lärarutbildningen samt på arbetsplatserna. I avsnittet redogörs även för respondenternas utsagor om rektors ansvar för kompetensutveckling.

7.1.5.1 Lärarutbildningen

Ingen av respondenterna i intervjuerna uppger att de under lärarutbildningen fått någon kurs som behandlade relationens betydelse för kunskapsutvecklingen. Flertalet respondenter uppger dock den verksamhetsförlagda utbildningen som en arena för att öva på relationsarbete, samtidigt som handledaren inte upplevdes vara stöttande i att utveckla relationskompetensen. Respondent 8 reflekterade under intervjun över ett nyhetsinslag om dagens lärarutbildning. Lärarstudenter hade under en kurs en gemensam föreläsning i veckan och resten av tiden var självstudier. Respondent 8 menar att yrket är ett hantverksyrke och att detta riskerar att missas när lärarstudenter inte får chans att arbeta tillsammans.

7.1.5.2 Kompetensutveckling på arbetsplatsen

Även när det gäller kompetensutveckling inom relationsskapande uppger alla respondenter utom en att de inte fått någon sådan under sina verksamma år. Flera av respondenterna stannar upp vid denna fråga och reflekterar över hur konstigt det ändå är och vad orsakerna kan bero på. Respondent 2 resonerar kring att det kanske inte behöver vara kopplat till just specifika kompetensutvecklingsdagar utan att samtalen kanske också kan ske vid fikabordet eller på lunchen. Respondent 3 är den som uppger att de för tillfället pratar om förtroendefulla relationer mellan lärare och elever på arbetsplatsen.

7.1.5.3 Rektors ansvar för kompetensutveckling

Utifrån de reflektioner som respondenterna gör över kompetensutvecklingen avseende relationer hamnar de flesta i att det är organisationen kring kompetensutvecklingsdagarna som sätter ribban. Respondent 8 berättar att han och kollegorna försökte en period få igenom relationskompetensutveckling men rektor ansåg inte att det var lika viktigt som lärarna tyckte. Respondent 3 reflekterar över att rektorns intresse för relationer gör att de nu arbetar med detta i verksamheten. Utsagorna visar att rektorns intressen styr vilken typ av kompetensutveckling som sker på arbetsplatserna.

7.1.6 Stöttning från andra

Respondenterna uttrycker att behovet av stöd inte enbart behöver komma ifrån specialpedagogen, utan även från ledning och övriga lärarkollegor.

7.1.6.1 Skolledningen

Respondenterna beskriver i intervjuerna vikten av att skolledningen och styrningen fungerar för att minimera riskerna för frustration i mötet med eleverna. Det kan handla om att skolan har tydliga, övergripande ordningsregler, att det finns tillräckligt med resurser i form av både lärare, mindre klasser och tider i schemat för att hinna arbeta med elever i behov av extra hjälp. Ett exempel på en organisatorisk åtgärd som minskar frustration, enligt respondent 7, är att skolan har "något som heter Läroverkstad. Då får eleven en frivillig timme varje vecka som den får gå till ett klassrum där det finns lärare". Gemensamt för dessa funktioner är att rektor ansvarar för att leda och styra det dagliga arbetet och har således ett mandat i dessa frågor.

7.1.6.2 Kollegor

Flera av respondenterna säger att de skulle vända sig till kollegor för stöttning i frustrerande situationer, främst när det gäller ovilja till arbete. Här uppger också ett par respondenter att de skulle vända sig till vårdnadshavare när de upplever en ovilja hos eleven. Respondent 3 beskriver att hon i första hand vänder sig till en kollega som också undervisar i idrott och hälsa då specialpedagogen på skolan inte har de ämneskunskaperna.

7.2 Sammanfattning av resultatet utifrån forskningsfrågorna

Resultatet visar på att samtliga respondenter i denna studie någon gång upplevt en frustration i mötet med elever. Sammanfattningsvis beskrivs frustrerande situationer av samtliga respondenter som något som sker kontinuerligt. Samtliga respondenter har varit med om frustrerande situationer och hoppats på stöd från specialpedagogerna på respektive skolor. Det som framkommer i intervjuerna är att respondenterna oftast får det stöd de förväntar sig av specialpedagogen men att stödet ibland också skulle kunna utvecklas för att motsvara enskilda förväntningar som respondenterna har. Det framgår därmed tydligt att det finns enskilda förväntningar och behov från respondenterna kring vad och på vilket sätt de önskar stöttning från specialpedagogen. Det är därmed av stor vikt för specialpedagogen att lära känna sina kollegor för att kunna stötta dem utifrån deras förutsättningar och behov.

Relationens betydelse för elevernas kunskapsutveckling finns det inga tvivel på. Samtliga respondenter i studien framhöll vikten av goda relationer redan i början av intervjuerna, innan vi som intervjuade hann komma till de intervjufrågor som handlar om relationskompetens. Vikten av goda relationer är också tydlig i den tidigare forskningen. Studiens resultat visar dock på vikten av kompetensutveckling inom relationsbyggande och tid för att hinna utveckla relationer som riskerar att bli problematiska.

7.3 Analys av resultaten utifrån forskningsfrågorna

I det här avsnittet analyseras resultatet utifrån de valda teorierna och de övergripande forskningsfrågorna. Intervjufrågorna är ställda för att fånga in lärarnas uppfattningar kopplat till frustrerande situationer. Att undersöka uppfattningar innebär att studien inspirerats av den fenomenografiska ansatsen.

7.3.1 Lärares beskrivning av frustrerande situationer

Respondenterna i studien beskriver olika situationer i möten med elever där en frustration kan upplevas. Det innebär att studien eftersökt respondenternas uppfattningar om fenomenet

frustrerande situationer. Den fenomenografiska ansatsen innebär att studera uppfattningar om ett specifikt fenomen (Ingerman, 2021). Den relationella pedagogiken uppstår i det mellanmänskliga mötet (Aspelin & Johansson, 2017; Aspelin & Persson, 2011; Cliffe & Salvasson, 2023; Nordström-Lytz, 2017). I interaktionen mellan lärare och elev i undervisningssituationen finns risk att frustration uppstår, vilket även respondenterna i denna studie uttrycker. En respondent som har pedagogisk taktfullhet kan i frustrerande situationer fatta goda och improviserade beslut, enligt Henriksson (2022).

Respondenterna beskriver att frustrationen kan handla om en elevs ovilja till arbete, elever som utmanar samt känslan av att inte räcka till som lärare. Att bara utgå ifrån att eleven är ovilliga till arbete hamnar i det kategoriska perspektivet. För att förflytta sig från det kategoriska till det relationella perspektivet behöver läraren lyfta blicken och undersöka vad som i miljön skapar svårigheter för eleven (Ahlberg, 2013; Lansheim, 2010). Respondenterna i studien framhåller att en elev i behov av stöd inte är något problem, det som uttrycks vara problematiskt är när det finns flera olika elevers behov i en klass som skall tillgodoses, helst samtidigt. Att arbeta utifrån det kategoriska perspektivet med varje enskild elevs behov skapar högre arbetsbelastning för lärarna. Att istället se det ur ett relationellt perspektiv och arbeta med stöd på gruppnivå skapar bättre förutsättningar för lärarens arbetsbelastning (jämför Ahlberg, 2013).

7.3.2 Lärares behov av stöd från specialpedagog i frustrerande situationer i mötet med elever

Respondenterna i studien säger sig ha olika stort behov av stöd i frustrerande situationer med eleverna. En respondent med lång erfarenhet av undervisning uttrycker mindre behov av stöd från specialpedagogen än en nyexaminerad lärare. Denna erfarna respondent berättar att hen i första hand vänder sig till kollegor, snarare än till specialpedagogen, för att få stöd i olika frustrerande situationer. Att vara nyexaminerad kan innebära ett större behov av samtal och observationer från till exempel en specialpedagog för att utveckla verktygslådan. Oavsett vem en lärare väljer att vända sig till utmanas det pedagogiska tänkandet och läraren kan utveckla den pedagogiska taktfullheten (jämför Ljungblad & Rinne, 2020; van Manen, 1991). Det kan vara svårt att på egen hand lyfta blicken men genom att kontinuerligt arbeta med kollegial handledning, såsom våra respondenter svarar samt Ljungblad och Rinne (2020) förordar, inom relationsskapande och pedagogisk taktfullhet ökar också möjligheterna att lyckas med att utveckla de goda relationerna till eleverna.

Det relationella perspektivet visas i samtliga respondenters utsagor då de flertalet gånger uttalar vikten av att skapa goda förutsättningar för eleverna i de lärmiljöer som finns på skolorna. Det stöd som respondenterna beskriver att de behöver handlar om att specialpedagogen tar fram material och skapar goda fysiska miljöer i klassrummet (jämför Ahlberg, 2013).

7.3.3 Det stöd som lärare får av specialpedagogen i frustrerande situationer i mötet med elever

Det förefaller att respondenterna i studien är nöjda med det stöd de får av specialpedagogen. Respondenterna beskriver att det stöd som de behöver och det stöd som de får till stor del är detsamma. Resultatet visar på vikten av att specialpedagogen har kännedom om lärarnas erfarenheter och bakgrund. Behovet av stöttning hos respondenterna kan variera utifrån erfarenhet. För att som specialpedagog kunna ge det stöd som läraren behöver för att öka den pedagogiska taktfullheten behöver en relation skapas, likt lärarnas relationsskapande med eleverna (van Manen, 1991). Genom att som specialpedagog utgå ifrån ett relationellt förhållningssätt till lärarna och använda sig av det relationella perspektivet vid samtal med och observationer av lärarna utvecklas också tilliten från lärarna till specialpedagogen. Det blir

lättare för lärarna att söka stöd hos en specialpedagog som arbetar för att se lärarens behov i den miljö läraren befinner sig. Att istället utgå ifrån det kategoriska perspektivet och se läraren som orsaken till elevens svårigheter kan göra att relationen mellan lärare och specialpedagog försvagas (jämför Ahlberg, 2013).

7.3.4 Relationens betydelse i frustrerande situationer

Resultatet visar att respondenterna ser vikten av goda relationer mellan lärare och elev, vilket tyder på att respondenterna tar det relationella perspektivet. Det innebär i sin tur att det finns en relationell pedagogik i respondenternas klassrum, då dessa ser vikten av det mellanmänskliga mötet. Resultatet av studien visar att relationerna mellan lärare och elev har stor påverkan på hur respondenterna och andra elever ser på elevens agerande i klassrummet. Undervisning påverkas, i enlighet med Aspelin och Johansson (2017), Nordström-Lytz (2017) samt Cliffe och Solvason (2023), av de relationer som finns i klassrummet. När relationerna mellan lärare och elever i klassrummet fungerar, kan undervisningen i sin tur flyta på, läraren kan ta genomtänkta såväl som goda improviserade beslut och eleverna ges möjlighet att utmanas.

Studiens resultat visar att den verksamhetsförlagda utbildningen under lärarutbildningen är viktig för att skapa en arena för lärarstudenter att öva på att utveckla sin relationskompetens och hanteringen av frustrerande situationer. Både studien resultat visar och det teoretiska ramverket i van Manen (1991) lyfter vikten av att praktiskt öva på förmågan att hantera frustrerande situationer och utveckla pedagogisk takt då denna kunskap inte är något som går att läsa sig till. Genom pedagogisk takt blir läraren bättre på att hantera undervisningssituationer där flera elever är i behov av stöd samtidigt och bättre kan parera de situationer som kan leda till frustration.

8. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras de resultat som framkommit i intervjuerna samt val av metod. I resultatdiskussionen resonerar vi kring vad respondenterna svarat i relation till tidigare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka vilket stöd verksamma lärare i olika stadium uttrycker behov av från specialpedagoger utifrån frustrerande situationer i mötet med elever. Respondenternas upplevda frustrerande situationer liknar varandra oavsett i vilken verksamhet och stadier de är verksamma i. En skillnad kan ses i önskan om stödet från en specialpedagog, beroende på hur länge man varit verksam som lärare. Respondent 8, som varit verksam längst, uttrycker att när hen upplever frustration över en elev som inte visar vilja att arbeta väljer hen inte att vända sig till specialpedagogen men hävdar samtidigt att det nog hade varit skillnad om hen varit nyexaminerad. Vi ser att det, som specialpedagog, är viktigt att ha en viss kunskap om de lärare som arbetar i verksamheten och som kan vara i behov av specialpedagogens stöd, vilket styrker Jakobsson och Lundgrens (2013) studie som framhåller samverkan som en viktig aspekt. Vi anser därför att för att få till denna samverkan behöver vi ha kännedom om lärarens tidigare erfarenheter för att kunna mötas i ett produktivt samtal.

Vidare visar vår studie att det stöd som respondenterna önskar från specialpedagoger kan delas in i två kategorier och en insamlande funktion; specialpedagogen som samtalsstödjare eller handledare, arbete med den fysiska lärmiljön samt specialpedagogen som observatör.

Den första kategorin är den samtalsstödjande och handledande funktionen. Respondenterna i studien uttrycker att de önskar ett bollplank eller en samtalspartner. Respondenterna uttrycker i och med detta precis det som Drugli (2014) framhäver, att en förändring kan vara svår att genomföra på egen hand. I arbetet med utmanande elever behövs flera åsikter och tankar beaktas och det menar Drugli görs i handledande samtal. Endast en respondent i studien nämner begreppet handledning som ett stöd från specialpedagog. Handledning skulle kunna utveckla den pedagogiska taktfullheten och då också den relationella pedagogiken. Frågor som uppstår är varför så få lärare i studien lyfter handledning som stöd. Det skulle kunna bero på att organisationerna inte erbjuder handledning. Det kan även vara så att handledning anses tidskrävande av respondenterna då det är något som sker systematiskt och över en längre tid. Alla stödjande funktioner i denna kategori behöver inte vara arrangerade utan bollplankfunktionen kan med fördel ske spontant. Oavsett om samtalet är arrangerat eller spontant framkommer det i studien att respondenterna inte vill bli tillsagda om vad de ska göra. Att respondenterna inte önskar pekpinnar anser vi innebär att respondenterna vill ha stöd i sitt arbete men inte en specialpedagog som agerar dömande. Som specialpedagog är det en fördel att ha respekt och tillit till lärares kompetens och förmågor vilket även Jakobsson ochLundgren (2013) hävdar.

Den andra kategorin är av mer fysisk art som den fysiska lärmiljön och tips som är lite mer "hands on" som en respondent uttrycker det. Avseende den fysiska lärmiljön kan vi som specialpedagoger stötta med att skapa en struktur i klassrummet och undervisningen vilket både MacSuga och Simonsen (2011), Roorda m.fl. (2017) och Skolverket (2024a) framhåller som goda strategier för att minska risken för att frustrerande situationer uppstår. Att ha ett fokus på struktur och tydlighet i klassrummet kan också främja studieron vilket är ett område som skolan tampas med just nu (Skolverket, 2023; Skolverket, 2024a). För att ge lärare praktiska tips behöver specialpedagogen ha kunskap om den verksamhet som denne arbetar i vilket även flera respondenter framhäver som viktigt.

Den insamlande funktionen observationer väljs av oss att kallas just insamlande då det under observationer inhämtas kunskaper. Kunskaper som vi som specialpedagoger sedan kan använda under de organiserade och oorganiserade samtalen med lärarna. Flera respondenter pratar om observationer under intervjuerna som ett stöd de önskar från specialpedagogen men även som ett verktyg att använda själva, observera kollegors undervisning. Observationer som en funktion i skolans verksamhet framhålls av Skolverket (2024d) som ett verktyg bra att använda till att få syn på samspel. Att genomföra observationer kräver tid för förberedelser, genomförande och efterarbete (Skolverket, 2024). Vi har reflekterat över att det under vår studietid inte innehållit några moment som behandlar observationer. Detta kan te sig konstigt tycker vi då det visar sig vara en viktig del av specialpedagogens uppdrag, både utifrån vårt resultat men även tidigare forskning och styrdokument. Vi kan utifrån denna studie se vikten av att införa moment under specialpedagogutbildningen som involverar observationer. Momentet skulle till exempel kunna kopplas ihop med momentet handledning under termin 4 för att både stärka blivande specialpedagoger i observationsteknik men även för att koppla den teoretiska handledningen där lärarna tar med dilemman till en praktisk fördjupning där specialpedagogen också kan observera hur läraren agerar i förhållande till de dilemman läraren tar upp. Genom observationer kan vi som specialpedagoger få syn på de mellanmänskliga händelserna som Aspelin och Johansson, (2017), Aspelin och Persson (2011), Cliffe och Solvason (2023), Nordström-Lytz (2017) beskriver. Detta skapar en bra grund att utgå ifrån vid stöttandet av lärare vid exempelvis handledning.

Respondenterna i våra intervjuer har beskrivit, som tidigare nämnts, liknande situationer de upplever som frustrerande. Vi har valt ut ett par situationer att resonera kring. Respondent 4

uttrycker att det kan vara frustrerande när elever upplevs ha ett ointresse för ämnet respondenten undervisar i. Här ligger ansvaret för läraren att inta ett relationellt perspektiv som enligt Nilholm (2012) innebär att se på miljön kring eleven. Vad kan denne lärare förändra i sin undervisning, undervisningsmiljö och lektionsdesign? Respondent 6 uttrycker vikten av att i situationer där elever uttrycker ointresse eller uppvisar oönskat beteende att agera professionellt och inte ta det personligt och läraren tar ansvar för lektionerna. Här skulle respondenten vara hjälpt att flytta sig från Eks (2021) problemfokusering till lösningsfokusering. Att ta hjälp av specialpedagogen ser vi skulle gynna både läraren och eleverna. Som respondent 8 beskriver att specialpedagogen kan agera som en brygga mellan läraren och eleven för att få fatt på orsaken vilket kan kopplas till den samverkan Jakobsson och Lundgren (2013) beskriver i form av samtal och dialog. Att be om hjälp är en av Druglis (2014) strategier för att vända en negativ relation till en positiv. Om denna frustration hos respondenten leder till ökad stress finns det en risk, enligt Hirsh och Segolsson (2021), att differentieringen i undervisningen minskar. Vår erfarenhet säger oss att lärare ibland är lite för stolta för att våga be om hjälp för att syna sin egen undervisning. Enligt van Mannen (1991) utvecklas den pedagogiska taktfullheten genom samtal med andra. Ljungblad och Rinne (2020) hävdar att pedagogisk taktfullhet är en förutsättning för att skapa goda relationer. Som specialpedagoger får vi, utifrån författarnas resonemang kring taktfullhet, stora möjligheter att utmana och utveckla den pedagogiska taktfullheten hos läraren i de organiserade och oorganiserade samtalen. Både forskning (Drugli, 2014) och våra resultat visar att relationer inte alltid fungerar och hur svårt det kan vara att ta hjälp av andra då det finns en yrkesstolthet och man vill inte visa sina misslyckanden. Som specialpedagoger ser vi att vi behöver stötta lärarna i att förstå att känslan av en misslyckad relation är något som går att bygga vidare på och vända till en positiv relation genom handledning eller andra samtal.

Att uppleva en stress och frustration över att fler elever i klassrummet är i behov av stöd är en annan frustrerande situation som kommer fram i vår studie. Respondent 2 uttrycker att det ibland kan ta upp emot 30 minuter att starta för att instruktionerna tar sådan tid att få till. Här ser vi att specialpedagogen kan vara behjälplig att genom observation synliggöra och arbeta med strukturer och hands on tips, flera forskare förordar att arbeta med strukturer i undervisningen (McSuga & Simonsen, 2011; Roorda mfl, 2013). Att känna en frustration över att elever inte förstår att det som läraren berättar om eller att de uppgifter som ska göras är den rätta vägen ser vi berör det maktförhållande som både Drugli (2014) och Lilja (2013) resonerar kring. Både respondent 2 samt respondent 3 uttrycker en frustration när eleverna inte uppfattar syftet med uppgiften och gör det som läraren anser är rätt. Läraren i klassrummet har outtalat makten i den fysiska miljön och är därmed också ansvarig för att arbeta för att främja en god relation (Drugli, 2014; Lilja, 2013). Denna koppling till relationen baserar vi på det Hirsh och Segolson (2021) anser att för att skapa ett tryggt klassrum krävs en relation mellan lärare och elev.

Vår studie har utifrån intervjuerna och de samband vi sett avseende tidigare forskning kring frustrerande situationer mellan lärare och elev påvisar vikten av relationernas betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Relationen mellan lärare och elever är viktig för både lärarens arbete och elevens kunskapsutveckling (Aspelin, 2022; Drugli, 2014; Hirsh & Segolsson, 2021; Lilja, 2013; McFarland m.fl., 2016; Roorda m.fl., 2017). Respondenterna svarar alla på att de anser sig ha en god relationskompetens, vilket gör att de enligt Aspelin (2018) har goda förutsättningar att hantera det oförutsedda. Det hade varit intressant att studera detta vidare, anser de sig vara rustade för att hantera saker som händer? Vi kan se ett samband till att agera lågaffektivt och vara rustad att hantera oförutsedda händelser. I grunden finns relationen mellan lärare och elev som gör att läraren kan bemöta elever med beteendeproblem på ett lågaffektivt sätt i den frustrerande situationen (Hejlskov, 2022). Detta till trots är lärare människor och

ibland brister det och även den vuxne hamnar i affekt vilket respondent 2 beskriver. Vår uppfattning är att om då den goda relationen existerar blir detta möte mellan lärare och elev mindre påfrestande. Att vara medveten om sin relationskompetens och relationens betydelse för elevernas kunskapsutveckling är enligt vår mening efter denna studie en viktig aspekt i dagens skola.

Utifrån att relationer visar sig ha en viktig inverkan på elevers kunskapsutveckling ville vi undersöka huruvida respondenterna fått någon kompetensutveckling kring relationer och relationsbyggande. Vårt resultat har fått oss att inse betydelsen av kompetensutveckling inom relationskompetens. Flertalet av våra respondenter uttrycker att de aldrig deltagit i någon form av kompetensutveckling, avseende relationskompetens, inte heller har deras lärarutbildning innehållit något av detta. Det ser vi som anmärkningsvärt då både Drugli (2014), Skolinspektionen (2016) och Skolverket (2024a) framhåller relationens betydelse för elevens kunskapsutveckling. Respondent 8 lyfter frågande huruvida lärarutbildningens metoder är de bästa för att förbereda lärare inför det arbete de förväntas genomföra. Både tidigare forskning och respondenternas utsagor styrker vikten av god relationskompetens både för att minimera frustrerande situationer och för elevernas kunskapsutveckling. Vi håller med respondent 8 och ser det som problematiskt när övervägande del av lärarutbildningen bedrivs genom föreläsningar då Skolverket (2024d) framhåller att undervisningen är praktisk och genom observationer synliggörs vad som sker i ett klassrum. Vilket kan mötas med det van Manen (1991) skriver om att relationer inte kan utvecklas genom teoretisk kunskap.

Respondent 3 belyser också rektorns roll när det gäller kompetensutveckling, finns inte intresset avseende relationskompetens, får det inte heller plats i det kollegiala lärandet. Rektorn har en viktig roll i att arbeta för att skapa trygghet och studiero (Brüde Sundin, 2007) och bör i förlängningen ge lärarna möjligheter att utveckla trygghet och studiero i klassrummet (Skolverket, 2023). Vår uppfattning är att trygghet och studiero bygger på de goda relationer som finns mellan lärare och elever i klassrummet. När då flertalet rapporter (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2024a; Skolverket, 2024b) påvisar brister i trygghet och studiero anser vi det problematiskt om rektorer inte bedriver kompetensutveckling inom relationskompetens.

Respondenterna uttrycker att relationen har en positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling. Ur resultatet går att utläsa att respondenterna trots det inte alltid utgår ifrån relationens positiva inverkan på elevernas kunskapsutveckling då det går att utröna en del kategoriska synsätt i samtalen kring frustrerande situationer. Specialpedagoger får en viktig roll och en möjlighet att främja relationens betydelse och rikta fokus på den relationella pedagogiken. Denna studie visar på de positiva effekter relationer har. Dock återstår frågan om hur dessa goda relationer skapas på bästa sätt samt vilka effekter det kan ge.

Hirsh och Segolsson (2021) beskriver att relationen både kan skapas utanför klassrummet och inne i klassrummet. Respondenterna i denna studie beskriver att relationer lättast skapas utanför klassrummet. Utifrån Hirsh och Segolsson (2021) synvinkel kanske lärare skulle nå längre i sitt relationsskapande om de även arbetar med relationsskapande inne i klassrummet. Aspelin (2022) hävdar att undervisning i sin natur är relationell och att lärare behöver ha denna förståelse för att skapa de bästa förutsättningarna för det relationella arbetet. I en av intervjuerna framkommer det att skapa relationer i klassrummet sker på bekostnad av struktur i undervisningen. Drugli (2014) anser att relationsarbete i klassrummet skapar goda förutsättningar för en god studiemiljö med strukturer. I teoretiska utgångspunkter (se 5.4) beskrivs att lärare som innehar en god pedagogisk taktfullhet också är bättre på att hantera frustrerande situationer. Vi menar att vikten av goda relationer är stor för att eleven ska engagera sig i sitt skolarbete och sitt lärande. För en elev i behov av stöd är det särskilt viktigt

med goda relationer till lärarna, men vi ser även vikten av en god struktur och tydliga förväntningar, inte bara en ”låt gå” attityd från läraren.

8.2 Metoddiskussion

Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie då syftet var att undersöka lärarnas uppfattningar om ett visst fenomen, i det här fallet förväntningarna på specialpedagogen i frustrerande situationer i mötet med elever. Studien kunde ha genomförts som en enkätstudie för att ge fler lärare möjlighet att ge sina svar. Vi tror dock att intervjumetoden ger en mer personlig kontakt och möjlighet till fördjupnings- och förklaringsfrågor som gör att svaren på frågorna blir mer fylliga och utvecklade än om enkät hade använts som metod. En enkätstudie hade resulterat i fasta frågeställningar utifrån vår egen förförståelse om problemet utan möjlighet till följdfrågor. För att nå lärarnas uppfattningar om frustrerande situationer och relationens betydelse för elevers lärande passar individuella intervjuer bättre som metod (jämför Jacobsson & Skansholm, 2019).

Valet att inte genomföra gruppintervjuer gjordes för att undvika att respondenterna påverkade varandra och för att minska risken att någon respondent inte vågat lyfta sin uppfattning i en grupp med för dem okända lärare (jämför Dellve, 2021).

En annan metod som övervägdes var att genomföra observationer. Dock ville vi komma åt lärarnas egna uppfattningar och vilka förväntningar som de hade på specialpedagogen när de upplever en frustration. Genom observation hade vi kunnat uppnå kunskap om vad som skapar frustration hos läraren, hur läraren agerar när eleverna inte gör det som läraren förväntar sig och/eller vad som faktiskt händer i de olika situationerna. Men vi hade inte fått kunskap om lärarnas egna tankar och förväntningar i dessa situationer. Hallin och Helin (2022) skriver att intervjustudien har en unik möjlighet att undersöka hur någon ”uppfattar saker, hur de tänker, resonerar, tycker och känner” (s. 10). Då studiens forskningsfrågor ämnat undersöka lärarnas uppfattningar anses, i enlighet med Hallin och Helin, att varken enkäter eller observationer hade genererat svar utifrån forskningsfrågorna.

Wide och Hakeberg (2021) skriver att intervjuaren behöver vara förberedd och ha en god samtalskompetens för att lyckas med intervjuerna. Vi ser att vi har en fördel som intervjuare då ett av kursmomenten under utbildningen innebar samtalsmetodik och kunskaper om att ställa frågor. Vi har genomfört handledningar med kollegor på våra respektive arbetsplatser samt under utbildningen haft övningstillfällen i handledning.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Sammanfattningsvis ser synen på frustrerande situationer likvärdigt ut oavsett vilket stadium respondenterna arbetar på och hur länge de varit verksamma som lärare. Det stöd som respondenterna uttrycker sig behöva skiljer sig åt beroende på antal år i yrket. Det innebär att specialpedagogen bör ha kännedom om lärarens erfarenheter och bakgrund för att kunna stötta läraren utifrån dennes specifika behov. Stödet kopplas till på vilket sätt läraren upplever frustrerande situationer i mötet med elever snarare än till i vilket stadium läraren undervisar på. Vi menar därför att de frustrerande situationerna inte är kopplade till elevernas ålder utan till de skolsvårigheter som eleverna kan möta i skolans miljö. Det innebär att det stöd som respondenterna önskar inte heller kan kopplas till ett specifikt stadium utan är mer generella för läraryrket och utifrån vilken typ av frustrerande situation läraren hamnat i med eleven.

Studiens resultat visar på att det stöd som respondenterna önskar och det stöd som de får sammanfaller. Det innebär att specialpedagogerna på de skolor där respondenterna arbetar i stor mån redan gör det som respondenterna förväntar sig av dem. Det är viktigt att tänka på är att

specialpedagoger har rutiner och arbetssätt som möter lärarnas förväntningar på stöd. Det är därför viktigt att specialpedagogen känner sin arbetsplats och de som arbetar där och ställer frågan om vilket stöd just denna grupp med lärare förväntar sig. Vi ser utifrån denna studie att om vi som specialpedagoger utgår från det relationella perspektivet i dialoger med lärare och fokuserar på det som i miljön skapar frustration hos läraren, kan leda till ökad tillit till specialpedagogen. Vidare kan detta leda till att läraren i större utsträckning söker sig till specialpedagogen för råd och stöd.

Vi ser i samtliga intervjuer vikten av goda relationer och avsaknad av kompetensutveckling i relationell pedagogik ute på skolorna. Vi vill utifrån studiens resultat och tidigare forskning påpeka vikten av rektorns roll vid val av kompetensutveckling och trycka på vikten av tid för att arbeta med relationsskapande. Att som specialpedagog försöka få till ett samarbete med rektor i framtagande av kompetensutvecklingsförslag kan gynna det specialpedagogiska perspektivet i verksamheten.

8.4 Vidare forskning

En intressant vidare forskning hade varit att undersöka hur specialpedagogens roll förändras om regeringens utredningsförslag om att plocka bort specialpedagogisk kompetens från elevhälsan genomförs.

Det kan också vara av intresse att utvidga vår studie till att intervjua specialpedagoger om frågor som rör hur de anser att de agerar när en lärare uttrycker en frustration i mötet med elever.

9. Referenslista

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

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, *58*(58), 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Aspelin, J. (2022). Lärares relationskompetens i växelspelet mellan ’Mig’ och 'Jag'. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *28*(3), 53–75. https://doi.org/10.15626/pfs28.03.03

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

Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige.*, *22*(3/4), 159–165. https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.ub.gu.se/901b5599-9555-406f-978c-699481e3ba8e

Aspelin, J., Jönsson, A., & Östlund, D. (2024). Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrar. *Utbildning & Lärande*, *18*(1). https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.14110

Aspelin, J., & Östlund, D. (2020). Relationskompetens i specialpedagogiska utbildningar: Hur framställs ämnet i kursplaner för specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige? *Educare.* 2020(2), s.117-142. https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.6

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

Ben Sasson, D., & Somech, A. (2015). Do teachers misbehave? Aggression in school teams. *Journal of Educational Administration*, *53*(6), 755–772. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2014-0011

Bryman, A. (2021). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:a uppl.). Liber.

Brüde Sundin. J. (2007). *En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköpings universitet.

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

Cliffe, J., & Solvason, C. (2023). What is it that we still don’t get? – Relational pedagogy and why relationships and connections matter in early childhood. *Power and Education*, *15*(3), 259–273. https://doi.org/10.1177/17577438221124296

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2:a uppl.). Gleerups.

Dellve, L. (2021). Fokusgrupper. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt Enkelt!* (s. 95-116). Studentlitteratur.

Drugli, M-B. (2014). *Läraren och eleven: Goda relationer ger bättre lärande*. Studentlitteratur.

Ek, H. (2021). Lärarens lösningsfokuserade strategier i arbetet med elever som utmanar. *Social-Medicinsk Tidskrift*, *2*, 303–315.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys.* Liber.

Forsell, T. (2021). *Man är ju typ elev, fast på avstånd": problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. (Umeå universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap) [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

Gidlund, U. (2018). *Discourses of Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties (EBD) in Swedish Mainstream Schools.* https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1177809/FULLTEXT01.pdf

Gillett-Swan, J. K. & Lundy, L. (2022). Children, classrooms and challenging behaviour: do the rights of the many outweigh the rights of the few? *Oxford Review of Education*, *48*(1), 95–111. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1924653

Gustafsson, V. (2019). *Elever som utmanar oss-hitta lösningar som fungerar*. Lärarförlaget.

Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning.* Karlstad universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/fulltext01.pdf

Hallin, A. & Helin, J. (2022). *Intervjuer.* Studentlitteratur.

Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer - teori och praktik.* Studentlitteratur.

Hejlskov, B. (2022) *Beteendeproblem i skolan.* Studentlitteratur.

Henricsson, O. (2022). *"Som att hålla tiden i sin hand" Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/71439/Thesis%20frame.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021). "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": a study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, *12*(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1740423

Houts, R. M., Caspi, A., Pianta, R. C., Arseneault, L., & Moffitt, T. E. (2010). The Challenging Pupil in the Classroom: The Effect of the Child on the Teacher. *Psychological Science*, *21*(12), 1802–1810. https://doi.org/10.1177/0956797610388047

Ingerman, Å. (2021). Fenomenografi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt Enkelt!* (s. 187-204). Studentlitteratur.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap.* Studentlitteratur.

Jakobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd - viktigare än diagnos*. Natur & Kultur.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborgs Universitet, Gothenburg studies in educational sciences No. 338. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32806?locale=sv

Lindqvist, H. (2019). Strategies to cope with emotionally challenging situations in teacher education. *Journal of Education for Teaching : JET*, *45*(5), 540–552. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674565

Ljungblad, A-L., & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *6*, 158–173. https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet

Läroplan för gymnasieskolan. (2011). Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan

MacSuga, & Simonsen, B. (2011). Increasing Teachers' Use of Evidence-based Classroom Management Strategies Through Consultation: Overview and Case Studies. *Beyond Behavior*, *20*(2), 4–12. https://www-jstor-org.ezproxy.ub.gu.se/stable/pdf/24011801

McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *The Australian Journal of Education*, *60*(1), 5–25. https://doi.org/10.1177/0004944115626426

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction, 1,* 12-21. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001

Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, *41*(7), 751–762. https://doi.org/10.1002/pits.20015

Nationalencyklopedin (u.å.). Frustration. Hämtad 20 oktober 2024 från. https://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=frustration

Nationalencyklopedin (u.å.). Relation. Hämtad 20 oktober 2024 från. https://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=relation

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Studentlitteratur.

Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk forskning i Sverige, 3/4,* 184–197. https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.ub.gu.se/74f47fe4-cb21-49a5-8154-01ca88687054

Olsson, D. (2019). *Improving Teaching and Learning Together: A Literature Review of Professional Learning Communities*. Hämtad den 2 november 2024 från: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-74279

Park, & Ramirez, G. (2022). Frustration in the Classroom: Causes and Strategies to Help Teachers Cope Productively. *Educational Psychology Review*, *34*(4), 1955–1983. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09707-z

Pianta, R. C., & American Psychological Association unspecifiedContributor. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

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

Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero-det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också.* https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/studiero/skolans-arbete-for-att-sakerstalla-studiero.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K2

SFS 2017:1111. *Examensordningen*. https://rkrattsdb.gov.se/sfsdoc/17/171111.pdf

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.* https://www.skolverket.se/getFile?file=3095

Skolverket. (2017). *Komplex yrkesroll skapar stress.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/komplex-yrkesroll-skapar-stress

Skolverket. (2023). *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=11810.

Skolverket. (2024a). *Förebygg störande och oroliga beteenden i undervisningen.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/forebygg-storande-och-oroliga-beteenden-i-undervisningen

Skolverket. (2024b). *Hantera störande och oroliga beteenden i klassrummet.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/hantera-storande-och-oroliga-beteenden-i-undervisningen

Skolverket. (2024c). *Slutbetygen för åk 9 sjunker.* https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2024-09-26-slutbetygen-for-arskurs-9-sjunker

Skolverket. (2024d). *Observation som metod*. https://www.skolverket.se/download/18.64ce3790183ff475a64314f/1675696005534/Observation%20som%20metod%20f%C3%B6r%20att%20samla%20information%20i%20kartl%C3%A4ggningen.pdf

SOU 2021:1. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven.* https://www.regeringen.se/contentassets/77f91fad3fff4e9f85bc560b1e5c34d9/battre-mojligheter-for-elever-att-na-kunskapskraven-sou-202111/

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 305–318. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286

Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, *41*(1), 59–81. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049

Van Manen, M. (1991). *The Tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State university of New York.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. Rev. utgåva. Stockholm.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed.* https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Wide, U. & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt Enkelt!* (s. 77-94). Studentlitteratur.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: skolledares perspektiv på grupphandledning*. Högskolan i Jönköping.

Bilaga 1: Missivbrev

Till dig som arbetar som lärare - Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie

Vi heter Johanna Johansson och Susanne Pedersen och läser specialpedagogprogrammet på Göteborgs universitet. I slutet av utbildningen ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera oss under utbildningen.

Syftet med vårt mail är att fråga dig om du är intresserad av att delta i vår studie som handlar om lärarens upplevelser av frustrerande situationer? I vår studie vill vi undersöka i vad mån specialpedagogen kan stötta lärarna när de upplever frustration i mötet med elever. Vi vill också undersöka vikten av relationens betydelse mellan lärare och elev. Vi använder oss av begreppet relationskompetens som avser den förmåga en lärare har för att skapa och behålla goda relationer med elever (Aspelin, 2023).

Vi har valt att göra en intervjustudie, där intervjuerna beräknas ta ungefär 20-30 minuter och ljudet spelas in med digitala ljudupptagare. Intervjun kan genomföras på en plats som känns trygg för dig.

Vid intervjun kommer hänsyn att tas till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att det är helt frivilligt att medverka i studien, din medverkan är anonym och du kan när som helst avbryta din medverkan. Materialet från intervjuerna kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt och det kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av det. Allt insamlat material kommer endast användas i vår studie och därefter raderas. Inga enskilda personer eller arbetsplatser kommer att kunna identifieras i examensarbetet. När arbetet har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA.

Enligt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed behöver vi skriftligt samtycke av dig. Vi vore därför tacksamma om du fyller i nedanstående talong och skickar tillbaka den till oss via mail.

Vi är mycket tacksamma om du vill delta i denna undersökning då det är viktigt för såväl forskning som verksamma lärare. Om det är något du undrar över kan du kontakta någon av oss via e-post, se nedan.

Med vänliga hälsningar

Johanna och Susanne

2024-09-13

Studerande: Johanna Johansson

Studerande: Susanne Pedersen

Handledare: Docent och Universitetslektor

Marianne Molander Beyer

Samtycke

Samtycke till att delta i forskningsprojektet – Lärares förväntningar på specialpedagogen i frustrerande situationer med elever

Jag har läst och förstått den information om studien som anges i informationsbrevet. Jag har fått tillfälle att få mina frågor besvarade och vet vem jag ska vända mig till med mina frågor. Jag är medveten om att jag när som helst under och efter intervjun kan avbryta min medverkan utan att förklara varför.

☐ Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs i informationsbrevet.

☐ Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet.

Plats och datum

.....

Underskrift och namnförtydligande

.....

.....

Bilaga 2: Intervjuguide

1. Berätta om din yrkesbakgrund. Stadium, utbildning och antal år i yrket, legitimation.
2. Vilken typ av frustrerande situationer upplever du i mötet med elever?
3. Kan du ge något eller några exempel på situationer där du upplevt en frustration i mötet med elever?
4. Kan du ge några exempel på hur du eventuellt har eller hur du skulle kunna hantera en frustrerande situation?
5. Har du fått någon stöttning av specialpedagog när du upplevt frustration i mötet med elever? I så fall vilket stöd har du fått?
6. Hur kan specialpedagogen stötta dig i utvecklandet av förmågan att möta elever i frustrerande situationer?
7. Vilket stöd förväntar du dig av specialpedagogen när du upplever en frustration över elevens ovilja till arbete?
8. Hur ser du på din relationskompetens?
9. Vilken typ av relationskompetens anser du vara viktig för dig som lärare i mötet med elever i frustrerande situationer?
10. I vilken mån fick du kunskap kring relationsbyggande under lärarutbildningen?
11. Har du fått någon kompetensutveckling inom relationsbyggande på arbetsplatsen? Vilken typ av kompetensutveckling?
12. Vilken påverkan anser du att relationsskapandet har på kunskapsutvecklingen för eleverna?
13. Hur kan specialpedagogen stötta läraren i utvecklandet av relationskompetens?

Följdfrågor

Kan du utveckla resonemanget?

Kan du ge något exempel?