



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Relationellt arbete i skolan

En fenomenologisk intervjustudie om specialpedagogers levda
erfarenheter av att främja och utveckla lärares relationella
kompetens i skolan



Jennie Andréason, Ann-Charlotte Eliasson & Maria Jakobsson

Specialpedagogprogrammet

Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP 601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2025
Handledare: Jonas Udd
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: John Löwenadler

Nyckelord: relationer, relationell pedagogik, relationell kompetens, fenomenologisk, specialpedagogik, specialpedagoger.

Abstract

Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers arbete med att utveckla lärares relationella kompetens inom skolans främjande och förebyggande arbete. Frågeställningarna innefattar vilka levda erfarenheter deltagarna har av relationer, vilka strategier de använder samt vilka utmaningar och hinder de möter i detta arbete. Tidigare forskning visar att goda relationer mellan lärare och elever främjar studieresultat, motivation och en inkluderande lärmiljö, medan bristande kompetens kan problematisera dessa relationer. Studien använder en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer av 12 specialpedagoger. Studien har en fenomenologisk ansats, den teoretiska utgångspunkten är fenomenologi, där individens levda erfarenheter står i centrum. Urvalet är målstyrt för att generera rik empiri av deltagarnas levda erfarenheter. Det empiriska materialet analyseras med fenomenologi och den hermeneutiska cirkeln för att skapa fördjupad förståelse. Resultaten relateras till tidigare forskning och fenomenologisk teori. Där framkommer det att specialpedagogens roll är betydelsefull för att stödja lärare i att utveckla en relationell kompetens och deltagarna beskriver att goda relationer är avgörande för dem att utöva sitt arbete. Strategier inkluderar bland annat; handledning, kollegialt lärande, kompetensutveckling och hänsyn till individuella behov. Möjliggörande faktorer är nyfikenhet och engagemang hos lärare, medan hinder bland annat utgörs av hög arbetsbelastning, tidsbrist och brister i kommunikation. Studien bidrar med insikter om specialpedagogiskt arbete för att utveckla relationell kompetens hos lärare, vilka strategier de använder samt vilka utmaningar och hinder som kan uppkomma. Förslag på vidare forskning inkluderar ett större urval av deltagare, andra datainsamlingsmetoder, samt intervjuer med elever och lärare för att förstå deras perspektiv på relationell kompetens.

Förord

Att äntligen kunna se slutet på denna magisteruppsats känns nästan överkligt och vi är otroligt stolta över oss själva, att vi lyckats genomföra det här!

Vi vill börja med att rikta våra varmaste tack till våra barn, familjer och vänner för att ni har stått ut med oss under de mest intensiva perioderna, när vi likt arga hundar skällt: - Låt mig vara! - Det får du fixa själv! - Nej, just nu funkar det inte och inte sedan heller. - Snart, jag ska bara skriva lite till ...

Vi vill därefter tacka vår handledare Jonas Udd, som tidigare under utbildningen väckte vår nyfikenhet och introducerade oss för fenomenologin. Din djupa kunskap och passion för fenomenologi har inspirerat oss och öppnat upp nya tankebanor. Vi har tänkt tankar om tankar som vi inte tidigare tänkt men ändå tänkt och tänker på nu. Vi vill också tacka för din tydliga vägledning, kloka synpunkter, stöttning samt alla tips och trix som har bidragit till att denna studie kunnat utvecklas och slutföras.

Vi vill även framföra ett stort tack till de specialpedagoger som generöst delat med sig rikligt av sina erfarenheter och kunskaper. Utan er hade denna studie inte varit lika intressant och givande att genomföra.

Denna uppsats är vår gemensamma skapelse, där alla delar har planerats och bearbetats av oss alla tre. Genom studiens alla faser har vi diskuterat, reflekterat och varit delaktiga i det som skrivits fram. Vi har alla varit involverade i insamlingen och bearbetningen av empirin för att säkerställa att vi är införstådda och delaktiga i det som skrivits. Vissa avsnitt, såsom teori, tidigare forskning och metod, har vi delat upp och skrivit individuellt, för att sedan bearbeta tillsammans. Skrivprocessen har ibland varit utmanande, men att vara tre författare har varit en stor fördel då vi kunnat stödja och motivera varandra genom både upp- och nedgångar. Denna process har inneburit intensiva perioder och värdefulla diskussioner som har skapat nya insikter och berikat vår förståelse för relationskompetens i skolan.

Vi hoppas att denna studie har väckt ett intresse för relationell kompetens hos både våra deltagare och läsare. Vår förhoppning är att detta intresse leder till vidare samtal, samt ett aktivt arbete med detta viktiga ämne i praktiken.

Ett stort tack vill vi också ge varandra för att vi genom hela studien har och stöttat och uppmuntrat varandra i denna resa.

Jennie, Maria & Ann-Charlotte

Göteborg maj 2025

Innehåll

1 Inledning.....	6
Studiens disposition.....	6
2 Syfte och forskningsfrågor	8
3 Bakgrund	9
3.1 Relationer och relationell kompetens i skolan.....	9
3.2 Relationell pedagogik och för studien relevanta begrepp	9
4 Tidigare forskning	12
4.1 Sökning av tidigare forskning	12
4.2 Relationers betydelse i skolan	12
4.3 Relationella förmågor.....	13
4.4 Främjande arbete och strategier i skolan	15
4.5 Specialpedagogiska professioner i skolans verksamhet	16
4.6 Avslutande kommentarer	18
5 Teoretiska utgångspunkter.....	19
5.1 Fenomenologi.....	19
5.2 Livsvärld, livsvärldsfenomenologi och horisont	19
5.3 Regional värld	20
5.4 Intersubjektiva relationer.....	20
5.5 Levd kropp	21
5.6 Levt rum	21
5.7 Levd tid	21
5.8 Fenomenologisk etik	22
6 Metod	23
6.1 Metodologi	23
6.2 Metodval.....	24
6.3 Urval.....	25
6.4 Genomförande	25
6.5 Bearbetning och analys	26
6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	28
6.7 Etiska utgångspunkter	29
6.8 Studiens begränsningar.....	29
7 Resultat.....	30
7.1 Beskrivning av deltagarna	30
7.2 Presentation av resultat.....	31
7.2.1 Levda erfarenheter av relationer.....	31

7.2.2 Levda erfarenheter av hinder	32
7.2.3 Strategier för att utveckla relationell kompetens	34
7.2.4 Förutsättningar för att skapa och upprätthålla relationer	36
8. Diskussion	38
8.1 Resultatdiskussion	38
8.1.1 Goda relationer	38
8.1.2 Levda erfarenheter av hinder	39
8.1.3 Levda strategier för utvecklande av relationell kompetens	40
8.2 Metoddiskussion.....	41
8.3 Avslutande resonemang	43
8.4 Studiens kunskapsbidrag	44
8.5 Förslag på vidare forskning	44
Referenser.....	45
Bilagor.....	51
1. Missivbrev	51
2. Samtycke (GDPR).....	52
3. Intervjuguide	55

1 Inledning

Under vår utbildning till specialpedagoger har vi återkommande stött på begreppen relationskompetens och relationell pedagogik i föreläsningar och kurslitteratur. Detta har ökat vår medvetenhet om betydelsen av relationen mellan elev och lärare samt dess möjliga samband med elevers motivation, studieresultat och måluppfyllelse. Våra erfarenheter indikerar att det finns ett behov av att undersöka hur specialpedagoger arbetar förebyggande och främjande för att stärka den relationella kompetensen hos lärare i skolverksamhet.

Ett flertal forskningsstudier visar att studieresultat och motivation ökar hos elever i skolmiljöer där lärare använder sig av relationell kompetens (Aspelin, 2018). Flera svenska forskare, bland annat Lilja (2013), understryker i sin avhandling, att förtroendefulla relationer mellan lärare och elev är centrala för att främja ett positivt lärandeklimat och därmed utveckling hos elever. Även Aspelin (2018) har i sin forskning visat att relationskompetens hos lärare bidrar till bättre elevresultat och en mer positiv klassrumskultur. Aspelin (2016) beskriver begreppet pedagogisk relationskompetens som lärarens förmåga att utveckla och upprätthålla positiva relationer, som är omsorgsfulla, stödjande och förtroendefulla. Relationell pedagogik handlar om hur dessa relationer kan användas för att främja lärande och utveckling (Aspelin m.fl., 2021). Aspelin och Jönsson (2019) menar att lärare med relationskompetens uppmuntrar till att visa ömsesidig respekt och förståelse genom sina handlingar. Det kan på sikt leda till en djupare relation med större möjligheter för eleven att kunna nå utbildningsmålen.

Tidigare forskning om relationell pedagogik och relationskompetens har främst fokuserat på relationen mellan lärare och elev, vilket innebär att det verkar finnas ett behov av att utforska hur specialpedagoger kan använda relationell pedagogik och relationskompetens i det förebyggande och främjande arbetet (Aspelin m.fl., 2024) för att stärka och utveckla lärares relationella kompetens. Det verkar finnas ett behov av teorier som kan stödja utvecklingen av lärares relationella kompetens och främja deras professionella utveckling. Dessutom behövs det utvecklas modeller som kan förbereda lärare för dagens relationsutmaningar och vägleda dem i hur de bör förhålla sig till elever (Rogers m.fl., 2019).

En central del av specialpedagogens uppdrag är att stödja lärare i deras arbete och skapa gynnsamma förutsättningar för elevernas lärande. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska specialpedagoger visa förmåga att kritiskt och självständigt kunna identifiera, analysera och medverka i det förebyggande arbete och även kunna undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Då relationell pedagogik och lärares relationskompetens är betydelsefulla för en god lärmiljö samt att främjande och förebyggande elevhälsoarbete är en stor del av specialpedagogers uppdrag anser vi det vara relevant att undersöka detta område. I denna studie fokuserar vi på relationer i skolan och relationell kompetens genom specialpedagogers levda erfarenheter av att arbeta förebyggande och främjande för att stärka och utveckla den relationella kompetensen hos lärare i skolverksamhet.

Studiens disposition

För att undersöka specialpedagogers levda erfarenheter av att arbeta med relationer i det främjande och förebyggande arbetet i skolan har vi använt oss av en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer och en fenomenologisk ansats. I inledningen beskrivs anledningen till att detta ämne är viktigt och relevant samt hur det kopplas till tidigare forskning och samhällsligt perspektiv. Tre forskningsfrågor har formulerats utifrån studiens syfte. I bakgrunden beskrivs relationell pedagogik och centrala begrepp som är relevanta för att förstå specialpedagogers arbete med relationer. Därefter presenteras tidigare forskning som vi funnit relevant för studien,

vilket ger en kontext och en grund för att förstå de resultat vi senare presenterar. Sedan beskrivs vår teoretiska utgångspunkt, fenomenologi och hur denna ansats har hjälpt oss att tolka och förstå specialpedagogernas utsagor och den genererade empirin. Avsnittet därefter handlar om metod, metodologi, urval och hur vi gått tillväga med studien. Här beskrivs också hur bearbetning och analys av den genererade empirin genomfördes. Avsnittet avslutas med en diskussion om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt hur de etiska aspekterna har behandlats.

I resultatdelen presenteras den genererade empirin och de tolkningar vi gjort med stöd av den hermeneutiska cirkeln och fenomenologisk teori. I den efterföljande resultatdiskussionen knyter vi an resultaten till fenomenologi och tidigare forskning. Metoddiskussionen behandlar lämpligheten av de val och den metod vi valt för vår studie. Vi reflekterar över styrkor och svagheter i vår metod och hur dessa kan ha påverkat resultaten. Slutligen presenteras förslag på vidare forskning, där vi identifierar områden som skulle kunna undersökas ytterligare för att fördjupa förståelsen av specialpedagogers arbete med relationer.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka 12 specialpedagogers levda erfarenheter av att arbeta med relationer i det främjande och förebyggande arbetet i skolan. Studien syftar också till att öka kunskapen om specialpedagogernas upplevelser av strategier, utmaningar och hinder i deras arbete inom skolan. För att uppnå detta har en fenomenologisk studie med semistrukturerade intervjuer och hermeneutisk analys genomförts.

Frågeställningarna som studien bygger på är följande:

- Vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av relationer i det främjande och förebyggande arbetet i skolan?
- Vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av utmaningar och hinder i arbetet med att utveckla lärares relationella kompetens?
- Vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av strategier för att utveckla lärares relationella kompetens?

3 Bakgrund

Vi kommer i detta avsnitt presentera bakgrunden till vår studie genom att beskriva hur skolmyndigheter och forskning formulerar betydelsen av relationer och relationell pedagogik i skolans verksamhet. Vidare beskrivs relationell pedagogik, viss terminologi och relevanta begrepp i studien samt hur dessa kan tillämpas. Dessa termer och begrepp samt deras möjliga tillämpning kommer att fördjupas under rubriken tidigare forskning.

3.1 Relationer och relationell kompetens i skolan

I läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 22, kan man läsa att skolan ska vara en levande, trygg och social gemenskap samt bjuda in till ett lustfyllt lärande (Skolverket, 2024a). Skolverket (2024b) skriver att goda relationer mellan lärare och elever ger positiva effekter på lärmiljön, kunskapsutvecklingen och tryggheten. Aspelin (2018) menar att alla som arbetar med människor behöver ha en god relationell kompetens. Vidare menar Aspelin (2018) att relationer mellan lärare och elev ska ses som professionella och användas som ett verktyg för att skapa bättre lär- och arbetsmiljö för både lärare och elever. Genom att visa intresse, engagemang och uppmuntran på både organisation-, grupp- och individnivå ökar man chansen till att utveckla en relation som bygger på ömsesidig respekt, värme och stöd (Skolverket, 2024b).

Mot bakgrund av forskningsstudier menar Skolverket (2024b) att goda relationer påverkar elevernas skolprestation starkast, vilket ger ett gott skäl till att arbeta med att utveckla relationell pedagogik och att stärka lärares relationskompetens. Även SPSM (2025) beskriver att en tillitsfull relation mellan lärare och elev är grundläggande för att elever ska känna sig sedda, respekterade och uppleva en känsla av sammanhang, vilket påverkar både deras hälsa och lärande positivt. I den senaste Läroplansutredningen (SOU 2025:19) betonas att en viktig aspekt av god undervisning är att skapa en miljö där tillit, stöd, respekt och omhändertagande är centralt. Lärares förmåga att främja samspel och relationer på ett lyhört och respektfullt sätt betonas (SOU 2025:19, s. 828). I utredningen betonas särskilt klassrumsklimatet, detta för att uppmuntra ett tillåtande och inkluderande klimat (SOU 2025:19, s. 829–830). Likaledes visar Skolforskningsinstitutets systematiska forskningssammanställning (2021:02) att lärares relationsbyggande med elever är avgörande för studiero och lärande. Lärares ledarskap har också en betydande roll inte bara för att främja positiva relationer mellan elever, utan också för att ge stöd till enskilda elever som har emotionella och sociala svårigheter.

3.2 Relationell pedagogik och för studien relevanta begrepp

Det finns ett brett spektrum kring användandet av begreppet relation. Efter att ha studerat vetenskapliga artiklar, rapporter och avhandlingar med fokus på relationell pedagogik, relationell kompetens och relationskompetens noterar vi att dessa begrepp behandlas i dessa texter som synonymer. Sålunda kommer dessa begrepp också hanteras av oss som synonymer inom ramarna för denna uppsats.

Begreppet relationell används inom många vetenskapsområden. Förutom relationell pedagogik talar man även om relationell psykoterapi, sociologi, psykologi, socialpsykologi, specialpedagogik och estetik. Gemensamt för dessa relationella inriktningar är synen på människan, där relationer anses vara fundamentala för den mänskliga existensen. Med andra ord, vår uppfattning av världen utvecklas genom våra relationer och genom kommunikation med andra (Aspelin & Johansson, 2017). Relationell pedagogik grundar sig i föreställningen om människan som en relationell varelse och ser utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser (Aspelin & Johansson, 2017). Relationell pedagogik fokuserar inte enbart på individer eller

utbildningsmiljön, utan på relationer och de fenomen som uppstår i interaktioner mellan människor (Aspelin m.fl., 2024).

Hirsh och Segolsson (2021) konstaterar att forskning kring relationell pedagogik har ökat avsevärt under 2000-talet. Detta perspektiv har blivit alltmer relevant i utbildningsforskningen, då det belyser vikten av interpersonella relationer i undervisningsmiljön. Även Aspelin och Johansson (2017) uttrycker att relationell pedagogik håller på att utvecklas både i Sverige, Norden och internationellt. De anser att relationell pedagogik är en växande disciplin som har potential att förbättra utbildningssystemet genom att fokusera på de mänskliga aspekterna av undervisning. Aspelin (2013) beskriver relationell pedagogik som ett forskningsfält med många aspekter där betoningen ligger på relationer. Författaren beskriver relationell pedagogik som den centrala pedagogiska relationen mellan lärare och elev, men inkluderar även relationer mellan lärare och grupp, elev och elev, samt elev och grupp. Hirsh och Segolsson (2021) beskriver relationell pedagogik som ett förhållningssätt för att bemöta och förstå läroprocesser i undervisningen, där fokus ligger på de pedagogiska mötena mellan två parter i en ömsesidig process som leder till lärande.

Pedagogisk *relationskompetens* är ett begrepp som har blivit alltmer använt inom forskning om relationell pedagogik, särskilt i Skandinavien. Det introducerades genom Jesper Juuls och Helle Jensens bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* (2009) och omfattar både pedagogiskt hantverk och pedagogisk etik. Författarna menar att den vuxne utvecklar sin relationskompetens genom interaktion med barnen, medan barnen samtidigt utvecklar sin sociala kompetens. Denna ömsesidiga och likvärdiga läroprocess mellan individerna är central för vår förståelse av relationskompetens. Aspelin (2016) beskriver relationell kompetens som lärarens förmåga att skapa och upprätthålla positiva relationer med eleverna. Dessa relationer är stödjande, förtroendefulla och omsorgsfulla och syftar till att påverka, förändra och utveckla eleverna. Relationell kompetens innefattar empati och förmågan att förstå och hantera olika sociala och emotionella dynamiker i klassrummet (Aspelin m.fl., 2021). Aspelin och Persson (2009) betonar att lärare måste vara medvetna om hur deras relationella kompetens påverkar deras agerande och hur detta i sin tur påverkar det pedagogiska arbetet.

Klinge (2016) beskriver i sin tur relationskompetens som lärarens förmåga att etablera och upprätthålla relationer med elever, individuellt såväl som kollektivt. Vidare beskriver Ljungblad (2019) relationen mellan lärare och elev som en interaktiv process mellan lärare, elever och deras omgivning, där deltagarna utvecklas och lär sig tillsammans. Aspelin (2018) beskriver relationskompetens som en inneboende förmåga och som något som utvecklas i mellanrum mellan individer. Han menar att relationskompetens är en kombination av personligt förhållningssätt och en professionell förmåga att skapa relationer. Vidare menar författaren att goda relationer inte uppstår automatiskt och att det inte finns några enkla metoder för att utveckla relationskompetens, utan att det kräver aktivt arbete och medvetenhet. En positiv attityd och engagemang skapar förutsättningar för goda relationer, men är inte samma sak som själva relationskompetensen. Han antyder även att relationskompetens kan stärkas genom personliga samtal där man tydliggör sina tankar och känslor, vilket bidrar till en djupare förståelse och starkare band mellan individer.

Aspelin (2016) påtalar att det finns vissa risker kring relationell kompetens. En ofta uppmärksam risk med nära lärare-elev relationer är att dessa kan misstas för andra typer av relationer, såsom vänskap, föräldra-barn relationer eller terapeutiska relationer. Detta kan minska relationens syfte att påverka och utveckla eleven, vilket gör att den förlorar sin mening. Genom att balansera närhet och distans i relationen till sina elever och att vara medveten om de risker som

kan uppstå när relationen blir för nära, kan lärare skapa en miljö där eleverna både känner sig stöttade och har utrymme att växa som självständiga individer.

Slutligen vill vi lyfta fram Gert Biesta som är en framstående utbildningsfilosof och forskare som har bidragit mycket till förståelsen av relationell pedagogik. Biesta (2017) diskuterar bland annat hur professionella relationer kännetecknas av närvaron av auktoritet, men inte i termer av makt och kontroll som i auktoritära relationer. Istället handlar auktoritetsförhållanden om "accepterad" eller "berättigad" makt. Biesta (2017) betonar att auktoritet är relationell och inte något en person kan äga eller utöva över en annan. Auktoritet måste förstås som något som cirkulerar i relationer och kräver stöd från alla parter. Han förklarar att lärare inte automatiskt har auktoritet över sina elever, men kan ges auktoritet genom utvecklingen av ömsesidiga relationer. Denna process, där maktförhållanden omvandlas till myndighetsförhållanden, är central för professionella relationer som strävar efter att vara demokratiska snarare än auktoritära. Biesta (2017) framhåller att relationer är centrala för professionellt arbete och att goda relationer bygger på ömsesidig respekt och dialog. Auktoritet bör vara relationell och stödjas av alla parter i relationen.

Sammantaget tyder forskning på att relationell pedagogik är betydelsefullt för framsteg i skolan och att relationell kompetens är en viktig lärarkompetens, inte minst för elever i behov av särskilt stöd (Aspelin m.fl., 2021). Med utgångspunkt i detta finner vi att relationell pedagogik utgör en relevant bakgrund till syftet med vår studie.

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning kring hur relationer och lärmiljön upplevs inom skolans verksamhet samt hur dessa faktorer kan tillämpas i praktiken. Uppsatsen förhåller sig till studier som betonar relationell kompetens och den relationella pedagogikens betydelse inom skolans verksamhet. För att bredda perspektivet inkluderas även forskning som undersöker den specialpedagogiska insatsens roll i att främja relationsskapande i skolans miljöer.

4.1 Sökning av tidigare forskning

Vår sökning efter tidigare forskning genomfördes via Göteborgs universitets publikationer (GUP) databas. Vi började med att söka på relationell pedagogik och fick 151 träffar. Genom att filtrera på vetenskapliga artiklar minskade vi antalet träffar till 108. För att avgränsa sökningen ytterligare ändrade vi sökordet till relationell kompetens, vilket gav 12 träffar. När vi sökte på relationellt arbete i skolan och sedan ändrade till specialpedagogens roll, minskade träffarna till 7, varav 1 var relevant för vår studie i varje kategori. Sökningen på relationellt arbete i skolan på svenska i databasen gav inga träffar, vilket vi ser som en kunskapslucka värd att forska vidare på. För att bredda vår sökning använde vi fler databaser inom GUP. I Scopus använde vi filter för peer-reviewed och vetenskapliga artiklar för att minska antalet träffar. Vi använde kombinerade sökord på engelska som teacher and student and relationship, relationship and pedagogy and school, relationship and teaching and special education. Det var dock få träffar som kändes relevanta för att besvara våra forskningsfrågor. För att besvara våra frågeställningar gick vi vidare med att söka genom andra studenters uppsatser och doktorandavhandlingars referenslistor för mer relevant forskning. Vi läste igenom sammanfattningarna av potentiella forskningsartiklar och sorterade ut de resultatdelar som vi ansåg vara relevanta för vår studie. Vi fick då ett axplock av forskningsartiklar med innehåll av relationer. Mycket av den forskning vi fann var baserad på lärare-elev-relationer i en god lärmiljö. Forskningen som använts har framförallt genomförts i Norden men också i övriga delar av världen.

4.2 Relationers betydelse i skolan

Aspelin och Jönsson (2019) har genom sin empiriska pilotstudie tagit hjälp av Thomas Scheffs teori om interpersonella relationer. De beskriver att forskning om relationen mellan lärare och elev ökade under mitten av 1990-talet. Forskningen som genomförts har visat att stödjande relationer mellan lärare och elever har en positiv inverkan på elevers sociala utveckling, trivsel, resultat och motivation. Dessa relationer påverkar inte bara elevernas akademiska prestationer, utan även deras sociala och emotionella utveckling. Aspelin och Eklöf (2023) utforskar lärare-elev relationen med fokus på lärares relationskompetens och hur den påverkas av omgivningen. Relationskompetensen som de beskriver, bygger på "nuet" och innebär en omedelbar förmåga att interagera i "här och nu". Det talar för att oavsett lärarens skicklighet så är man inte relationssäker då man ständigt utmanas i interaktioner. Detta får stöd av Aspelin m.fl. (2021) som även tillägger att en positiv attityd till lärande främjas, särskilt för elever med skolsvårigheter eller en funktionsnedsättning. Vidare lyfter Aspelin m.fl. (2021) som i sin artikel är inspirerad av Aspelins tidigare teoretiska ståndpunkt i Martin Bubers filosofi om relationer, är att relationen mellan lärare och elev är avgörande för en elevs utveckling och att detta, enligt internationell forskning, har visat att en positiv och stödjande relation är viktig. Deras studie visar att specialpedagogerna anser att stödjande och positiva relationer till elever, kollegor och elevers föräldrar är grundläggande för att lyckas i yrket. Även en dansk forskningssammanställning, med syfte att identifiera vilka pedagogiska kompetenser som främjar elevers prestationer, visar att relationskompetens är en grundläggande lärarkompetens tillsammans med didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga (Nordenbo m.fl., 2008).

Relationell skicklighet hos lärare lyfts fram som en tydlig lärarkompetens av Ljungblad (2023). Ljungblad betonar att relationen mellan lärare och elev är grundläggande för att skapa förutsättningar för hög kvalitet i undervisningen. Detta kan förklaras genom utbildningsteorier som utgår från ett relationsperspektiv, det vill säga de relationella processer som skapas mellan lärare och elever. Vidare belyser Ljungblad i sin artikel att lärares förhållningssätt till sina elever kan fördjupa förståelsen av undervisning som en mellanmännisklig profession. Artikeln, som är en kvalitativ empirisk studie om relationellt lärarskap, introducerar en taxonomi för relationell undervisning inom perspektivet Pedagogical Relational Teachership, som undersöker lärarens relationella dimension. Aspelin och Eklöf (2023) stödjer detta genom sin mikrosociologiska studie, som framhåller att relationskompetens är en viktig komponent i lärarnas arbete. Denna kompetens innebär att lärarna måste kunna anpassa sig snabbt till varierade situationer för att effektivt interagera med elever. På liknande sätt menar Ljungblad (2023) att bristande kunskap om relationskompetens utgör en utmaning i skolan. Författaren betonar att forskarsamhället har ett ansvar att minska ojämlikheten, så att alla elever får möjlighet att utvecklas och nå sina akademiska mål.

I sin forskningsöversikt lyfter Hirsh och Segolsson (2021) fram att olika undervisningsmetoder omfattar en stor variation beroende på elevernas kunskapsnivå. Studien framhåller att skillnaderna mellan elever på olika kunskapsnivåer behöver kompenseras och uppmärksammas av den undervisande läraren. Författarna menar att i dessa komplexa situationer är eleverna beroende av lärarens skicklighet för att kunna navigera i undervisningen. I pedagogiska sammanhang, som i Hirsh och Segolssons (2021) tolkning av Biesta (2004), framhålls att meningsskapande och lärande sker genom samspel i det mellanrum som finns mellan lärare och elev, i det s.k. *interaktionella rummet*. Detta handlar inte bara om den fysiska platsen (som ett klassrum), utan även om den sociala och kommunikativa processen där båda parter aktivt bidrar till att skapa förståelse och kunskap. I detta tänkta rum sker lärande genom dialog, frågor, svar och det gemensamma samarbetet mellan elever och lärare. Detta bekräftar Aspelin och Johansson (2017) som framhäver att relationer anses som grundläggande för den mänskliga existensen.

4.3 Relationella förmågor

Lilja (2013) undersöker i sin avhandling, med hjälp av fenomenologisk teoribildning, hur tillitsfulla relationer och elevers levda erfarenheter påverkar det dagliga skolarbetet. I resultatet framgår det att varje elev kan bemötas utifrån sina individuella behov när lärare och elever har ömsesidig tillit. Relationens betydelse mellan lärare och elever betonas genom att dessa relationer utgör mellanmänniskliga processer där varje möte innefattar ett inslag av förtroende. I sådana relationer kan läraren bemöta elever på olika sätt eftersom eleverna förstår och accepterar varandras olikheter. Avhandlingen visar att lärare investerar tid och engagemang för att bygga upp förtroende, vilket är en grundläggande del av skolans arbete. Slutsatsen talar för att förtroendefulla relationer är avgörande för elevernas trygghet och lärande och därför måste arbete med relationer få en central plats i skolans praktik. Även Liljas (2013) resultat kan kopplas till Hirsh och Segolssons (2021) studie. Där framgår det att en skicklig lärare kan göra vilket ämne som helst intressant och skapa förutsättningar för lärande. Eleverna i studien beskriver att positiva egenskaper, som en pålitlig och omtänksam relation, bidrar till att bygga en god relation mellan lärare och elev. Dessa lärare kompromissar inte, de har tydliga regler och förhållningssätt som skapar trygghet. Det finns en ömsesidig förståelse där eleverna vågar ställa frågor, och de bästa lärarna har förmågan att bygga relationer både i och utanför klassrummet (Hirsh & Segolsson, 2021). På liknande sätt menar Ljungblad (2023) att förtroendefulla relationer är avgörande för att alla elever ska ha lika chans att lyckas, särskilt för elever som är i behov av stöd i sociala sammanhang. För att skapa dessa relationer är det nödvändigt att utveckla modeller och begrepp som fungerar som en bro mellan teori och klassrumspraktik för lärare.

En utmaning inom fältet relationell pedagogik, menar Ljungblad (2023), är bristen på tillämpningsbara relationsteorier som kan stödja den professionella utvecklingen hos lärare i praktiken. För att förbereda nästa generations lärare för relationsutmaningar i dagens skolor behöver lärarutbildningen inkludera modeller och begrepp som fungerar som mellanhänder och överbryggar gapet mellan abstrakt teori och praktisk tillämpning i klassrummet (Ljungblad, 2023). Rogers m.fl. (2019) kvantitativa studie beskriver utmaningar i relationsbygget mellan elever och lärare och påpekar att det finns ett forskningsgap när det gäller elevernas perspektiv på elev-lärrarrelationer.

Inom ramarna för relationell pedagogik beskriver Ljungblad (2023) begreppet *pedagogisk takt*. Pedagogisk takt används för att förklara och tydliggöra hur en lärare förhåller sig till sina elever. Pedagogisk takt innebär att läraren är uppmärksam på sin undervisning och elevernas närvaro, samt har en medvetenhet om hur hen förhåller sig till sina elever. Ett sätt att göra detta på kan vara att använda ögonkontakt eller kroppsspråk för att skapa en atmosfär som känns välkomnande. Vidare använder Ljungblad och Rinne (2020) en kvalitativ metodansats, som grundar sig i filosofiska och fenomenologiska perspektiv. De beskriver att pedagogisk takt visar sig som en förmåga där läraren kan fånga ögonblicken som kan avgöra vad som är bäst för eleven. Takt handlar om tänkande och kognition, vilket ger ett möjligt förhållningssätt som överbrygger teori och praktik. En avgörande egenskap för pedagogisk takt är lärarens förmåga att vara lyhörd och ge stöd i avgörande ögonblick. Ljungblad (2023) uttrycker att en viktig insikt är att en stark relation mellan lärare och elever fördjupar förståelsen och på så sätt utvecklar lärarens förmåga att skapa relationer.

Aspelin och Johansson (2017) tolkar Biesta (2004, 2011) som menar att pedagogiska möten och mellanrum är centrala begrepp inom relationell pedagogik. Det är ofta i mellanrum det sker, där interaktioner och relationer spelar en central roll för lärande och utveckling. Det förklaras genom att mellanrum är oförutsägbara och rymmer både risker och möjligheter. Genom dessa mellanrum kan man som lärare och elev sedan uttrycka sig själv och träda fram som unika subjekt. Aspelin och Johansson (2017) belyser att relationell pedagogik uppmärksammar dessa mellanrum och deras betydelse för lärande och utveckling. Detta påvisar även Rogers m.fl. (2019) som framhåller att forskning visar att elever som har stödjande lärare löper en mindre risk att hamna i konflikter med sina lärare och utvecklar en bättre relation till dem. Känslor och emotionell närvaro spelar en central roll i relationell pedagogik. Under de senaste decennierna har antalet artiklar om lärarnas känslor ökat avsevärt (Uitto m.fl., 2015). Aspelin och Johansson (2017) betonar att emotionell närvaro kan fungera som en motvikt till mekaniska och instrumentella förhållningssätt i lärarens yrkesutövning. De menar vidare att lärare upplever ökad arbetsglädje när det pedagogiska ansvaret delas med eleverna, vilket i sin tur främjar en mer dynamisk och engagerande lärmiljö. Även Uitto m.fl. (2015) visar i sin litteraturstudie, som fokuserar på känslors betydelse i lärares yrkesliv, att känslor har en central roll i hur lärare fattar beslut och utformar sina professionella metoder.

Rogers m.fl. (2019) betonar att den känslomässiga dimensionen mellan lärare och elever är av stor betydelse och att en sådan relation kan vara mångfacetterad, vilket gör att samarbetet mellan dessa parter är en viktig grundpelare för en god relation. Uitto m.fl. (2015) kompletterar detta genom att påpeka att lärare ofta fattar beslut utifrån sina känslor, beroende på situationen eller målet. Detta kan leda till att känslomässiga uttryck i klassrummet inte alltid upplevs som positiva, eftersom bedömningar av situationer kan vara mångsidiga. Bredmar (2017) har genom en fenomenologisk livsvärldsansats genomfört en intervjustudie som undersöker arbetsglädje, där slutsatserna visar relationens betydelse mellan lärares arbetsglädje och levda erfarenheter.

Dessa insikter beskrivs genom att emotionell närvaro är en central aspekt av pedagogiskt arbete och bidrar till att skapa meningsfulla och hållbara relationer mellan lärare och elever. Genom att vara emotionellt närvarande kan lärare utveckla en djupare förståelse för den pedagogiska situationen och fatta insiktsfulla beslut som främjar elevernas lärande och utveckling. I praktiken innebär det att det uppstår ett dubbelt ansvarstagande i många undervisningsmiljöer där lärarna förväntas ta ansvar både för undervisningen och kvaliteten på relationerna, vilket lyfts fram av Ljungblad och Rinne (2020). På liknande sätt menar Aspelin och Jönsson (2019) att en individ justerar sitt beteende utifrån hur de uppfattas av andra.

Sammanfattningsvis visar den samlade bilden av tidigare forskning, så här långt, tydligt att relationer mellan lärare och elever spelar en avgörande roll för elevers lärande, trygghet och utveckling. Flera forskningsperspektiv synliggör relationers komplexitet och betydelse i både teori och praktik. Innehållet belyser även vikten av emotionell närvaro, pedagogisk takt och professionell lyhördhet i klassrummet. Dessa insikter understryker behovet av att integrera relationell kompetens i det dagliga arbetet i skolan.

4.4 Främjande arbete och strategier i skolan

Tidigare i kapitlet har det framkommit hur relationella förmågor blir allt viktigare inom skolans område. Specialpedagogikens implementering i undervisningen i klassrummet blir allt mer betydelsefull för att främja tillgängligt lärande och att skapa utbildningsmiljöer för alla elever, oavsett deras individuella behov och förutsättningar. Plantin Ewes (2019) forskning har mestadels baserats på kvantitativa enkätundersökningar och använt flera teoretiska ansatser, såsom anknytningsteori som blev mest betydelsefull. Resultatet beskriver att elever med ADHD upplever mindre närhet till sina lärare generellt, vilket lärarna själva bekräftar. Författaren påpekar att lärare kan ha svårt att hantera utmanande beteenden som kan uppstå i klassrumssituationer. Dessa beteenden kan ofta triggas när elever ska koncentrera sig och hålla fokus. Författaren betonar också att lärarnas förståelse och kunskap om ADHD är avgörande för att kunna möta behoven och egenskaperna hos varje individ.

Differentieringskompetens handlar om att reglera graden av närhet och distans i mellanmänniska relationer (Aspelin & Jönsson, 2019). Lärares differentieringskompetens innebär att balansera närhet och distans för att främja ömsesidig förståelse och respekt, vilket stödjer elevernas emotionella och sociala utveckling. Detta utvecklar Aspelin och Jönsson (2019) som beskriver att optimal differentiering uppnås när individer är tillräckligt nära för att förstå varandra, men samtidigt tillräckligt distanserade för att behålla sin egen identitet. För mycket distans leder till isolering, medan för mycket närhet leder till "uppslukning". För att skapa ett tillgängligt lärande behöver lärare vara medvetna om hur relationen till eleverna kan påverka deras beteende och lärande (Plantin Ewe, 2019). Eftersom lärare dagligen möter relationsutmaningar, behövs modeller och teorier som stödjer deras professionella utveckling (Ljungblad, 2023). Utmanande beteenden kan ofta kopplas till lärarens komplexa strategier i klassrummet (Tegtmejer, 2019).

Jordans (2025) avhandling studerar hur Motiverande samtal - Motivational Interviewing (MI), kan ge lärare konkreta samtalsverktyg för att använda i det relationella arbetet med elever och vårdnadshavare. Hennes studie visar att MI kan stärka samarbetsinriktade relationer, öka elevers engagemang och att hantera utåtagerande beteenden. Avhandlingen påvisar även att MI ökade elevernas engagemang, lärarnas tillit till sig själva samt att relationerna mellan lärare och elever utvecklades.

I Kincades m.fl. (2020) kvantitativa studie, som använt metaanalytiska metoder för att analysera tidigare forskning, identifierade de flertalet effektiva metoder för att stärka lärares relationer

med elever. De metoder som var mest effektiva handlade om att bygga, underhålla och återställa positiva relationer. Studien identifierade också flera specifika metoder som lärare kan använda för att främja positiva relationer med eleverna, varav några förebyggande och direkta metoder visade sig vara särskilt effektiva. Förebyggande metoder inkluderar att skapa en positiv klassrumsmiljö genom att sätta tydliga förväntningar, använda positiv förstärkning och bygga en stödjande atmosfär. Direkta metoder innefattar att engagera sig i regelbunden och meningsfull kommunikation med eleverna, visa empati och förståelse, samt att vara konsekvent i sitt beteende och sina förväntningar.

McGuire och Meadan (2022) lyfter i sin studie fram relationens betydelse genom en kvalitativ undersökning med fokus på elever med svårigheter kring emotionella och beteendemässiga utmaningar, som visar sin begränsning i sociala sammanhang. Det är därför avgörande att bygga ett förtroende hos eleverna baserat på positiva erfarenheter för att främja en stark relation som också kan hantera utmaningar. I detta sammanhang blir den undersökta skolmiljön central, eftersom den kan påverka hur inkluderande lärmiljöer skapas. Som en parallell till detta menar Plantin Ewe (2019) att en viktig aspekt är att stödja lärare i att utveckla sin relationskompetens, vilket kan vara utmanande då forskningen på detta område är begränsad.

Peterson Bloom (2022) visar i sin avhandling, med pragmatisk teori som ramverk och mixade metoder, att kompetensutveckling stärker lärares relationskompetens. Genom att använda SPSM:s studiepaket om NPF (SPSM, 2025) och Autism Sveriges webbkurs om autism (E-autism, 2025) förbättras lärares attityder, kunskaper och förmåga att anpassa undervisningen. Relationerna mellan lärare och elever blir också bättre. De hinder som identifierades är tidsbegränsningar, otillräckliga skolresurser och bristande insikt i att individuella insatser behövs för enskilda elever. I anförd forskning framhålls det att relationella förmågor, differentieringskompetens (Aspelin & Jönsson, 2019) och lärarens förståelse för elevers olikheter är avgörande för att möta dagens pedagogiska utmaningar. Flera forskare betonar att det krävs en medveten och känslig relationskompetens i praktiken (Ljungblad, 2023; Plantin Ewe, 2019; Aspelin, m.fl., 2021; McGuire & Meaden, 2022; Uitto m.fl., 2015).

Vår studie undersöker specialpedagogers levda erfarenheter av relationell kompetens vilket genomsyrar lärarnas relationer till elever i klassrumsmiljön. Forskningen som lyfts fram pekar på behovet av att stödja lärare i att utveckla strategier för att hantera komplexa beteenden i klassrummet, där relationen mellan lärare och elev utgör en grund för både trygghet och lärande (Rogers m.fl., 2019; Uitto m.fl., 2015). Avslutningsvis betonar forskningen här att en relationellt medveten och differentieringskompetens kan vara en nyckel till att förverkliga inkludering i praktiken (Aspelin & Eklöf, 2023; Hirsh & Segolsson, 2021; Lilja, 2013; Ljungblad, 2023; Jordan, 2025).

4.5 Specialpedagogiska professioner i skolans verksamhet

Specialpedagogens roll är bland annat att stödja elever med särskilda behov genom att identifiera och åtgärda hinder för lärande. Detta görs genom att anpassa undervisningen, ge stöd till både elever och pedagoger och samarbeta med andra professioner för en helhetslösning. Specialpedagogen bidrar till en inkluderande lärmiljö och skolans arbete för likvärdig utbildning (Aspelin m.fl., 2021). Med tiden har inriktningarna på specialpedagogiken förändrats och fokus har bland annat skiftat till att omfatta skolutveckling, handledning och inkluderande praktiker (Aspelin m.fl., 2024). Enligt Ahlberg (2015) så har den specialpedagogiska verksamheten ett politiskt och normativt uppdrag i samhället som är nära kopplat till skolans demokratiska värdegrund. Författaren utformar sin teoretiska ram avseende specialpedagogik, genom att integrera ideologiska, vetenskapliga och praktiska perspektiv. Utgångspunkten är att

specialpedagogiska insatser inte enbart ska svara mot verksamhetens behov och krav, utan även aktivt bidra till skolans strävan mot en inkluderande utbildning för alla elever.

McGuire och Meadan (2022) menar i sin studie att specialpedagogers profession är en viktig länk i arbetet med att inkludera elever i en god lärmiljö och sociala sammanhang där relationsarbetet spelar en stor roll. Det är också rimligt att specialpedagoger förväntas fungera som en informationskälla för att stödja och utveckla lärares professionella arbete. Detta får stöd av Nisser (2014) studie bygger på en kvalitativ metod som analyserar specialpedagogers och speciallärares föreställningar om sina uppdrag. Vidare beskriver Nisser att specialpedagoger strävar efter att utveckla lärmiljöer, arbeta främjande och ha stödjande samtal. Deras uppdrag vilar på att främja och stödja inkludering och motverka skolproblem. Aspelin m.fl. (2024) grundar sin teoretiska ansats på begreppet relationskompetens, genom en kvalitativ intervjustudie som visar att deltagarna ser relationskompetens som en aktiv utveckling av beteenden och träning av sociala kompetenser för att förbättra kommunikationsförmågor. De uppfattar kompetensen som en form av relationshantering genom att medla, stödja, bekräfta och vara en positiv kraft i interaktioner. Deltagarna i deras studie uttrycker behovet av olika metoder för att främja goda relationer och ser relationskompetens som situationsbaserad, där specialpedagoger måste anpassa sig. Anpassningarna omfattar att agera på andras handlingar i stunden för att skapa trygghet och förtroende genom aktivt lyssnande, respekt, empati och ödmjukhet.

I Göransson m.fl. (2015) studie bygger på en kvantitativ forskningsmetod som kombinerar utbildningsfilosofi, professionsforskning och specialpedagogik i sin teoribildning, visar det sig att specialpedagoger och speciallärare har en jämlik och relationsinriktad syn på utbildning och elever i behov av särskilt stöd, med fokus på jämlikhet och personlig utveckling snarare än kunskapsmål. Skolsvårigheter ses som resultat av brister i lärmiljön, inte elevens egna brister, och diagnos anses inte enligt majoritet vara avgörande för stödinsatser. I samma anda framhåller Fang m.fl. (2025), i sin kvantitativa studie, vikten av att ge lärare stöd inom akademiska, emotionella och relationella områden. Effekten av lärarstöd har identifierat utmaningar där elever har svårt att anpassa sig till skolan, särskilt när deras beteenden inte överensstämmer med skolans förväntningar. Studien visar i detta sammanhang att sociala relationer har en avgörande betydelse. Resultaten visar att lärarstödet har en konsekvent påverkan, både direkt och indirekt, på att främja elevernas anpassning till skolan. Vidare beskriver deltagarna i Aspelins m.fl. (2021) studie att relationskompetens uttryckt på tre sätt: genom en accepterande attityd, genom att skapa personliga kontakter med elever och genom att bygga förtroendefulla relationer över tid.

Udd (2024) lyfter fram tidens betydelse i sin fenomenologiska studie som handlar om hur specialpedagogen vårdar sina relationer med andra aktörer i skolan genom att åstadkomma gradvis förändring över tid. Artikeln betonar relationens betydelse, där specialpedagogen noggrant vårdar sina relationer och utför gränsarbete mellan olika professioner inom och utanför skolan. De tar hänsyn till elevernas och personalens behov, sätter vissa gränser och följer ett etiskt förhållningssätt. Studien visar att specialpedagogers arbete är en pågående process där samarbete är centralt. Välfungerande relationer är en förutsättning för samarbete, och relationen till rektorer anses vara en viktig nyckel till agens. Specialpedagogens arbete involverar samarbete med lärare, mentorer, skolledning, kuratorer och andra professionella, både internt och externt. I studien framkommer det att yrkesrollen hanterar spänning, motstånd, relationer, och rör sig mellan olika världar för att stödja eleverna. Specialpedagogerna och speciallärarna i Aspelins m.fl. (2024) studie anser att relationell kompetens är central för deras arbete och att de lägger stor vikt vid att bygga positiva och stödjande relationer. Författarna anser att relationell kompetens ses som särskilt viktig för dem i deras yrkesroller, att utan goda relationer kan de inte utföra sitt

arbete effektivt samt att det är komplex förmåga som innefattar både kortsiktiga och långsiktiga aspekter samt formella, informella och sociala.

Enligt Furu och Sandviks (2019) fenomenologiska studie behöver man som specialpedagog bemöta och upprätthålla goda relationer samt förhålla sig till en profession. Vidare beskriver författarna att utvecklandet av pedagogisk såväl som relationell professionalism förutsätter processer som stimulerar både teoretisk och praktisk kunskap och en mera existentiell eller yrkespersonlig utveckling. Ett liknande resonemang förs av Möllås m.fl. (2017) bygger kvalitativa fallstudier där teoribildningen främst grundar sig från Abbotts professionsteori. Vidare belyser de hur professionella handlingar och relationer påverkar specialpedagogers och speciallärares arbete. Studien visar hur specialpedagoger anser att personlig och professionell kompetens, förmågan att skapa relationer och vara närvarande, självständigt och initiativrikt ledarskap samt rollen som en länk och stödjande funktion är avgörande för att lyckas i sin yrkesutövning. Studien framhäver också att rektorernas ledarskap påverkar det specialpedagogiska uppdraget. Aspelin m.fl. (2024) beskriver genom sin studie att deltagarnas syn på relationell kompetens som att man har en accepterande attityd, är lyhörd, ödmjuk och har förmåga att lätt skapa kontakt med andra människor. Förtroende ser de som en grundläggande del av relationell kompetens och anser att det är avgörande för att skapa tillit. Enligt både Aspelin m.fl. (2024) och Udd (2024) betonas detta genom deltagarnas beskrivning av att det tar tid att skapa förtroendefulla relationer och att det är en långsiktig process. Göransson m.fl. (2015) skriver i sin forskningsrapport att deltagarna framhåller att goda relationer med elever, lärare och föräldrar är avgörande för att kunna ge effektivt stöd samt i det främjande och förebyggande arbete med att utveckla skolmiljön för att förebygga problem innan de uppstår.

4.6 Avslutande kommentarer

Specialpedagogikens roll i att främja relationsskapande och stödja elever med särskilda behov är tydligt framträdande i den tidigare forskning vi anför ovan. Bristen på tillämpningsbara relationsteorier och behovet av att integrera relationell kompetens i klassrummet skrivs fram som utmaningar. Specialpedagoger arbetar för att skapa inkluderande lärmiljöer genom att anpassa undervisningen och ge stöd till både elever och pedagoger. De samarbetar med andra professioner för att åstadkomma helhetslösningar och främja likvärdig utbildning. Forskning visar att relationell kompetens är central för specialpedagogers arbete och att positiva sociala relationer är grundläggande för att stödja elevernas utveckling. Utmaningar inkluderar även att utveckla modeller och begrepp som överbryggar gapet mellan teori och praktik, samt att hantera komplexa beteenden i klassrummet. Specialpedagoger behöver också vårda sina relationer med andra aktörer i skolan och arbeta för att skapa förtroendefulla relationer över tid. Sammanfattningsvis ses relationellt medvetenhet och differentierad pedagogik som en nyckel till att förverkliga inkludering i praktiken.

5 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet kommer de teoretiska utgångspunkterna som den här studien vilar på att beskrivas. De centrala fenomenologiska begreppen i studien är livsvärld, intersubjektivitet, horisont, levd kropp, levtt rum och levdt tid. Dessa begrepp utgör en teoretisk grund för att beskriva, analysera och tolka fenomenen i vår studie. Begreppen har hjälpt oss att tolka deltagarnas levda erfarenheter på ett nyanserat och reflekterande sätt. Dessa begrepp kommer att användas i vår tolkning och i resultatdiskussionen.

5.1 Fenomenologi

Vår tids *fenomenologi* har sitt ursprung i den tyske filosofens Edmund Husserls (1859–1938) utveckling av fenomenologin. Husserls mål var att skapa en teori som låter oss förstå våra levda erfarenheter av de fenomen vi vänder oss mot (Bengtsson, 1991). Fenomenologin har sedermera utvecklats till att bli en filosofisk *rörelse*. Detta betyder att det inte finns en fenomenologi utan många olika. Bengtsson (2005, 1991) menar att då det finns stora variationer inom fenomenologin så är det mer rätt att benämna det som en rörelse än som en metod. Bengtsson (2005) menar dock att trots dessa variationer så förenas den fenomenologiska rörelsen i Husserls upprop att ”gå tillbaka till sakerna själva” (s.11). Ur detta fenomenologiska upprop kan man utläsa två teser. Den första tesen är ”en vändning mot sakerna” och den andra tesen är ”följsamhet mot sakerna” (s.11). Författaren förtydligar detta med att det finns ett ömsesidigt beroende mellan objektet och subjektet där subjektet alltid är riktat mot något annat än sig själv. Detta är kärnan i *intentionalitetprincipen*, att vi alltid är vända mot något, ett fenomen, därför är de fenomenologiska erfarenheterna intentionala.

Den empiriska forskningen med fenomenologisk ansats erbjuder forskaren möjligheter att undersöka och förklara människors levda erfarenheter av olika fenomen. För att göra detta ställs det krav på en öppenhet och följsamhet mot sakerna. En empirisk fenomenologisk undersökning handlar om en medvetenhet om att upplevelsen av ett fenomen kan skilja sig åt, beroende på vem som erfar fenomenet (Friberg & Öhlén, 2021). I en empirisk fenomenologisk studie behöver man möjliggöra så att deltagarna ges tillfälle till att dela med sig av sina erfarenheter av det som studien vill undersöka. Jacobsson och Skansholm (2019) förtydligar detta genom att förklara att man inom fenomenologin är intresserad av att ta reda på människans levda erfarenheter av ett fenomen, ett förstapersonsperspektiv. I vår studie har vi tagit del av specialpedagogernas levda erfarenheter av att arbeta med relationell pedagogik och relationell kompetens i skolans verksamhet. Deltagarna har i semistrukturerade intervjuer getts utrymme att reflektera över och sätta ord på sina levda erfarenheter av det relationella arbetet i deras yrkesvardag.

5.2 Livsvärld, livsvärldsfenomenologi och horisont

Ett centralt begrepp inom fenomenologin är *livsvärld*. Livsvärld handlar om våra liv och vår värld och relationen dem emellan (Dahlberg, 2019). Författaren anser att livsvärld handlar om hur vi upplever och förstår den verklighet som vi menar är vår värld och hur vår relation till den ser ut. Vidare hävdar Berndtsson (2019) att livsvärlden alltid är någons värld och alla upplever den olika. *Livsvärldsfenomenologi* i sin tur innebär att man är särskilt intresserad av att empiriskt undersöka hur människor upplever världen omkring sig, den levda världen (Kvale & Brinkman, 2014).

Berndtsson (2019) utvecklar Bengtssons (2013) tankar om att världen är öppen och i ständig förändring, med att livsvärlden både kan krympa ihop och utvidgas och dess gränser, dess *horisonter* ska ses som skjutbara, de går att förflytta. Berndtsson (2019) anser att detta synsätt med de skjutbara horisonterna passar särskilt bra inom det specialpedagogiska området, då det

ger utrymme för att öppna upp för hur människor upplever förändringar i deras omgivning. Författaren menar att detta synsätt är användbart för att förstå elevernas livsvärld, likväl som den även går att använda för att förstå livsvärlden hos föräldrar, lärare, specialpedagoger och rektorer. Berndtsson (2019) poängterar, med stöd av Bengtsson (2005), att man genom att studera människors levda erfarenheter ges möjlighet att komma nära människors levda liv. Vi använder oss av begreppen horisont och livsvärld för att förstå och analysera de olika professionerna i vår studie.

5.3 Regional värld

Livsvärlden är som sagt den värld vi befinner oss i och enligt Bengtsson (2005) kan vi inte välja att kliva åt sidan, ut ur den för att studera den. Med stöd av Bengtsson (2005) anser Vikner Stafberg (2017) att denna livsvärld kan delas upp i olika *regioner*, utifrån de sammanhang som vi rör oss i. De regionala världarna utgör tillsammans den totala livsvärlden och vi människor rör oss mellan dessa världar. För en lärare kan två regioner utgöras dels av utbildningen och dels av den yrkesvärld som hen träder in i efter utbildningen. Till detta, så möts även läraren av styrdokument som har utformats av människor som befinner sig i andra regionala världar (Vikner Stafberg, 2017). Carlsson (2005) menar att den regionala världen, skolans värld, kan upplevas olika beroende på vilken gruppstillhörighet du har. Hon beskriver vidare hur en lärares livsvärld kan utmärkas av att vara färgad av skolans krav och förväntningar, medan att en elevs livsvärld präglas av sina eventuella svårigheter. Författaren menar att lärarens och elevens livsvärldar kan befinna sig i kollisionsskurs med varandra då läraren har sin syn på inläring och eleven har en annan. På liknande sätt kan en specialpedagogs och en lärares livsvärld kollidera. Man har olika syn och förväntningar på vad som är specialpedagogens uppdrag likväl som det kan finnas förväntningar på läraren som inte är förankrade hos varandra. Vi har i vår studie fått ta del av specialpedagogernas levda erfarenheter av detta. Brist på förförståelse, olika förståelsehorisonter, olika syn på fenomen, intersubjektiva relationer där förtroende brister och outtalade förväntningar mellan människor, kan leda till kollisioner i skolans regionala världar. I vår studie har vi fått insikt i några specialpedagogers levda erfarenheter av detta fenomen. I vår diskussion föreslår vi att strävan efter en gemensam förståelsehorisont och att vara öppen för andras perspektiv kan både lösa och förbygga sådana kollisioner.

5.4 Intersubjektiva relationer

Vi lever i en social värld där det ständigt pågår relaterande mellan människor. I möten med andra förenas våra respektive perspektiv i varandra, vi går in i varandras världar (Lilja, 2013). Inom fenomenologin benämns detta som *intersubjektivitet* eller mellankroppslighet (Berndtsson, 2019). Med begreppet intersubjektivitet menas de gemensamma erfarenheter som människor delar och som gör att förståelsen för varandra ökar. Ju fler erfarenheter människor delar, desto lättare är det att förstå någon annans livsvärld (Jacobsson & Skansholm, 2019). Detta delande av livsvärldar och även att våra världar ibland överlappar och glider in i varandra är särskilt intressant ur ett specialpedagogiskt perspektiv (Berndtsson, 2019). Författaren menar att detta relationella synsätt, med grund i livsvärldsfenomenologin, ges en fördjupad betydelse där även individernas kroppar har en betydande roll i mötet med andra människor. Vikner Stafberg (2017) beskriver att intersubjektivitet handlar om att man genom sin kropp och sina sinnen kan sätta sig in i hur någon annan upplever världen. Allas erfarenheter av världen är subjektiva och varje objekt som erfars är omgivet av andra objekt som i sin tur refererar till andra objekt som befinner sig utanför den (Bengtsson, 2005). Begreppet intersubjektivitet används i vår studie för att synliggöra alla mellankroppsliga möten som sker i skolan. I resultatdelen kommer vi bland annat att visa på att förståelsen mellan olika professioner leder till bättre samarbete.

5.5 Levd kropp

Enligt Merleau-Ponty kan alla våra upplevelser kopplas till vår levda kropp (Merleau-Ponty, 1945/2022). Begreppet *levd kropp* binder samman kroppen och själen till en integrerad enhet (Bengtsson, 2005). Vidare skriver Bengtsson (2005) att den egna kroppen alltid är given, utan perspektivväxlingar, i ens egna upplevelsehorisont men att den möjliggör att olika ting, fenomen, framträder i perspektiv. Författaren menar att utan den egna levda kroppen skulle det inte finnas perspektiv. I den levda kroppen finns den kunskap som ligger till grund för hur du tolkar världen och din omgivning (Bengtsson, 2013). Lilja (2013) gör också skillnad på att *ha* en kropp och att *vara* en kropp. Vidare beskriver hon att vi alltid har med oss kroppen och att vi inte kan välja att kliva ur och betrakta den från något annat håll.

När oförväntade händelser sker i de olika regionerna som utgör livsvärlden så gör det på olika sätt inverkan på den levda kroppen (Vikner Stafberg, 2017). Bengtsson (2005) menar att vår kropp är det som gör oss tillgängliga i världen. Varje förändring av kroppen, både stora och små, för med sig förändringar av världen. Som exempel på detta tar författaren upp den blindas användning av en vit käpp. Den vita käppen går från att vara ett ting till att bli ett instrument vilket resulterar i att den blir en förlängning av kroppen och börjar interagera med världen. Bengtsson (2005) menar att även glasögon fungerar på samma sätt som den vita käppen likväl som att cyklar och bilar också fungerar som en utvidgning av kroppen. I sin avhandling tar Vikner Stafberg (2017) även upp teknikutvecklingen i dagens skola där mobiltelefoner kan ses som en förlängning av elevers kroppar.

5.6 Levt rum

Det levda rummet handlar om alla de fysiska miljöerna som man befinner sig i sina olika regioner. På en skola kan ett *levt rum* vara: klassrummet, skolgården, matsalen och lärarrummet (Vikner Stafberg, 2017). Lilja (2013) menar att de här platserna inte är vilka platser som helst, utan de är avsedda för att fungera för en viss verksamhet. Klassrummet är möblerat för att fungera som ett rum för undervisning och oftast finns det en väl genomtänkt tanke med tanke på vilka mål som vill uppnås. Vidare skriver Lilja (2013) att dessa fysiska rum upplevs olika beroende på om du är lärare eller elev och vilken roll du har i sammanhanget.

Bengtsson (1998a) menar att rummet är bundet till det mänskliga livet och utgår därför naturligt från kroppens position och ställning. Rummet sätter därtill en yttre gräns i relation till människan men den gränsen förflyttas när människan rör sig. Alerby (2019) anser att människor och rum ständigt samspelar men att detta är beroende av vilket rum och vilka människor det är som bebod rummet. Ett rum behöver inte vara en fysisk plats med väggar utan kan likaväl vara en yta, till exempel utomhus, där det sätts upp osynliga mentala gränser. Vid den här typen av rum så sker en *horisontförskjutning* av klassrummet. Alerby (2019) uttrycker att det även sker en annan typ av horisontförskjutning när undervisningen sker på distans.

5.7 Levd tid

Vikner Stafberg (2017) beskriver levd tid som den tid som är betydelsefull och avgörande för våra existentiella villkor. Inom skolans regionala värld så kan den levda tiden handla om schema, terminer och återkommande högtider. Vår upplevelse av tiden kan skilja sig mycket åt under en dag. Gör man något som känns roligt och intressant är vår upplevelse att tiden går snabbt och likaså kan den kännas långsam om man gör något som inte känns så intressant (Lilja, 2013). Den levda tiden är sammanflätad med en horisont och kan rikta sig både framåt och bakåt. Både mot vår historia och mot vår framtid (Berndtsson, 2001). Bengtsson (1998a) skiljer på subjektiv tid och objektiv tid. Subjektiv tid är den tid som upplevs av individen och varierar, beroende på personliga erfarenheter och känslor. Den är inte linjär och kan upplevas olika

beroende på situationen. Objektiv tid är den tid som mäts och observeras oberoende av individens upplevelse. Den är linjär och mätbar med klockor och kalendrar. Bengtsson (1998a) menar att en medvetenhet hos människan om tiden, ger en möjlighet att aktivt förhålla sig till den.

Dahlberg (2019) uttrycker att man som forskare behöver ta hänsyn till tidsliga och rumsliga dimensioner och att det kan vara ett sätt att öka förståelsen av någon annans livsvärld. Författaren menar att intervjuer kan fördjupas genom att bekräfta de existentiella villkor som tid och rum innebär. I våra intervjuer har fokus på levd kropp, levt rum och levd tid inneburit att vi har bett specialpedagogerna att tänka tillbaka på situationer som både har varit utmanande och där de har upplevt utveckling, möjligheter och framgång. I analysen av vår empiri så har samma begrepp använts för att öka läsarens förståelse för en fenomenologisk studie.

5.8 Fenomenologisk etik

Etik är betydelsefull i alla mänskliga interaktioner. Fenomenologisk etik handlar om att förstå och analysera etiska fenomen som de upplevs i människors vardagliga liv. Løgstrup (2009) undersöker båda hur etiska relationer mellan människor är grundläggande för etik. Løgstrups ontologiska etik bygger på idén om att människor alltid har makt över varandra, vilket har både negativa och positiva aspekter. Det förklaras genom att det etiska kravet är inbyggt i våra relationer och interaktioner med andra, vilket innebär ett gränslöst ansvar för den andra personen. I en levd situation mellan två personer menar Løgstrup (refererad i Bengtsson, 1998b) att det alltid infinner sig ett etiskt krav på att hjälpa, stödja och ta ansvar för den andra. Bengtsson (1998b) utvecklar Løgstrups tankar med att då vi lever i en intersubjektiv värld, alltså en värld som delas med andra, kan vi inte ha etiskt ansvar för alla de människor som tillfälligt befinner sig i vår värld. Det är istället ett gemensamt ansvar som delas av alla. Vidare skriver Bengtsson (1998b) att vi också behöver ta ett etiskt ansvar för det som redan skett, samtidigt som vi har ett ansvar för det som kommer att ske i framtiden. Då vi inte kan veta vad som sker i framtiden så lämnas det ansvaret över till våra efterföljare.

I relation till dessa resonemang kring etik har vi i arbetet med vår uppsats visat stor omsorg genom en hög grad av medvetenhet och respekt för deltagarna. Vi har strävat efter att agera både etiskt och hänsynsfullt under hela studiens gång. I vår analys har den fenomenologiska etiken varit särskilt viktigt då det i deltagarnas levda erfarenheter har funnits ett etiskt innehåll. Detta blev tydligt i deltagarnas beskrivning av de intersubjektiva relationerna, vilket vi har önskat synliggöra.

6 Metod

I detta avsnitt avser vi att presentera studiens metod som börjar med en beskrivning av metodologin som beskriver hermeneutiken som metod för att tolka och bearbeta empirin, därefter följer en beskrivning av den fenomenologiska ansatsen. Vidare presenteras urval och genomförande samt hur vi bearbetat och analyserat den insamlade empirin. Därefter följer en beskrivning av studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis beskrivs de etiska överväganden som har beaktats i samband med studiens genomförande.

Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers levda erfarenheter av att arbeta med relationer i det främjande och förebyggande arbetet i skolan samt fokuserar på följande frågeställningar: vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av relationer i skolan, vilka levda erfarenheter har de av utmaningar och hinder i arbetet med att utveckla lärares relationella kompetens samt vilka levda erfarenheter har de av strategier för att utveckla denna kompetens. Undersökningen bygger på en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer och en fenomenologisk ansats. Det kvalitativa metodvalet motiverades av studiens syfte och frågeställning (Bryman, 2018). Semistrukturerade intervjuer valdes för att förstå specialpedagogers levda erfarenheter och upplevelser kring ett gemensamt tema (Kvale & Brinkmann, 2014). Valet av kvalitativ metod, fenomenologisk ansats, intervjuform, bearbetning och analys grundade sig i vår önskan att tolka och förstå meningen bakom deltagarnas upplevelser, perspektiv och levda erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta gör metoden särskilt lämplig för att förstå specialpedagogernas upplevelser och erfarenheter. Dessa tillvägagångssätt har hjälpt oss att få en djupare förståelse för de fenomen vi har undersökt och att besvara forskningsfrågorna på ett mer omfattande och nyanserat sätt.

6.1 Metodologi

Hermeneutiken, som ursprungligen användes för att tolka bibliska texter, blev en etablerad vetenskaplig metod under 1900-talet. Samtal och text är centrala begrepp inom hermeneutisk tolkning, eftersom målet är att förstå och uppnå en djupare, nyanserad, giltig och gemensam förståelse av fenomenet som studeras. Hermeneutisk metod kännetecknas av ett djupt lyssnande, noggranna beskrivningar samt en strikt uppmärksamhet på förståelse och mening (Kvale & Brinkmann, 2014). Noggrant utformade intervjuer och grundlig analys är avgörande för att skapa en djupare förståelse för fenomenet (Moules m.fl., 2011). Hermeneutisk tolkning innebär att det inte finns något absolut rätt eller fel i en individs tolkning och att denna tolkningsprocess är dynamisk och ständigt pågående (Kvale & Brinkmann, 2014). Hermeneutiken lägger stor betydelse på förförståelse. Brinkkjaer och Høyen (2013) beskriver att varje individ tolkar världen utifrån sina egna erfarenheter och bakgrund, vilket innebär att förståelsen alltid är subjektiv och delvis ofullständig. Förförståelse är nödvändig för att vi ska kunna förstå något alls och består av individens tankar, upplevelser, erfarenheter och kunskaper, individens "tysta kunskap". Författarna menar att vår förförståelse alltid påverkar oss, även när vi strävar efter att vara objektiva. Den finns där i bakgrunden och förändras och fördjupas över tid när vi möter nya erfarenheter och insikter.

Inom hermeneutiken betonas mötet mellan olika individers förståelsehorisonter som centralt och man strävar efter att förstå den kulturella kontext som uppstår i mötet (Brinkkjaer & Høyen, 2013). Hans-Georg Gadamer (1900–2002) uttrycker att varje individ har en individuell förståelsehorisont genom vilken vi tolkar verkligheten (Ödman, 2007). Ödman (2007) uttrycker att eftersom vi alla har olika förståelsehorisonter har vi olika perspektiv, uppfattningar och ser olika betydelse i det som visas. Genom dialog och interaktion med andra, kan vi ifrågasätta utmaningarna i våra egna förutfattade meningar och utveckla en mer nyanserad förståelse av

den (kulturella) värld där olika individer och perspektiv möts (Brinkkjaer & Høyen, 2013). Genom att utmana vår befintliga kunskap och blicka bortom våra nuvarande förståelsehorisonter ger detta oss möjlighet att erhålla ny insikt, upptäcka nya betydelser och nå en djupare förståelse (Ödman, 2007). Författaren menar att detta innebär att våra uppfattningar om vad som är sant varierar och får olika betydelser för oss, beroende på våra tidigare erfarenheter.

Inom hermeneutiken är begreppen tolkning och förståelse centrala och oupplösligt förenade och integreras i den hermeneutiska cirkeln, där de betraktas som en sammanhängande helhet. Ödman (2007) skildrar den hermeneutiska cirkeln som ett begrepp som beskriver processen där förståelsen av en helhet påverkar förståelsen av dess delar och vice versa. Processen leder till en fördjupad förståelse, som leder till ny förståelse, som i sin tur blir förförståelse i framtida tolkningar (Segolsson, 2011). Individen kan med hjälp av denna process begripa varför en annan person känner på ett visst sätt eller agerar på ett specifikt sätt i en given situation. (Brinkkjaer & Høyen, 2013). Den hermeneutiska cirkeln kan också beskrivas som en spiral för att bättre åskådliggöra progressionen och fördjupningen i förståelsen över tid. Spiralen visar att förståelsen ständigt förändras och fördjupas, och att tolkningsprocessen omdefinierar sig själv och aldrig återgår till en tidigare punkt. Genom en pendlande rörelse mellan inre reflektion, yttre prövning och genom dialog breddas och fördjupas förståelsen kontinuerligt (Segolsson, 2011).

Sammanfattningsvis har vår kvalitativa intervjustudie inom en fenomenologisk ansats och med den hermeneutiska cirkelns analysmetod skapat förutsättningar för oss att genomföra studien utifrån syfte och frågeställningar. Vi lyfter i studien fram deltagarnas levda erfarenheter, kunskap och perspektiv genom hermeneutiken som bygger på tolkningar, subjektiv förståelse och förförståelse. Tolkningarna ses som en ständigt pågående process där förståelsen utvecklas i mötet och ger utrymme mellan olika förståelsehorisonter i skolans värld (Ödman, 2007). Den hermeneutiska cirkeln hjälper oss att beskriva hur helhet och delar påverkar varandra i en spiral av fördjupad insikt, vilket behövs för att tolka den genererade empirin. För att tolka deltagarnas levda erfarenheter tar vi stöd av Brinkkjaer och Høyen (2013) som framhåller att man genom dialog och reflektioner kan skapa en medvetenhet som ger en fördjupad förståelse och ny mening.

6.2 Metodval

Vi har valt en kvalitativ fenomenologisk ansats för att skapa förutsättningar att nå en djupare förståelse av deltagarnas levda erfarenheter av relationer i skolan. (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Genom en kvalitativ ansats och kvalitativa intervjuer fångas den enskilda respondentens upplevelser (Bryman, 2018). Som intervjumetod har vi tagit stöd av Bryman (2018) och använt oss av semistrukturerade frågor och en intervjuguide för att möjliggöra öppna frågor och följdfrågor för att nå en större förståelse för deltagarnas levda erfarenheter. Vi ville fånga deltagarnas perspektiv och erfarenheter, vilket är avgörande för att förstå mening och motivation bakom handlingar (Berggren & Skansholm, 2022). Kvalitativa intervjuer passade därmed oss med anledning av att de fokuserar på att få fram den kvalitativa mångfalden och variationen hos ett fenomen och täcker därmed både fakta och mening genom att deltagarna delar nyanserade beskrivningar sin livsvärld och som kan ge djup insikt i människors upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom fenomenologi och dess begrepp har integrerats redan från början av studien, har studiens design och empirigenerering influerats av detta synsätt, vilket har inneburit att studien har en livsvärldsfenomenologisk hållning (Berndtsson, m.fl., 2007). För att få svar på våra forskningsfrågor valde vi att använda oss av hermeneutisk analys vid tolkning av empirin, då vi strävade efter en djupare förståelse för innehållet i empirin.

6.3 Urval

För att besvara studiens frågeställningar har vi använt oss av målstyrt urval. Enligt Bryman (2018) är ett målstyrt urval fördelaktigt när deltagarna behöver ha specifika kunskaper för att kunna besvara studiens forskningsfrågor. Deltagarna som tillfrågades var alla utbildade specialpedagoger, och valdes utifrån deras möjlighet att kunna ge svar på de aktuella forskningsfrågor som studien syftar till att besvara (Jacobsson & Skansholm, 2019; Bryman, 2018). Eftersom målet med denna studie har varit att få svar på våra forskningsfrågor genom deltagarnas levda erfarenheter, har vi strävat efter att få rika nyanserade beskrivningar och därmed fördjupad förståelse. Valet av deltagare har medfört att det är en relativt heterogen grupp av deltagare men att variationen i deltagarnas levda erfarenheter har gett oss innehållsrik empiri som stärkt studiens tillförlitlighet och gett oss en detaljrik, nyanserad och fördjupad insikt i deras levda erfarenheter. Därför kan resultaten från studien inte generaliseras, vilket Jacobsson och Skansholm (2019) påpekar heller inte är syftet med småskaliga kvalitativa studier. Vi upplevde vissa svårigheter i början av studien då svarsfrekvensen på att delta i studien var låg. Svarsfrekvensen kan ha påverkats av att vi endast skickade ut förfrågningar till verksamma specialpedagoger inom F-9. Det finns även en risk att e-postmeddelanden hamnade i skräppost, eftersom vi skickade förfrågningar till olika kommuner och län i Sverige. När vi gjorde ett nytt försök utan att begränsa urvalet till en specifik verksamhet, ökade svarsfrekvensen markant. Eftersom vårt fokus i studien handlar om relationell kompetens, upplevde vi inte att det blev ett problem att deltagarna kom från olika skolverksamheter. Vi bedömer att vår analys i studien väl speglar deltagarnas erfarenheter.

6.4 Genomförande

Studien bygger på empiriskt material genererat genom semistrukturerade intervjuer med 12 specialpedagoger. Intervjuerna syftade till att ta del av deltagarnas levda erfarenheter av relationer i deras yrkesvardag och förstå centrala teman i intervjupersonens liv genom att registrera och tolka både vad som sägs och hur det sägs (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid en studie som vår, med en fenomenologisk ansats och som fokuserar på relationer bör deltagarnas utsagor generera empiri som är mångfacetterad och rik (Friberg & Öhlén, 2021). Då är det viktigt att forskaren möjliggör för intervjupersonen att dela sina levda erfarenheter så ingående och detaljerat som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi valde därmed att använda oss av semistrukturerade intervjuer för att ge oss möjlighet att följa upp deltagarnas svar och anpassa följdfrågorna under intervjun, då vi ville förstå eventuella komplexa upplevelser och subjektiva betydelser som är svåra att fånga med enbart förutbestämda frågor (Bryman, 2018).

Vi inledde studien med att utforma ett missiv (se bilaga 1) och tillsammans med ett GDPR-dokument (se bilaga 2) från Göteborgs Universitet, skickades detta till 36 specialpedagoger. Missivet innehöll information om studiens syfte, genomförande, etiska ställningstaganden, omfattning och att deltagaren får välja plats samt ett dokument om informerat samtycke vilket samtliga deltagare skrev under. Vi fick svar från 12 specialpedagoger på olika skolor i västra Sverige som var villiga att delta i vår studie. Vi anser att valet av deltagare har resulterat i en heterogen grupp som skapar goda förutsättningar för att uppnå studiens syfte samt få svar på forskningsfrågorna. Deltagarna har en varierande bakgrund, ålder och erfarenheter. Vi kontaktade dessa specialpedagoger via mejl. Efter att deltagarna hade godkänt sitt deltagande i studien fick de själva bestämma tidpunkt för intervjun och om de ville delta digitalt eller på valfri fysisk plats. Fyra intervjuer genomfördes fysiskt och de resterande åtta digitalt. Inför varje intervju informerades deltagarna återigen om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt för att de skulle känna sig trygga med intervjusituationen och med sekretessen. De fick också frågan om de godkände att intervjuerna spelades in.

En intervjuguide utformades (se bilaga 3) utifrån studiens syfte, frågeställningar och våra teoretiska utgångspunkter. Frågorna utformades som öppna-, reflekterande-, följd- och fördjupande frågor för att stimulera deltagarna att reflektera och tänka över sina egna upplevelser för att få så ett rika och detaljerade utsagor som möjligt (Bjørndal, 2017). Intervjuerna genomfördes både digitalt och på deltagarnas arbetsplatser. Thunberg och Arnells (2021) studie visar på fördelar och nackdelar med digitala intervjuer. Fördelarna med digitala intervjuer inkluderar tillgänglighet och kostnadseffektivitet, samt möjligheten att få rikare data om känsliga ämnen då deltagarna oftast känner sig mer bekväma i en informell miljö. Nackdelar inkluderar tekniska problem som kan påverka intervjukvaliteten samt svårigheter att läsa visuella signaler, eftersom kameran ofta bara fångar huvudet och överkroppen. Etiska frågor uppstår också, särskilt kring deltagarnas välmående och etablering av normer för digital kommunikation (Thunberg & Arnell, 2021). Författarna uttrycker att personliga intervjuer möjliggör en mer direkt och naturlig interaktion, med möjlighet att läsa kroppsspråk, vilket kan leda till bättre förståelse mellan forskaren och deltagaren. Våra reflektioner under och efter intervjuerna visade att formen, digital eller ej, inte var avgörande för ett rikt innehåll i deras utsagor. I stället var det deltagarens engagemang och intresse för sakfrågan som påverkade innehållet i deras utsagor. Vid samtliga intervjuer var det en person som intervjuade och en deltagare. Varje intervju inleddes med ett muntligt förtydligande om frivilligt deltagande, samtycke och medgivande till att spela in intervjun. Vi klargjorde även syftet med studien och informerade om att deras svar skulle presenteras på ett sätt som gör det svårt att identifiera dem. Allt enligt Vetenskapsrådet (2024) rekommendationer för vetenskapliga studier.

Under intervjuerna uppmuntrades deltagarna till att beskriva sina upplevelser och känslor så tydligt som möjligt samt att utveckla resonemang och reflektioner. De fick tala oavbrutet om sina levda erfarenheter och upplevelser. Vi som intervjuade strävade efter att vara lyhörda och öppna, dels gällande tydliga beskrivningar, dels det som sägs mellan raderna. Följdfrågorna vi ställde, syftade oftast till att förtydliga eller att be deltagarna att förklara innebörden av uttalanden, tonfall eller för att ge beskrivande konkreta exempel (Kvale & Brinkmann, 2014). Deltagarnas val av plats eller önskan om digital intervju, gjorde att några intervjuer genomfördes digitalt, vilket var tidseffektivt och underlättade för både deltagare och för oss som intervjuare. De fysiska intervjuerna ägde rum på deltagarnas arbetsplatser, medan de digitala intervjuerna genomfördes på platser som de själva valt. Samtliga intervjuer spelades in via en röstmemoapp på telefonen samt via datorns inspelningsfunktion för att säkerställa att tekniska problem inte skulle ställa till det. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är fördelaktigt att göra ljudupptagning, då vi som intervjuade kunde fokusera på samtalsämnet. Under intervjuerna skrevs också stödanteckningar för att fånga upp kroppsspråk, tonfall och särskilt starka uttalanden. Bryman (2018) anser att föra anteckningar vid intervjuer säkerställer tolkningen av materialet. När intervjun var genomförd överfördes sedan ljudinspelningen till dator, oavsett om de genomfördes fysiskt eller digitalt, vilket underlättade analysarbetet (Jacobsson & Skansholm, 2019).

6.5 Bearbetning och analys

Transkriberingen av de inspelade intervjuerna genomfördes i nära anslutning i tid efter varje genomförd intervju med hjälp av Microsoft 365, ett datorprogram som Göteborgs Universitet tillhandahöll. Vid transkriberingen skrev vi ut det talade språket på ett mer lättillgängligt sätt, vi har uteslutit pauser, vissa intonationer samt placerat ut skiljetecken för att öka läsbarheten och för att respektera deltagarna. Genom att lyssna på intervjuerna samtidigt som vi läste det transkriberade materialet flera gånger för att få en helhetsbild av materialet samt bearbetade det med noggrannhet då datorprogram kan göra misstag (Jacobsson & Skansholm, 2019). De

stödteckningar vi förde under intervjuerna kompletterade i vissa fall det som uttalats eller inte uttalats.

Vår hermeneutiska analys inleddes genom att noggrant läsa det transkriberade materialet flera gånger, även varandras, för att analysera och förstå empirin, uttyda mönster och hitta teman/områden som är kopplade till forskningsfrågorna, för att belysa hur de olika aspekterna av resultaten relaterar till studiens syfte och frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi var noga med att ha en fenomenologisk öppenhet då det möjliggör upptäckten av något nytt. Denna öppenhet är avgörande för att tolka och bearbeta empiri och möjliggöra nya insikter och förståelser (Berndtsson & Vikner Stafberg, 2022). För att tydliggöra innehåll som vi fann relevant för studiens syfte och frågeställning i den genererade empirin, använde vi färgkodning, markerade nyckelord och meningsbärande innehåll med en särskild färg (Jacobsson & Skansholm, 2019). Tillsammans satte vi ord på våra gemensamma tolkningar, med fokus på att uttrycka dem på ett enkelt och tydligt sätt. Denna process hjälpte oss att förankra förståelsen i deltagarnas utsagor och säkerställde att analysen låg nära deras upplevda livsvärld.

Analys av empirin genomfördes genom att använda den hermeneutiska cirkeln. Detta innebar att vi rörde oss fram och tillbaka mellan att förstå deltagarnas enskilda utsagor och att förstå det insamlade empiriska materialet som helhet. Gilje (2020) beskriver Giddens begrepp rörande analys av första och andra ordningen. Första ordningens tolkning av empirin innebär att forskaren initialt tolkar varje enskild utsaga utifrån intervjupersonens egna ord och uttryck. Andra ordningens tolkning innebär att forskaren tolkar och utvecklar kunskaper kring sin egen förståelse och tolkning av intervjupersonens utsagor. Vi började med att använda oss av förstahands-tolkningen, vilket innebar att vi initialt tolkade varje enskild utsaga utifrån deltagarens egna ord och uttryck. Detta gav oss en grundläggande förståelse av deltagarnas levda erfarenheter. Andrahands-tolkningen innebar att vi sedan med hjälp av fenomenologiska begrepp satte vår förståelse och tolkning av de individuella utsagorna i relation till varandra, samtidigt som vi medvetandegjorde för oss själva, att vi tolkade och utvecklade förståelse för det vi redan tolkat och förstått av deltagarnas utsagor. Denna metodik hjälpte oss att analysera materialet och få en djupare förståelse för innehållet i deltagarnas utsagor, samt att identifiera nyckelteman och mönster (Gilje, 2020). Därefter satte vi den analyserade empirin i en bredare kontext för att förstå hur det relaterar till tidigare forskning och teoretiska perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Under analysen framträdde olika kategorier som sedan mynnade ut i fyra olika teman. Tre av rubrikerna på temana anknyter till syftet och forskningsfrågorna. Det fjärde temat tillkom då deltagarna bland annat uttryckte vikten av strategiskt arbete på organisationsnivå.

Genom att använda livsvärldsfenomenologiska begrepp och den hermeneutiska cirkeln kunde vi fördjupa vår förståelse av empirin och skapade en mer sammanhängande bild av deras levda erfarenheter (Ödman, 2007). För att säkerställa att våra tolkningar var välgrundade och konsekventa, gick vi tillbaka och jämförde tolkningarna mellan varje steg. Detta tillvägagångssätt gjorde det möjligt för oss att justera våra tolkningar för att öka vår förståelse av empirin. Gadamer har beskrivit hur vi har alla en unik förståelsehorisont som påverkar hur vi tolkar verkligheten (Ödman, 2007). På grund av våra olika förståelsehorisonter har vi varierande perspektiv, uppfattningar och ser olika betydelser i det vi upplever. Under hela analysen strävade vi efter att vara öppna för våra tolkningar, att medvetandegöra vår förståelsehorisont samt att reflektera och påminna varandra om hur vår förförståelse påverkade tolkningen av den insamlade empirin. Vi strävade efter en gemensam förståelsehorisont samtidigt som vi var medvetna om att förståelsen alltid är subjektiv och delvis ofullständig (Brinkkjaer & Høyen, 2013).

Under analysen utvecklades fyra huvudteman som speglade vår fördjupade förståelse av empirin:

- Levda erfarenheter av relationer
- Levda erfarenheter av hinder
- Strategier för att utveckla relationell kompetens
- Förutsättningar för att skapa och upprätthålla relationer

Dessa teman hjälpte oss att strukturera och organisera våra resultat på ett begripligt och meningsfullt sätt och är utgångspunkt för vår resultatanalys. Genom att relatera våra resultat till befintlig forskning kunde vi sedan sätta resultatet i större sammanhang och bidra till ny förståelse.

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Studien har utformats i enlighet med syftet och forskningsfrågorna, där val av metod, genomförande, transparent tolkning och noggrann hermeneutisk analys har resulterat i ett rikt empiriskt material. Studien har genomförts i enlighet med etablerade regler och har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets etiska krav (2024). Validitet handlar om att undersöka det som studien avser att undersöka och att det som undersöks är relevant, samt att läsaren ska kunna tro och acceptera det som forskaren har skrivit (Bryman, 2018). Bryman (2018) och Jacobsson och Skansholm (2019), betonar betydelsen av validitet, det vill säga att en kvalitativ intervjustudie säkerställer att resultaten representerar det undersökta fenomenet och är relevanta för forskningsfrågorna. Vanliga invändningar mot kvalitativa intervjustudier är att en intervju i sig, inte är en valid metod “eftersom den är beroende av subjektiva intryck. Att intervjua är ett personligt hantverk vars kvalitet beror på forskarens hantverksskicklighet” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 213). Med tanke på att vår studie syftar till att få en fördjupad förståelse för deltagarnas levda erfarenheter var en kvalitativ intervjustudie att föredra. Andra vanliga invändningar mot kvalitativa intervjuer som forskningsmetod är att det är för få personer som deltar i studien, för att kunna generalisera resultaten (Kvale & Brinkmann, 2014). Deltagarna i vår studie har valts ut utifrån deras relevans för de forskningsfrågor som vi genom studien vill besvara, och inte för att vara ett representativt urval för yrkesrollen (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Eftersom studien är en kvalitativ intervjustudie och omfattar få deltagare, är målet inte att dra generaliserbara slutsatser. I stället syftar vi till att fördjupa vår förståelse av specialpedagogernas levda erfarenheter av relationellt arbete i skolan.

För att säkerställa pålitliga resultat, framhåller Bryman (2018) vikten av intern validitet. I vår studie har den interna validiteten handlat om att säkerställa att resultaten verkligen har varit trovärdiga och baserade på den insamlade empirin. Analysen har genomförts med hjälp av den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 2007), vilket har skapat förutsättningar för en fördjupad förståelse utan påverkan/med minimerad påverkan/ minskad risk för påverkan, av våra egna antaganden, fördomar och erfarenheter. Detta har inneburit att vi kontinuerligt har reviderat vår förståelse baserat på nya insikter. Vi har strävat efter att förena våra förståelsehorisonter med deltagarnas utsagor, vilket har lett till en djupare förståelse för empirin.

Den genererade empirin har lästs, bearbetats och analyseras av oss alla tre, för att säkerställa risken för subjektiva feltolkningar (Larsson, 2005) samt bidra till att analysen blev mer tillförlitlig (Bryman, 2018). Vi använde oss av den hermeneutiska cirkeln för att få en fördjupad förståelse för innehållet i empirin, omprövade våra tolkningar, för att fånga fler detaljer och nyanser, vilket ökade precisionen och värdet av resultaten (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vi var särskilt uppmärksamma på hur vår förförståelses inflytande på tolkningen av empirin och arbetade mot en gemensam förståelsehorisont, medvetna om att förståelsen alltid är subjektiv och delvis ofullständig (Brinkjaer & Høyen, 2013). Genom att använda dessa metoder kunde

vi säkerställa att tolkningarna var välgrundade och att de olika delarna av materialet hängde ihop på ett meningsfullt sätt (Bryman, 2018).

6.7 Etiska utgångspunkter

Vi har under hela studien noggrant följt Vetenskapsrådets (2024) etiska principer. För att säkerställa att vår studie följer Vetenskapsrådets principer, har vi inkluderat följande principer: informerat samtycke, integritet, tillförlitlighet, ärlighet och respekt. Informerat samtycke innebar att deltagarna fått tydlig information om studien och gett sitt frivilliga samtycke. Integritet handlade om att skydda deltagarnas personliga och känsliga data. Tillförlitligheten har säkerställts genom att forskningen är av hög kvalitet och genomförs på ett korrekt sätt som vi varit transparenta med. Ärlighet innebar att vårt forskningsresultat har kommunicerats öppet och rättvist. Slutligen innebar respekt att vi har visat hänsyn till deltagarna, berörda personer och samhället i stort. Information kring studien skickades till deltagarna för att informera och tydliggöra studiens syfte, samtycke innan deltagarna involveras i forskningen, information om att deltagandet var frivilligt, att personuppgifter från intervjupersonerna hanterades konfidentiellt samt information om integritet, tillförlitlighet, ärlighet och respekt. Integriteten har inneburit att alla personuppgifter har hanterats med stor respekt för deltagarnas integritet och att vi har begränsat detaljer om deltagarna för att minska risken att enskilda personer, skolor eller kommuner kan komma att identifieras. Allt insamlat material har endast hanterats av oss och har efter transkribering och analys raderats, för att säkerställa att nyttjandekravet uppfylldes. Inför varje intervju tydliggjordes samtycket och att det var frivilligt att delta.

Studien följer regler angivna i Dataskyddsförordningen (Integritetsskyddsmyndigheten, 2016) och uppfyller kraven på hantering av personuppgifter. Endast nödvändiga personuppgifter har samlats in och raderats när det inte längre behövs. Personuppgifterna skyddas för att förhindra obehörig åtkomst. Under hela studien genomförande tog vi noggrann hänsyn till god forskningsetik enligt forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024).

6.8 Studiens begränsningar

Denna studie har flera begränsningar som bör beaktas vid tolkningen av resultaten. Eftersom det rör sig om en intervjustudie finns det alltid en risk att deltagarna ger svar som de tror att forskarna vill höra eller som framställer dem själva i en bättre dager (Jacobsson & Skansholm, 2019). Det är också viktigt att notera att studien omfattar ett begränsat urval av frivilliga deltagare som har ställt upp på intervjuer. Dessa deltagare arbetar på skolor som kanske inte är representativa för svenska skolor i allmänhet, särskilt eftersom urvalet är geografiskt begränsat. Därför är deltagarnas uppfattningar inte nödvändigtvis representativa för en större grupp av specialpedagoger (Bryman, 2018). Eftersom detta är en småskalig intervjustudie, skulle framtida forskning kunna inkludera ett större urval och använda andra metoder för datainsamling och analys, såsom enkäter, för att validera de resultat som presenteras här (Kvale & Brinkmann, 2014).

7 Resultat

Detta avsnitt innehåller en beskrivning av deltagarna samt resultat av deltagarnas utsagor i den insamlade empirin. Resultaten har presenterats med beskrivning av varje område och tema. Vi har valt att integrera citat från deltagarna för att belysa, illustrera och stödja våra tolkningar gjorda utifrån den hermeneutiska analysmetoden.

Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers levda erfarenheter av att arbeta med relationer i det främjande och förebyggande arbetet i skolan. Studien bygger på följande frågeställningar: (i) vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av relationer i skolan, (ii) vilka levda erfarenheter har de av utmaningar och hinder i arbetet med att utveckla lärares relationella kompetens samt (iii) vilka levda erfarenheter har de av strategier för att utveckla denna kompetens. Efter bearbetning och analys av den insamlade empirin presenterar vi här resultatet av deltagarnas levda erfarenheter av relationer, vilka utmaningar och hinder de möter och vilka strategier de använder för att utveckla relationell kompetens hos lärare i sin yrkesvardag. Resultatanalysen relateras till studiens syfte, forskningsfrågor och teoretiska ramverk.

Studiens resultat presenteras utifrån fyra övergripande teman: (i) levda erfarenheter av relationer, (ii) levda erfarenheter av hinder, (iii) strategier för att utveckla relationell kompetens samt (iv) förutsättningar för att skapa och upprätthålla relationer. Dessa teman har formats utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Vissa delar av resultatet är nära förbundna med varandra och kan därför upplevas som överlappande. Det fjärde temat, *Förutsättningar för att skapa och upprätthålla relationer*, har vuxit fram ur deltagarnas utsagor och är nära kopplat till studiens syfte. Genom att inkludera detta tema tydliggörs hur det relationella arbetet förutsätter ett långsiktigt och strategiskt engagemang, inte enbart på individnivå, utan även som en integrerad del av organisationens struktur och arbetssätt.

7.1 Beskrivning av deltagarna

För att bevara deltagarnas anonymitet har de intervjuade specialpedagogerna tilldelats kodnamn, benämnda Sp1–Sp12. Vi har även valt att förkorta ordet specialpedagog till Sp. Exempel: Specialpedagog 1 = Sp 1

Specialpedagog	Utbildning	Specialpedagogexamen	Arbetsplats
Sp 1	Lärare 1–7	2013	Grundskola F-6
Sp 2	Förskolelärare	2016	Övergripande specialpedagog
Sp 3	Gymnasielärare	2022	Gymnasium
Sp 4	Förskolelärare	2014	Grundskola F-6
Sp 5	Lärare 4–9	2002	Övergripande specialpedagog
Sp 6	Lärare 1–4	2012	Grundskola F-6
Sp 7	Lärare 4–9	2013	Grundskola F-9
Sp 8	Lärare 1–4	2018	Grundskola F-6
Sp 9	Lärare 4–9	2022	Grundskola 7–9
Sp 10	Lärare 4–9	2016	Grundskola 7–9
Sp 11	Lärare 1–7	2014	Grundskola F-3
Sp 12	Förskolelärare	1996	Övergripande specialpedagog

7.2 Presentation av resultat

Här under kommer den första forskningsfrågan att presenteras: Vilka levda erfarenheter har specialpedagoger av relationer i skolan? Under analysen utvecklades fyra huvudteman som speglade vår fördjupade förståelse av empirin.

- Levda erfarenheter av relationer
- Levda erfarenheter av hinder
- Strategier för att utveckla relationell kompetens
- Förutsättningar för att skapa och upprätthålla relationer

7.2.1 Levda erfarenheter av relationer

Detta avsnitt handlar om deltagarnas berättelser där vi tolkar hur de upplever de intersubjektiva relationer (Bengtsson, 2005; Berndtsson 2019) som de möter och skapar i sin yrkesvardag. Att ha goda relationer med de man möter i sin yrkesvardag beskrivs av alla deltagarna som både betydelsefullt och också nödvändigt för yrkesrollen. Deltagarna uttrycker också att det krävs tålmod, finkänslighet, empati och självkänedom för att skapa och upprätthålla goda relationer. En av deltagarna beskriver det i termer som att ”det handlar om respekt, engagemang, ömsesidighet, tillit och att ha förståelse för varandras perspektiv” (Sp 5).

Deltagarna uttrycker att de ser goda relationer som grundläggande för att arbeta främjande och förebyggande i skolan. “Relationer är i vårt arbete A och O” (Sp 10). Vidare beskriver deltagarna att en god relation kännetecknas av ömsesidig respekt, förtroende och förståelse för varandras perspektiv samt möjlighet att kunna uttrycka sig öppet och ärligt. En deltagare beskriver det som “i en god relation får man interaktion, man når varandra och har förståelse för varandra” (Sp 10). Här observerar vi att etiken (Løgstrup, 2009) får ta plats och flera deltagare uttrycker att det är viktigt att vara medveten om hur vårt bemötande kan förbättra våra relationer, främja samarbete och skapa en positiv atmosfär i både professionella och personliga sammanhang. Vi uppfattar det mellanmänniska mötet beskrivas som centralt i deltagarnas yrkesvardag. Deltagarna arbetar långsiktigt för att kunna bidra med utveckling av ett förändrat perspektiv och bemötande hos lärare.

Alltså för att lyckas med typ allt i jobbet som specialpedagog, måste jag ha fungerande relationer med alla jag träffar. Om jag och eleverna inte fungerar ihop, eller om jag och lärarna eller chefen eller vaktmästaren inte fungerar ihop kommer ingenting bli bra för någon (Sp 5).

Nästan alla deltagare uttrycker att de för det mesta har lätt för att skapa relationer med nya personer. De vågar ta kontakt, kommunicera och är nyfikna och lyhörda i möten med personer de möter. Flera deltagare beskriver att de använder sina personliga egenskaper för att skapa och upprätthålla relationer. De berättar att de är utåtriktade, glada, använder humor och är genuint intresserade av andra människor. Vi tolkar detta som att deltagarna ger uttryck för att det är viktigt att ta hänsyn till andra människors levda tid, levda kropp och livsvärld (Bengtsson 2005, 1998a; Merleau-Ponty, 1945/2022) samt att de är intresserade av att ta reda på hur lärarna upplever den livsvärld som de har gemensamt. När deltagarna berättar om hur de går till väga för att upprätthålla en god relation använder de begrepp som att vara ödmjuk inför alla situationer ”eftersom man aldrig vet vad andra bär på” (Sp 3), förmåga att lyssna och att de känner in personen eller gruppen för att ta reda på hur de ska närma sig och förhålla sig till personen och till situationen. Vi uppfattar att deltagarna strävar efter att förstå de etiska fenomen som lärarna upplever och använder sin levda kropp, i sin önskan om att nå en gemensam förståelse (horisont) för att skapa förståelse för varandras upplevda livsvärldar.

Det krävs kommunikation och fingertoppskänsla hos mig om jag vill se en förbättring hos en kollega utifrån bemötande. Då måste kollegan ha förtroende för mig, jag behöver en viss respekt av den kollegan. Det är ett mandat du måste förtjäna. Jag försöker förstå hur den andra personen fungerar och är öppen inför det. Du måste veta hur du ska skruva på saker och få den personen att ta till sig det (Sp 11).

För att upprätthålla och skapa en god relation, krävs tid, tålmod och engagemang, säger deltagarna. Deltagarna uttrycker att mycket uppmuntran, beröm och ett salutogent förhållningssätt är betydelsefullt och viktigt för att bibehålla och främja en fortsatt god relation. Det första steget i att bygga relationer, enligt flera deltagare, är att börja kravlöst och att bekräfta den andre genom att vara lyhörd, både genom språk, kommunikation men också genom empati.

Ska man nå andra människor, då måste du ge lite av dig själv för annars så får du inte deras förtroende. Man måste kunna ha glimten i ögat ibland och stängas lite ibland och titta mellan fingrarna ibland för att få deras förtroende och visa dem att det faktiskt kan funka att du står på deras sida att du vill jobba framåt (Sp 10).

Deltagarna uttrycker också att utvecklandet av goda relationer ger möjligheter och underlättas när motparten är öppen för förändring, är nyfiken, trygg och har en vilja att lära sig nya saker. Två deltagare påtalar också vikten av hur kroppsspråket avslöjar våra känslor och att det är viktigt att vara medveten om hur vi kommunicerar både verbalt och icke-verbalt. Vi förstår här att deltagarnas levda kropp spelar en central roll i hur de upplever och hanterar relationer i skolan. Vi kan även lägga märke till att den fysiska närvaron och mellankroppsliga (Berndtsson, 2019) interaktioner med elever och kollegor, påverkar deras förmåga att skapa förtroende och trygghet. Genom att vara närvarande och lyhörda uppfattar vi att specialpedagogerna använda sin levda kropp för att signalera stöd och empati.

7.2.2 Levda erfarenheter av hinder

I detta avsnitt undersöks de utmaningar och hinder som specialpedagogerna möter i sina inter-subjektiva relationer (Bengtsson, 2005) i sin yrkesvardag.

Deltagarna uttrycker att det ofta är en komplex och utmanande uppgift att skapa och upprätthålla goda relationer i skolan. Deltagarna nämner att stress, oro och osäkerhet hos lärare ofta utgör hinder då lärarna inte kommunicerar sina behov eller ber om hjälp när något inte fungerar. Vidare uttrycker deltagarna att det också kan visa sig genom att läraren inte vill ses, undviker möten eller inte har energi och tålmod med elever som utmanar. En deltagare upplevde motstånd från en lärare då denne uttryckt att hen inte ville ha besök av specialpedagogen, då hen inte ville bli observerad och bedömd i sin roll som lärare. Deltagaren misstänkte att motståndet till besök berodde på rädslor och otrygghet hos läraren. Det verkar som att deltagaren upplevde att det saknades en vilja att sträva mot en gemensam förståelsehorisont (Bengtsson, 2013; Berndtsson 2019).

Det blir det svårt och jobbigt och när läraren är stressad eller blir osäker på sig själv liksom, då blir den läraren kanske lite mer stängd också och vill inte berätta. Jag är noga med att visa empati och förståelse för dessa personer och ge beröm och det brukar hjälpa för att personen ska våga öppna upp, men det kan ta ganska lång tid (Sp 6).

Även upplevelser av levd tid beskrivs av deltagarna. Under intervjuerna framkommer det att flera har svårigheter att hitta tid och forum för att träffa lärarna. Flera deltagare beskriver att de själva kan ha svårt att hinna med eller att prioritera att träffa lärare spontant, då de oftast prioriterar eleverna. De berättar också att det är svårt att ses för många lärare, de har inte utrymme i sitt schema, de är stressade, saknar tid, lust och ser inte vinsten med handledning eller samtal.

“Stressade lärare vill inte träffa mig för att prata om förhållningssätt eller relationer, de vill ha hjälp med annat som att skapa material eller att jag hjälper till under lektionerna” (Sp 8).

Samtliga deltagare beskriver att hög arbetsbelastning, förändringar och nerdragningar i organisation och ett svagt stöd i skolledningen kan utgöra hinder, då dessa påverkar arbetsmiljön negativt. Här kan vi urskilja förflyttningar av horisonter, så kallade horisontförskjutningar (Berndtsson 2019), som har påverkat deltagarna negativt. Deras levda erfarenheter är att dessa upplevelser av hinder ofta har lett till att de prioriterar de mest akuta problemen och "släcker bränder". Samtliga deltagare berättar att de under de senaste åren upplevt att deras egen arbetsbörda har ökat rejält. De specialpedagoger som arbetar som övergripande specialpedagoger berättar att de har fler ärenden nu än för några år sedan. De arbetar mer riktat mot att stötta skolor som behöver hjälp att organisera stöd och hjälp med specialpedagogisk dokumentation då specialpedagogerna ute på skolorna inte hinner med det. Nio av tolv specialpedagoger arbetar i dagsläget med ett ökat antal elever i behov av särskilt stöd. Några av deltagarna har också arbetat som vikarie samt arbetat som svenska som andraspråkslärare. De deltagare som tar upp detta upplever att det handlar om att elevassistenter, speciallärare och andra lärare har tagits bort från skolorna, för att de ekonomiska förutsättningarna blivit sämre.

Jag tycker verkligen tycker om att undervisa elever men det tar mycket tid från andra uppdrag. Tid som jag tidigare lagt på förebyggande och främjande arbete, men också det osynliga arbetet med att göra och skriva utredningar och all annan dokumentation. Det gör att jag själv inte har energi eller tålamod att stötta lärare ibland och det känns inte alls bra i mig (Sp 5).

Vi tolkar deltagarnas levda upplevelser av stress, tidsbrist, organisatoriska förändringar och förändrade arbetsuppgifter som att deras levda kropp, deras levda tid, levtt rum i deras regionala värld (Bengtsson, 1998a, 2005), skolan, ständigt påverkas. Den levda kroppen känner av den ökade arbetsbelastningen och stressen, vilket påverkar deras fysiska och psykiska välbefinnande. Den levda tiden upplevs som otillräcklig, då de ständigt måste prioritera akuta problem och "släcka bränder". Vi förstår det som att det levda rummet, arbetsmiljön, förändras genom organisatoriska neddragningar och brist på stöd, vilket skapar en känsla av osäkerhet och instabilitet. Deltagarnas livsvärld, deras subjektiva upplevelse av verkligheten, präglas av dessa hinder och förändringar, vilket påverkar deras yrkesutövning och välmående.

Majoriteten av deltagarna upplever hinder i att utveckla relationell kompetens, när de möts av lärare som har svårigheter att etablera goda relationer. Deltagarna uttrycker att det är kan vara flera lärare som saknar grundläggande kunskaper om NPF. Hälften av deltagarna beskriver att de ibland möter lärare som är väldigt tydliga med att de inte vill utveckla relationerna med de elever som har svårigheter och att det många gånger även innebär relationella svårigheter med vårdnadshavarna. Flera deltagare nämner också att de möter lärare som lägger över skuld, ansvar och svårigheter på eleverna själva. Vår tolkning av deltagarnas levda erfarenheter är att de upplever att det finns en avsaknad av strävan mot en gemensam förståelsehorisont (Bengtsson, 2013; Berndtsson, 2019), vilket kan innebära att det blir svårare att mötas med välvilja och nyfikenhet.

Ibland möter jag personer som inte har ork och inte är intresserade, inte vill ändra sig och är stängda - som bara ser det kategoriska perspektivet, allt är alltid elevernas fel, eller när jag hör hur någon lärare som vädrar någon form av NPF problematik och säger att just de eleverna är jobbiga. Detta kan jag bli irriterad på, trots att jag ska vara förstående. Grejen är den att jag inom mig ser hur svårt det är, att det kommer krävas tid, tålamod och mycket kraft av mig för att påverka så att denna lärare ska förändra sin syn på eleverna (Sp 6).

Samtliga deltagare uttrycker att bristande kommunikation kan upplevas vara ett hinder, då missuppfattningar eller upplevelser av att man inte pratar samma språk blir ett hinder. "Man märker ibland att vi liksom pratar olika språk, lärarna kanske pratar om lektionsinnehåll och jag pratar om att förtydliga ett arbetssätt" (Sp 9). Deltagarnas upplevelser av bristande kommunikation visar på missförstånd i de intersubjektiva relationerna. Några deltagare upplever att vissa lärare de möter har svårigheter att tolka andra människor, främst med att avläsa stämningar, känslor och att tolka kroppsspråk men även bokstavligen i ord och uttryck. Detta innebär svårigheter för dessa lärare, då de har svårt att förstå och bemöta både kollegor men främst att möta och undervisa elever. När individer har svårigheter att läsa av kroppsspråk, mimik och stämningar innebär det att de kan ha svårt att förstå och tolka den mellankroppsliga interaktionen (Berndtsson, 2019). Utmaningarna, som deltagarna beskriver som bristande kommunikation eller missförstånd, verkar uppstå då skillnader i den regionala världen, som skolan innebär (Bengtsson, 2005), möts med olika levda erfarenheter och olika förståelsehorisonter. Detta kan leda till missförstånd och bristande kommunikation, särskilt när det finns olika levda erfarenheter och förståelsehorisonter mellan individer.

7.2.3 Strategier för att utveckla relationell kompetens

Samtliga deltagare uttrycker att de tycker att kompetensutveckling kan medverka till att stärka den relationella kompetensen hos lärare, men betonar att det krävs tid för diskussioner och reflektioner tillsammans med lärarna. Vi ser här att lärare relaterar och uppfattar sina erfarenheter och yrkesroll över tid då alla besitter olika förståelsehorisonter (Bengtsson, 2013; Berndtsson 2019). Fyra deltagare berättade om sina positiva erfarenheter av kollegialt lärande med stöd av bland annat Skolverkets läromoduler (Skolverket, 2025) och SPSM:s Studiepaket NPF (2025). De beskrev också att mycket av det som togs upp under dessa kurser skapade förutsättningar för diskussioner, reflektioner och en utveckling av lärarnas relationella kompetens. En specialpedagog uttryckte att några lärare på skolan fått gå på studiebesök i andra skolor för att se "goda exempel". Flera deltagare arbetar regelbundet med skolutveckling och kollegialt lärande, främst under pedagogiska konferenser, under studiedagar och några har haft miniföreläsningar under arbetsplatsträffar. Då genomför de kortare föreläsningar, workshops och även litteraturstudier med personal på skolorna. Här blir de intersubjektiva relationerna viktiga då det i detta fall sker ett utbyte av erfarenhet mellan kollegor. Vår tolkning av deltagarna utsagor är att de anser att genomförande av kompetenshöjande insatser med skolpersonal skapar goda förutsättningar för skolpersonalen att förena förståelsehorisonter, få en ökad förståelse för andras levda erfarenheter och ett utvidgat perspektiv på den regionala värld (Bengtsson, 2005) som skolan utgör.

Jag har använt de moduler via Skolverkets material i det kollegiala lärandet med alla lärare på skolan. Jag tycker det är viktigt att prata om hur vi kan vårda relationer och vad vi kan göra i skolmiljön för att få fler av våra elever att trivas och lyckas. Men också att jag utmanar pedagogernas eget tänk genom att ständigt ställa reflektionsfrågor. Tyvärr har jag bara använt modulerna några enstaka gånger, då det kräver tid som oftast behöver tas av något annat och blir därför ett rektorsbeslut för att kunna genomföra (Sp 1).

Deltagarna uttrycker att olika former av handledning är en viktig del av arbetsuppgifterna för att vidga perspektiv. Flertalet beskriver att det tidigare var relativt vanligt med grupphandledning av arbetslag och enskild handledning. Här kan vi avläsa att det sker en horisontförskjutning (Berndtsson, 2019) genom att lärarnas gemensamma levda erfarenheter öppnar upp för ökad förståelse och vidgar en människas förståelsehorisont. Dock är det flera deltagare som inte genomför handledningar längre i sitt uppdrag.

En deltagare berättar att arbetsplatsen har köpt in en psykolog för handledning av arbetslagen och när det funnits behov har enskilda lärare fått tider hos företagshälsovården. En skillnad

uppstår för de deltagare som arbetar som övergripande specialpedagoger, då deras uppdrag ofta inkluderar att handleda lärarlag, arbetslag och ibland enskilda lärare. Handledningen får betydelse över tid, då den sammanflätas i de intersubjektiva mötena (Bengtsson, 2005) mellan människor och utvecklar deras relation med varandra. Detta innebär att handledningens betydelse kan förändras beroende på hur väl handledaren och den som blir handledd kommunicerar och förstår varandra. En deltagare säger att hon tycker att enskild handledning är mest effektiv, men att den kan upplevas obekväm för den som ska handledas. Flera deltagare berättar att de varken genomför enskild handledning eller handledning i grupp. En av dem uttrycker att chefen är mer ”inne på att genomföra kollegiala utbildningar och att det får räcka” (Sp 7).

Jag har ju inte någon sån här bestämd handledning med lärare, men det händer ju ganska ofta i informella situationer och där tänker jag att jag ger tips liksom eller råd kring hur de kan tänka kring en viss elev, för att förstå eleven och kunna möta den (Sp 8).

Samtliga deltagare anser att informell handledning, olika spontana samtal och möten är centrala delar av deras yrkesvardag. De uttrycker att dessa informella samtal och möten kan medverka till att lärare blir medvetna om betydelsen av goda relationer. En deltagare berättar ”jag sår små frön lite här och var, jag vill att läraren tänker till, oftast genom positiv förstärkning” (Sp 9). I denna utsaga tolkar vi in ett etiskt förhållningssätt, ett etiskt ansvar (Løgstrup, 2009), där specialpedagogerna är lyhörd gentemot läraren och försöker att möta denne i sina levda erfarenheter av sin yrkesvardag som ett sätt att närma sig lärarens förståelsehorisont. Flera deltagare berättar att när det finns behov av att stötta enskilda lärares relationella kompetens, brukar de på uppdrag av EHT inleda med klassrumsobservationer för att kika på anpassningar, trygghet och studiero. Vi förstår det som att skolans fysiska miljöer kan kopplas till levda rum, vilka kan upplevas olika beroende på sammanhanget. Samtalen efter observationerna är viktiga delar av processen uttrycker en deltagare, då det skapar möjlighet till reflektioner tillsammans med läraren. Då brukar situationen vara mer avslappnad och specialpedagogen kan använda sig av informell vägledning och ge tips och råd. ”När jag upplever att lärare är oroliga eller inte förstår situationer brukar jag anpassa mig och försöka möta läraren där hen är...” (Sp 8). Vi tolkar detta som att lärare och specialpedagog genom det levda rummet kan utvecklas, beroende av vilket mål som ska uppnås, och kan därför sammankopplas till livsvärlden då de kan befinna sig i en kollision med varandra.

Ja, men alltså till viss del ingår ju handledning. Just nu har jag inte alls det, men jag tänker att det får man kanske jobba ihop som ett team då i hela elevhälsan. Sen har jag många informella samtal med lärare, och det är nog då som jag många gånger hjälper lärare att se andra perspektiv, särskilt deras roll och även ur elevens perspektiv. De blir liksom medvetna (Sp 5).

Flera deltagare beskriver att de ofta använder sig själva som exempel när de vill stärka en lärares relationella kompetens och upplever att de kan avdramatisera svåra situationer genom att dela egna erfarenheter. Som ett exempel på detta så visar och modellerar de genom att själva vara goda exempel och kan även dela misslyckanden. Vi uppfattar deltagarnas beskrivning här genom att mänskliga interaktioner kan förstås som etiska fenomen (Løgstrup, 2009). Några deltagare anser att det är viktigt att inte framstå som att man besitter mer kunskap än lärarna och att det är viktigare att lyssna in, än att tala, tycka och beskriva hur läraren ska göra. Här kan vi urskilja det etiska kravet som bygger på olika maktförhållanden som finns mellan människor. I våra relationer är det etiska kravet inbyggt vilket visar att det är viktig aspekt att ta hänsyn till för att upprätthålla en relation. Samtliga deltagarna uttrycker att vara en god förebild för andra i verksamheten är en viktig del i deras profession. Ska man arbeta mot en lärargrupp, eller ett arbetslag så behöver man enligt deltagarna själva vara ett bra exempel.

En primär aspekt som lyfts fram i arbetet med relationsskapande är att man bekräftar kollegor både i motgång och i medgång och uppmuntrar det. Snabb återkoppling ses som en viktig del i det relationella arbetet mot lärare och upplevs vara ett sätt att bekräfta kollegor i deras arbete. En deltagare uttrycker att “alla lärare har också sin styrka, sina svagheter, sina tillgångar och en utvecklingspotential och mitt jobb som specialpedagog är att få dem att bli en bättre version av sig själv “(Sp 10). Några respondenter nämner dock att tid är en utmaning i återkopplingsarbetet. Exempel på detta kan vara frånvaro eller att andra uppdrag kommer emellan, vilket kan leda till att återkopplingen uteblir eller fördröjs. Vi uppfattar här att deltagarnas och lärarnas horisonter (Bengtsson 2013; Berndtsson 2019) kan skilja sig åt eftersom den levda tiden är avgörande för våra grundläggande villkor. Vi lever också i en social värld som består av vår livsvärld, vilken har förväntningar som inte alltid är förankrade hos varandra.

En annan utmaning i deltagarnas arbete som de uttryckte är kommunikationen. Större delen av deltagarna upplever att de behöver lägga mycket tid och engagemang i både informella och formella samtal med elever, föräldrar och lärare. Kommunikationen sker ofta via mejl, telefonsamtal, genom sms och i personliga möten. En av deltagarna uttrycker “att man faktiskt ger stöttning när de behöver stöttning, tror jag är nyckeln för att det ska fortsätta bra” (Sp 3). Här lägger vi märke till intressanta aspekter av deltagarnas profession, som visar sig i det intersubjektiva mötet (Bengtsson, 2005) med andra människor. Med hjälp av sin kropp och sina sinnen, en sorts mellankroppslighet (Berndtsson, 2019), så kan man sätta sig in i någon annans livsvärld för att skapa en fördjupad förståelse och vidga förståelsehorisont (Bengtsson 2013; Berndtsson 2019). Vi ser även att deltagarna kommunicerar på olika sätt med varandra, vilket skapar fler erfarenheter tillsammans. Dessa erfarenheter vidgar deras perspektiv och gör det lättare att förstå någon annans livsvärld. Deltagarna uttrycker att de tar vid denna kommunikation när det uppstått hinder mellan lärare och elev eller lärare och vårdnadshavare. I de flesta fall handlar det om vikten av att bli lyssnad på och att alla lärare inte har den kompetensen eller tiden till att göra det. För att möta och hantera dessa utmaningar beskriver deltagarna att det kräver mycket av deras egen relationella kompetens och en stor dos ödmjukhet, tålmod, en professionell etisk hållning (Løgstrup, 2009) och att även personlig handledning kan behövas i sådana situationer.

7.2.4 Förutsättningar för att skapa och upprätthålla relationer

Samtliga deltagare uttrycker att stöd, samarbete och goda relationer med skolledningen är mycket betydelsefullt för dem samt att det har en stor inverkan på deras yrkesvardag. För att skapa en god relation till skolledning krävs en öppenhet som kan förklaras genom olika erfarenheter av levda fenomen. Fyra deltagare säger att de bytt arbetsplats då de upplevt att samsyn och förtroende saknats med ledningen. Flertalet deltagare nämner att flexibilitet, förtroende, frihet under ansvar har stärkt och gynnat samsyn och förtroende mellan dem och skolans ledning. Flera deltagare beskriver hur de tar stöd av ledningen många gånger och att de hjälps åt i svåra situationer. En deltagare uttrycker “ibland vill jag bara skrika åt en förälder men då tar jag hjälp av rektor eller kurator så får de kommunicera med varandra istället “(Sp 5). Deltagarna betonar vikten av att ha en god relation mellan elevhälsopersonal och rektorer. För att upprätthålla och stärka relationer med olika individer, uppfattas det som relativt vanligt att ledning och elevhälsa samarbetar och vid behov kliver in och övertar ansvaret för kontakten med exempelvis lärare, elever eller vårdnadshavare, särskilt när en relation inte fungerar optimalt. Detta görs i syfte att främja en fortsatt god kommunikation och tillit. Ur ett fenomenologiskt perspektiv kan vi genom detta uttryck se att det finns ett ömsesidigt beroende mellan individer.

Deltagarnas arbetsuppgifter ser olika ut beroende på ledning och organisation. En del har fått vara med och utforma sina arbetsuppgifter i form av en arbetsbeskrivning. En deltagare berättar:

"Jag har fått vara med och påverka mina nuvarande arbetsuppgifter och jag har en arbetsbeskrivning" (Sp 1). För vissa deltagare styrs arbetsuppgifterna i hög grad av rektors prioriteringar, även om vissa uppdrag lämnar utrymme för inflytande. Vi förstår det genom att deras horisonter (Bengtsson, 2013) kan se olika ut beroende på vilka levda erfarenheter deltagarna besitter. Den yttre horisonten kan påverkas av faktorer som ekonomi eller personalomsättning, eftersom den är obestämd. Vi behöver även ta hänsyn till deltagarnas levda erfarenheter och subjektiva verklighet vilket omfattas av den inre horisonten.

Deltagarna uttrycker att arbetet som specialpedagog är mycket varierande och att det i hög grad påverkas av rektor eller uppdrag man har. Av deltagarnas berättelser framgår att specialpedagogens vardag är föränderlig och ofta styrd av yttre omständigheter. Deras levda erfarenheter visar på ett yrke i ständig rörelse, där utrymmet för inre och yttre påverkan både kan stärka och begränsa rollen. Flexibilitet och anpassningsförmåga är därför en nyckel till framgång i detta ständigt föränderliga yrke.

8. Diskussion

8.1 Resultatdiskussion

I denna del presenteras en resultatdiskussion med stöd av tidigare forskning. Diskussionen kring resultaten utgår från studiens syfte och frågeställningar. Studien bygger på följande frågeställningar: (i) vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av relationer i skolan, (ii) vilka levda erfarenheter har de av utmaningar och hinder i arbetet med att utveckla lärares relationella kompetens samt (iii) vilka levda erfarenheter har de av strategier för att utveckla denna kompetens. I empirin framträder det tydligt att goda relationer är centralt för specialpedagogernas arbete. På detta sätt har vi identifierat kroppsliga, rumsliga och tidsliga fenomenologiska existentialer, som är grundläggande strukturer inom livsvärlden (Bengtsson, 2005). De beskriver människans existens och sätt att vara i världen och används för att förstå de grundläggande villkoren för mänsklig tillvaro. Genom att diskutera relationell kompetens och relationer öppnades en möjlighet som gav både deltagarna och oss tillgång till den levda erfarenhet av tid, rum och de relationer som deltagarna bar inom sig. Vi kunde därmed få en djupare förståelse för hur deltagarna upplevde och orienterade sig i sina livsvärldar och regionala världar (Bengtsson, 2005), vilket visade på mångfalden i deras erfarenheter.

8.1.1 Goda relationer

Deltagarna i vår undersökning var överens om att goda relationer i skolan är viktiga och de lyfts fram som en central del av det specialpedagogiska uppdraget. Under intervjuerna framkom det att deltagarna vid arbetet med att skapa goda relationer tycker att det är viktigt att man vågar ta kontakt och de anser att kommunikationen är betydelsefull. De uttrycker goda relationer som både betydelsefullt och nödvändigt för specialpedagogens yrkesroll, särskilt där relationer till elever, kollegor och vårdnadshavare har en avgörande roll för att bland annat skapa inkluderande lärmiljöer. Detta är i linje med Skolverket (2024b) som poängterar att goda relationer mellan lärare och elever ger positiva effekter på lärmiljön, kunskapsutvecklingen samt tryggheten. Goda relationer mellan lärare och elev kan vara avgörande för elevers skolprestation och motivation, detta gäller särskilt för de elever som är i större behov av stöd (Aspelin m.fl., 2021; Ljungblad, 2023). I McGuire och Meadans (2022) studie fann de att det är avgörande att bygga ett förtroende hos eleverna baserat på positiva erfarenheter för att främja starka relationer som även kan hantera utmaningar. Det här anser även Biesta (2017) som menar att goda relationer bygger på ömsesidig respekt och dialog. Vår studie visar att relationell kompetens är betydelsefull inom skolans verksamhet. Dock är den inte tillräcklig. En lärare som är omtyckt men inte kan leda eller undervisa effektivt, kommer ha svårare att främja elevernas lärande på ett hållbart sätt. Att kunna bygga goda relationer med elever är en förutsättning för att skapa en positiv lärmiljö, men utan ledarkompetensen och den didaktiska kompetensen (Nordenbo m.fl., 2008), riskerar den relationella kompetensen att bli ineffektiv eller förlorar sin mening (Aspelin, 2016).

Deltagarna betonar vikten av en kravlös och bekräftande kommunikation, där lyhördhet och positiv förstärkning spelar en central roll i att bygga och upprätthålla goda relationer i verksamheten. De ser detta som en viktig del av sitt yrkesansvar. Aspelin m.fl. (2024) bekräftar denna syn genom att beskriva relationell kompetens som en kombination av accepterande attityd, lyhördhet, ödmjukhet och förmåga att skapa kontakt med andra. Som specialpedagog är egenskaper som att kunna kommunicera effektivt, att kunna skapa känslor av samhörighet och att kunna hantera konflikter, en förutsättning för att både lärare och elever ska känna att de lyckas. Det blir synligt att den blir särskilt viktig inom specialpedagogiken då många elever i behov av särskilt stöd behöver trygga vuxenrelationer för att utvecklas och lära. Vi uppfattar att

deltagarna förhåller sig till det etiska kravet för att skapa förutsättningar för förtroendefulla relationer som blir hållbara och tillitsfulla. I resultaten framkommer det att deltagarna lägger stor vikt vid att skapa en trygg arbetsmiljö där kollegor känner sig respekterade och lyssnade på. För deltagarna är det viktigt att inflytande och ansvar fördelas på ett sätt som upplevs rättvist och inkluderande, så att ingen känner sig åsidosatt eller förlorar sin röst i samarbetet. Detta blir tydligt genom deras sätt att använda sina reflektionsfrågor och deras generösa delande av sina egna levda erfarenheter, som medför hänsyn till lärarnas perspektiv och behov. Detta bekräftas av McGuire och Meadan (2022) som i sin studie kom fram till att specialpedagoger som profession är en viktig länk i arbetet med att inkludera elever i en god lärmiljö och sociala sammanhang. Författarna anser även att det är rimligt att förvänta sig av specialpedagoger att de ska fungera som informationskälla för att stödja och utveckla lärares profession.

Studiens resultat och tidigare forskning har påvisat att relationell kompetens hos lärare kan bidra till ökad positiv inverkan på elevers sociala utveckling, trivsel, skolresultat och motivation. Dessa positiva effekter framhålls ofta som självklara, men det är viktigt att nyansera bilden. Relationellt arbete är komplext och påverkas av organisatoriska, tidsmässiga och individuella faktorer, vilket innebär att goda intentioner inte alltid leder till önskade resultat i praktiken. Deltagarnas beskrivningar av vad som krävs för att skapa och upprätthålla goda relationer, såsom tålmod, finkänslighet, empati och självkänedom, kan förstås i ljuset av intersubjektivitet, det vill säga förmågan att dela och förstå andras upplevelser (Jacobsson & Skansholm, 2019). Detta ligger i linje med Aspelin m.fl. (2021), som framhåller att relationell kompetens innebär att förstå och hantera sociala och emotionella processer i klassrummet, något som förutsätter att man kan sätta sig in i hur andra upplever sin situation. Därmed blir intersubjektivitet en praktisk förutsättning för att relationell kompetens ska kunna omsättas i handling. Samtidigt är det viktigt att notera att intersubjektiv förståelse inte är självklar eller alltid möjlig; den påverkas av personliga erfarenheter, emotionell tillgänglighet och hur relationen mellan parterna utvecklas över tid. Det som uppfattas som empatiskt och lyhört i en kontext kan i en annan upplevas som otillräckligt eller till och med gränsöverskridande.

8.1.2 Levda erfarenheter av hinder

Deltagarna beskriver relationsskapande som en komplex uppgift, särskilt när lärarnas stress och osäkerhet kan försvåra samarbete, kommunikation och möjlighet att skapa goda relationer. Peterson Bloom (2022) bekräftar detta genom att i sin studie identifiera strukturella hinder såsom tidsbrist, otillräckliga resurser och bristande förståelse för elevers behov. Det relationella arbetet kräver därför inte enbart personlig kompetens, utan även organisatoriska förutsättningar som möjliggör långsiktigt relationellt samarbete. Deltagarna beskriver sin egen yrkesroll med höga förväntningar, på tillgänglighet, och lösningsfokus ofta krockar med organisatoriska hinder som tidsbrist, hög arbetsbelastning och bristande ledningsstöd. Detta skapar en risk för att deras professionella gränser suddas ut, särskilt i komplexa relationer där emotionella krav kan vara påfrestande. Furu och Sandvik (2019) understryker vikten av att specialpedagoger inte bara utvecklar relationell förmåga, utan också upprätthåller en tydlig professionell identitet för att kunna navigera i dessa utmaningar. Möllås m.fl. (2017) understryker att personlig kompetens, närvaro och ett självständigt ledarskap är avgörande för att specialpedagogen ska kunna verka professionellt och långsiktigt. För att detta ska vara möjligt krävs dock inte enbart individuell förmåga, utan även organisatoriska strukturer som erkänner och stödjer det relationella arbetets betydelse. Att skapa sådana förutsättningar är avgörande för att värna kvaliteten i det stöd som ges till elever, kollegor och verksamheten i stort.

Resultatet av Fangs m.fl. (2025) studie visade att goda sociala relationer har en god effekt för att främja normbrytande elevers skolsituation. Samtliga specialpedagoger i vår studie ansåg att

ett gemensamt arbete för att skapa anpassningar är en viktig byggsten i arbetet med att främja en positiv skolmiljö utifrån elevernas bästa. Vi noterar här att det är nödvändigt att respektera och förstå elevernas perspektiv, och uppfattar därför, med stöd i Løgstrup (2009), att etiska överväganden också blir viktiga för att skapa en rättvis och stödjande lärmiljö. Göransson m.fl. (2015) kom i sin studie fram till att skolsvårigheter bör ses som ett resultat av brister i miljön och inte brister hos eleven. Deras studie visade att en majoritet av de som deltog ansåg att skolan eller förskolan inte är anpassade för elevers olikheter, vilket är i linje med Tegtmeyers studie (2019) som visar att utmanande beteende ofta är ihopkopplat med lärarens strategier i klassrummet. Deltagarna uttrycker att flera lärare som de möter saknar grundläggande kunskaper om NPF. Deltagarna upplever också att vissa lärare uttrycker att de inte har något intresse av att utveckla sina relationer med eleverna. Vi uppfattar att lärarnas attityd och förhållningssätt tyder på en bristande förståelse av elevernas livsvärld, där deras olika förståelsehorisonter inte möts. I detta fall blir lärarnas förståelsehorisont begränsad, vilket skapar svårigheter att ha en intersubjektiv relation. I vår studie framkommer det att det är viktigt att möjliggöra och skapa förutsättningar för stöd åt lärarna i deras relationella arbete. Detta hävdar även Plantin Ewe (2019) som menar att det är viktigt att stödja lärarna i att utveckla relationskompetens, särskilt när de möter elever med utmanande beteende.

Fler hinder som framkom under intervjuerna är bristande kommunikation och att det sker missuppfattningar. Stundom upplever deltagarna även en negativ inställning från lärarna särskilt när deras förståelsehorisonter inte möts och de har olika syn på vad som behöver prioriteras. Vi ser här exempel på hur olika synsätt och förväntningar kan påverka en lärares interaktion. Vi tänker, med stöd av Bengtsson (2005) och Berndtsson (2019), att dessa kollisioner kan bero på att det brister i förförståelsen för varandras livsvärldar men också att de har olika syn på ett fenomen. Genom att öppna upp sina skjutbara horisonter, kan man nå en förståelse för den andras livsvärld och därigenom skapa insikt i andras tankebanor. Samtliga deltagare i vår studie beskrev att de upplevde sin tid som otillräcklig. Lilja (2013) och även Aspelin (2018) betonar att relationens betydelse mellan lärare och elever är avgörande för elevernas studieresultat, motivation och positiva utveckling. Vidare beskriver Lilja (2013) att det krävs tid och engagemang av lärarna för att bygga upp förtroende, vilket är en grundläggande del av skolans arbete. Deltagarnas levda erfarenheter visar att bristande förtroende i relationer i skolan kan få negativa konsekvenser. När dessa relationer försvagas riskerar det att skapa otrygghet, vilket i sin tur kan påverka elevernas måluppfyllelse negativt.

8.1.3 Levda strategier för utvecklande av relationell kompetens

De flesta deltagarna uttrycker att uppmuntran, beröm och ett salutogent förhållningssätt är betydelsefullt och viktigt för att hålla kvar och främja goda relationer. Deltagarna anser att ett första steg till detta är att börja kravlöst och att bekräfta den andre genom att vara lyhörd. En deltagare uttrycker att en god relation är när man får interaktion, vilket vi tolkar som att man har ett utbyte av varandra, ett samspel, som i sin tur kan bidra till en mer positiv upplevelse av den regionala världen skolan. Deltagarna nämner att de använder sig av informella samtal, informell handledning och informell rådgivning som strategier för att stärka lärares relationskompetens. Detta bekräftar Aspelin (2018) då han ser indikationer på att relationskompetens kan stärkas genom personliga samtal där man tydliggör sina tankar, vilket kan bidra till en djupare förståelse.

Biesta (2004) menar att meningsskapande och lärande sker genom samspel. Detta samspel sker i det interaktionella rummet, "mellanrummet", som bildas då båda parter aktivt bidrar till att skapa förståelse och kunskap. I vår studie uttrycker deltagarna att det som underlättar relationskapandet är när motparten är nyfiken och öppen för förändring och visar en vilja att lära sig

nya saker. Deltagarna i studien lyfter fram kommunikationens betydelse och beskriver hur den sker både verbalt och icke-verbalt. Flera deltagare betonar vikten av att vara mottaglig för stöd från andra. Denna öppenhet för samspel och gemensamt lärande ligger i linje med Biestas (2004) syn på meningsskapande som något som uppstår i interaktionen mellan individer.

Samtliga deltagare betonar att kompetensutveckling är avgörande för att stärka lärares relationella kompetens. Jordans (2025) avhandling visar att Motiverande samtal (MI) är ett konkret verktyg som stärker lärarnas tillit, förbättrar relationer och ökar elevengagemanget. På liknande sätt visar Peterson Bloom (2022) att riktade insatser, såsom Skolverkets moduler och Autism Sveriges webbkurs, förbättrar lärares attityder, kunskaper och förmåga att anpassa undervisningen – vilket stärker både relationskompetens och inkluderande praktik. Detta tydliggör behovet av att skolor inte bara erkänner relationers betydelse, utan också tillhandahåller praktiska metoder för att utveckla dem. Flera deltagare uttrycker hur de i sitt arbete med att stärka en lärares relationella kompetens använder sitt kroppsspråk att de anpassar sig till olika personer och situationer, vilket vi tycker speglar Ljungblad och Rinnes (2020) och tankar om pedagogisk takt. Vi uppfattar att det ibland kan finnas svårigheter hos lärare att använda sig av sin levda kropp i kommunikationen och i den mellankroppslighet som Berndtsson (2019) beskriver. En ökad medvetenhet om det mellankroppsliga skulle kunna göra det lättare att förstå och uppfatta nyanser i kroppsspråket, som kan uppstå i pedagogiska möten och sammanhang. Vidare kan vi förstå det kroppsliga engagemanget som betydelsefullt, vilket ses som en viktig del i pedagogisk takt. Pedagogisk takt innebär att läraren fångar ögonblicket för att avgöra vad som är bäst för eleven (Ljungblad & Rinne, 2020). I praktiken innebär det att lärare använder sin känslighet och lyhördhet för att skapa en välkomnande atmosfär, genom ögonkontakt och sitt kroppsspråk (Ljungblad, 2023). Precis som i Aspelins m.fl. (2024) studie visar även resultatet i vår undersökning att specialpedagogerna är beroende av goda relationer för att kunna utföra sitt uppdrag. I båda studierna lyfter deltagarna att relationell kompetens är central för deras arbete och de lägger ner stor vikt på att bygga positiva relationer. Även i Kincades m.fl. (2020) studie identifierades metoder som lärare kan använda för att främja positiva relationer, bland annat att engagera sig i meningsfull kommunikation och att visa empati. Även Jordans (2025) avhandling visar att motiverande samtal stärker lärares relationella kompetens.

Relationell kompetens utgör en central del av det specialpedagogiska uppdraget, men bör inte ses som självklar eller okomplicerad. Studiens resultat visar att relationsskapande i skolan är en krävande process, särskilt för specialpedagoger som verkar i en kontext präglad av höga förväntningar och begränsade organisatoriska resurser. För att den ska utvecklas och fungera som ett verktyg för inkludering och professionell utveckling krävs reflektion, stödjande strukturer och medvetenhet om dess begränsningar. Forskning (Peterson Bloom, 2022; Furu & Sandvik, 2019; Möllås m.fl., 2017) understryker att relationellt arbete kräver organisatoriska strukturer som möjliggör långsiktigt och relationellt samarbete. Det framstår därför som avgörande att skolor arbetar systematiskt med att främja hållbara relationella strategier, för att skapa en lärmiljö där både elever och personal ges möjlighet att utvecklas.

8.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer vår valda metod att diskuteras i relation till syfte, frågeställning och teori. Studiens syfte och frågeställning har motiverat valet av en kvalitativ intervjustudie (Kvale & Brinkmann, 2014). Empirin har samlats in genom semistrukturerade intervjuer och därefter tolkats och analyserat med stöd av fenomenologiska begrepp och hermeneutisk metod. Även Bryman (2018) påpekar att en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer gör det möjligt för forskaren att skapa rikligt och detaljerat empiriskt material. Den fenomenologiska ansatsen har hjälpt oss att förstå deltagarnas levda erfarenheter på ett djupgående sätt medan

hermeneutiken och den hermeneutiska cirkel (Ödman, 2007) har hjälpt oss att tolka och förstå empirin. Att vi använde målstyrt urval av deltagare valdes utifrån deras relevans för att kunna besvara forskningsfrågorna och för att generera rik empiri (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Vi var medvetna om att det innebar en viss risk för att deltagarnas personliga åsikter, känslor eller fördomar kunde påverka deras utsagor samt att de kanske inte var representativa för befolkningen, men fördelarna med målstyrt urval övervägde nackdelarna. Deltagarna hade varierande yrkeserfarenhet och olika typer av anställningar vilket också kan ha påverkat de svar vi fick. Vår strävan var inte att kunna dra generella slutsatser utifrån resultaten, utan vårt fokus har varit att samla in detaljerade beskrivningar av deltagarnas levda erfarenheter. Gemensamt för alla deltagare är att de har lärarexamen, specialpedagogexamen samt lång erfarenhet av att vara verksamma i skolan.

Genom att vi använde semistrukturerade intervjufrågor för att generera empiri kunde vi vara flexibla och ställa uppföljningsfrågor, vilket möjliggjorde detaljerade och nyanserade svar från deltagarna. Om vi i stället hade använt oss av strukturerade intervjuer skulle vi inte fått den fördjupade förståelsen för deltagarnas tankar och levda erfarenheter. Eftersom vi genomförde intervjuerna individuellt, anser vi att intervjuguiden (bilaga 1) säkerställde att vi ställde liknande frågor till alla deltagare (Jacobsson & Skansholm, 2019). Det hade dock varit fördelaktigt, både för studiens kvalitet och för vår egen forskningsprocess, om vi hade genomfört pilotintervjuer i syfte att testa intervjuguiden (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Genom detta hade vi kunnat identifiera eventuella brister och därigenom fått möjlighet att finjustera och förbättra frågorna. Vi tror att detta hade kunnat hjälpa oss, eftersom vi märkte att flera frågor i intervjuguiden överlappade varandra. Detta ledde till att deltagarna ibland redan hade besvarat frågan innan den ställdes, vilket skapade viss förvirring och påverkade flödet i intervjuerna. Validiteten i vår studie skulle möjligen ha ökat om vi alla tre hade varit närvarande vid varje intervju. Då hade vi förmodligen observerat olika aspekter av deltagarnas berättelser samt kunnat diskutera och reflektera över deltagarnas svar direkt efter intervjuerna, vilket skulle ha kunnat förbättrat vår förmåga att tolka och förstå de nyanserade aspekterna av deras erfarenheter.

En utmaning under studiens genomförande har varit att tolka och analysera den genererade empirin. Redan under intervjuerna gjordes en initial tolkning, och vid valet av följdfrågor skedde ytterligare tolkningar. Denna tolkningsprocess fördjupades ytterligare i samband med transkribering och bearbetning av materialet, där vi återigen tolkade deltagarnas utsagor i ljuset av vår förförståelse. Under analysdelen tolkade vi den genererade empirin med stöd av den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 2007) samt första- och andrahandstolkningarna (Gilje, 2020) som innebar att vi tolkade delarna, helheten och utvecklade våra tidigare tolkningar. Denna cirkulära och flerstegade tolkningsprocess har varit central för att skapa en djupare förståelse av empirin. För att stärka studiens trovärdighet och validitet har vi kontinuerligt fört gemensamma reflektioner, diskuterat våra tolkningar och varit transparenta med hur analysen genomförts. Genom att tydligt redogöra för forskningsprocessens olika steg, från datainsamling till resultatframställning, menar vi, i enlighet med Larsson (2005), att vi har bidragit till att öka studiens validitet.

Under studiens gång har det även varit utmanande att nå en gemensam förståelsehorisont vid tolkning och analys av den genererade empirin. Styrkan i att vara tre forskare samt de metodvalen vi använt oss av; fenomenologisk ansats och den hermeneutiska cirkeln som analysmetod skapade förutsättningar för fördjupad förståelse av den genererade empirin och för de resultat som framkommit i studien. Även första- och andrahandstolkningar (Gilje, 2020) samt kunskaper om hur förförståelse och levda erfarenheter påverkar oss har spelat en viktig roll. Detta

tillvägagångssätt har underlättat vår analys och vi har kunnat identifiera och integrera olika perspektiv och insikter, vilket har berikat vår analys och gjort den mer tillförlitlig och omfattande. Även styrkan i att vara tre forskare, samt att vi studerat och inhämtat kunskap om hur vår förståelse och levda erfarenheter påverkar, hjälpte oss organisera olika tankar och reflektioner i vår analys. Vårt samarbete och den mångfald av perspektiv som det medfört har bidragit till en mer nyanserad och djupgående analys av det insamlade materialet. Utifrån syftet och forskningsfrågorna som ligger till grund för studien, anser vi att de metodval vi gjort har hjälpt oss att få fram en rik och nyanserad empiri som skapat resultat som besvarar forskningsfrågorna.

8.3 Avslutande resonemang

Studien visar att relationell kompetens utgör en central del i specialpedagogers arbete inom skolans främjande och förebyggande uppdrag. Genom deltagarnas levda erfarenheter framträder relationer inte enbart som ett verktyg, utan även som en grundläggande del för att främja elevers studieresultat, utveckla inkluderande lärmiljöer och stärka lärares professionella utveckling. Den relationella kompetensen framstår därmed som en grundläggande förutsättning för ett framgångsrikt pedagogiskt arbete, särskilt i det dagliga mötet mellan lärare och elever. Såväl studiens resultat som tidigare forskning pekar på att lärares förmåga att bygga och upprätthålla goda relationer är av stor betydelse för att skapa en trygg och stödjande lärmiljö. Detta understryker vikten av att relationell kompetens bör betraktas som en professionell färdighet som behöver utvecklas, underhållas och ges utrymme inom skolans strukturer. Samtidigt väcker studiens resultat viktiga frågor kring i vilken utsträckning relationell kompetens kan bidra till att möta de komplexa krav och förväntningar som dagens skola ställs inför. Det finns en risk att relationellt arbete osynliggörs i organisatoriska och strukturella sammanhang. Viktigt att beakta är dock att relationell kompetens utgör en viktig del av lärarens professionella verktyg, men att den behöver förstås i relation till andra centrala aspekter av undervisningen. För att relationell kompetens ska få verklig betydelse i praktiken krävs att den samverkar med både didaktisk skicklighet och ledarskapsförmåga. Det är i detta samspel som en lärmiljö kan formas där elever ges möjlighet att känna sig trygga, delaktiga och utmanade i sitt lärande.

Deltagarna beskriver flera strategier som stödjer utvecklingen av lärares relationella kompetens. Bland annat lyfts kollegialt lärande, informell handledning och riktad kompetensutveckling fram som effektiva metoder för att utveckla relationell kompetens hos lärare. Dessa insatser upplevs bidra till ökad relationell medvetenhet och professionell utveckling, vilket även bekräftas i tidigare forskning. Samtidigt framkommer det att dessa insatser kräver långsiktighet, organisatorisk förankring och ett aktivt engagemang från skolans ledning för att få verklig effekt. Flera utmaningar och hinder identifieras också i deltagarnas utsagor. De berättar hur bristande kommunikation, tidsbrist, hög arbetsbelastning och otillräckligt stöd från skolledningen kan utgöra hinder i det dagliga arbetet. Vissa hinder kan delvis förstås som uttryck för krockar mellan olika förståelsehorisonter och livsvärldar inom skolans regionala värld. Även vissa lärares svårigheter att engagera sig i att skapa och upprätthålla relationer i relationsskapande lyfts fram, vilket kan kopplas till både individuella förutsättningar och rådande normer och förväntningar inom skolans verksamhet. Detta pekar på att relationell kompetens kräver gemensam förståelse, organisatoriskt stöd och ett ledarskap som tydligt prioriterar det relationella arbetet.

Avslutningsvis visar studien på att relationellt arbete i skolan är både komplext och beroende av de specifika förutsättningar som råder i varje verksamhet. När dessa förutsättningar saknas riskerar relationell kompetens att reduceras till ett individuellt ansvar snarare än en gemensam resurs. För att relationell kompetens ska fungera som ett verkligt verktyg för inkludering och skolutveckling kräver dessa insatser långsiktighet, resurser och ett aktivt engagemang från

skolans alla nivåer. Relationell kompetens behöver även integreras med andra professionella kompetenser och stödjas av skolans organisation. Det är först då som relationellt arbete kan bidra till långsiktig förändring och hållbar utveckling i skolans verksamhet. Utan dessa förutsättningar, riskerar relationell kompetens förbli en ambition snarare än en faktisk möjlighet i det pedagogiska arbetet.

8.4 Studiens kunskapsbidrag

Studien har undersökt relationell kompetens och specialpedagogers levda erfarenheter av att stärka och utveckla relationell kompetens hos lärare. Den bygger på följande frågeställningar: (i) vilka levda erfarenheter har specialpedagogerna av relationer i skolan, (ii) vilka levda erfarenheter har de av utmaningar och hinder i arbetet med att utveckla lärares relationella kompetens samt (iii) vilka levda erfarenheter har de av strategier för att utveckla denna kompetens. Förhoppningen är att denna studie har bidragit till en fördjupad förståelse och kunskap om betydelsen av relationell kompetens hos lärare. Genom att tolka deltagarnas levda erfarenheter har studien genererat insikter, förståelse och kunskaper kring strategier, utmaningar och hinder i deltagarnas arbete. Genom tidigare forskning och deltagarnas levda erfarenheter, har studien även bidragit till en fördjupad förståelse av relationell pedagogik, relationell kompetens och dess positiva effekter på elevernas skolprestation och välmående. Även om studiens resultat tydligt visar att goda relationer utgör en grundläggande del av specialpedagogers arbete, är det viktigt att reflektera över att den inte är den enda lösningen på utmaningar i skolans verksamhet. Det kan finnas situationer där andra faktorer, såsom didaktisk skicklighet, organisatoriska förutsättningar eller individanpassade strategier, spelar en minst lika avgörande roll.

8.5 Förslag på vidare forskning

Tidigare forskning har i stor utsträckning fokuserat på relationen mellan lärare och elev, medan det finns ett begränsat antal studier som specifikt undersöker hur relationell kompetens kan utvecklas hos lärare genom konkreta metoder och strategier. Detta pekar på ett behov av fördjupad kunskap om hur relationell kompetens kan främjas som en professionell färdighet inom läraryrket. Eftersom denna studie är småskalig och bygger på ett begränsat antal intervjuer, finns det goda skäl att i framtida forskning inkludera ett större och mer varierat urval av deltagare. Det skulle även vara värdefullt att använda kompletterande datainsamlingsmetoder, såsom enkäter och observationer, för att bredda och fördjupa förståelsen av de resultat som presenteras här (Kvale & Brinkmann, 2014). Vidare forskning skulle också kunna rikta fokus mot elevernas perspektiv, genom att undersöka hur de uppfattar sina lärares relationella förmågor och hur dessa påverkar deras lärande och välbefinnande. Ett annat relevant spår vore att intervjua olika yrkeskategorier inom skolan, exempelvis specialpedagoger, elevhälsopersonal och skolledare, för att få en bredare bild av hur relationell kompetens uppfattas och vilket stöd som efterfrågas för att utveckla denna kompetens i praktiken. Slutligen vore det intressant att genomföra studier med fokus på organisatoriska förutsättningar, där syftet är att undersöka hur skolor kan struktureras och ledas för att möjliggöra en hållbar implementering av relationell pedagogik i skolans vardag.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alerby, E. (2019). Skolans rum: fyllda av minnen, känslor. I I. Berndtsson, A. Lilja & I. Rinne. (Red), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 83–106). Daidalos.
- Aspelin, J. (2013). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 179–189). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser: Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 3–13.
<https://doi.org/10.57126/noad.v2i1.12775>
- Aspelin, J. (2018). En forskningscirkel om pedagogisk relationskompetens. I: Aspelin, Jonas (Red.) *Relationskompetens i pedagogiska sammanhang. Rapport från en forskningscirkel. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, 16 (4), 2018. Kristianstad: Högskolan Kristianstad Press.
<https://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1205275/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. & Eklöf, A. (2023). I en handvändning: förstå lärares relationskompetens ur ett mikrosociologiskt perspektiv. *Classroom Discourse*, 14 (1), 69–87.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2072354>
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3–4), 159–165. <https://open.lnu.se/index.php/pfs/article/view/1446/1290>
- Aspelin, J. & Jönsson, A. (2019) Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study, *Teacher Development*, 23:2, 264–283,
<https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aspelin, J., 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. & Persson, S. (2009). Yrkeskunnande-i-relation: Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens. I O. Fransson, & K. Jonnergård (Red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser: professioner i förhandling* (s. 85 - 109). Santérus Förlag.
- Aspelin, J., Östlund, D. & Jönsson, A. (2021). ‘It means everything’: special educators’ perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671–685. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801>
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872999>

E-autism. *Autism Sveriges webbkurs om autism*, Hämtad 2025-04-28 från <https://www.autism.se/om-autism/webbkurs/>

Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige*. Daidalos.

Bengtsson, J. (1998a). Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet. *Pedagogiska magasinet* 1998 (3). (s.35–39).

Bengtsson, J. (1998b). *Fenomenologiska utflykter*. Daidalos.

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9–59). Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 39–53. <https://www.proquest.com/publication/54197>

Berggren, C. & Skansholm, A. (2022). *Kvantitativ metod: en uppsatshandbok för utbildningsvetenskap* (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter Livsförändring och lärande i samband med synsättning och blindhet*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15271>

Berndtsson, I. (2019). Livsvärldens betydelse för specialpedagogik. I I. Berndtsson, A. Lilja & I. Rinne. (Red), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 57–79). Daidalos.

Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F. & Öhlén, J (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38, 256–277. <https://doi.org/10.1163/156916207X234293>

Berndtsson, I. C. & Vikner Stafberg, M. (2022). *Livsvärldsfenomenologisk belysning av abduktion inom pedagogisk forskning: exemplet lärarblivande*. Pedagogisk forskning i Sverige, 27(4). <https://doi.org/10.15626/pfs27.04.04>

Biesta, G. (2004). Tänk på gapet! Kommunikation och utbildningsrelationen. *Counterpoints*, 259, 11–22. <https://www.jstor.org/stable/42978490>

Biesta, G. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315–330. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00131857.2015.1048665>

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Bjørndal, C. (2017). *Konstruktiva stödsamtal: perspektiv och redskap vid handledning, rådgivning, mentorskap och coachning* (3 uppl.). Stockholm: Liber.

Bredmar, A. (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmänskliga mötets betydelse. *Bulletin Monumental*, 255–275. <http://hdl.handle.net/2077/35247>

Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (första upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Liber.

Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s. 105–135). Studentlitteratur.

Dahlberg, K. (2019). Den fenomenologiska livsvärlden. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (red.), *Fenomenologi i praktiken*. (s. 28–49). Liber.

Fang, G., Xie, M., Zheng, C., & Wang, J. (2025). The impact of teacher support on school adaptation among Chinese urban adolescents: A moderated mediation model. *BMC Public Health*, 25, 545. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21758-9>

Friberg, F. & Öhlén, J. (2021). Fenomenologi. I G. Klingberg & U. Hallberg. (Red.) *Kvalitativa metoder. Helt Enkelt!*. (s. 165-182). Studentlitteratur.

Furu, A.-C., & Sandvik, M. (2019). Att stödja pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar. *Nordisk barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3243>

Gilje, N. (2020). *Hermeneutik som metod: en historisk introduktion*. Daidalos AB.

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

Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2021). “Had there been 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>

Integritetsskyddsmyndigheten. (2016). *Dataskyddsförordningen (GDPR)*. <https://www.imy.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/>

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

Jordan, M. (2025). Motiverande samtal som relationellt verktyg för lärare i grundskolan (PhD dissertation, Karlstads universitet). <https://doi.org/10.59217/niqt1255>

Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving studentteacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersökning af, hur lærerens relationskompetence visar sig i interaktioner med elever och klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det Humanistiske Fakultet, Köpenhamns Universitet.

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

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35. Linköping University Electronic Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och pedagogisk profession. <http://hdl.handle.net/2077/32806>

Ljungblad, A-L. (2019). Pedagogiskt Relationslärarskap (PeRT) – ett multirelationellt perspektiv. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (7), 860–876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>

Ljungblad, A-L (2023). Key Indicator Taxonomy of Relational Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 49 (5), 785–797. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151343>

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

Løgstrup, K.E. (2009/1956). *Det etiska kravet*. Sv övers: Margareta Brandby-Cöster. Göteborg: Daidalos.

Merleau-Ponty, M. (2022). *Varseblivningens fenomenologi* (J. Jakobsson, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat, 1945).

McGuire, S. N. & Meadan, H. (2022). General educators' perceptions of social inclusion of elementary students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 48(1), 16-28. <https://doi.org/10.1177/01987429221079047>

Moules, N.J., McCaffrey, G., Morck, A. & Jardine, D. (2011). Editorial: On applied hermeneutics and the work of the world. *Journal of Applied Hermeneutics, Editorial 1*. Retrieved from <https://jah.journalhosting.ucalgary.ca/jah/index.php/jah/article/view/5/4>

Möllås, G., Gustavsson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken: En analys av sex fallstudier*. Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad från <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-48556>

Nordenbo, S-E, Søgaard Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., Østergaard, S. m.fl. (2008) *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. <https://pure.au.dk/portal/da/publications/1%C3%A6rerkompetanser-og-elevers-1%C3%A6ring-i-barnehage-og-skole-et-system>

Petersson Bloom, L. (2022). *Equity in education for autistic students: professional learning to accommodate inclusive education (PhD dissertation, Malmö University Press)*. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178773176>

Plantin Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 24 (2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>

Rogers, M., Bélanger-Lejarsa, V., R.Toste, J., & L. Heathc, N., (2019). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2015 Vol. 20, No. 4, 333–348. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rogers-7/publication/272565897_Mismatched_ADHD_symptomatology_and_the_teacher-student_relationship/links/54e91b6d0cf27a6de10fe77a/Mismatched-ADHD-symptomatology-and-the-teacher-student-relationship.pdf

Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik: Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (PhD dissertation, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping). <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:393405/FULLTEXT01.pdf>

Skolforskningsinstitutet (2021:02). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap*. Systematisk forskningssammanställning. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-0-1. Hämtad den 20250508. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/09/Fr%C3%A4mja-studiero-i-klassrummet-%E2%80%93-l%C3%A4rares-ledarskap-fulltext.pdf>

Skolverket, (2024a) hämtad den 250315 [Läroplan \(Lgr 22\) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet](#)

Skolverket, (2024b) hämtad den 250315. [Så skapar du goda relationer till eleverna](https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sa-skapar-du-goda-relationer-till-eleverna)

Skolverket, (2025). Lärmoduler, NPF och tillgänglig utbildning. Hämtad 250416. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M133/4>

SOU 2025:19. Betänkande av Läroplansutredningen. *Kunskap för alla– nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), (2025). Hämtad den 250401. <https://www.spsm.se/studiepaket-npf/studiepaket-npf-grundskola/sammanfattning-npf---grundskola/>

Svensk författarsamling (SFS). (2018:218). *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/#top

Svensk författningssamling (SFS). (2017:1111). *Examensordning för specialpedagog*. https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2017/1100-1199/d_3115975-sfs-2017_1111-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100

Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour.' *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 239–253. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609271>

Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757–768. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>

Udd, J. (2024). Special Educational Needs Coordinators' Boundary Work in Swedish Upper-Secondary School. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), 882–896. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2425502>

Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtuellt specialnummer om lärare och känslor i Teaching and teacher education (TATE) 1985–2014. *Undervisning och lärarutbildning*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/god-forskningssed---ny-utgava.html>

Vikner Stafberg, M. (2017). *Om lärarblivande En livsvärlds fenomenologisk studie om bildningsgångar in i läraryrket*. <http://hdl.handle.net/2077/53583>

von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264. Hämtad från <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik (2:a uppl.)*. Studentlitteratur.

Bilagor

1. Missivbrev

Hej!

Vi söker dig som arbetar som specialpedagog och vill delta i vår studie. Vi är tre studenter som läser sista terminen på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet och ska nu skriva vår magisteruppsats som kommer att handla om relationell pedagogik.

Vi kommer att använda semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Ni väljer själva om ni vill delta digitalt eller på valfri plats. Vi räknar med att intervjuerna kommer att ta max en timma. Frågorna kommer att handla om vilka utmaningar, hinder och strategier ni möter, upplever och hur ni arbetar med att främja och utveckla relationell kompetens hos lärare.

Vår studie kommer att följa Vetenskapsrådets (2024) etiska principer som bland annat handlar om samtycke, frivillighet, integritet, ärlighet, ansvar och konfidentialitet. Din medverkan baseras på ditt samtycke, där du beslutar om deltagande och att du kan avbryta ditt deltagande när som helst. Inför intervjuerna kommer vi att samla in personuppgifter och under intervjuerna kommer vi att göra ljudupptagningar av intervjuerna. Studiens empiriska material kommer att sparas på Göteborgs universitets servrar under pågående studie. Vi säkerställer att allt material hanteras med största varsamhet. I det färdiga arbetet kommer du som deltagare och verksamheten du jobbar i att vara avidentifierad. När studien är slutförd och uppsatsen godkänd och betygsatt, kommer allt insamlat material att raderas.

Med vänliga hälsningar,

Jennie Andréason, jennie.andreason@grundskola.goteborg.se

Maria Jakobsson, maria.jakobsson@ale.se

Ann-Charlotte Eliasson, ann-charlotte.eliasson@grundskola.goteborg.se

Länk till Vetenskapsrådets (2024) etiska principer – God forskningsed 2024

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Kursansvariga på Göteborgs universitet

Ansvarig handledare på Göteborgs universitet:

Jonas Udd Jonas.udd@gu.se

Kursansvarig lärare:

Jana Hanzel Krátká, jana.hanzel.kratka@gu.se

Girma Berhanu, girma.berhanu@ped.gu.se

Studierektor: Hanna Eironsdotter, hanna.eironsdotter@gu.se

Kontaktuppgifter Göteborgs universitet <https://www.gu.se/> Telefon: 031-786 6500

2. Samtycke (GDPR)

Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet och samtycke till deltagande i arbetet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad. På sista sidan i detta dokument finns även en samtyckesblankett rörande deltagande i nedan beskrivna arbete.

1. Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier. Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen.

Kurskod	SPP 601
Titel/benämning på studentens arbete	En kvalitativ intervjustudie om specialpedagogiskt stöd i grundskolan för att främja och utveckla lärares relationella kompetens
Studentens namn	Jennie Andréason, Maria Jakobsson, Ann-Charlotte Eliasson
Studentens e-post	jennie.andreason@grundskola.goteborg.se maria.jakobsson@ale.se ann-charlotte.eliaasson@grundskola.goteborg.se

2. Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelag (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag, enligt artikel 6.1 e GDPR.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.

3. Studiens syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur specialpedagoger, som är verksamma inom grundskolan, beskriver att de arbetar för att främja och utveckla relationell kompetens hos lärare samt vilka utmaningar och hinder de upplever i detta arbete. Undersökningen kommer att ske genom kvalitativa intervjuer med specialpedagoger för att skapa ökad och fördjupad kunskap.

Vid intervjuerna kommer personuppgifter i form av namn, kontaktuppgifter, verksamhet och antal år som specialpedagog att behandlas.

Undersökningen kommer inte att behandla känsliga personuppgifter eller uppgifter om lagöverträdelse.

4. Studenten kommer behandla följande uppgifter om dig

Studenten har kryssat i de uppgifter som studenten kommer att behandla om dig:

- namn, kontaktuppgifter och/eller adressinformation
- enbart indirekta personuppgifter såsom exempelvis svar på enkätfrågor m.m.
- etniskt ursprung
- politiska åsikter
- religiös eller filosofisk övertygelse
- medlemskap i en fackförening
- hälsa
- uppgifter om sexualliv eller sexuell läggning
- genetiska uppgifter
- biometriska uppgifter som används för att entydigt identifiera en person
- uppgifter om lagöverträdelse
- andra typer av personuppgifter, ange i fritext: Typ av verksamhet och antal år i yrket som specialpedagog.

5. Metod för insamling

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

- Bild- eller videoupptagning
- Ljudupptagning
- Enkät
- Intervju
- Observation
- Annan, ange i fritext:

6. Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

7. Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitetet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i det flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet.

8. Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).

9. Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitetet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitetet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitetets verktyg för textredigering och fillagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

10. Dina rättigheter enligt GDPR

Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

1. Rätten till tillgång (registerutdrag)

Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via dataskydd@gu.se för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.

2. Rätten till radering

Som enskild har du rätt att få dina personuppgifter raderade i de fall som personuppgifterna inte längre behövs för att uppfylla det ändamål som de samlades in för (rätten att bli bortglömd).

Det kan finnas bestämmelser som anger att personuppgifterna inte får raderas, vilket gör att det då är dessa bestämmelser som gäller och att uppgifterna därför inte kan raderas.

I de fall det finns rättsliga hinder mot radering av personuppgifterna kommer universitetet att begränsa behandlingen av dessa personuppgifter till att endast omfatta behandling i den utsträckning som det finns rättsligt stöd för.

3. Rätten att invända mot behandling

Som enskild har du i vissa fall rätt att invända mot att universitetet behandlar dina personuppgifter. Om det inte finns tvingande skäl för universitetet att fortsätta behandla personuppgifterna, som till exempel för att uppfylla rättsliga krav, kommer universitetet att upphöra med behandlingen.

11. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet

Har du frågor om den specifika behandlingen kan du vända dig till studenten som har samlat in uppgifterna. Studenten har fyllt i sitt namn och kontaktuppgifter under rubriken "Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?" i detta dokument.

Om du har frågor om behandlingen eller har klagomål kan du även vända dig till universitets dataskyddsbud på e-post dataskyddsbud@gu.se.

Om du vill läsa mer om hur Göteborgs universitet behandlar personuppgifter generellt och en utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

12. Du har rätt att klaga till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY)

Om du anser att universitetet behandlar dina personuppgifter i strid med dataskyddsförordningen har du rätt att lämna in ett klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Närmare information om hur du går till väga för att lämna ett klagomål finns på Integritetsskyddsmyndighetens webbplats, www.imy.se.

10. Samtycke till deltagande

Det är frivilligt för dig delta i studentens arbete och du kan när som helst återkalla ditt samtycke fram till dess att arbetet har lämnats in. Vänligen läs igenom informationen ovan innan du samtycker till deltagande. Om du har frågor om informationen ovan eller studentens arbete kan du kontakta studenten. Studentens kontaktuppgifter finns på första sidan i informationen samt nedan.

Kurskod	SPP 601
Titel/benämning på studentens arbete	En kvalitativ intervjustudie om specialpedagogiskt stöd i grundskolan för att främja och utveckla lärares relationella kompetens
Studentens namn	Jennie Andréason, Maria Jakobsson, Ann-Charlotte Eliasson
Studentens e-post	jennie.andreason@grundskola.goteborg.se maria.jakobsson@ale.se ann-charlotte.eliasson@grundskola.goteborg.se

1. Samtycke

Jag samtycker till deltagande i ovanstående arbete som utförs av studenten.

Jag samtycker till att de personuppgifter som nämns ovan behandlas om mig i arbetet.

Jag har tagit del av informationen som presenterades tillsammans med denna samtyckesblankett.

Underskrift

Datum

Namnförtydligande

Kontaktuppgifter (E-post och/eller telefonnummer)

3. Intervjuguide

Vilken utbildning har du? Specialpedagogexamen, lärarexamen något annat relevant?

Hur länge har du arbetat som specialpedagog?

Vilken verksamhet arbetar du i?

Berätta om hur du arbetar med relationer i din verksamhet.

Dina egna relationer, relationer mellan lärare-elev, lärare-lärare, lärare-rektorer.

Vad anser du vara en god relation?

Berätta om de relationer du skapar och upprätthåller för att utöva yrket.

Hur arbetar du för att **skapa** dessa relationer?

Hur arbetar du för att **utveckla** dessa relationer?

Hur arbetar du för att **upprätthålla** dessa relationer?

Kan du ge exempel på tillfällen där arbetet har gett ett positivt resultat?

Vilka möjligheter upplever du att du har i ditt arbete för att stödja lärare i att utveckla relationell kompetens?

Har du deltagit i någon fortbildning inom specialpedagogik och relationellt arbete? I så fall, hur har det påverkat ditt arbete?

Berätta om vilka möjligheter och hinder du möter i det främjande och förebyggande arbetet.

Vad ser du för **möjligheter** att utveckla och förändra ditt arbete med relationer?

Vad ser du för **hinder** i att utveckla och förändra ditt arbete med relationer?

Berätta om dina erfarenheter av att möta hinder i det relationella arbetet? (i det förebyggande och främjande arbetet).

Berätta om vilka strategier och metoder du använder i arbetet i det förebyggande och främjande arbetet.

Kan du ge några konkreta exempel på hur du arbetar med lärare?

Hur anpassar du ditt arbetssätt efter de olika behov och förutsättningar som finns hos lärare? (Anpassningar, förhållningssätt, handledning, (hur? grupp/enskilt), observationer...)

Finns det något mer du vill utveckla eller tillägga?

Eventuella följdfrågor:

Hur kan specialpedagogiskt stöd hjälpa lärare att utveckla sin relationella kompetens?

Vilka förändringar skulle du önska för att förbättra stödet i utvecklandet av lärares relationella kompetens i arbetet med elever med särskilda behov?

Berätta hur du samarbetar med kollegor och andra professioner för att främja/utveckla lärares relationella kompetens/arbete med elever.