MALMÖ UNIVERSITET

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**
**15 högskolepoäng, avancerad nivå**

# Extra anpassningar kopplat till relationskompetens

*Individual adjustment needs with Relational Competence*

Charlotte Kramer

Specialpedagogexamen 90 hp

Examinator: Kristian Lutz

Slutseminarium 2025-09-30

Handledare: Lisa Hellström

# Förord

Läser precis i den fackliga tidningen *Specialpedagogik* från Sveriges Lärare om ett treårigt projekt i Karlstad, som nu hösten 2025 är på sluttampen. Bland annat har de frågat elever *Vad är det som gör att du mår bra i skolan? Vad är det viktigaste?* Förutom en slags balans i kraven underströk eleverna vikten av relationer. Denna studie ligger således i tiden även om det är pedagogerna som är fokus i den.

Det kommer dessvärre inte hjälpa om vi specialpedagoger, elevhälsoteam, lärare och skolledningar ändå inte tar till oss forskningen och börjar skruva lite på verksamheten. Ordval är viktiga. Sluta prata om att bygga relationer. De byggs inte. Det ger intryck av att relationer styrs av den ena parten som mer erfaren och klok kan bygga upp en riktigt bra slutprodukt. Det vi i skolans värld (och säkert i alla andra världar också) missar är att *erkänna* eleven. Det är troligen det vi brister mest i när det gäller relationskompetens. Det är nämligen inte vi som har tolkningsföreträde. Det är Den vi har framför oss. Det tar ett tag att skrapa sönder ytan så vi kan få ett annat svar än okvädningsord eller det ännu vanligare *jag vet inte*, om denne saknar självförtroende och självbild av att kunna bli någon/något. Tvivla inte, det är vår uppgift, läs skollag och läroplan, vi kan inte bortse från det. Relationskompetens betyder inte att vara trevlig i största allmänhet och även om vi inte kan öva den för risken att metakognitionen förstör närvaron kan vi i kollegiet aktualisera den genom litteratursamtal bland annat.

Tack till min handledare Lisa Hellström som fick mig att tro på mig så att detta arbete till sist blev till. Tack också till er alla som var i Lisas grupp och delade med er av kloka tankar som opponenter.

Sist men inte minst, tusen tack till er informanter som så beredvilligt tog av er tid och noggrant svarade på mina frågor.

# Sammanfattning/Abstract

Kramer, Charlotte (2025). *Extra anpassningar kopplat till relationskompetens.* Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

## Förväntat kunskapsbidrag

Det finns oklarheter i hur en specialpedagog förväntas verka. Man kan också undra om paradigmskiftet från kategoriskt till relationellt perspektiv någonsin genomförts. Specialpedagogen tillsammans med elevhälsoteamet har en viktig uppgift att fylla för alla elever som aldrig når målen i grundskolan och får gymnasiebehörighet. Studien vill belysa samarbeten och kompetenser som är viktiga för specialpedagogen. Den pekar på vikten av att utreda just interaktionerna i mellanrummet mellan pedagog och elev. Med relationskompetens kan de extra anpassningarna bli mer vässade för en mer generell måluppfyllelse.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att fånga lärares uppfattningar om extra anpassningar och vilket specialpedagogiskt stöd som lärarna behöver i planering, genomförande och bedömning av dessa.

- Vilka uppfattningar har lärare om extra anpassningar och vad upplever lärarna som hinder och möjligheter i arbetet med dessa i sin undervisning?
- Vilka uppfattningar finns om det viktigaste stödet till läraren från specialpedagogen och hur ska det enligt lärarna helst vara utformat?

## Teori

Den teoretiska förankringen i studien är relationskompetens såsom den formulerats, beskrivits och förankrats i teori och praktik av professor Jonas Aspelin. Denne döper inte sin teori till någonting, men för studien är just begreppet relationskompetens intressant. Hans teori är utvecklad ur Thomas J Scheffs socialpsykologi och Martin Bubers relationistiska filosofi och kan sägas tillhöra de relationella teorierna.

## Metod

Studiens metodval utgår från en kvalitativ ansats där data samlats in genom semistrukturerade intervjuer. Det gör det möjligt att söka efter olika egenskaper och typiska drag. En kvalitativ ansats gör det möjligt att fånga informanternas tankar, förhållningssätt och föreställningar. Den kvalitativa forskningen betonar informanternas perspektiv.

## Resultat

Studiens informanter har svarat på frågor angående vilket stöd de behöver för att genomföra extra anpassningar samt vad de ser som hinder och möjligheter i detta arbete. De är entydiga i sin önskan om en synlig, närvarande specialpedagog i klassrummet. De vill att just specialpedagogen utifrån sin kompetens lär känna eleverna, hjälper till med kartläggningar, utifrån denna föreslår och tar fram extra anpassningar samt säkerställer att läraren utifrån kompetens och utrymme i undervisningen också kan genomföra dessa. De vill ha feedback på hur de undervisar via observationer och handledning samt förslag till förbättringar och organisation.

## Specialpedagogiska implikationer

Skollagen föreskriver att extra anpassningar genomförs inom ordinarie undervisning. Studiens resultat beror i viss mån troligen på att elevhälsoteamen tolkar skollag och anvisningar som att läraren ensam ansvarar för dem. Lärarna i studien känner sig därmed utelämnade utan kompetens för uppgiften. Det får följden att de antingen inte genomför extra anpassningar alls eller tror sig göra det. Här ligger troligen svaret på varför nästan 30 % av våra elever inte får gymnasiekompetens. Specialpedagoger har kunskap att åstadkomma bättre anpassningar i fråga om tydlighet än lärare. Specialpedagogens uppgift är att utreda hela lärmiljön på tre olika nivåer; organisations-, grupp- och individnivån. Stödet ska skräddarsys och miljön justeras, vilket borde göras tillsammans med läraren för bästa resultat. Informanterna är tydligt nöjda med möten som resulterar i beslut och handlingsplaner. Dessa bidrar till att pedagogerna kan genomföra extra anpassningar, särskilt om de bygger på kontinuerlig analys av elevernas resultat, vilket i sin tur motverkar bristen på samarbete och transparens.

## Nyckelord

Extra anpassningar, höga förväntningar, motivation, relationskompetens, självbild

# Innehållsförteckning


**INLEDNING** ..... **7**

*Skolans värdegrundsuppdrag* ..... *7*

*Bakgrund och utredningar beträffande Extra anpassningar* ..... *8*

**SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR** ..... **10**

CENTRALA BEGREPP ..... 10

*Relationskompetens* ..... *10*

*Mellanmänskligt* ..... *10*

*Autenticitet* ..... *11*

*Erkännande* ..... *11*

*Inkludering* ..... *11*

*Självkänsla* ..... *11*

**TEORETISK FÖRANKRING** ..... **12**

*Bakgrund till teorin om Relationskompetens* ..... *12*

*Relationskompetens i teori och praktik* ..... *13*

*Relationskompetens och utvecklingen av elevens självbild* ..... *15*

*Relationskompetens och skolans uppdrag* ..... *16*

**TIDIGARE FORSKNING** ..... **17**

DEN SVENSKA SKOLAN, DEMOKRATI OCH INKLUDERING, GRÄNSEN TILL EXTRA ANPASSNINGAR ..... 17

UNDERVISNING SOM STÖDJER ALLA ELEVER ..... 18

EN EXTRA ANPASSNING I UNDERVISNING FÖR ALLA ..... 19

RELATIONELL PEDAGOGIK OCH UNDERVISNING FÖR ALLA ..... 20

RELATIONELL PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGENS ROLL ..... 21

ANSVAR FÖR RELATIONSKOMPETENS I UTBILDNINGEN ..... 23

**METOD** ..... **24**

METODVAL ..... 24

URVALSGRUPP ..... 24

GENOMFÖRANDE ..... 25

ANALYS OCH BEARBETNING ..... 26

TILLFÖRLITLIGHET OCH TROVÄRDIGHET ..... 27

ETISKA ÖVERVÄGANDEN ..... 27

**RESULTAT OCH ANALYS** ..... **29**

LÄRARES UPPFATTNINGAR OM EXTRA ANPASSNINGAR ..... 29
DELANALYS; LÄRARES UPPFATTNINGAR OM EXTRA ANPASSNINGAR ..... 33
RELATIONENS BETYDELSE FÖR EXTRA ANPASSNINGARS GENOMFÖRANDE ..... 35
DELANALYS; RELATIONENS BETYDELSE FÖR EXTRA ANPASSNINGARS GENOMFÖRANDE ..... 36
SPECIALPEDAGOGENS STÖD OCH BIDRAG ..... 39
DELANALYS; SPECIALPEDAGOGENS STÖD OCH BIDRAG ..... 41

**DISKUSSION ..... 43**

SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER ..... 45
METODDISKUSSION ..... 46
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING ..... 47

**REFERENSER ..... 48**

ELEKTRONISKA REFERENSER ..... 50

**BILAGOR ..... 51**

# Inledning

Det pratas alltmer om lärares stressade arbetssituation. Den administrativa börda som det innebär att planera undervisningen och att dokumentera för bedömning är i många fall övermäktig för lärarna. De extra anpassningar som lärare är ålagda att göra i sin undervisning blir en ytterligare pålaga som de inte ser möjlighet att hantera eftersom de upplever det som att de ska göra olika planeringar för samtliga elever med särskilda behov.

De flesta elever behöver lärare, speciallärare eller specialpedagoger. De lär, når målen och är hyfsat tillfreds hur undervisningen än utformas och vad undervisningen än innehåller. Men så finns det för det mesta en handfull i varje klass som vållar huvudbry. Bland dem finns en representation av utåtagerande elever, liksom tysta och tillbakadragna elever. Fler och fler unga slutar komma till skolan och blir hemmasittare. Ännu fler är i skolan, men deltar inte i lektionerna. De sitter av tid i soffor, korridorer eller nischer. Andra deltar i fysisk mening, men ligger över bordet eller håller på med annat än lektionens innehåll. Särskilt på högstadiet kan lärare och specialpedagogiska team brottas med olika insatser. En del av svårigheten är just att nå fram till eleverna. *Det går inte* blir en utsaga som för varje gång den sägs befästs än mer. Samtidigt ökar psykisk ohälsa hos unga människor. Det är särskilt flickor som mår dåligt och inte minst av stress och prestationskrav. Det talas om gängrekrytering i allt lägre åldrar. Listan kan göras längre och vi vet dessutom mycket om hur en prestations- och kunskapsinriktad skola påverkar eleverna (Aspelin & Persson, 2011). Några kommer att anstränga sig till det yttersta medan andra kommer att ge upp på ett tidigt stadium eftersom de ser sig utan chans att lyckas. Ingenting i dessa eller andra forskares vidare forskning tyder på att skolan idag, mer än tio år senare, lyckas fånga eleverna bättre. Detta bidrag undersöker om det kan vara frånvaron av relationell kompetens snarare än val av innehåll och metod, som stöter bort eleverna.

### Skolans värdegrundsuppdrag

Den som jobbar i skolan kan inte göra valet att koncentrera sig på kunskapsuppdraget eftersom all personal i skolan omfattas av Skollagen (SFS 2010:800) och de första kapitlen i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, LGR 22 (Sveriges riksdag, 2022). En strävan ska vara att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Omsorg om den enskilde elevens hälsa, välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Eleverna ska ges inflytande och ta aktiv del i att vidareutveckla utbildningen genom de demokratiska principerna om att bland annat vara delaktig. Skolan ansvarar för att eleven utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem.

Här framgår den del av uppdraget som Skolverket (2022) kallar Skolans värdegrundsuppdrag, vilket ska genomsyra hela utbildningen i och utanför undervisningen samt tolkas och omsättas i vardagen med eleverna. Styrdokumenten bygger på helhet och ett gemensamt uppdrag skriver Nilholm (2018). Aspelin (2018) går längre än så och menar att undervisning innebär att tillsammans med andra vara och bli till som människa.

**Bakgrund och utredningar beträffande Extra anpassningar**

Utgångspunkten är att de elevtyper som skissas i första stycket behöver extra anpassningar eftersom de annars inte kommer att nå målen. Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap § 3) ändrades för femton år sedan för att stärka elevens rättigheter att få sina behov tillgodosedda. Enligt den ska de extra anpassningarna genomföras inom ordinarie undervisning i så stor utsträckning som möjligt. Skolinspektionen gör återkommande årsrapporter där de sammanställer resultatet av sina inspektioner. I Skolinspektionens årsrapport från 2023 framgår att undervisningen i de inspekterade skolorna inte försöker kompensera för utmaningarna trots att de känner till dem. Detta ledde till en utredning som nu har kommit med ett betänkande; Förstärkningsundervisning i skolan - en försöksverksamhet för fler behöriga elever (SOU, 2024:94). Innehållet kan sammanfattas med för- och nackdelar i hur skolan kan organisera mer undervisningstid för elever som behöver det. Bakgrunden till utredningen är att var sjunde elev inte har tillgång till gymnasiestudier eftersom de har bristande betyg och därmed också bristande kunskaper. Det finns en koppling mellan undervisningstid och resultat.

Betänkandet (SOU, 2024:94) startar i det kategoriska specialpedagogiska perspektivet som går ut på att finna svar på frågan om vad man ska göra med elever som …, men landar i en slutsats som för tanken till relationell pedagogik. Utredningen konstaterar att det är viktigt att inte frångå principen om inkludering, att alla elever har rätt till högkvalitativ undervisning i gemenskap och fokuserar på de goda effekter som finns med att fortsätta ge stöd i heterogena grupper. Det finns ändå en gräns för hur heterogena dessa grupper kan vara för det finns elever som inte hinner lära sig på den tid som ges. Att generellt minska storleken på klassen är ett sätt att ge elever mer undervisningstid och det upprätthåller heterogeniteten i klassen, vilket bidrar till positiva kamrateffekter och inkludering. Det står också klart att starka effekter uppnås för undervisning som utformas generellt, explicit och systematiskt.

Ett annat sätt att öka undervisningstiden är det som i betänkandet (SOU, 2024:94) kallas förstärkningspedagogik i intensivperioder. Skolverket har nu i uppgift att utreda detta eftersom det saknas underlag i forskningen om intensivperioder har ett klart samband med högre

måluppfyllelse. Det man hittills vet är att det finns en robust koppling till måluppfyllelse gällande insatser för läsförståelse och fonologisk medvetenhet.

Extra anpassningar har blivit alltför omfattande utan att få de effekter på undervisningen som avsågs. Utredningen om stärkt tillgång till elevhälsa (Motion 2024/25:282) ska ge svar på om de extra anpassningarna ska vara kvar i sin nuvarande utformning. Denna utredning kommer inte att vara klar förrän 2026.

# Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att fånga lärares uppfattningar om extra anpassningar och vilket specialpedagogiskt stöd som lärarna behöver i planering, genomförande och bedömning av dessa.

- Vilka uppfattningar har lärare om extra anpassningar och vad upplever lärarna som hinder och möjligheter i arbetet med dessa i sin undervisning?
- Vilka uppfattningar finns om det viktigaste stödet till läraren från specialpedagogen och hur ska det enligt lärarna helst vara utformat?

## Centrala begrepp

### Relationskompetens

Denna är en förutsättning för lärande (Aspelin, 2018). Utan denna kompetens saknar innehåll, metod, differentiering och ledning överhuvudtaget verkan (Lasko, 2020). Den ska stärka partnern (eleven) utan syfte eller mål. Det ska föreligga en öppenhet om vad eleven kan bli och är. Det bildar ett utrymme för eleven för människoblivande som ett unikt subjekt. Fokus ska ligga i det mellanmänskliga, som annars mest hamnar i pedagogens periferiseende. Relationskompetens innebär att stötta, aktivera, motivera och bekräfta. Det omfattar en hantverksskicklighet som syftar till att göra positiv skillnad för eleven, som får denne att tänka och känna annorlunda. Kommunikationen ska vara inbjudande, men framför allt bidra till meningsskapande och progression. Det gäller att erkänna eleven, att inte på förhand ha bestämt vad man vill komma fram till i samtalet eller interaktionen. Viktiga ledord är autenticitet och erkännande.

### Mellanmänskligt

Mellanmänskligt är centralt i relationellt yrkeskunnande (Aspelin, 2018). Eleven ska vara i centrum genom att pedagogen lever sig in i hur eleven tänker, känner, agerar och påverkas. Brännpunkten ligger mellan läraren och eleven, inte i eleven. Viktiga ledord är autenticitet och erkännande.

**Autenticitet**

(Buber, 2024) Samexistera utan förutfattade meningar om vem eleven är. Det förekommer inget spel, eleven och pedagogen är partners i ett skede. Mötet är okonstlat och omedelbart med stor respekt. Man ska mena just *den andre*, som Buber (2024) uttrycker det och menar den man för samtalet med och har framför sig. Man ska bidra med sig själv.

**Erkännande**

Det är en fråga om tolkningsföreträde (Plantin Ewe, 2019). Det är bara eleven själv som kan svara på måttet av inkludering. Pedagogen ska erkänna elevens preferenser för lärande och delaktighet.

**Inkludering**

I skolan innebär det att delta i högkvalitativ undervisning i gemenskap med andra elever (Vetenskapsrådet, 2024). Grupperna ska vara så heterogena som möjligt och eleven ska kunna ta del av kamrateffekter. Inkluderingen ska gälla såväl sociala som akademiska mål.

**Självkänsla**

Självkänsla utvecklas sundare ju större balans från omvärlden den bemöts med (Juul & Jensen, 2002). En äkta, varm och bekräftande kontakt är viktig för självets utveckling. Det ger individen en känsla av att de egna känslorna är verkliga och att man är värdefull. Om självkänslan saknas har eleven svårt att formulera personliga och arbetsrelaterade mål. Självkänslan växer av erkännande och sakligt beröm.

# Teoretisk förankring

Valet av teori har att göra med att betänkandet (SOU, 2024:94) för fler behöriga elever landar i det relationella perspektivet. Den teoretiska förankringen i studien är relationskompetens så som den formulerats, beskrivits och förankrats i teori och praktik av professor Jonas Aspelin (2018). Här ska tydligt anges att Aspelin (2018) inte döper sin teori till någonting, men för denna studie är det just begreppet relationskompetens som är intressant. Hans teori är utvecklad ur Thomas J Scheffs socialpsykologi och Martin Bubers relationistiska filosofi.

Den teoretiska förankringen är även relationskompetensens förmåga att hjälpa elever att utveckla en sund självkänsla och självbild (Juul & Jensen, 2002). Dessa ska ställas i relation till skolans uppdrag så som det beskrivs i skollag, (SFS 2010:800) läroplan, (Sveriges riksdag, 2022) förordning (SFS, 2017:1 111) och yrkesetiska regler (Sveriges lärare, 2023). Här förbinder sig lärare bland annat att alltid sätta eleven i centrum genom exempelvis förtroendefulla relationer samt vara sakliga vid bedömningar och utvärderingar.

**Bakgrund till teorin om Relationskompetens**

Thomas J Scheff är sociolog och socialpsykolog, verksam i USA. Scheffs teori handlar främst om hur människan binder sociala band som för individer samman i olika grupper. Begreppet hänvisar till något relationellt som existerar mellan människor. Människan utvecklas ständigt i social interaktion. Hennes drivkraft är att uppleva emotionell, men också intellektuell gemenskap med andra människor. Scheff menar också att människan har utvecklat försvar för att slippa känna förlust av sådana sociala band (Scheff, 1990). Hans specifika intresse är hur stolthet och skam fungerar tillsammans för att bevara sociala band. Känslan av stolthet binder ihop och följer med det människan lyckas med. Skam är känslan som håller ihop när de sociala banden hotas, förstörs eller går sönder. Det typiska för människan är att dölja känslan av skam. Detta resulterar i en fälla enligt Scheff där skam och ilska förstärker varandra. Fällan leder till många saker varav det mest betydelsefulla är en låg självkänsla.

Martin Buber var en österrikisk judisk professor i Religionsvetenskap och socialfilosofi. Han var verksam först i Tyskland och sedan i Israel. Han formulerade grunderna för sin relationistiska teori 1923 i verket *Jag och Du* (2024). Det sociala ska inte förväxlas med det mellanmänskliga, skillnaden ligger i att inte vara objekt för varandra. I stället blir man medvetna om varandra som partners i ett skede. Det kommer an på äktheten i respekten och relationen. Inget spel förekommer, samtalet är otvunget och förbehållslöst. Det finns en skillnad mellan

samtal med och till varandra och bara prat. Den främsta förutsättningen för ett äkta eller autentiskt samtal är att man inför samtalspartnern menar just denna andra. Det betyder inte att man inte kan ha olika åsikter. Man kan hävda sin egen bestämt. Det är inte fråga om en uppluckring av övertygelser. Man har i stället en okonstlad och omedelbar relation till den andra där man bidrar med sig själv. Om man fastnar i tanken på vad detta kan ha för verkan på den andra har man förstört äktheten i samtalet. Det ska vara oförbehållsamt, men inte aningslöst.

Många skulle hävda att Aspelins (2018) teori hör till den relationella teorin. Denna utvecklades ur psykologiska studier och bygger på påståendet att det mänskliga sinnet formas inom mellanmänskliga relationer. Det stämmer för flera namnkunniga forskares verk varav bara Buber och Scheff nämns i denna studie.

**Relationskompetens i teori och praktik**

Aspelin (2018) bygger på Thomas J. Scheffs teori om sociala band och framför allt att dessa är någonting som existerar relationellt *mellan* människor. Han utvecklar också Martin Bubers begrepp om ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. Det finns relationsbaserade yrken där förmågan att möta andra människor är avgörande för yrkeskunnandet (Aspelin, 2018). För denna studie är endast verksamma lärare och specialpedagoger intressanta. En del av den skickligheten är formellt nedtecknat i lagar, förordningar och yrkesetiska riktlinjer (Sveriges lärare, 2023) exempelvis, men mycket är tyst kunskap i form av informella förväntningar och förgivettaganden inom yrket. Exempelvis är en sådan förväntan att lärare måste börja i relationen till eleven (Plantin Ewe, 2019), eller som förgivettagandet i de yrkesetiska reglerna; att eleven alltid ska sättas i centrum. Relationen är en förutsättning för lärande. Om lärare inte förstår eller kan möta eleverna spelar det ingen roll vilka insatser som sätts in (Lasko, 2008). De är verkningslösa utan relation. Den relationskompetente verkar för samverkan, gemenskap och sammanhållning i samhället och det finns inga instruktioner för hur detta ska göras. Begreppet relationskompetent är normativt skriver Aspelin (2018). Det ingår att påverka människor i en viss riktning, nämligen genom att ha potential att stärka samtalspartnern. Det ingår också att vara relationskompetent i relation till sig själv (Plantin Ewe, 2019). Professionell relationskompetens formas och utvecklas under utbildning till och i utövandet av praktiken.

Aspelin (2018) skriver om två olika dimensioner, den sociala och den mellanmänskliga, och i förståelsen av relationskompetens bör både förmågan att hantera sociala relationer och ett förhållningssätt i mellanmänskliga relationer vara nödvändiga. I den mellanmänskliga dimensionen är närvaro väsentlig i relation till eleven. Läraren responderar utan förutbestämt syfte eller mål. En öppenhet föreligger om vem eleven är och kan bli. Det ger utrymme för

eleven att kliva fram som ett unikt subjekt. I motsats till den sociala relationskompetensen med det tydliga målet att arrangera en god social miljö för lärande, handlar det här om att öppna upp möjligheter för kunskapande och människoblivande som inte går att förutse. Lärare har skäl att uppmärksamma att deras medvetna fokus oftast ligger på sociala relationer medan de mellanmänskliga hamnar i deras periferseende.

Plantin Ewe (2019) lyfter att det finns särskilda krav och förväntningar på lärarrollen med ett ansvar som eleven inte har. Relationskompetensen ska leda till att befrämja elevens välfärd och hälsa. Ansvaret ligger i att utveckla vissa kvaliteter som förtroende, respekt, omsorg och erkännande. Fokus i skolan ligger på elevernas måluppfyllelse och inte på vilka kvaliteter deras lärare har. Aspelin (2018) menar att relationskompetensen är en förutsättning för att de formella målen ska kunna uppnås.

Relationskompetens kräver inga särskilda personlighetsdrag. Det är en färdighet som man förväntas tillskansa sig som blivande lärare om man inte redan har den. Kortfattat definieras den som en skicklighet att kommunicera och arbeta dialogiskt (Aspelin, Östlund & Jönsson, 2023) i sammanhanget, erkänna och överta elevens perspektiv samt känna igen och förstå elevens känslor i närvaro och uppmärksamhet.

Aspelin (2018) skriver att viktiga skandinaviska dokument för lärarutbildningen betraktar relationskompetens som en central del i lärarprofessionen. Han hänvisar till den danska forskningsöversikten *Laererkompetanser og elevers laering i förskole og skole* (Nordenbo m. fl. 2008), vilken drar slutsatsen att lärarkompetens består av tre intimt sammanhängande kompetenser. Ledarkompetensen som handlar om den sociala ordning i klassen som läraren åstadkommer. Didaktisk kompetens där läraren främjar elevens lärande med variation i metod och material. Slutligen relationskompetens; att stötta, aktivera och motivera sina elever. En relationskompetent lärare bekräftar eleven medan hen ger incitament för förändring. Autenticitet är ett viktigt nyckelord. Det handlar om att samexistera med eleven, snarare än om att arbeta med relationen och utan förutfattade meningar om vem eleven är. Den lärare som har just denna kompetens åstadkommer klart bättre elevprestationer (Aspelin, 2018).

Det handlar alltså inte om tekniker eller metoder som kan övas. Då riskerar dessutom läraren att hämmas av en besvärande metareflektion om denne övar eller studerar ämnet för mycket (Aspelin, 2018). Läraren börjar aldrig från noll och relationskompetens utvecklas inte av sig själv så hen bör arbeta aktivt för att främja den. Aspelin (2018) föreslår en väg genom litteraturen. Det borde passa lärare och arbetet i skolan att läsa skönlitteratur och genom boksamtal få insikt i relationer. Man kan placera sig i de fiktiva personernas situation, leva sig in i hur de tänker, känner, agerar och påverkas av eller tillsammans med andra i boken. Man

kan klargöra och nyansera sin relationella blick tillsammans i gruppen. Detsamma går naturligtvis att göra även utifrån filmer, kanske till och med i de faktafilmer inom olika ämnen som lärare gärna använder. Det är bara fantasin och kreativiteten som sätter gränser. Det finns olika vägar att realisera fenomenet.

**Relationskompetens och utvecklingen av elevens självbild**

Den relationskompetente läraren verkar i en annan dimension än den kunskapsinriktade läraren. Inom denna finns effektiva kommunikationsmönster för att stärka elevens självkänsla. Självkänslan utvecklas sundare ju större balans den bemöts med (Juul & Jensen, 2002). Erfarenheten att kunna påverka omvärlden genom uppmärksamhet eller kontakt liksom erfarenheten av omvärldens reaktioner på detta är viktiga delar i självets utveckling. Positiv utveckling främjas av att bli bemött med äkta, varm, autentisk och bekräftande kontakt. Självkänslan är upplevelsen av egna känslor som verkliga och känslan av att vara värdefull. Självkänsla kan saknas av minst två skäl; om elevens integritetsutveckling har försummats eller till och med kränkts och om tendensen i familjen har varit att barnets vilja är lag (Juul & Jensen, 2002). Detta kommer även leda till en brist på självdisciplin, förmågan att formulera personliga och arbetsrelaterade mål samt fullfölja dem.

Självkänslan kan växa igen först när bedömningar byts ut mot erkännande och bekräftelse, men att få beröm för och utveckla sitt självförtroende på olika områden kommer inte att hjälpa en låg självkänsla. Det är dessutom så att den som saknar självkänsla inte bara överproblematiserar bristen på självförtroende inom områden där den saknas utan också överexponerar sitt goda självförtroende på områden där det finns (Juul & Jensen, 2002). Sakligt beröm och kritik är i sammanhanget goda pedagogiska medel. Den bekräftande kommunikationen är en viktig delförutsättning för självkänslans goda utveckling.

Pedagoger ställer ofta frågan hur man kan förhålla sig till 28 elever på detta sätt samtidigt. Juul och Jensen (2002) är mycket tydliga med att det inte går. Man måste först etablera en bekräftande kontakt med eleverna var och en, och med en del av dem, var för sig. Vissa elever kan fånga upp lärarens ton ihop med yrkesprofessionella kvaliteter och komma till ro med att de är i gott sällskap (Plantin Ewe, 2024). Dem behöver lärare inte lägga sin tid på medan andra kanske behöver mer än ett bevis på att de kan räkna med att bli rätt behandlade. Det är på detta fåtal som läraren behöver lägga sin tid i inledningen av relationen. Professionell relationskompetens definieras som pedagogens förmåga att se eleven på dess egna premisser, ta på sig fullt ansvar för relationens kvalitet (Plantin Ewe, 2019) och anpassa sitt beteende efter

detta utan att frånvända sig ledarskapet. Dessutom innebär det förmågan att vara autentisk i den kontakten (Buber, 2024, Juul & Jensen, 2002).

Att erkänna och bekräfta skapar en upplevelse av att bli sedd, ett normativt värderande språk för däremot med sig en känsla av att bli avslöjad, utpekad och exponerad (Juul & Jensen, 2002). Bekräftelse är ett sätt att vara, ett förhållningssätt, men inte en kommunikationsteknik. Att förhålla sig bekräftande innebär att kunna använda hela sig med både känslor och intellekt. Att ta på sig ansvaret för relationen innebär en kompetens att ingå relationer med elever, kompetens att ta till sig sin betydelse i elevens liv trots att man inte är förälder, förmågan att vara yrkespersonligt närvarande i relationen och kompetensen att stå ut med att den pedagogiska verksamheten liknar livet.

**Relationskompetens och skolans uppdrag**

I den relationella pedagogiken är det mellanrummet mellan individen och kollektivet eller mellan individ och individ som är i centrum (Aspelin & Persson, 2011). Denna studie fokuserar på mellanrummet mellan läraren och eleven ur specialpedagogens synvinkel, alltså där denne ska observera, utreda och analysera för skolutveckling. Skolan är i första hand en mötesplats mellan lärare och elever. Begrepp som relationer och kommunikation är centrala. Läraren bör verka för att möten som understödjer elevens mänskliga mognad blir möjliga. Det handlar om ett förhållningssätt, men inslagen i mötet är oförutsägbart, ett erkännande. Det är så elevens jag blir till i relationer.

Det egentliga syftet med utbildningen är att främja barns- och ungdomars utveckling som relationella varelser till fria, ansvarstagande och demokratiska människor. I vid mening kan det förstås som ett demokratiprojekt där man verkar för relationella processer och utnyttjar mellanrummets potential. Ungefär så uttrycker sig Aspelin och Persson (2011) vilket kan jämföras med portalparagrafen i skollagen (SFS 2010:800), beskrivningen av värdegrunds-uppdraget i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Sveriges riksdag, 2022) och strävan i dessa att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

# Tidigare forskning

## Den svenska skolan, demokrati och inkludering, gränsen till extra anpassningar

Skolan har getts ett brett uppdrag för vår demokrati genom att varje elev ska ha rätt att utvecklas så långt möjligt (Nilholm, 2019). Scrtic (1995) pekar på att skolan kan utvecklas likvärdigt med ett demokratiskt samhälle, men hotas av byråkratier med utbildning som funktion. Mycket kort kan effektivitet och rationella beslut där problem löses standardiserat och formaliserat enligt författaren stå i vägen för den demokratiska utvecklingen. När problem löses standardiserat motverkar det inte bara utvecklingen av demokrati utan också inkludering i skolor. Scrtics lösning är en temporär adhockrati där man ska lämna allt för nya innovativa lösningar.

Mindre dramatiskt enligt Nilholm (2019) är att den enskilda skolan släpper standardiserade lösningar, behandlar elever inkluderat och besvarar frågan om var gränsen mellan vanlig differentierad undervisning och extra anpassningar går. Det handlar om hur långt skolan har kommit med att göra undervisningen tillgänglig för alla. Enligt författaren får lärarna varken det stöd de behöver för att utveckla undervisningen eller den utbildning som krävs för arbetet med extra anpassningar.

Jönsson (2018) lyfter att vissa lärare anpassar helt utan ansträngning, eleverna märker inte ens att det finns anpassningar. Det sker per automatik och lärarna är inte medvetna om hur de gör. De har följaktligen svårt att beskriva några strategier. Andra lärare har medvetna strategier och det fungerar också. Samtidigt finns det lärare som inte alls förmår anpassa och där eleven blir ett hinder för undervisningen. Eleven i dessa verksamheter får utföra andra uppgifter än klasskamraterna och exkluderas. Det leder i sin tur till konflikter med eleven som tappar motivationen och hamnar i en ond cirkel. Plantin Ewes (2019) forskning visar att det finns en korrelation mellan lärarens professionella utveckling och förbättringar som gynnar både läraren och eleverna. Det ledde till ökad interaktion och hjälp med behov som eleven försökte dölja.

Det tredje kapitlet i skollagen (SFS 2010:800, 3 kap § 3) reglerar regler för särskilt stöd för de elever som behöver det. Det blir en tolkningsfråga vad som är en extra anpassning och vad som tillhör ordinarie undervisning. För att komplicera det ytterligare skriver Klapp och Jönsson (2020) om begreppet *scaffolding,* som inte har någon bra översättning på svenska. Det betyder byggnadsställning. En sådan plockas bort ju mer av byggnaden som blir klar. Ett sådant stöd ska alltså fasas ut ju mer eleven klarar självständigt, men eleven jobbar fram till dess med samma uppgifter som alla andra elever i ordinarie undervisning och med stöd. På detta sätt ges

inte bara samma möjlighet att lära sig utan också möjlighet att bygga ett akademiskt självförtroende, vilket påverkar motivation och vilja att ta sig an nya akademiska utmaningar.

Akademiska mål saknas ofta hos lågpresterande elever skriver Jönsson (2018) som också uppmuntrar till scaffolding. Om eleven upplever att egna ansträngningar lönar sig ökar möjligheten att lyckas. Återkoppling gör att det är mer troligt att eleven deltar. Generellt stöd blir för akademiskt ansträngande. Eleven måste acceptera och villigt använda stödet så därför är motivationen viktig att väga in. Om eleven får för mycket hjälp utmanas hen inte att ta aktiv del av innehållet samtidigt som en djup process inte kan ske om eleven får för lite hjälp.

Skolans styrdokument utgår från målstyrning utan anvisningar om innehåll eller metod (Aspelin, 2018). Ett stort utrymme ges åt lärares tolkningar av vad som är bra undervisning utifrån elevernas förutsättningar. Läraren är alltså den enskilt viktigaste faktorn för elevens skolframgångar (Sandström et al, 2017, Takala et al, 2018, Hattie, 2014). Utbildning och undervisning kan göra skillnad, så vad utmärker en undervisning som stödjer alla elever?

## Undervisning som stödjer alla elever

Samarbete på alla plan är primärt stödjande mot goda resultat och kan därmed betraktas som en del i bra undervisning (Vetenskapsrådet, 2024). Det är i samarbetet som potentialen för både utveckling och lärande finns (Jederlund, 2019). Jederlund (2019) forskar om tillit som variabel för skolutveckling. Definitionen av tillit är att kunna vila i positiva förväntningar på utgången av ovissa skeenden. En väg till tillit och samtidigt målet är samarbete.

Det finns tre metoder som enligt Vetenskapsrådet (2024) har bäst effekt på samarbetet i klassrummet. Den första är en del av den formativa bedömningen, *explicit undervisning*. Detta definierar Jönsson (2018) som att tydliggöra förväntningarna på eleven genom att visa en modell för vägen mot elevens mål, låta eleven självskatta sig och använda saklig återkommande återkoppling. Det kan jämföras med Takala et al (2018) som konstaterar att frekvent, specifikt och sakligt beröm är en framgångsfaktor. (Vetenskapsrådet, 2024) Den andra metoden är *kamratlärande* som enligt Takala et al (2018) innebär att eleverna dels lär av varandra, dels lär sig hur man lär andra. Detta leder i sin tur till den tredje metoden där eleverna lär sig formulera hur de tänker i syfte att hitta goda strategier att generalisera till andra ämnen och områden. Det sistnämnda är vad som kallas *metakognition*.

En förutsättning är att lärarlagen kontinuerligt tillsammans analyserar elevernas resultat och lärandebehov samt frågar sig vilka kunskaper de tillsammans behöver utveckla för att möta behoven (Jederlund, 2019). Det finns hinder för detta förfarande. Trygghet och upplevt samförstånd betonas i arbetslagen snarare än kritisk reflektion som är förutsättning både för

förändring och spridning av resultaten. Det finns en risk att det trygga klimatet blir ett självändamål som innebär att ingen förändring kommer eleverna till del. En tillit till själva skolutvecklingsprocessen behöver etableras för att utmana tryggheten. I ett verkligt lärarlag uppfattas utmaningar som gemensamma angelägenheter, man har ett intresse av att lära av varandra och ett samarbete för planering och genomförande pågår.

## En extra anpassning i undervisning för alla

Ambitionen och visionen i svensk skola är ökad inkludering och att ett eventuellt stöd ska genomföras inom ramen för inkluderingen. (Takala et al, 2018) Tilltro till inkludering som en mänsklig rättighet och vilja att genomföra den ökar effekten av den. (Klang & Jönsson, 2020) Det finns två synsätt, antingen att justera lärmiljön eller att skräddarsy stödet till individen. (Sandström et al, 2017) Inkluderingen ska tillgodose elevers akademiska och sociala behov. (SFS 2010:800) Extra anpassningar genomförs inom ordinarie undervisning. (Takala et al, 2018) Det finns olika system för stöttning, vanligtvis individualisering och inkluderande pedagogiska modifieringar, (Vitelli, 2015) men lärare får inte adekvat utbildning eller förberedelsemöjlighet för att möta alla elever inkluderande. (Sandström et al, 2017) Det råder förvirring om vad de extra anpassningarna ska innehålla och hur de ska ges.

Jönsson (2018) pekar på att lärare kan ha framgång i att ringa in vilka elever som behöver stöd, men inte vilka specifika behov eleven har. Om elevens behov inte är känt är det svårt att matcha med adekvat stöd. Många elever får samma sorts stöd oavsett hur deras behov ser ut och stödet är inte tillräckligt effektivt för att de ska få gymnasiebehörighet. Det stöd som ges är förenklande, generellt och praktiskt. Två av de vanligaste sätten att ge stöd är att anpassa det efter lärobokens övningar och/eller att ge hemläxa. Jönssons forskning visar till och med att de som får stöd gör sämre ifrån sig och särskilt illa är det för elever i exkluderande undervisningsgrupper. Det går alltså inte att utesluta att eleven misslyckas på grund av det givna stödet. Stödet undgår att bli både dokumenterat och utvärderat eftersom en individuell utvecklingsplan inte längre är obligatorisk.

Sandström et al, (2017) skriver att de extra anpassningar som lärare utvecklar har lägre kvalitet och tydlighet än de som utvecklas av speciallärare eller specialpedagoger. Klang och Jönsson (2020) betonar att tysta och blyga elever löper större risk att missas eftersom de inte drar till sig uppmärksamhet. Vitelli (2015) menar att det får bestående negativa konsekvenser för elever i behov av stöd, även efter gymnasiet.

Det är avgörande hur stödet anpassas och hur interaktionen genomförs. Om eleven saknar självbestämmande undviker den uppgifter snarare än försöker (Jönsson, 2018). Metoder finns

så det är en fråga om att använda stödet på rätt sätt enligt Takala et al. (2018) som jämfört skolor i Sverige och Finland. De menar att specialpedagoger spelar en mycket större roll i finska skolor där ansvaret för stödet inte vilar på ämnes- eller klasslärare på samma sätt. I Sverige får eleverna mestadels både extra anpassningar och särskilt stöd i klassrummet. Lärarna saknar dock verktyg för att bidra till elevens deltagande i undervisningen medan denna förmåga finns hos specialpedagogerna.

Vitelli (2015) har utarbetat ett ramverk för läroplansutveckling Universal Design for Learning (UDL) för att ge alla elever en chans att lära inkluderande. Det ger en förbättrad möjlighet att lära för alla elever oavsett behov, men det finns identifierade hinder. Främst bland dessa är bristen på medvetenhet om ramverket UDL och dess möjligheter. Dessutom är kunskapen otillräcklig även bland de lärare som är medvetna. Individualisering är en nyckelfråga enligt Takala et al. (2018), liksom mer tid och övning. Det finns fyra värden för inkludering:

- Variation i lärandet
- Stöd för alla elever
- Arbete i grupp
- Lärarens professionella utveckling

Lärare som arbetar i team med en erfaren medlem, som i Finland där lärarna kan luta sig mot en specialpedagog med hög status, når högre resultat. Framgångsfaktorer är frekvent, specifikt och sakligt beröm, en positiv relation till läraren och kamratlärande i grupparbete (Takala et al, 2018) liksom kombinationen av utmanande uppgifter, scaffolding och en omtänksam relation (Klapp & Jönsson, 2020). Motivationen ökar om eleven känner sig kompetent.

## Relationell pedagogik och undervisning för alla

I början av detta sekel frångår verksamma inom skolan att tala om elever *med* svårigheter och talar i stället om elever *i* svårigheter. Den lilla prepositionen har stor betydelse då fokus flyttas från elevens egna inre faktorer till relationen mellan eleven och utbildningsmiljön (Persson, 1998). Det innebär ett paradigmskifte från det kategoriska perspektivet till det relationella perspektivet. Den nya yrkesidentiteten får konsekvenser även språkligt (Juul & Jensen, 2002). Frågor om vad man gör i en viss situation med en elev gör dem till objekt och avspeglar en tro på rätta svar och generella lösningar.

(SFS 2017:1111) Fokus hamnar i stället på det som går under rubriken lärmiljö i många specialpedagogiska dokument, såväl i förordningen om specialpedagogexamen. Nu anser inte Persson (1998) att det ena perspektivet utesluter det andra. Det stämmer också med att det i

förordningen anges att specialpedagogen ska kunna kritiskt identifiera och analysera hinder och svårigheter i lärmiljön. Det går inte att göra utan hänsyn till elevens egna specifika svårigheter. Samtidigt måste relationen mellan eleven och lärmiljön undersökas för att kunna identifiera och analysera hinder i hela lärmiljön på organisations-, grupp- och individnivå. Det relationella perspektivet innebär att om en elev är i behov av stödinsatser måste hela undervisningen undersökas och inte bara elevens svårigheter. Nilholm (2019) lyfter att utvärderingar av stödet inklusive anpassningarna har dock koncentrerats till att gälla den individuella elevens situation, med andra ord endast det kategoriska perspektivet. Därmed hamnar analys av hela och olika delar av lärmiljön i analytisk skugga.

## Relationell pedagogik och specialpedagogens roll

Aspelin (2013) skriver att specialpedagogisk forskning med relationella perspektiv har vuxit. De båda perspektiven kategoriskt och relationellt har haft stor betydelse för hur man förstår begreppet specialpedagogik. Det är en kvalitativ förändring där eleven inte ses som bärare av problemet längre. Utvecklingen är inte given utan måste återerövras med jämna mellanrum.

När pendeln slår tillbaka betraktas skolan mer som en resultatenhet bland andra än en ständigt utvecklande och föränderlig miljö. Det kan orsaka jakt på resultat av kvantitativa och lätt avläsbara resultat för bedömningar, utvärderingar och betyg, som blir viktigare än själva kvaliteten. Orsaken kan vara att relationella ageranden kräver långsiktiga och obekväma arbetsstrategier, som passar dåligt i akutåtgärder. De kräver också kunskap om den komplexa utbildningsmiljön, vilket i sig är en pedagogisk utmaning. Rosenqvist (2013) anser att det kan föreligga en fastlåsning och att det råder en brist på dialog mellan de båda perspektiven. SFS (2017:1111) poängterar att specialpedagogen är den som behöver vara insatt i båda perspektiven och därmed får den viktiga rollen att lösa upp knutar.

Aspelin (2013) synliggör att perspektiven företräder olika sätt att förstå och förhålla sig till elever i behov av stöd. Inom det specialpedagogiska fältet i Sverige finns en bred uppslutning för betydelsen av ett relationellt perspektiv. Perspektivet är centralt i specialpedagogiska utbildningar och dokument. SFS (2017:1111) belyser att specialpedagogens huvudsakliga uppgift är att förebygga och undanröja hinder i lärmiljön. Rubin (2013) menar att det relationella perspektivet innebär att specialpedagogen ständigt frågar *hur* i sina sammanhang, alltid främjar det relationella och alltid motverkar bristperspektivet.

Aspelin (2013) betonar att specialpedagogik inte är ett område för elever med klart definierade funktionshinder vilket felaktigt riskerar att föra praktiken mot kategoriskt tänkande. Ett alternativt synsätt finns i det relationella perspektivet, ett sociokulturellt sätt att se på

kunskap är att det är deltagande, interaktion och relation. Plantin Ewe (2019) lyfter att goda relationer kan i sammanhanget beskrivas som accepterande, närvarande och personliga. Kvaliteten på kontakten mellan eleven och pedagogen påverkar särskilt elever som befinner sig i riskzoner och elever i behov av särskilt stöd. Goda relationer sänker de skadliga effekterna av risken och främjar hälsosamt fungerande. Detta gäller för elever med både utåtagerande beteende och mer avvisande eller introvert beteende. Goda relationer blir en skyddande faktor och en väg till utveckling.

Sher-Censor et al,(2019) lyfter att inkluderingsbegreppet rymmer såväl relationella som didaktiska frågeställningar. Klassrumsklimatet och speciellt det emotionella stödet formar både elevernas socioemotionella anpassning och deras akademiska utförande. I den forskning som Sher-Censor et al (2019) presenterar visar specialpedagogen höga nivåer av kontroll och direktiv i stället för att erkänna och bekräfta eleven. Specialpedagogens affektivitet är lägre för elever i behov av stöd än för andra elever. Bättre interaktion ger högre engagemang för undervisningsuppgifter hos eleverna i stödbehov och det är utmanande men välgörande för dem med emotionellt stöd. Pedagogens förmåga att knyta an till eleven, anknytningsstil, och deras känslighet för att ta till sig elevens perspektiv hör enligt Sher-Censor et al. (2019) ihop med klassrumsklimatet. Detta är lågt om det är en negativ känslomässig bindning och lägre känslighet för elevens perspektiv. Aspelin och Eklöf (2022) belyser att relationerna som skapas i klassrummet formar eleven och har inflytande på deras fortsatta prestationer. De är avgörande för deras socioemotionella och akademiska utveckling. Det finns fyra kvaliteter enligt Sher-Censor et al, (2019) som antas hjälpa eleven att finna glädje i lärande och att känna sig bekväm i klassrummet med lämpliga nivåer av självbestämmande:

- Lärarens främjande av varma och respektfulla interaktioner med och mellan elever.
- I vilken utsträckning läraren förebygger och hjälper till att minska fientliga, arga, kontrollerande och straffande interaktioner i klassrummet och därigenom främjar både brist på negativt klimat och…
- …byggande av positivt klimat.
- Lärarens känslighet för och medvetenhet om elevens socioemotionella och akademiska behov samt deras respekt och aktning för elevens perspektiv, som de visar med ett aktivt stöd.

Aspelin (2013) framhåller att det innebär ett återkommande sökande efter konstruktiva pedagogiska förhållningssätt, att bidra till en likvärdig skola samt medför ett behov av att stanna upp inför frågor som rör vad och vem den specialpedagogiska verksamheten är till för. Stöttning

av språklig interaktion har stor betydelse för relationella möten och elevens lärande exempelvis. Den kunskapssynen kan ses som central för relationell specialpedagogik genom att den på olika sätt pekar på lärandeprocessen som möjlig att delta i för alla elever.

Aspelin, Östlund och Jönsson (2020, 2023) säger att en övertygande del av internationell forskning demonstrerar att positiva, stödjande elev och lärarrelationer är grundläggande för elevens utveckling och framgång i utbildning, särskilt för elever i behov av stöd. Alla så kallade professionella kärnrelationer (vårdnadshavare, kamrater, kollegor och skolledare) är särskilt viktiga för specialpedagogen att utveckla. Deras forskning tyder på att specialpedagoger ser relationer som fundamentala i sitt arbete. De realiserar relationer genom en accepterande attityd, närvaro, personlig kontakt och genom att bygga tillit över tid. Hög kvalitet på relationen sänker risker, förebygger och blir en skyddande faktor (Plantin Ewe, 2019). Specialpedagogers relationskompetens är dock fortfarande ett outforskat område.

## Ansvar för relationskompetens i utbildningen

I relationskompetensen ligger en ansvarighet att svara an i en gemensam process där eleven får känna sig som en värdefull person och där läraren gör positiv skillnad för eleven (Aspelin, 2018). Pedagogen måste vara skicklig i att använda sig av sina kunskaper om relationer i förhållande till eleverna och ta fullt ansvar för relationens kvalitet genom att förhålla sig till eleven på elevens egna villkor (Plantin Ewe, 2024, Juul & Jensen, 2003). Inte minst bör vikten av den första personliga kontakten med eleven lyftas upp (Plantin Ewe, 2019).

Ansvaret är inte enbart pedagogens. Elevernas beteende och lärarnas bemötande är alltid en konsekvens av skolans kultur. Ansvaret att bereda möjlighet att reflektera tillsammans vilar på rektorn (SFS 2010:800). Eventuellt måste skolan förändra om process och innehåll inte överensstämmer med gemensamma värden. Det är de vuxnas beredskap att reflektera över relationen som avgör om det är eleven som kategoriseras som problematisk eller om lösningar finns i lärmiljön. Skolans utmaning ligger i den relationella pedagogiken. Kvaliteten i hela verksamheten grundas på möten. Det är en fråga om beredskap att vara öppen för det oväntade och redo att förhålla sig när det inträffar (Aspelin, 2018). Hela praktiken är oförutsägbar. Bemötandet får konsekvenser. I de flesta fall marginella, ibland betydande och det händer också stundom att det blir livsavgörande. (Aspelin,2018; Plantin Ewe, 2025).

# Metod

Här presenteras de metodval som ligger till grund för studien. I den första delen beskrivs studiens kvalitativa ansats och valet av semistrukturerade intervjuer. Den andra delen beskriver informanterna och urvalet av dem. I den tredje delen behandlas tillvägagångssätt. Här beskrivs också hur analysen av data har gått till. Därefter kommenteras studiens tillförlitlighet och trovärdighet, reliabilitet och validitet. Sist kommenteras de forskningsetiska principer som varit vägledande under hela arbetet.

## Metodval

Studiens metodval utgår från en kvalitativ ansats där data samlats in genom semistrukturerade intervjuer. Det gör det möjligt att söka efter olika egenskaper och typiska drag. Syftet med studien är att fånga lärares uppfattningar om extra anpassningar och vilket specialpedagogiskt stöd som lärarna behöver i planering, genomförande och bedömning av dessa. En kvalitativ ansats gör det möjligt att fånga informanternas tankar, förhållningssätt och föreställningar. Den kvalitativa forskningen betonar informanternas perspektiv.

Den semistrukturerade intervjun är enligt Bryman (2018) flexibel och följsam. Frågorna är förutbestämda och delgivna informanterna minst en vecka i förväg i denna studie. Alla frågor har ställts till samtliga av dem och i samma följd. Valet av följdfrågor har skett utifrån det som respektive informant berättat. Det innebär att innehållet kan bli något olika och att intervjuaren inte kunnat styra vad informanten ska berätta om. Det ger informanten större frihet, både i hur den svarar och vad den fyller ut med.

Det som informanten upplever som relevant och viktigt pekar ut riktningen för intervjun. Det ger en bred bild av hur informanten upplever sin roll, förstår sin uppgift och önskar att stödet ska se ut, det vill säga uttömmande och detaljerade svar (Bryman, 2018). Kunskap skapas i samspelet mellan informanten och intervjuaren.

## Urvalsgrupp

Bryman (2018) betonar urvalets relevans för studiens problemformulering att fånga lärares uppfattningar om extra anpassningar samt vilket specialpedagogiskt stöd de behöver.

Den målstyrda urvalsmetoden med kontaktnät kallas *snöbollsurval*. Det är en strategi som kan tillämpas när det är svårt att hitta informanter. Något försök att hitta deltagare på annat sätt gjordes inte. Kontakter utnyttjades för valet av skolor. Det innebar att minst en person var känd

för intervjuaren på varje skola. Förfrågan skickades till skolans lärare som grupp på respektive skola. De som därefter anmälde intresse valdes ut.

*Tabell 1:* Studiens informanter

| **Informant** | **Kön** | **Skolform** | **År i yrket** | **Övrigt** |
|---|---|---|---|---|
| L1 | K | G H | 9 | |
| L2 | K | G H | 1 | |
| L3 | M | G M | 7 | |
| L4 | M | G H | 2 | |
| L5 | M | G H | 5 | |
| L6 | K | F F-9 | 9 + (5 spec.) | Delad tjänst, halvtid skolledare |
| L7 | M | F M | 20 | Outbildad Vikarie |
| L8 | K | G M | 1 | |
| L9 | K | F H | 2 | |
| L10 | K | F H | 1 | |
| L11 | M | G H | 3 | |
| L12 | M | G H | 12 | |
| L13 | K | G 4-9 | 5 + (ny spec.) | |

Informanterna arbetar i 4 olika kommuner och på 5 olika skolor. 3 lärare arbetar på mellanstadiet (M under skolform), 2 är specialpedagoger som arbetar från F-9 respektive 4–9 och 8 lärare arbetar på högstadiet (H under skolform). Dessutom arbetar fyra av dem på Friskolor (F) och nio i kommunal grundskola (G). De flesta av lärarna har relativt få år i yrket, de som har arbetat kortast tid har arbetat ett år och den som har arbetat längst tid har arbetat dryga tio år. Det finns ett outbildat undantag. Specialpedagogerna tillhör båda dem som har längre tid i yrket, men inte som specialpedagoger. Den ena har precis tillträtt som specialpedagog och den andra har en delad tjänst där hen verkar både som skolledare och specialpedagog. Båda betonar att de därför svarar mest som lärare i studien.

## Genomförande

Intervjufrågorna valdes för att fånga lärares uppfattningar om extra anpassningar och vilket specialpedagogiskt stöd som lärarna behöver i planering, genomförande och bedömning av dessa. En farhåga var att mängden frågor skulle kunna leda till ytlighet i svaren, men informanterna tog sig verkligen tid att svara och var noga med att bidra till förståelse och djup. I två fall fick intervjun delas upp i två delar för att fortsätta inom en vecka. Intervjuerna tog i sin helhet mellan 40 och 65 minuter. Någon riktig pilotstudie genomfördes inte, men intervjuaren prövade frågorna på sig själv och spelade in svaren. Detta gav dels en

tidsuppfattning som kunde anges så informanten avsatte rätt mängd tid, dels behölls alla frågor eftersom de bidrog till att bredda och fördjupa det nyss sagda. Samtliga erhöll antingen missivbrev per post med svarskuvert eller så togs en personlig kontakt där missivbrevet skrevs under innan avtalat datum. Samtliga fick intervjufrågorna per e-post minst en vecka innan intervjun. 8 intervjuer genomfördes i personliga möten och fem via zoom. Samtliga intervjuer spelades in och raderades efter transkriberande.

## Analys och bearbetning

Intervjuerna spelades in, renskrevs och färgkodades i teman. Allteftersom arbetet fortskred ändrades de först valda temana, eftersom de inte besvarade forskningsfrågorna tillräckligt. Vid en första anblick antogs att det uppstod en mättnad i empirin. Senare bestämdes att samtliga intervjuer skulle ingå i empirin för att skapa möjlighet till så bred förståelse som möjligt, framför allt av vilket stöd som lärarna upplever att de behöver från specialpedagogen. Eftersom en viktig del i en kvalitativ ansats är att fånga informanternas uppfattningar, föreställningar och förhållningssätt omformulerades forskningsfrågorna något och några frågor tillfördes. Temaindelningen fick också korrigeras flera gånger för att skapa en tydlighet i materialet. Empirin var mycket omfattande genom de många frågorna och antalet informanter. Det tog tid att definiera uppfattningarna under passande rubriker för att besvara forskningsfrågorna.

Utifrån informanternas svar valdes till sist tre teman ut som motsvarade vad informanten uppehöll sig kring och som oftast nämndes i svaren. Dessa tre blev; *uppfattningar om extra anpassningar, relationens betydelse för extra anpassningars genomförande* och *specialpedagogens stöd och bidrag.* De tre temana delades dessutom upp i hinder och möjligheter för arbetet.

Fejes och Thornberg (2019) presenterar en tematisk analys som har använts för att det möjliggör ett öppet förhållningssätt. I samtliga samtal har alla valda teman berörts men i olika utsträckning. Temana har sorterats under hinder för genomförande och möjligheter i genomförandet. Det fanns också en del svar som kunde sorteras under rubriken ansvar, men i slutänden ansågs dessa för få för att bidra till studien under en egen rubrik. De flesta av dem hörde till förmågan att genomföra extra anpassningar och ett önskat samarbete med specialpedagogen och har därför i stället sorterats under dessa rubriker. Rubriken samarbete ingick också från början, men denna handlade enbart om samarbeten med specialpedagogen och passade bättre under den rubriken. Temana har analyserats genom jämförelser och tolkningar med tidigare forskning och teoretisk förankring.

## Tillförlitlighet och trovärdighet

Det finns kritik mot intervjun som vetenskaplig metod. Olika forskare hittar olika innebörder i samma intervju. Forskningsfrågorna som ställts kan vara otydligt formulerade avseende området. De kan vara för få eller för många och därmed bredda området så att det blir för ytliga svar beträffande det som undersöks. Forskaren kan också notera enbart det som stödjer den egna uppfattningen och bortse från information som pekar i andra riktningar eller tolka selektivt på andra sätt som sår tvivel kring analysen (Kvale & Brinkman 2009). Fejes och Thornberg (2019) menar att en intervjuare bör besitta tre viktiga kompetenser. Den första är toleransen för tvetydigheter eller det som uttrycks vagt. Intervjuaren ska vara som en detektiv. Den ska använda följdfrågor för att ringa in och klargöra sin förståelse. Den andra är känslighet för nyanser i informantens berättelse samt i hur egna värderingar kan påverka undersökningen. Den tredje kompetensen är den som god kommunikatör. Den omfattar att kunna skapa en förtroendefull relation, leva sig in i informantens situation med välformulerade frågor och genom ett aktivt lyssnade.

I denna studie är den förtroendefulla relationen intervjuns styrka och troligen den som ledde till informanternas vilja att eftertänksamt dela med sig i så stor utsträckning. Baksidan av förtroende kan vara att intervjuaren påverkar studien genom att egna värderingar lyser igenom. Medvetenheten om detta gjorde att intervjuaren satte ord på de ögonblick som uppstod, för att inte omedvetet påverka, och därigenom försäkra sig om förståelsen. Även förmågan att ringa in följdfrågor och klargöra förståelsen av tvetydigheter gjordes med noggrant detektivarbete samt över tid. För att verkligen säkerställa en korrekt förståelse gicks empirin igenom vid mer än tio tillfällen under en period av nästan ett halvår.

I vissa fall upptäcktes under analysen att en följdfråga till hade varit önskvärt för att skapa transparens och för full förståelse. Om svaret ändå inte tillhörde de valda temana bortsågs från det. I några fall togs en ny kontakt där klargörandet skedde så att förståelsen säkerställdes.

## Etiska överväganden

I studien har etiska överväganden gjorts utifrån det Vetenskapsrådet skriver om god forskningssed (2024). Det handlar om intervjuarens förmåga att reflektera kring innehållet med ett professionellt omdöme. I syfte att behålla förtroendet för forskning har hänsyn till informanterna och skydd av deras identitet tagits även i en bred mening att täcka alla etiska frågor som väckts under arbetet med studien. Till exempel har det varit viktigt att vara uppdaterad beträffande lagar och riktlinjer. De forskningsetiska principerna beträffande

tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar utgör grunden och är vägledande i studien. Genom att reflektera och bearbeta empirin med respekt för vad informanterna verkligen uttrycker tas ansvar för att slutprodukten ärligt och sanningsenligt samstämmer med insamlade data genom att vara fullständig och objektiv, vilket säkerställer dess kvalitet.

Ambitionen är att studien trots sin småskalighet ska leda till kunskap som förbättrar för den del av mänskligheten som berörs, nämligen svensk skola och undervisning, och därigenom bidra till att skapa en beredskap för denna samhällsutmaning. Övriga överväganden angående hur robust evidensen är presenteras under metoddiskussion.

# Resultat och analys

## Lärares uppfattningar om extra anpassningar

De flesta informanter uttrycker uppfattningen att valet av extra anpassningar har att göra med vilken grupp de ska undervisa. Alla försök att genomföra extra anpassningar utifrån någon form av bedömning eller analys tolkas som en möjlighet i studien. En av informanterna uttrycker:

> Det handlar mycket om att förbereda och organisera undervisningen för den elevgruppen man har framför sig. Då pratar vi också om extra anpassningar. L6

Samtidigt uttrycker lärarna en osäkerhet i fråga om vad som är en extra anpassning och hur den ska genomföras. Det är bara någon enstaka informant i studien som uttrycker en viss tillfredsställelse med sin kunskap och kompetens för extra anpassningar. I studien är såväl uttryck för osäkerhet som egen upplevelse av kunskapsbrister ett hinder i bedömning och genomförande av de extra anpassningarna. Flera av lärarna uttrycker en önskan om hjälp att bedöma hur en extra anpassning ska utföras och framför allt vilken anpassning som passar för just denna individ, grupp eller ämne. De vill även ha hjälp att bedöma de extra anpassningar de gör så att de kan få bekräftat att de gör rätt saker:

> Jag vet inte om mina anpassningar i språk är tillräckliga eller bra/…/ L12

> Det är svårt. Jag vet inte om jag gör extra anpassningar utifrån Skolverket, att få klarhet i vad som är en extra anpassning av anpassningarna/…/Jag anpassar efter alla generellt. L1

Lärarna i studien uttrycker mer osäkerhet än tydlighet beträffande vad som räknas till en extra anpassning. De är lika osäkra på om de anpassningar de gör verkligen bidrar till elevens utveckling mot måluppfyllelse. Det är tydligt att de önskar stöd i både planering, genomförande och bedömning.

Det finns stöd som upplevs som möjligheter att planera och genomföra extra anpassningar enligt lärarna i studien. En sådan möjlighet är när planeringen föregås av ett möte. Det ska inte tolkas som vilket möte som helst. Det finns en tydlig glädje hos några av informanterna när de beskriver möten som de har haft med ett innehåll som de uppfattat som meningsfullt. Informanterna tillfrågas bland annat om vad i mötesstruktur och organisation som befrämjar deras arbete med extra anpassningar. Möten med tydliga beslut eller handlingsplaner efterfrågas. Gärna med deltagande av någon som ses som garant för att besluten kommer att efterlevas och som kan styra innehållet i mötet mot målet med konkreta anpassningar. Denne

någon ska ha kompetens att bidra med i mötet. Många av lärarna refererar till specialpedagogen men det är lika vanligt med en önskan om någon ur elevhälsoteamet. Mötet ska ha elever i behov av stöd i fokus. De flesta av informanterna uttrycker det mer som en önskan om ett sådant möte, inte som att mötet finns på dagordningen. Det ses som en möjlighet i genomförandet av extra anpassningar:

> Arbetslag är bra med ett elevfokus utifrån ett frågebatteri som ger en bred bild av när eleven fungerar. En representant från EHT ska delta. L6

> /…/Vi snackade om vad vi tycker är jobbigt i klassrummet och till exempel med elever som agerar våldsamt. Det tyckte jag var jättebra. Det är nånting man upplever nästan varje dag. Det ska inte behöva hända någonting för att man ska ha såna möten. /…/L2

Det som upplevs som hinder i arbetet med de extra anpassningarna är med något undantag möten som saknar fokus eller där tydliga beslut saknas. Den typen av möten deltar studiens lärare i varje vecka, medan de möten som beskrivs ovan och som uppfattas som befrämjande i arbetet inte är regelbundna utan beskrivs mer som en lyckad slump att det råkade bli bra. En lärare uttrycker frustration över detta genom att tala *om en skola som brinner.* Det hen menar är att det är akut att ta tag i elevernas välmående och inte fastna i teori. Den uppfattningen har flera lärare i studien; att de ägnar sig åt byråkrati och formalia i stället för det som känns meningsfullt i nuet. Framför allt saknar lärarna i studien möjlighet att mötas och särskilt att mötas runt det som känns viktigt för tillfället:

> På den här skolan som brinner är det viktigaste inte hur vi ska vara kreativa utan hur vi ska hantera konflikter, elever som inte kommer och har hög frånvaro, och såna saker. Jag tycker det är jättedåligt om det inte är i fas. Jag tycker att onsdagskonferenserna är skit. L2

> Det är någonting man kan jobba med i helgrupp på de här konferenserna vi har, så att man inte ska upprepa att göra samma fel. Vi har möten där vi inte ens kommer fram till något beslut. Vad är liksom meningen? Man blir bara förvirrad. /…/Vad heter det där mötet, prognosmöte. Vi kom inte fram till någonting. Vi bara pratade och pratade, men vad pratade vi ens om? Om vi ska sitta där i två timmar så kan vi väl prata om någonting vettigt. L11

Lärarna vet vad de önskar men mötesstrukturen bidrar inte till att det går att förverkliga. De möten som de deltar i varje vecka har inte det innehåll som lärarna i denna studie önskar. De saknar mötesfora där de kan dela kunskaper med varandra, ställa frågor och även utvärdera både undervisning och extra anpassningar. :

> Om vi bestämmer i sexan hur vi ska rädda en viss elev, följer upp och utvärderar, borde vi ju kunna åstadkomma en vändpunkt innan nian?! Sexans lärare borde kunna sitta med på våra möten och specialpedagogen förstås. L3

> Om vi ständigt har möten, men inte kommer fram till ett konkret beslut blir det bara förvirrande och otydligt. Vi har för många och ineffektiva möten. L7

Under frågan om vad i organisation och mötesstruktur som befrämjar respektive lägger hinder för informanternas arbete med de extra anpassningarna kommer en övervägande del av dem in på elevhälsoteamet och inte i termer av att teamet på deras skola främjar deras arbete. De pratar antingen väldigt länge om hur de ser på elevhälsoteamets inverkan på hela arbetet med elever i behov av stöd, eller så uttrycker de sig i ett frustrerat eller resignerat kroppsspråk ofta i kombination med onyanserat ordval. De övriga nämner inte elevhälsoteamet alls, men några av dem nämner enskilda funktioner ur teamet och främst specialpedagogens medverkan som en önskan om hur det borde fungera.

Alla som pratar om EHT har inte samma invändningar, men de beskriver på olika sätt en organisation och en byråkrati som inte ger dem den information eller återkoppling som de vill ha och/eller behöver för att utföra sitt arbete. De uttrycker att de på elevhälsoteamets begäran utför uppgifter som informanterna inte ser nyttan eller meningen med. Uppdragen utgår i riktning från elevhälsoteamet, företrädesvis skriftligt.
Två valda citat beskriver detta:

> EHT skriver i ett dokument vilka anpassningar de tycker vi ska göra och då kan jag väl skriva där att ja; jag gör enskilda instruktioner, tätare uppföljning, fast det ingår ju egentligen i undervisningen. Det är jättekonstigt. L1

> Jag gör extra anpassningar på pappret lalala. Vi pratar om att vi måste skriva för att ha ryggen fri, men ledningen måste vara mer involverad i hur det verkligen fungerar. Det är den pedagogiska praktiken som räknas. L12

Just uttrycket om *ryggen fri* förekommer flitigt i kommentarerna. Det syftar alltid på dokumentation, oftast på en oklar överhet utanför deras egen skola och ibland mer tydligt på skolinspektionens återkommande inspektioner av skolan. Det kan också syfta på direktiv angående dokumentation som kommer från deras egen rektor, ibland via elevhälsoteamet. Alla som kommer in på elevhälsoteamet i sina utsagor uttrycker en avsaknad av struktur i hela elevhälsoarbetet. Dessa två beskriver hur bristen på struktur påverkar dem:

> /…/Akuta brandkårsutryckningar, åtgärda, på grund av att man liksom inte har gjort något förebyggande arbete. /…/L13

> Jag ska egentligen lyfta eleven till arbetslaget, som ska samla information och sen ska mentor ta det till arbetslagsledaren, som sedan tar det till EHT. L11

De uttrycker även en brist på ledning och sammanhållande länkar mellan beslut, vilka utredningar eller insatser som pågår och en återkoppling på hur ärendet fortskrider eller vad de själva har för uppgift:

> /…/Ibland tänker jag; har du överhuvudtaget varit i ett klassrum när jag får deras förslag. Du är välkommen till min klass. /…/L7

> Jo för att eleven ska få särskilt stöd ska jag ha jobbat med extra anpassningar i tre månader, dokumenterat och utvärderat. Du får inte någon som helst hjälp med dokumentationen kring detta/…/ det är inte ens säkert att du får någon återkoppling. L4

> Det är ingen kedja som är sammanhållen. Det bygger på att man eventuellt klickar med varandra. Det gäller att mentor också är intresserad, har tid och ser behovet hos den här eleven. /…/Det gäller ju också att mentor lyfter behoven till arbetslagsledaren. Ämnesläraren får inte gå på EHT-möte. L6

Flera av lärarna i studien uttrycker att de känner sig ensamma i alla de arbetsmoment som hör till de extra anpassningarna. De känner sig övergivna utan ledning i vad de ska göra och hur de ska göra det. De saknar underlag för uppgifterna de ska utföra. Bristen på rätt sorts information om eleverna i gruppen de ska undervisa är stor.

> Ibland känns det som om man är själv i skolan. Du får de här eleverna och försök att simma utan information. Men jag är ingen trollkarl. L5

> /…/Det går inte med dom där! /…/ (Syftar på elevhälsoteamet) L7

> Ja jag tycker också att rektor skulle behöva ha en specialpedagogisk kunskap. Det hjälper om det är jobbigt när de säger *att du måste göra så här*, men snälla kom på lektionen och kolla själv. L9

> /…/Det borde inte få vara så här att det inte händer någonting med eleven. Det går inte. Den här eleven kanske också har problem hemma så det borde finnas något sätt som man kan hjälpa till. /…/L5

Många berör också hur de deltar i utredningar. I det sammanhanget delas ett dokument med dem skriftligt via mejl eller på något annat sätt. Det föregås inte av något personligt möte i någon av skolorna som informanterna i studien arbetar på:

> Specialpedagogen skulle göra en utredning eller kartläggning eller nåt och så bad hon oss att skriva hur eleven beter sig i våra klassrum och i våra ämnen/…/Men sedan, vad blev det av det där? Det vet jag inte. Jag har ingen aning. Detta gjorde jag förra terminen och jag har fortfarande inte fått någon feedback och vet fortfarande inte vad som var bra eller dåligt för eleven. Vad hände med det där

> liksom? Blev det någon ändring? /…/Det är jätteproblematiskt. Eleven gör fortfarande ingenting på lektionerna. L9

Det råder flera brister angående transparens mellan elevhälsoteamet och dem själva. Lärarna vill veta vad som händer i elevärenden. De har en önskan om att vilja veta vad elevhälsa står för på deras skola. I något fall är det tydligt att det är samsyn som efterfrågas. Rösterna representerar alla skolor i studien. De vill ha en bekräftelse på att de gör det som efterfrågas på rätt sätt. De vill ha personlig kontakt och inte bara skriftlig:

> /…/och så tycker jag att det ska komma ut mer från eliten. Det vet man ju ingenting om vad som händer där. EHT. Det är ju massor av möten. De sitter i flera timmar. Det vet jag ju ingenting om, vad de pratar om. Det borde väl komma ut nånting. De ska väl sprida goda exempel eller nåt. L3

> Där jag jobbar finns det inte mycket transparens mellan det särskilda stödet eller den som utför det särskilda stödet och lärarna. Det finns inte tid för planering. Jag vet inte om de är medvetna om vad jag gör för anpassningar. De tycker att allt ska skrivas ner. Det har jag tyvärr inte alltid tid till. L1

> /…/Samsyn som inte finns. Brist på kompetens i EHT. Dagordning som saknas, för mycket fritt ord och den som hörs mest/…/L6

## Delanalys; lärares uppfattningar om extra anpassningar

Det finns fler hinder än möjligheter att genomföra de extra anpassningarna för lärarna i studien. Osäkerhet råder om gränsen mellan vanlig undervisning och extra anpassningar (Jönsson, 2018, Nilholm, 2019). En förutsättning för att veta hur en extra anpassning ska utformas är att veta hur ordinarie undervisning genomförs (Nilholm, 2019). En annan förutsättning är att ta hänsyn till både elevens specifika svårigheter och justera den lärmiljö man själv planerar och genomför. (Klapp & Jönsson, 2020). Ingen av lärarna i studien anser att det är möjligt för dem oavsett antal år i yrket. Erfarenhet kan få dem att fundera mer över vad som fattas dem i fråga om kunskaper. Informanterna vill ha hjälp i hela arbetet med planering, genomförande och bedömning av anpassningen. De har inte fått tillräcklig kunskap i ämnet under sin grundutbildning till lärare (Vitelli, 2015). Denna kunskap finns eller ska finnas hos specialpedagogen (2017:1111). Lärarna i studien får inte erforderlig hjälp eller stöd i regelbundna träffar med denne. De har inte heller andra möten med det uttalade syftet att stödja dem i arbetet med elever i behov av stöd.

Det är även tydligt att informanterna inte upplever elevhälsoteamet som stödjande. De blir till och med en ytterligare påfrestning med krav som de inte förstår. Ett uppdrag utan återkoppling och utan byggande av gemensamma kunskaper, erfarenheter eller

handlingsplaner. Det går inte att säga om detta är typiskt för skolor i hela Sverige, men utifrån de fem skolor som är representerade i studien, som ligger i fyra olika kommuner ser det i alla fall så ut. Det verkar också i studien som om rektor är mer intresserad av att ha *ryggen fri* avseende dokumentation än att göra verklig pedagogisk skillnad för elever i behov av stöd. Det finns åtminstone ett par viktiga saker som missas i det fokuset. För det första behöver rektor möjliggöra ett viktigt första möte (Plantin Ewe, 2019, Juul & Jensen, 2002). Mötets innehåll mellan eleven i behov av stöd, (vårdnadshavarna), undervisande lärare samt specialpedagogen levandegörs av en kontinuerlig dialog. Det andra rektorerna i studien missar är att göra den dialogen möjlig. Det bör ligga en sådan gemensam reflektionstid på dagordningen varje vecka (Jederlund, 2019). Så långt rektors ansvar (SFS 2010:800).

Specialpedagogens ansvar är att genom sin kunskap översätta informationen till extra anpassningar som denne planerar, hjälper till att genomföra och bedömer i uppföljningar och utvärderar tillsammans med berörda (SFS 2017: 1111). Eftersom anpassningar ska genomföras inom ordinarie undervisning går det tyvärr att tolka dem som lärarens enskilda ansvar. För lärarna i studien är det tydligt att deras kunskap och kompetens inte räcker. De förmår inte att sätta eleven i centrum (Plantin Ewe, 2019; Sveriges Lärare,2023) utan är upptagna med att planera anpassningar som ska fungera för hela gruppen. Aspelins (2018) relationskompetens förutsätter att eleven har denna placering. Lärare har enligt honom ofta det mellanmänskliga i periferseendet och inte i fokus. De missar på det sättet tillfället att påverka genom relation.

Det pågår inte någon systematisk dialog om eleverna i behov av stöd på någon av skolorna. Organisation och mötesstruktur bidrar inte till att öka lärarnas medvetenhet eller kunskap på fältet och korrelationen mellan lärares professionella utveckling och förbättringar i interaktioner uteblir följaktligen (Plantin Ewe & Aspelin, 2025). Det är framför allt att utveckla kvalitet i förmågan till erkännande som är så viktig (Plantin Ewe & Aspelin, 2025). Det förefaller svårt för majoriteten av lärarna i studien att erkänna och bekräfta eleven. Med få undantag menar studiens lärare att eleven får ta ansvar för sitt eget deltagande och att elever utan motivation och vilja inte går att nå fram till. Det gäller för läraren att anpassa sitt beteende utan att frånvända sig ledarskap (Juul & Jensen, 2002). Det är ett sätt att vara, ett förhållningssätt och inte en teknik (Plantin Ewe, 2019). Trycket från allmänhet och politiker på studiero bidrar säkert också till att lärarna i studien har fokus på elevernas sociala beteende med kontroll och direktiv. När det inte går att tillrättavisa och korrigera dem till att delta i undervisningen har de inga verktyg. Lärarnas fokus ligger varken på det mellanmänskliga eller anpassningar och måluppfyllelse.

## Relationens betydelse för extra anpassningars genomförande

Samtliga informanter beskriver att relationer är grunden i allt de gör och att utan goda relationer skulle de extra anpassningarna inte leda till någonting. De som använder uttrycken *goda* eller *bra* om relationerna har fått en följdfråga om hur de definierar *goda* eller *bra*. De använder då ordval som *bry sig, empati* och *sätta sig in i elevens värld*. En lärare menar att om det finns något negativt så är det att det tar längre tid att förbereda och planera undervisningen utifrån det, men kan inte förklara varför. Lärarna i studien upplever att relationer är fundamentala i deras arbete:

> /…/Jag tycker det är konstigt att jag inte bedöms i läraryrket. Vi skulle få praktiska uppgifter, hur man skaffar sig den här kompetensen. Det är mycket viktigt. Om jag har en bra relation så kan jag verkligen vinna den här eleven. Jag är för det. L 12

> De positiva (med en bra relation) är att det ökar motivationen, självsäkerheten, /…/ och minskar stress och oro. L13

Flera informanter menar att goda relationer inte bara gör att eleven mår bra i klassrummet utan också att denne anstränger sig och blir mer motiverad att nå målen. Vidare kan relationer stärka självkänslan hos eleven, men på följdfrågor förblir det oklart hur det görs eller hur det har med relationen att göra. Lärarna i studien anser ändå att en god självbild och en bra självkänsla bidrar till elevens motivation och förmåga att ta sig an svårigheter och hinder. I utsagorna hänger det inte ihop med relationens kvalitet. Det kommenteras mer som om det är egenskaper hos eleven som antingen finns eller inte. Detsamma gäller för frågan om hur höga förväntningar definieras. Det kommenteras som lärarens självklara attityd, en förmåga de bara besitter.

> Det handlar om relationer och hur man ser på klassen också hur man genomför extra anpassningar. Elever som är motiverade utan att ligga på en speciell nivå är lätta att nå/…/ Självbilden är jätteviktig, att man känner sig positiv och inte så mycket fokus på det här är svårt/…/ där handlar det om att stärka självkänslan. Utan den kan de inte ta sig över hinder. L9

En av informanterna är extra tydlig med att motivation inte följer av en god relation. Hen menar att skolan inte kan påverka hururvida eleven utvecklar motivation eller ej:

> Motivation kommer från något annat än skolan/…/ L8

En övervägande del av informanterna talar om återkoppling som en del av de extra anpassningarna, men framför allt talar de om att ha en relation till eleven för att kunna ge meningsfull återkoppling. Många använder ordet *personligt* i samband med att de talar om

återkoppling, vilket i studien tolkas som att ha en relation. Det är tydligt att de vill nå fram med sina budskap och att de funderar över hur återkopplingen bäst presenteras för eleven. De uttrycker uppfattningar om att en återkoppling ska vara personlig och de funderar över när det är rätt tid att framföra den:

> En annan anpassning är ju hur man beskriver och kommenterar runt eleverna faktiskt. Vi behöver prata personligt med eleverna/…/bättre att ta det samtidigt på en gång när de har gjort uppgiften. Koppla det till den kunskap de har och mer direkt feedback. L10

Alla anser att återkoppling ska levereras positivt och riktat till den elev det berör, gärna med en *god* relation (genom att bry sig, visa empati eller sätta sig in i elevens värld) eller personligt. Denne informant beskriver tydligt hur hen stöttar framåtsyftande och uppmuntrande:

> Jag brukar ge så positiv som möjligt. Du behöver hjälp med det här, det här är du jättebra på och det här är något vi behöver träna. Det här är mycket bättre och vi fortsätter så här. Du ser här att du har förstått det här. Och titta det här, det går framåt. L5

## Delanalys; Relationens betydelse för extra anpassningars genomförande

Lärarna i studien vill verkligen göra skillnad för sina elever och talar varmt om dem. De flesta är diffusa i sina uttalanden i exakt hur en relation till eleven kan göra skillnad, men är tydliga med att ha en relation är fundamentalt för elevens måluppfyllelse. I studien uttrycker sig lärare som har fler år i yrket tydligare och mer konkret än lärare med endast ett år i yrket. Erfarenhet stärker alltså relationskompetensen, vilket även Plantin Ewe (2019) kommer fram till. Denne definierar goda relationer som accepterande, närvarande och personliga. Goda relationer kan vara en skyddande faktor och en väg till utveckling. Informanterna definierar goda relationer som att bry sig och visa empati i elevens värld samtidigt som de i löpande tal använder ordet personlig. Det finns alltså gemensamma nämnare med både Plantin Ewe (2019) och Buber (2024) som menar att man ska vara partners i ett skeende med en äkthet som innebär att man menar just den andre. Det som skiljer sig i deras forskning från informanternas uppfattningar är mer än det gemensamma. Informanterna berör inte kvaliteten i relationen med konkreta definitioner eller djup. De gör de inte om de får en följdfråga om hur en god relation realiseras i praktiken heller. De berör inte hur dessa kan påverka och göra skillnad för elever i behov av stöd trots att intervjun gäller just extra anpassningar. Inte heller berör de hur en god relation kan stärka eleven även om det finns enstaka informanter som tror att relationer kan bidra till högre måluppfyllelse. Detta kan jämföras med Plantin Ewe (2019) som menar att kvaliteten på relationerna påverkar särskilt elever i behov av stöd samt elever i riskzonen, liksom både

Aspelin (2018) och Jönsson (2018) som kommer fram till att om relationer är hälsosamt fungerande sänker de skadliga effekter för både utåtagerande och avvisande/introverta elever.

Samtliga lärare i studien saknar ändå konkreta och vetenskapligt grundade verktyg för att utveckla undervisning och anpassningar genom relationer. Ett exempel är återkoppling som beskrivs som ett viktigt verktyg, men där en tydlig väg för elevens mål, saklig återkommande återkoppling eller scaffolding inte nämns utan lärare anstränger sig för att vara positiva och personliga i bästa välmening (Klapp & Jönsson, 2020, Takala et al, 2018). Den viktiga förmågan att vara just saklig, missas också i uppmuntran och beröm till eleven, vilket gör att läraren inte uppfattas som äkta eller autentisk för eleven (Buber, 2024). Även om lärarna anser att en relation till eleven höjer dess förmåga anser de samtidigt att eleven måste besitta vissa egenskaper för att de ska nå fram till eleven. Denna inställning blir mot bakgrund av tidigare forskning och relationskompetens allvarlig och kan bidra till att så stor andel av eleverna inte når målen och uppnår gymnasiebehörighet.

Lärare har ett särskilt ansvar att vara sakliga vid bedömning (Sveriges Lärare, 2023). Med lärares professionella utveckling ökar interaktioner med elever och elever får hjälp med behov som de försöker dölja (Plantin Ewe, 2019). Scaffolding är en beprövad metod som även höjer elevens akademiska självförtroende och bidrar till att eleven tar sig an nya akademiska utmaningar (Klapp & Jönsson, 2020). Lågpresterande elever saknar nämligen akademiska mål. Med scaffolding märker eleven att den egna ansträngningen lönar sig. Bygger man återkoppling på scaffolding ökar elevens vilja att delta i undervisningen över huvud taget (Klapp & Jönsson, 2020) Lärarna i studien har ingen kunskap om hur återkoppling ges explicit eller i kombination med scaffolding vilket faktiskt är en konkret faktabaserad kunskap. Alla kompetenser kan förstås behöva övas. Det är väl det som är bristen, att lärare aldrig får stanna upp, reflektera och öva.

Lärarna i studien tar ansvaret för och genomför extra anpassningar, men resonemang om att uppväga skillnader saknas (SFS 2010:800). Det här är en viktig roll för speciallärare, specialpedagoger och hela elevhälsoteamet. Både det hälsofrämjande och det förebyggande arbetet lyser med sin frånvaro i studien. Informanterna är tydligt besvikna på sina elevhälsoteam, inte för vad de gör utan mest för att de inte vet vad teamen gör. Informanterna önskar samarbeten, tydlig information, observationer av sin undervisning och ett bollplank eller handledning. I nästan samtliga fall saknas detta helt. Informanterna känner det som om de informerar, men utan att få något tillbaka.

Även specialpedagoger har dålig kännedom om relationskompetens (Aspelin, Östlund & Jönsson, 2023) Skolledning och Elevhälsoteam koncentrerar sig säkert på att utveckla

verksamheten, men transparensen i studiens skolor saknas och skolutvecklingen sker med dissonans utan att möta lärarnas önskemål. Det saknas regelbundna möten som tar upp de extra anpassningar som lärarna i studien dagligen brottas med på egen hand eller i informella möten med varandra (Jederlund, 2019). Skolkulturen behöver svänga från tvingande konsekvenser och konsensus till öppna samtal och ledstänger som kan provas, utvärderas, förkastas eller bibehållas, men där samtliga vet vad som sker och varför.

Det är i detta sammanhang intressant att analysera förordningen för speciallärare och specialpedagoger (SFS 2017:1111). Av utrymmesskäl väljs förkortade formuleringar. En specialpedagog ska kritiskt identifiera, analysera och undanröja hinder i lärmiljöer (SFS 2017:1111). Det förefaller omöjligt utan samspel med läraren i respektive klassrum. En specialpedagog ska analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå, men i studiens skolor används identisk information gällande både grupp- och organisationsnivån. Specialpedagogens analys på dessa skolor blir utifrån hur eleven i behov av stöd passar in i ramen eller vilka behov läraren behöver tillgodose utanför ramen. En specialpedagog ska visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärder i samverkan med berörda aktörer, det vill säga lärarna i detta fall, och utveckla lärmiljöer (SFS 2017:1111). En specialpedagog ska även vara en kvalificerad samtalspartner i pedagogiska frågor. Ytterligare en punkt ur förordningen (SFS 2017:1111) som ger lärarna i studien stöd för sina åsikter är den om insikt om betydelsen av lagarbete (SFS 2017:1111). Det finns alltså lagligt stöd som styrker informanternas önskemål om en samtalspartner och närvarande specialpedagog i klassrummet. Det kommer an på rektor att organisera verksamheten så att specialpedagogen kan bidra med sitt kunnande.

Studiens skolor har organiserat elevhälsoteamets arbete bakom lykta dörrar. Det kan bidra till den upplevelse som informanterna uttrycker om brandkårsutryckningar och akutinsatser utan synbarlig genomtänkt planering.

Sher-Censor et al (2019) visar att specialpedagoger/speciallärare i deras studie mer uttrycker kontroll och direktiv på bekostnad av att erkänna och bekräfta eleven. Många av lärarna i studien ger sig själva tolkningsföreträde i relationen på samma sätt. Plantin Ewes (2019) forskning visar på detsamma; lärare ger sig själva tolkningsföreträde och har särskilt svårt att erkänna elevens perspektiv trots att eleven själv är den enda som kan svara på frågan om hur inkluderad den är. En möjlighet att möta eleven i nuet, förekomma, förebygga, erkänna, bekräfta och identifiera elevens signaler förutsätter en liknande dialog och reflektion i kollegiet (Jederlund, 2019). Relationskompetens blandas ihop med didaktisk kompetens enligt Plantin Ewe (2019), men det största hindret är att ingen reflektion förekommer. Relationskompetens

förminskas till att vara trevlig och personlig utan redskap, och ibland med att vara tydlig i direktiv och ta kontroll, när det är närvaro och erkännande som behövs (Juul & Jensen, 2002, Plantin Ewe, 2019).

## Specialpedagogens stöd och bidrag

Den främsta upplevda möjligheten, som deltagarna pratar om, men utifrån olika perspektiv och önskemål är den om en specialpedagog som är närvarande i klassrummet. De talar också om en önskan om och en saknad av en nära kontakt och en regelbundenhet i möjligheten att träffas, men ojämförligt flest uttrycker sig just för en specialpedagog som är närvarande rent fysiskt i rummet:

> Det måste finnas specialpedagoger i skolan men de måste vara lite mer i klassrummet, mer på plats. Nu känns det som att det är kontorsarbete. Action är i klassrummet. L12

> Om specialpedagogen inte är inne i klassrummet så är det svårt för en lärare att förklara delarna. L4

Lärare i studien uttrycker en önskan om ett större samarbete med specialpedagogen över lag. I första hand vill de ha ett nära samarbete när det gäller möjligheter att genomföra extra anpassningar. Utav studiens lärare har tre haft ett sådant samarbete och en har ett pågående:

> Jag tycker att man får kloka tankar av specialpedagogen. *Du kanske kan testa och göra så här*. Och jag kan berätta att jag har svårigheter med de här eleverna. Då tycker jag att man kan få tips på sådant som man inte tänker på själv. Det är det som jag tycker, att jag lär mig så eleverna lär sig. Det kan hjälpa mig med de här eleverna. Det här sättet kanske fungerar, vi tänker tillsammans. Jag tycker det är bra. L5

> /…/Det var många som verkligen fick hjälp och det märktes. Det var ganska utmärkt, hon hann med nästan alla. Jag skulle vilja ha mer sånt. Det var konkret för mig och eleverna. L12

Näst högst upp bland önskemålen utöver att vara närvarande i klassrummet önskar informanterna en specialpedagog som känner eleverna. Detta med att känna eleverna ses som en möjlighet att just komma med information utifrån den specialkunskap som lärarna tror att specialpedagogen har. De vill gärna ha bekräftelse på sina egna förslag och kunna bolla idéer:

> Ett bollplank, och då är det ju bra att specialpedagogen är inne i klassen ibland, så de har lite koll på klassen och känner klasserna. L11

Denna informant är särskilt tydlig på hur närvaron i klassrummet skulle kunna utnyttjas inkluderande:

> Det skulle vara önskvärt att specialpedagogen hade tid att vara med i klassrummet och på mötena. Vi skulle kunna ha en specialpedagog kopplad till laget. Då har den specialpedagogen koll och övergripande ansvar för alla de eleverna Det är viktigt att de är med i våra möten, kanske kommer och observerar eleverna, pratar om speciella elever och ger feedback. Eller om den kom två veckor till samma lärare, och vad tycker du och vi samarbetar och diskutera mellan fyra ögon. Vilka behöver extra anpassningar, det skulle bli mycket bättre och praktiskt. Då skulle vi nå alla elever och ingen skulle falla mellan stolarna. Det skulle vara min dröm. L12

En tredje tydlig önskan är att få återkoppling på planering, metoder och genomförande av anpassningarna:

> Det skulle vara bra att få feedback eller återkoppling på min planering, enskilda elever och deras anpassningar av specialpedagogen. L3

> Det har fungerat när jag har haft en speciallärare som har haft eleverna enskilt och återkopplat det och att det har varit något som knyter an till det vi håller på med i klassrummet. Vi har planerat tillsammans, till och med. Då har det funkat bäst. L11

Det finns ytterligare önskemål från lärarna om vad specialpedagogen kan bidra med. Lärarna i studien önskar specifikt stöd av specialpedagogen utöver närvaro och feedback. Specialpedagogen önskas hjälpa till med kartläggningar och föreslå extra anpassningar och metoder för dess genomförande som läraren klarar av att genomföra:

> Nåt som specialpedagogen kan göra är att lära känna eleven. Hitta deras svårighet, addera den till hela bilden av vad eleven kan och inte/…/Vi behöver veta vad eleverna kan. Information. Vilka anpassningar man kan göra/…/Elevens framgång ska vara i fokus, men det måste anpassas efter vad läraren kan åstadkomma liksom. L4

> Hjälpa läraren att ta fram kartläggningen, ta fram nyckelpunkter, vad kommer eleven att hjälpas av för arbetssätt för att lyckas. Förklara och berätta hur och vad man gör, så att man också får lära sig som lärare/…/ för att eleven ska nå målen. Stötta läraren genom att hjälpa oss anpassa vår undervisning för elevernas välbefinnande. Det tänker jag. Tid för handledning och att vara flexibel i stöd för anpassningarna. L13

Lärarna önskar också handledning utifrån observationer samt hjälp att förändra och förbättra sin undervisning:

> Jag tycker observationer så att man kan prata om saker tillsammans. Kopplat till lärande är bra. Bra tid för att reflektera/…/ Då visste man att man alltid hade en tid där man kunde lösa det. L10

> Specialpedagogen kan observera klassen och ge handledning. Det skulle jag jättegärna vilja ha utifrån där jag är. L2

> Läraren måste ha hjälp att titta på sin undervisning också. Vad har du jobbat med hittills? Ok, vad gillade eleven det? Vad ledde det till? Kan vi prova det här? Att man får någon typ av hjälp från specialpedagogen, att man själv blir som en elev, rannsaka sig själv. Vad har jag provat egentligen och vad kan jag prova? L1

Lärarna har tilltro till specialpedagogen som den som kan hålla i organisationen av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. En av informanterna har uppfattningen att det skulle föra mot mindre hopplöshet och större känsla av möjlighet hos lärarna samt för eleverna i behov av stöd:

> Spec. är experten. Den ska stötta den totala utvecklingspotentialen. Lyfta upp den och visa vad vi kan göra tillsammans. Vad eleven behöver för att vi ska komma dit. Nu vet jag hur jag ska jobba framåt ska det resultera i, ingen hopplöshet. L3

Det finns ändå en besvikelse och frustration som blir tydlig i intervjusituationerna. Rent konkret handlar den mest om att lärarna i studien hittills inte sett så mycket av specialpedagogen som de önskat. Det kan tolkas som ett hinder för samarbetet:

> Det finns ingenting som specialpedagogen kan göra, eller jättemycket om de bara hade kommit dit. Om de har tid. L8

> Under alla år jag har arbetat/…/ har specialpedagog blivit ett kontorsjobb. Det enda jag drömmer om är bra samarbete, bra kommunikation/…/Det kanske borde vara en kopplad specialpedagog till varje arbetslag. L7

## Delanalys; Specialpedagogens stöd och bidrag

Studiens informanter är entydiga i sin önskan om en synlig, närvarande specialpedagog i klassrummet. De vill att just specialpedagogen utifrån sin kompetens lär känna eleverna, hjälper till med kartläggningar, utifrån denna föreslår och tar fram extra anpassningar samt säkerställer att läraren utifrån kompetens och utrymme i undervisningen också kan genomföra dessa. De vill ha feedback på hur de undervisar via observationer och handledning samt förslag till förbättringar och organisation. (Takala et al, 2018, Jönsson 2018, Klang och Jönsson, 2020, Jons, 2008) Det finns forskning som styrker att det också leder till bättre undervisning och tydligare anpassningar. Lärarna i studien har stor tilltro till en specialpedagogs kunnande till och med som effekt på hoppfullhet och möjligheter även känslomässigt i deras arbete. Frustrationen och besvikelsen över att de inte har samarbete med specialpedagogen eller en närvarande sådan uttrycks med sorg.

Specialpedagogen har en påbyggnadsutbildning som ger vederbörande mer kompetens, men som lärarna inte märker av. Skolans specialpedagoger sitter rent fysiskt någon annanstans, vilket omöjliggör en vardaglig dialog om det som just nu upplevs som problem. Lärarna i studien är besvikna över att specialpedagogens jobb mer och mer blivit ett kontorsjobb, som en av dem uttrycker det. Majoriteten av dem önskar utveckla sin undervisning under ledning av specialpedagogen. De vill att denne ska bidra med observationer och handledning och det skulle kunna räcka för att minska osäkerheten i anpassningar och undervisning.

Den målstyrning som svensk skola är lagbunden till ger stort utrymme åt lärares och specialpedagogers tolkningar, vilket gör pedagogen till den enskilt viktigaste faktorn för elevens utveckling (Hattie, 2014, Jönsson, 2018). Specialpedagogerna jobbar säkert hårt utan att de syns för informanterna. Det är just denna brist på samspel som bidrar till klyftan mellan undervisningen och elevens utveckling.

Aspelin (2018) betonar att relationskompetens är en förutsättning för lärande. Studiens lärare har stora brister i sin relationskompetens, men som Aspelin och Plantin Ewe (2025) visar så är även specialpedagogernas relationskompetens outforskad. Det hälsofrämjande arbetet påverkas av pedagogernas relationskompetens där specialpedagogen enligt förordningen (SFS 2017: 1111) har ett särskilt ansvar och kompetens för att gå före och visa hur. (Plantin Ewe, 2019) Det gäller att utveckla vissa kvaliteter; förtroende, respekt, omsorg och framför allt erkännande. Det är ett förhållningssätt; ett sätt att vara och inte en teknik eller metod. Det är oroande att Sher Censor et al (2019) i en av få studier visar att specialpedagogerna i stället använder direktiv och normativt värderande i sitt språk. Det ska påpekas att i studien ses specialpedagogerna ur lärarnas synvinkel, och ingen av dem uttalar sig om specialpedagogen med relationellt, språkligt eller hälsofrämjande ordval. (Aspelin, 2018, Aspelin & Plantin Ewe, 2025, Plantin Ewe, 2019, Sher Censor et al, 2019) Det studien tyder på är en brist på samspel, vilket kan bero på en brist i relationskompetens.

Sandström et al, (2017) pekar på att det råder stor förvirring om extra anpassningars utformning, vilket även studien tyder på. Det är inte lärare som ensamma ska ringa in elever i behov av stöd och särskilt inte vilket stöd som behövs. (Nilholm, 2019, Vitelli, 2015) De har inte adekvat utbildning eller möjlighet till förberedelse. Specialpedagogen behövs alltså som studiens lärare uttrycker det som vardagligt stöd.

# Diskussion

Syftet med studien var att se vilket behov av stöd som lärarna ansåg sig behöva i arbetet med extra anpassningar. I studien finns en tydlig längtan efter samarbete och specialpedagogiskt stöd i klassrummet. Detta stöds av de lagrum (SFS 2010:800, SFS 2017: 1111) som studien hänvisar till. Det är också tydligt hur lärarna i studien lämnas ensamma att försöka hantera de stora grupper de ofta undervisar och alla de olika extra anpassningar som åtminstone en handfull elever i varje klass behöver med laglig rätt. Skollagen (SFS 2010:800) är tydlig med att extra anpassningar ska genomföras inom ordinarie undervisning. Samtidigt är skollagen tydlig med att skolan har till uppgift att uppväga skillnader i elevens sätt att tillgodogöra sig utbildningen. Det innebär till exempel att ge eleven möjlighet att vara delaktig i sin utbildning. Relationskompetens innebär att sätta eleven i centrum (Aspelin, 2018, Plantin Ewe, 2019). Det är ett förhållningssätt som skolledning och den enskilda pedagogen behöver ta ansvar för att utveckla eftersom det påverkar elevens förmåga att nå arbetsrelaterade mål såväl som elevens självbild (Scheff, 1990). Lärarnas fokus ligger vanligen på den sociala relationen och inte på den mellanmänskliga, så även i denna studie (Aspelin, 2018). Den mellanmänskliga kräver närvaro och framför allt en öppenhet i fråga om vem eleven är och kan bli. Detta erkännande går förlorat i normativa önskemål om elevens beteende och direktiv med ställda krav (Sher Censor et al, 2019).

Det finns två synsätt för extra anpassningars genomförande, ett där de skräddarsys efter individen och ett som justerar lärmiljön (Klang &Jönsson, 2020). I denna studie är inget av synsätten aktiverade för att eleven ska kunna utveckla vare sig akademiska eller sociala behov. När lärarna beskriver lyckade möten med ett innehåll de uppskattar och som de känner kan hjälpa dem med aktuella problem, beskrivs det som en lyckad slump. Studiens skolor saknar den strukturerade organisation med tydlig ledning av rektor, och i förlängningen elevhälsoteam och specialpedagog, som behövs. Kedjan från planering till genomförande och bedömning hänger inte ihop med transparens för lärarna i studien, som inte heller får återkoppling på sin länk.

De grundläggande demokratiska principerna om att uppväga skillnader i elevers utbildning genom att alla elever är delaktiga (Sveriges riksdag, 2022) är inte genomförda. Om kunskap om reell relationskompetens saknas är det lätt att tänka tanken att det inte går. Den svenska lärarutbildningen har koncentrerat sig på ämnes- och didaktisk kompetens. Skolutveckling

handlar om att reflektera tillsammans över resultaten och öva på metoder eller kompetenser (Jederlund, 2019). Den beprövade erfarenheten eller den vetenskapliga grunden ska visa på goda resultat för det man väljer. Egentligen borde man inte få välja bort det som pekar i rätt riktning heller. Sannolikt är det på grund av brister i kompetensen som varken rektor, specialpedagog eller lärare kompenserar för elevens utmaningar trots att de känner till dessa (Skolinspektionen, 2023).

För det första ska pedagogen etablera kontakt med eleverna var för sig (Juul & Jensen, 2002, Plantin Ewe, 2019). Det är i förlängningen rektors ansvar att så kan ske (SFS 2010:800). Det ögonblick då eleven kommer ny till mentor eller klasslärare kommer aldrig igen. Det bör finnas lika strukturerade metoder för det mottagandet som för kartläggningar.

För det andra leder ett normativt och värderande språk till att eleven känner sig utpekad, avslöjad och exponerad medan att erkänna och bekräfta leder till att eleven känner sig sedd (Juul & Jensen, 2002). En pedagog behöver anpassa sitt beteende utan att frånvända sig ledarskapet för eleven eller gruppen (Juul & Jensen, 2002). Det i sin tur betyder att arbeta aktivt för att främja ett sådant bemötande liksom relationskompetens (Plantin Ewe, 2019).

Specialpedagogen ska mot bakgrund av förordningen (SFS 2017:1111) vara mer närvarande genom att exempelvis kritiskt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder. En annan viktig aspekt i studien är att vara en länk mellan skolledning, elevhälsoteam och pedagogerna. I förordningen (SFS 2017:1111) uttrycks stöd för detta genom att specialpedagogen ska visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för berörda. Då kan specialpedagogen troligen inte uteslutas ur elevhälsoteamets arbete, men mer tid behöver gå till att stödja lärare och elever än skolledningen om slutsatser dras ur denna studie samt ur förordningen.

När politiker och andra intressenter pratar om att satsa på skolan handlar det aldrig om mer personal utan effektiviseringar och mindre pengar. Det behövs fler vuxna, men mot bakgrund av denna studie i så fall specialpedagogiskt utbildade sådana. Det är inte legitimt att förklara utåt att skolan behöver mer kvalificerad och kompetent personal som kan analysera deras barns svårigheter så att övriga pedagoger förstår hur de ska undervisa. Inte heller är det lätt att förklara hur mycket tid det behövs för en person att göra en utredning och regelbundet följa upp och utvärdera den. Lika kontroversiellt är det för skolans aktörer att förklara att det behövs mer mötestid för att prata sig samman och samplanera. Det mest positiva i studien, om det är signifikant för hela skolan i Sverige, är att samtliga lärare oavsett stadium, skola och kommun är helt eniga om vilka lösningar de vill se för att elever i behov av stöd ska klara måluppfyllelse och känna välbefinnande. De vill ha en närvarande specialpedagog i klassrummet, som de har

en pågående regelbunden dialog med i mötesforum som stödjer utformning och underhållande av adekvata extra anpassningar.

Scrtic (1995) menar att demokrati är baserat på samarbete och problemlösning genom reflektion. Det borde alltså kunna ge resultat om rektor, elevhälsoteam, specialpedagog och lärare fick ta till sig relationskompetensens och didaktikens möjligheter i regelbundna veckovisa reflektionsmöten. Dessa ska handla om undervisning för skolans alla elever utifrån mönster av nuläget som elevhälsoteamet tagit fram. Utifrån den tidigare forskningen finns det sätt att nå fram till de elever som inte får gymnasiebehörighet efter avslutad grundskola. Mot bakgrund av denna forskning kommer sådana samtal att innehålla reflektion kring genomförande av de metoder som vetenskapligt getts mest tyngd för elevens måluppfyllelse. Ingen kontinuerlig analys av elevresultat pågår på någon av skolorna i studien (Jederlund, 2019). Risken finns att skolan i sin längtan efter lugn och trygghet hindrar utvecklingen genom att sträva efter konsensus. Reflektionsmöjlighet utifrån det välkända skulle ge skolan möjlighet att vila i positiva förväntningar på den ovissa utgången. Tillit till utvecklingsprocessen (Jederlund, 2019).

## Specialpedagogiska implikationer

Den administrativa bördan som orsakar lärare stress kan inte helt och hållet föras över till specialpedagoger utan att i så fall även dessa blir fler till antalet. Det är framför allt viktigt att göra rätt saker. Möten som resulterar i tydliga beslut och handlingsplaner för att pedagogerna ska kunna genomföra extra anpassningar är ett önskemål. De måste bygga på kontinuerlig analys av elevernas resultat och motverkar på så sätt även bristen på samarbete och transparens. Specialpedagoger har kunskap att åstadkomma bättre anpassningar i fråga om tydlighet än lärare (Sandström et al, 2017). Stödet ska skräddarsys och lärmiljön justeras. Specialpedagogens uppgift är att utreda hela lärmiljön (SFS 2017:1111). Det betyder tre olika nivåer; organisations-, grupp- och individnivån. För de båda förstnämnda är detta ofta förtryckt i dokumentet och endast beskrivande. En professionell specialpedagog ska bemöda sig om att verkligen gå till botten med om det finns någon förändring på varje nivå som kan hjälpa eleven. Dessvärre får eleverna ofta samma stöd oavsett behov, vilket ofta är lärobokens uppgifter och hemläxa (Jönsson, 2018). Det går inte att utesluta att eleven misslyckas på grund av stödet enligt (Jönsson, 2018).

Individens specifika svårigheter behöver ringas in med precision och noggrannhet för utredningens användbarhet och möjlighet att göra skillnad. Det innebär framför allt elevens språkliga styrkor inom varje domän, som går att bygga på i undervisningen samt vilka luckor

extra anpassningar ska stödja (Aspelin, 2013). Med språkligt stöd som organiseras med scaffolding ökar elevens chanser att nå målen (Klapp & Jönsson, 2020, Aspelin, 2013). De flesta specialpedagoger är inte språkligt utbildade i sin grundutbildning. Det kan medföra brister både i själva utredningen och i språkliga anpassningar.

Hela lärmiljön innehåller många komponenter och består inte minst av relationer. Fokus ligger på interaktionerna i mellanrummet mellan elev och lärare. Det är här specialpedagogen ska observera för att få en god bild i utredningen och ge återkoppling till läraren. Det finns forskning som styrker att specialpedagoger ser relationer som fundamentala men att det inte räcker. Specialpedagogens relationskompetens är ett outforskat område (Aspelin et al, 2020). Professionell relationskompetens är pedagogens förmåga att se eleven på dess egna premisser (Plantin Ewe, 2019).

Återkoppling glöms ofta bort. När utredningen är klar görs ingenting med den. Möjligen utvärderas den tillsamman med vårdnadshavare då och då, men dessa är inte pedagogiskt utbildade och står i en beroendeställning till läraren och skolan. Det är inte en utvärdering värd namnet även om vårdnadshavarna självklart ska informeras hela vägen.

Det finns fyra värden för inkludering (Vitelli, 2015). Det första är variation i undervisningen. Det andra är att organisera lärare i team tillsammans med en specialpedagog, vilket ger högre resultat (Vitelli, 2015, Takala et al, 2018) Specialpedagogen ska motverka bristperspektivet och ständigt fråga *hur* (Aspelin, 2013). Goda relationer är en skyddsfaktor för elevens positiva utveckling (Plantin Ewe, 2019).

## Metoddiskussion

Eleverna som inte når målen och inte får gymnasiebehörighet blir fler och fler. I sökande efter relevant forskning blev betänkandet om förstärkningsundervisning i skolan (SOU, 2024: 94) aktualiserat. Eftersom utredningen landar i det relationella perspektivet blev det avgörande för studiens perspektiv. Ett antagande som påverkat studien är möjligheterna att genomföra extra anpassningar i en relationskompetent skola. Valet av de fyra begreppen självbild, relationskompetens, höga förväntningar och motivation kan tolkas som en värdering. Begreppen förekommer på Skolverkets hemsida då man söker på relationskompetens. Det ligger en värdering om deras effekt på extra anpassningar bakom valet av dem. Idén om att be informanterna att definiera begreppen kom då det var svårt att inte ställa ledande frågor, men ändå få svar som innehöll just de begreppen. Definitionen av relationskompetens fick i samtliga intervjuer en följdfråga om hur den realiseras i praktiken. För de andra tre begreppen ställdes följdfrågan om hur de realiseras i praktiken endast om informanten tyckte att begreppet var

påverkbart. För begreppet självbild ställdes frågan till tre av informanterna. För höga förväntningar och motivation ställdes den inte till någon informant.

Tre frågor tillkom efter att den första intervjun hade genomförts eftersom informanten spontant kom in på vad hen ansåg viktigt för elevens utveckling, vad hen själv kunde påverka och funderingar kring vad som påverkade eleven till framgång. Det är dessa frågor:
Vad tror du har betydelse för elevens utveckling? Vad anser du att du kan påverka som lärare? Vilken roll har relationer i ett framgångsrikt arbete?

En anledning att be lärarna i studien att definiera begreppet relationskompetens var en misstanke om en brist i både förståelse och användning av detta inom skolan. Det går att argumentera att intervjuaren på detta sätt har styrt resultatet. Antagligen hade ingen av lärarna berört relationskompetensen i sina svar annars. Ingen av informanterna använde begreppet spontant i någon av de andra frågorna.

## Förslag på fortsatt forskning

Det skulle vara spännande att fortsätta undersöka framför allt specialpedagogers svar på samma intervjufrågor. När skolan generellt inte leder till de resultat som önskas kommer reformer på agendan som nya läroplaner eller hårdare tag mot elever som stör studieron. Anställda inom skolan får inte möjlighet att implementera dem eller ta dem till sig utan merarbete. Det gör att dessa i praktiken inte genomförs och därmed aldrig kan prövas innan nästa reform. Det skulle därför vara intressant att undersöka hela elevhälsoteams kunskap och inställningar till extra anpassningar och dess möjligheter till genomförande.

Det är intressant att se om teamen kommer att lägga tyngdpunkten på de resultat som utredningen (SOU, 2024: 94) kommer fram till och om de har samma kunskap om inkludering, högkvalitativ undervisning i heterogena grupper eller samma förslag på hur den enskilda skolan ska hantera elever som inte hinner på den tid som ges. Mer intressant är om de anser att heterogeniteten i grupper är viktig och ska bevaras, och om bra vägar till det är genom relationskompetens, undervisning som är systematisk, generell och explicit samt genom förstärkningsundervisning i intensivperioder.

# Referenser


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

Aspelin, J. (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Kristianstad: Elanders.

Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik.* Malmö: Gleerups.

Aspelin, J., & Eklöf, A. (2022). In the blink of an eye: understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse. -: Taylor and Francis Ltd.* – 1946–3017, s 1–19.

Aspelin, J., Östlund, D. & Jönsson, A. (2023). Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevers föräldrar. *Utbildning & Lärande. 2001–4554.;18:1.*

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder.* (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Buber, M. (2024). *Jag och du.* övers. Andreas Ekdahl. Stockholm: Bokförlaget Polaris.

Fejes, A. & Thornberg, R.(red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys.* (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige 2002 Årg 7 nr 4 s 279–305 issn 1401–6788.*

Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige 2006 Årg 11 NR 2 S94-115 ISSN 1401–6788.*

Gustafsson, J. (2006) *Lika rättigheter. Likvärdig skola?* Stockholm: Rädda Barnen.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: - en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elever.* Stockholm: Natur & Kultur.

Jederlund, U. (2019) Tillit som förutsättning för skolutveckling *Pedagogisk forskning i Sverige ISSN (Online) 2001–3345, ISSN (Print) 1401–6788*

Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar. En pedagogisk hållning.* (Doktorsavhandling vid Pedagogiska Institutionen, nr 147.) Stockholm: Stockholms Universitet.

Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Relationskompetens i pedagogernas värld.* Stockholm: Liber.

Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: an interview study. *Frontiers in Education: Special Educational Needs*, 3 (63).

Klapp, A., & Jönsson, A. (2020). Scaffolding or simplifying: Students' perception of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education, 36, 1055–1074.*

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur AB, Lund.

Lasko, B. 2020. "The Importance of Relationship Building with ADHD Students." *BU Journal of Graduate Studies in Education 12 (2): 29–32.*

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter.* Studentlitteratur AB, Lund.

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola – möjligheter, hinder och dilemman.* Studentlitteratur AB, Lund.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* (Ak. Avh.) Göteborg: Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.

Plantin Ewe, L. (2019). Emotional and Behavioural Difficulties. *Classroom Discourse. - : Taylor and Francis Ltd.,* Vol. 28, Issue 2–3, p 198–215.

Plantin Ewe, L., & Aspelin, J. (2025). Teachers' relational competence towards students with neurodevelopmental symptoms: A microscopic relational analysis. *Journal of Research in Special Education Needs, Apr2025,* Vol.25, Issue 2, p225-236.

Rosenqvist, J. (2013). Relationell Specialpedagogik - i teori och praktik. J. Aspelin (Red.), *Relationell dynamik – ett försök till skola i förändring* (s. 27–45). Elanders Sverige AB, Mölnlycke 2013

Rubin, M. (2013). Relationell Specialpedagogik - i teori och praktik. J. Aspelin (Red.), *Vem är Sofia? Perspektiv på relationell specialpedagogik i arbetet för språkutveckling och mångfald* (s. 143–163). Elanders Sverige AB, Mölnlycke 2013

Sandström, M., Lindqvist, G., & Klang, N. (2017). *På spaning efter "superläraren": om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering*. Garpelin, A. & Sandberg, A. (red.) *Barn och Unga i Skola och Samhälle* (s. 178–198). Västerås.

Scheff, T.J. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure.* Chicago: The University of Chicago Press.

Sher-Censor, E., Nahamias-Zlotolov, A. & Dolev, S. (2019). Special Education Teachers' Narratives and Attachement Style: Associations with Classroom Emotional Support. *Journal of Child & Family Studies. Aug2019,* Vol. 28 Issue 8, p2232-2242.

Scrtic, T. M. (1995). *Deconstructing/Reconstructing Public Education: Social Reconstruction in the Postmodern Era.* Teachers College Press, Columbia University*, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027 (paper: ISBN-0-8077-3410-1, ISBN-0-8077-3411-233-265)*

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

Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022) *1 kap. Värdegrund och uppdrag. 2 kap. Övergripande mål och riktlinjer.*

SOU, 2024: 94, *Förstärkningsundervisning i skolan - en försöksverksamhet för fler behöriga elever.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur

Sveriges riksdag, Skollagen (2010:800), *1 kap. Inledande bestämmelser. 3 kap. Barns och elevers utveckling mot målen.*

Sveriges riksdag, svensk författningssamling (2017: 1111) *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*

Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools – Teachers' Views. *Scandinavian Journal of Education Research 2020,* Vol. 64, No. 3, 313–332.

Vitelli, E. M. (2015). Universal Design for Learning: Are We Teaching It to Preservice General Education Teachers? *Journal of Special Education Technology 30(3):166–178.*

## Elektroniska referenser

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

Vetenskapsrådet (2024) *Etik i forskningen och god forskningssed.* https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html

Sveriges Lärare (2023) *Lärares yrkesetik.* https://lararesyrkesetik.se/

# Bilagor

**Bilaga 1**

Intervjufrågor

Vilka extra anpassningar tycker du är viktiga inom ditt ämne?

Hur lägger du upp din planering avseende dessa?

Vilken typ av konstruktiv återkoppling brukar du ge?

Vilka konsekvenser får dina extra anpassningar för elever i behov av särskilt stöd?
Finns det något beträffande planering, genomförande eller formativ bedömning som är relevant för mig att veta något om? Finns det något här som en specialpedagog kan bidra med?

Vad vill du att stödet från specialpedagogen ska innehålla?

I vilka tidigare situationer har det fungerat? Ge exempel. Varför?

Berätta om en situation som du upplevde att du lyckades med.

Berätta om en situation som du upplevde som utmanande. Hur vill du då att stödet från specialpedagogen ska se ut?

När har det inte fungerat? Vilken hjälp eller stöd hade du behövt då?

Vad tror du har betydelse för elevens utveckling? Vad anser du att du kan påverka som lärare? Vilken roll har relationer i ett framgångsrikt arbete?

Jag skulle vilja veta hur du definierar några ord. Anser du att dessa på något sätt ingår i din profession? Hur realiseras de i praktiken?

Självbild

Relationskompetens
Höga förväntningar
Motivation

Tänk på de elever med särskilda behov som du har ansvar för i din grupp. Vilken grad av delaktighet har de i din undervisning? Vilka känslor tror du att de upplever under din undervisning?

Vad av detta skulle du vilja ha stöd i specialpedagogen för att genomföra? Vilken typ av stöd önskar du?

Dröm fritt; vad tycker du att specialpedagogen helst ska ägna sig åt för elevens möjlighet att nå målen och för elevens möjlighet till välbefinnande?

Vad i skolans organisation och mötesstruktur med mera tycker du befrämjar ditt arbete med extra anpassningar för eleverna respektive lägger hinder för ditt arbete? Vad skulle du vilja ha mer eller mindre av för att kunna göra ditt jobb på bästa sätt?

**Bilaga 2**

Vuxnas samtycke

MALMÖ UNIVERSITET

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

SKOLUTVECKLING OCH LEDARSKAP

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (http://mau.diva-*

2025-02-12

# Samtycke till medverkan i studentprojekt

Mitt namn är Charlotte Kramer. Jag är speciallärare mot grav språkstörning, men också student på specialpedagogprogrammet. Jag ska under vårterminen skriva mitt examensarbete och dessutom bli behörig specialpedagog. Jag skulle vilja intervjua dig för mitt examensarbete. Frågorna kommer att röra hur du som lärare tycker att du har möjlighet att göra extra anpassningar och formativ bedömning i ditt ämne och vilket stöd du vill ha i planering och genomförande av specialpedagogen. Syftet är att fånga lärares uppfattningar om just specialpedagogens arbete gällande stöd till lärare och elever specifikt vid genomförandet av extra anpassningar.

Om du väljer att delta skriver du under medföljande blankett och lämnar till mig. Intervjun kommer att ta maximalt 60 minuter. En eventuell ljudupptagning och/eller fältanteckningar lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet. Tillgång till dessa har endast kursansvarig, jag och min handledare.

Här kan du läsa mer om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html som mitt projekt utgår från i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Charlotte Kramer

Kontaktuppgifter: kramer.lotta@gmail.com

Ansvarig handledare på Malmö universitet: Lisa Hellström

Kursansvarig på Malmö universitet: Kristian Lutz

Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mau.se
040-665 70 00

*Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

| | |
|---|---|
| **Personuppgiftsansvarig** | Malmö universitet |
| **Dataskyddsombud** | dataskyddsombud@mau.se |
| **Typ av personuppgifter** | Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter. |
| **Ändamål med behandlingen** | För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning. |
| **Rättslig grund för behandling** | Ditt samtycke. |
| **Mottagare** | Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare. |
| **Lagringstid** | Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter. |
| **Dina rättigheter** | Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina |

personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

# Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att**

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. [1]

Namn: …….…….

Namnförtydligande: …….

Dagens datum: ……

[1] De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2024), som du kan finna här: https://www.vr.se/uppdrag/etik/god-forskningssed---ny-utgava.html