



doi: 10.24834/educare.2020.2.6

Relationskompetens i specialpedagogiska utbildningar: Hur framställs ämnet i kursplaner för specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige?

Jonas Aspelin

<https://orcid.org/0000-0003-0917-6689>

Jonas.Aspelin@hkr.se

Daniel Östlund

<https://orcid.org/0000-0001-5196-4844>

Daniel.Ostlund@hkr.se

Research shows that the quality of the teacher-student relationship is crucial to students' learning and development, especially for students in need of special support. In Scandinavia, the concept of relational competence is increasingly used to define a teacher's ability to build supportive relationships. In this article, relational competence is discussed in the context of special education. The article investigates how relational competence is described in the curriculum for special education teacher training. Syllabuses (n = 142) at all Swedish universities that have programs in special education (n = 11) are included in the analysis, with a focus on the learning goals (n = 857). Content analysis provides both an overall and a more in-depth picture. The first study shows that there are relatively few learning goals relevant to relational competence. For example, the key concepts "relation," "participation," and "empathy" are very rarely used, and "care" and "trust" are completely absent. The second study shows, among other findings, that relevant content mainly concerns the special educator as a qualified interlocutor vis-à-vis colleagues. Hardly any goals include teacher-student or teacher-parent relationships. On the whole, the results indicate that relational competence is a neglected topic in this discourse, and that it has a fairly narrow focus. The implications of this lack are discussed, and suggestions for improvement are added.

Keywords: relational competence; teacher-student relationship; special education; teacher education

1. Introduktion

Kärnan i pedagogiskt yrkeskunnande är det mellanmännsliga mötet. Det gäller för alla sorters lärare, inte minst speciallärare och specialpedagoger. Forskning pekar på att pedagogers förmåga att bygga relationer är särskilt viktig ifråga om elever i behov av särskilt stöd (Sabol & Pianta, 2012). Speciallärare och specialpedagoger ser också goda relationer till elever som basen för sitt arbete (Göransson, 2015). Som en självklar del av rollen talar man till exempel om vikten av positivt bemötande och förtroendeskapande (Aspelin, Jönsson & Östlund, submitted).

Under de senaste tre decennierna har utbildningsforskning till betydande del ändrat fokus, från sociala system och individer till de kontexter och relationer inom vilka kunskaper och mänskligt växande sker (Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012). Samtidigt har en mängd internationell forskning visat att en positiv, stödjande relation mellan lärare och elev är avgörande för elevers akademiska och sociala utveckling, liksom för deras trivsel, välmående och motivation till lärande (Hughes, 2012; Murray & Pianta, 2007). Forskningsöversikter och metaanalyser stärker bilden (Roorda m.fl., 2011; Cornelius-White, 2007; Wubbels m.fl., 2012). I skandinavisk forskning används allt oftare begreppet relationskompetens för lärarens förmåga att bygga positiva relationer (Nordenbo et al., 2008; Skibsted & Matthiesen, red., 2016; Aspelin & Jönsson, 2019). Enligt Jensen et al. (2015) är kärnan i lärares relationskompetens förmågan att ”möta elever och föräldrar med öppenhet och respekt, att visa empati och kunna ta ansvar för sin egen del av relationen, som pedagog” (s. 206, vår övers.). Relationskompetens har definierats utifrån olika analysnivåer, men knyts primärt till en interpersonell kontext, dvs. ses som realiserat i en pågående interaktionsprocess mellan pedagogen och hans/hennes partners (Aspelin, 2018). Om vi använder Erving Goffmans (1959/1991) begrepp ”direkt interaktion” (eng. face-to-face-interaction) betecknar relationskompetens lärarens position i ”individernas ömsesidiga inflytande på varandras handlingar och sätt att fungera när de befinner sig i varandras omedelbara fysiska närvaro” (ibid., s. 26).

Som antydde ovan visar forskning att den pedagogiska relationen är särskilt betydelsefull för unga människor som på ett eller annat sätt befinner sig i riskzoner, till exempel elever med funktionshinder. För dessa elever fungerar en nära, positiv relation till läraren som skyddsfaktor och källa till framsteg, såväl akademiskt som socialt (Sabol & Pianta, 2012; Drugli, 2014; Plantin Ewe, 2020). I artikeln ”Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities” pekar Rimm-Kaufman et al. (2003) på vikten av att lärarstudenter utbildas i relationella praktiker. Man konstaterar vidare att forskning inom fältet inte tillräckligt uppmärksammat hur sådan kompetens kan utvecklas på lärarutbildningar (jfr. med Mc Whirter et al., 2016; Ricci, Zetlin, Osipova, 2017). Rimm-Kaufman et al. (2003) studerar hur lärarstudenter kan öva upp sin relationskompetens i möten med barn med funktionshinder, till exempel lära sig avgöra vad för slags stöd barn behöver i konkreta situationer och interaktiva processer.

Mot ovanstående bakgrund kan man förvänta sig att relationskompetens är ett centralt innehåll i specialpedagogiska utbildningar. Utifrån våra mångåriga erfarenheter från programmen förhåller det sig också ofta så. I den här artikeln undersöker vi om ämnet också synliggörs i de kursplaner som ligger till grund för utbildningarna. Det övergripande syftet är att bidra med kunskap om relationskompetens i specialpedagogiska sammanhang. Mer specifikt undersöks följande forskningsfråga: *hur framställs ämnet relationskompetens i lärandemål från specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige?* En undersökning med sådant fokus har inte gjorts tidigare. Artikel förväntas därför bidra till olika fält: till forskning om relationskompetens och specialpedagogik, men också till speciallärar- och specialpedagogutbildning – inte minst när det gäller kursplaneskrivning – samt till lärarutbildning mer allmänt.

2. Specialpedagog- och speciallärarutbildningar i Sverige

Specialpedagog- och speciallärarutbildningarna omfattar 90 hp och är påbyggnadsutbildningar för förskollärare och lärare. Utbildningarna ges för närvarande vid följande lärosäten: Göteborgs universitet, Högskolan Kristianstad, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Linnéuniversitet; Malmö Universitet, Mälardalens högskola, Stockholms universitet, Umeå Universitet, Uppsala universitet och Örebro Universitet. I Sverige finns en lång tradition av att vidareutbilda lärare till speciallärare och specialpedagoger. Föregångarna till dagens utbildningar

växte fram under 1800-talets andra hälft och var främst inriktade på utbildning av elever med specifika funktionsnedsättningar, som intellektuell funktionsnedsättning, synnedsättning och hörselnedsättning (Bladini, 1990; Domfors, 2000; Östlund, 2012). I mitten av 1900-talet knöts utbildningarna till olika lärarhögskolor. 1962 inrättade lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg speciallärarutbildningar. De följdes av Malmö och Umeå, som etablerade motsvarande utbildningar 1965 respektive 1972 (Rudvall, 2001).

Den så kallade SIA-utredningen (SOU 1974:53) lyfte fram kritik mot- och rekommenderade avveckling av specialundervisning, som man menade var alltför individinriktad. Under 1980-talet initierades diskussioner om en reformering av speciallärarutbildningen (DsU: 1986:13) och 1988 lades speciallärarutbildningen ner. En ny utbildning – Specialpedagogutbildningen – inrättades 1990 (UHÄ, reg nr D1-1452-90) på de lärosäten som tidigare genomfört speciallärarutbildning (prop. 1988/1989:4). Specialpedagogiskt program kom inledningsvis att organiseras i fyra inriktningar: 1) komplicerad inlärningssituation, 2) dövhet eller hörselskada, 3) synskada och 4) utvecklingsstörning. Utöver specifika kunskaper inom respektive inriktning skulle alla studerande erövra kunskaper och förhållningssätt för att kunna genomföra undervisande, handledande och pedagogiskt rådgivande uppgifter avseende personal inom barnomsorg, skola, vuxenutbildning och rehabilitering. Genom en reformering av utbildningen 2001 (SFS 2001:23) försvann inriktningarna i det specialpedagogiska programmet och en mer generell specialpedagogexamen infördes. Speciallärarutbildningen återinfördes 2008 (SFS 2007:638) med två valbara specialiseringar: språk-skriv-läs och matematik. De kompletterades 2011 med ytterligare fyra specialiseringar: grav språkstörning, dövhet/hörselnedsättning, synnedsättning och utvecklingsstörning (SFS 2011:688).

Speciallärarprofessionen omfattas av Lärarlegitimationsförordningen, vilket innebär att det utfärdas en särskild lärarlegitimation för professionen. Motsvarande gäller inte för professionen specialpedagog (SFS 2011:688). Några olika forskningsprojekt (Takala & Ahl, 2014; Göransson et al, 2015; Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara, & Lundström, 2015) har jämfört de båda professionerna. Sett till formuleringar i examensordningen (SFS 2011:688) pekar Göransson et al. (2015) på att det ”finns mer likheter än skillnader mellan målformuleringarna i examensordningarna för specialpedagog- respektive speciallärarexamen” (s. 8). Göransson et al. (2015) går igenom

forskning i syfte att belysa vad ”speciallärare/specialpedagoger anser utgör deras specifika kunskap alternativt vilken kunskap de utvecklat genom utbildning” (s. 9). De fann endast två studier – en från Storbritannien och en från Sverige – som tillförde relevant kunskap sett till syftet. De visade ”att en relationell syn på skolproblem skulle kunna vara speciella kunskaper som yrkesgrupperna äger” (s. 10).

Inom specialpedagogisk forskning har ett relationellt perspektiv spelat en betydande roll under flera decennier, för hur man förstår och definierar elevers svårigheter, specialpedagogisk verksamhet, kompetens med mera (Ahlberg, 2010; Clark, Dyson & Millward, 1998; Persson, 1998; Emanuelsson et al., 2001). Det relationella perspektivet har fokus på relationen mellan elevers svårigheter och utbildningsmiljön samt brukar kontrasteras mot ett individorienterat- (psyko-medicinskt) och samhällsorienterat (sociologiskt) perspektiv (Skidmore, 2004; Dyson, 2006). Ett mer avgränsat och samtidigt mer konkret relationellt perspektiv placerar kommunikation och interpersonella relationer i utbildningens brännpunkt (Ahlberg, 2010; Aspelin, 2013). Vad vi frågar oss i föreliggande studie är alltså huruvida ett relationellt perspektiv med fokus på mellanmänsklig relationskompetens avspeglas i de kursplaner som ligger till grund för utbildningar till speciallärare och specialpedagog.

3. Metod

Nedan beskrivs det tillvägagångssätt som valts för att besvara forskningsfrågan, dvs. hur ämnet relationskompetens framställs i lärandemål från specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige. Vi genomför en kvalitativ innehållsanalys, vilket är en vanlig metod för att analysera olika slags texter, däribland kursplaner.

3.1 Kvalitativ innehållsanalys

Kvalitativ innehållsanalys kan definieras som ”a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns” (Hsieh & Shannon, 2005). Hsieh & Shannon (2005) skiljer mellan tre typer av kvalitativ innehållsanalys: conventional, directed och summative. Det angreppssätt som väljs nedan ligger närmast den summativa; den innefattar både ”Analyzing for the appearance of a particular word or content” och ”discovering underlying meanings of the

words or the content” (Hsieh & Shannon, p. 1283-1284). Studien inleddes med att specifika ord identifierades och kvantifierades. Urvalet av ord motiverades teoretiskt, utifrån forskning om relationskompetens, vilket gör att analysen även har inslag av vad Hsieh & Shannon kallar ”directed content analysis”. Vidare tolkades relationen mellan text (specifika ord) och dess kontext (lärandemålet som helhet) i syfte att upptäcka ordens underliggande innebörder (Hsieh & Shannon, p. 1285).

Tidigt i analysen konstaterades att begreppet ”relationskompetens” – eller besläktade begrepp såsom ”relationsarbete” (Frelin, 2010) och ”relationell professionalism” (Sandvik, 2008) – inte förekommer i kursplanerna. En sökning i lärandemålen på ordet ”kompetens” visade dessutom att det endast förekommer 7 gånger, och då utan relevans för det aktuella ämnet. Sökandet inriktades därför på annat slags innehåll som ansågs betydelsefullt i sammanhanget. Vi föreställde oss två huvudsakliga nivåer av relationskompetens, ett slags första och andra ordning:

- 1) Kunnande *i* mellanmännsliga relationer, det vill säga förmågor etc. som studenterna förväntas manifesteras i direkt interaktion, i möten med en konkret motpart (elever, kolleger, föräldrar osv.);
- 2) Kunskap *om* mellanmännsliga relationer, det vill säga förmågor etc. som studenterna förväntas visa prov på genom reflektion över relationer.

Utifrån denna utgångspunkt konstruerades ett kodningsschema, vilket presenteras nedan.

3.2 Data, procedur och kodningsschema

Det totala datamaterial som ingått i granskningen är avsnitten innehåll, lärandemål samt i förekommande fall syfte i samtliga kursplaner (n = 142) som ingår i utbildning till speciallärare och specialpedagog vid samtliga svenska lärosäten som har specialpedagogisk- och/eller speciallärarprogram (n = 11).¹ Aktuella lärosäten och det antal kursplaner man har är följande: Göteborgs universitet: 11; Högskolan Kristianstad: 7; Karlstad Universitet, 7; Linköpings

¹ Merparten av siffrorna i avsnittet grundas på sökningar som gjordes i april 2019. Undantag är Mälardalens högskola och Karlstads universitet, där sökningar gjordes i augusti 2019. Från några lärosäten erhöles underlaget via direktkontakter under samma period.

universitet: 15; Linnéuniversitetet: 27; Malmö universitet: 8; Mälardalens högskola, 15; Stockholms universitet: 12; Umeå universitet: 11; Uppsala universitet: 10; Örebro universitet: 3.

Granskningen följde nedanstående steg. För att stärka trovärdigheten i tolkningar och slutsatser har båda artikelförfattarna granskat allt innehåll.

1) Inledningsvis gjordes sökningar på följande 12 ord vilka ansågs relevanta: relation, kommunikation, empati, förhållningssätt, bemötande, samtal, delaktighet, omsorg, respekt, dialog, förtroende och interaktion. Sökningen var alltså teoretiskt motiverad, såtillvida att den innefattade ord som sågs som direkt kopplade till relationskompetens (i den mening som begreppet getts ovan). Allt innehåll där nyckelorden förekom sammanställdes. Vi räknade därefter hur många gånger orden i fråga förekommer i kursplanerna, för att få en översiktlig uppfattning om i hur stor utsträckning stoff relevant för ämnet förekommer. Innebörder i kursplanernas formuleringar tolkades sedan med fokus på vad för slags relation som avsågs samt vad det kunde implicera avseende relationskompetens. I den granskningen användes nedanstående kodningsschema:²

DR: *Direkt relevant innehåll.* Till denna kategori räknas innehåll som *direkt* rör lärarstudentens relationskompetens. Det handlar alltså om studentens förmåga att bygga relationer med andra (elever, kolleger, föräldrar osv.). Begrepp som samtal, kommunikation och bemötande aktualiseras.

IR: *Indirekt relevant innehåll.* Hit räknas innehåll som *indirekt* rör lärarstudentens relationskompetens. Det handlar alltså om studentens förmåga att reflektera över – ”teoretisera om”, problematisera, analysera, diskutera, värdera osv. – relationer och relationsprocesser.

ER: *Ej relevant innehåll.* Hit räknas innehåll som varken direkt eller indirekt rör lärarstudenters kunnande ifråga om/kunskaper om interpersonella relationer.

Vidare granskades kursplanerna åter, denna gång för att se om det fanns annat innehåll än det som noterats genom nyckelorden som kunde anses relevant för ämnet. Denna granskning tillförde ingenting nytt.

² Ett kodningsschema syftar till ”to guide coders to make decisions in the analysis of content” (Hsieh & Shannon, p. 1285)

2) I nästa steg bestämde vi oss för att inte gå vidare med stoff som stod under rubrikerna ”Syfte” och ”Innehåll” i kursplanerna; detta dels då essensen i dessa avsnitt i princip återfanns i lärandemål, dels då mängden data i projektet behövde begränsas. Granskningen avgränsades således till lärandemål. Det sammanlagda antalet lärandemål som granskats är 857. Denna siffra står alltså för alla de lärandemål som finns i utbildningar till speciallärare och specialpedagog vid samtliga lärosäten som har specialpedagogisk- och/eller speciallärarprogram i Sverige.

Lärandemålen sammanställdes och kategoriserades preliminärt utifrån kodningsschemat ovan. De placerades sedan i bokstavsordning, och de mål som upprepades i olika kursplaner från ett visst lärosäte togs bort. Alla unika mål granskades sedan åter utifrån kodningsschemat, och justeringar gjordes. Antal lärandemål där nyckelord förekommer räknades och relevansen för ämnet relationskompetens bedömdes utifrån kodningsschemat. Vidare sammanställdes de mål som kategoriserats som ”direkt relevanta” respektive ”indirekt relevanta” i varsitt dokument. Detta steg i analysen resulterade i en översiktlig bild av hur relationskompetens framställs – och inte framställs – i lärandemålen. Resultatet av denna granskning presenteras i den första resultatdelen nedan.

3) Som tredje och avslutande steg gjordes en mer noggrann granskning av de lärandemål som kategoriserats som direkt respektive indirekt relevanta. Även här gjordes en del justeringar så att ett antal mål kategoriserades om. Mönster i formuleringar utmejslades och kodades i syfte att urskilja olika aspekter av relationskompetens och därmed fördjupa svaret på frågan hur ämnet framställs i lärandemålen. Resultatet av denna granskning följer i den andra resultatdelen.

3.3 Resultat 1: översiktlig bild av ämnet i lärandemålen

Nedan ges en översiktlig bild som svar på forskningsfrågan, dvs. hur ämnet relationskompetens framställs i lärandemålen. Tabellen innehåller det antal lärandemål där nyckelord förekommer samt en bedömning av målets relevans för ämnet.

Nyckelord	Antal lärandemål där nyckelord förekommer	Antal lärandemål av relevans för ämnet
Relation	95	<p>I 0 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening</p> <p>I 0 fall används begreppet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening</p>
Samtal	58	<p>I 26 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening</p> <p>I 27 fall används begreppet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening</p>
Förhållningssätt	36	<p>I 3 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening</p> <p>I 12 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening.</p>
Kommunikation	17	<p>I 1 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening</p> <p>I 6 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening.</p>
Delaktighet	12	<p>I 1 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening</p> <p>I 6 fall används ordet med avseende på</p>

		interpersonella relationer i indirekt mening.
Empati	8	I 4 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening I 3 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening
Bemötande	4	I 1 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening I 3 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening
Relationell	1	I 0 fall används ordet med avseende på interpersonella relationer i direkt mening I 0 fall används begreppet med avseende på interpersonella relationer i indirekt mening
Respekt	0	0
Dialog	0	0
Förtroende	0	0
Interaktion	0	0
Omsorg	0	0

Tabell 1: Antal lärandemål där nyckelord förekommer samt bedömning av dess relevans för ämnet.

Som framgår av tabellen förekommer nyckelorden i liten omfattning i kursplanernas lärandemål. När de förekommer har de, med undantag av ordet ”samtal”, sällan en innebörd som bedömts relevant med avseende på interpersonell nivå, än mindre för interpersonella relationer i direkt mening.

Nyckelordet ”relation” förekommer 95 gånger, men aldrig med avseende på interpersonella relationer. Istället används det för att beskriva förhållandet mellan olika innehåll och/eller som synonymt med ord som ”rörande” eller ”angående”, såsom i följande lärandemål: [studenten ska kunna] ”identifiera, analysera och problematisera behov av ytterligare kunskap i relation till professionen, liksom förhållandet mellan vetenskaplig teori och praktisk kunskap.” (GU).³ Nyckelordet ”samtal” förekommer 58 gånger, och då till klart övervägande delen i interpersonell mening, till exempel som i följande lärandemål: [studenten ska kunna] ”analysera och värdera det kollegiala samtals villkor och förutsättningar samt praktisera samtal med kollegor” (LNU). I de fåtal fall då ordet samtal kategoriserats som ej relevant har det en alltför allmän innebörd (för att ses som relevant i interpersonell mening), såsom här: ”[studenten ska] med utgångspunkt i specialpedagogisk kunskap, demokrati, värdegrund och etik samtala om dilemman i den pedagogiska praktiken” (LNU).

Nyckelordet ”förhållningssätt” förekommer 36 gånger. Oftast avses då andra slags kompetenser än relationskompetens, såsom ”vetenskapligt förhållningssätt” och ”didaktiskt förhållningssätt”, men 15 mål bedömdes relevanta i sammanhanget, till exempel följande: [studenten ska] ”visa fördjupad förståelse för betydelsen av gruppleadarens förhållningssätt med avseende på samspelet i gruppen” (LIU).

Nyckelordet ”kommunikation” förekommer 17 gånger, där 7 av målen rör interpersonell nivå, till exempel följande: [studenten ska kunna] ”analysera, jämföra och diskutera olika perspektiv på kommunikation och samtal” (ORU). Endast ett (1) mål bedömdes ha direkt relevans för ämnet: [studenten ska kunna] ”praktiskt tillämpa teorier med avseende på kommunikation och samtal” (GU). I vissa fall bedömdes ordet kommunikation ha en alltför generell innebörd, till exempel som här: [studenten ska] ”visa prov på fördjupade kunskaper inom kommunikation i relation till något av de ämnen/ämnesområden som ingår i kursplanerna inom grundsärskolan,

³ Vid citat från kursplanerna här och nedan placeras förkortning av aktuellt lärosäte inom parantes. Följande förkortningar används: Göteborgs universitet: GU; Högskolan Kristianstad: HKR; Karlstad Universitet, KAU; Linköpings universitet: LIU; Linnéuniversitetet: LNU; Malmö universitet: MAU; Mälardalens högskola, MDH; Stockholms universitet: SU; Umeå universitet: UMU; Uppsala universitet: UU; Örebro universitet: ORU.

gymnasiesärskolan eller särskild utbildning för vuxna” (UMU). I andra fall användes ordet för annat än interpersonell kommunikation, såsom i detta fall: [studenten ska visa] ”fördjupade kunskaper i vetenskaplig kommunikation och vetenskapligt framställningssätt” (LIU).

Nyckelordet ”delaktighet” förekommer 12 gånger. 7 mål bedömdes relevanta, till exempel följande: [studenten ska kunna] ”redogöra för synsättnings betydelse för pedagogisk och social delaktighet i skolans olika lärmiljöer” (SU). Några mål som kategoriserades som ej relevanta hade en alltför generell innebörd, som här: [studenten ska kunna] ”argumentera för elevers rätt till delaktighet i kunskapsutveckling och kunskapsbedömning” (LNU). I en del fall talade man om delaktighet ur andra perspektiv än det sociala/interpersonella, till exempel: [studenten ska kunna] ”granska olika teoretiska synsätt på diagnosen utvecklingsstörning i relation till konsekvenser de har fått och får för synen på individens lärande samt möjligheter till delaktighet ur ett samhällsligt perspektiv” (SU).

Nyckelordet ”empati” förekommer 8 gånger, av vilka 7 mål sågs som relevanta, till exempel följande: [studenten ska kunna] ”visa empatisk förmåga i specialpedagogiskt arbete och sociala samspelsprocesser” (MDH). Följande mål kategoriserades som ej relevant i sammanhanget, då det inte implicerar pedagogens/studentens egen empatiska förmåga: [studenten ska] ”visa kunskap om barns kognitiva och socioemotionella utveckling, liksom om utvecklingen av exekutiva funktioner och empatisk förmåga (UMU).

Nyckelordet ”bemötande” förekommer i 4 mål, vilka samtliga bedömdes som relevanta, till exempel följande: [studenten ska kunna] ”kritiskt värdera sitt etiska förhållningssätt till barn och elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning och därmed utveckla såväl bemötande som förhållningssätt” (HKR).

Av den totala mängden lärandemål (n = 857) kategoriserades 36 (ca 4, 2 %) som direkt relevanta och 57 (ca 6, 6 %) som indirekt relevanta. De 93 mål som kategoriserats som relevanta fördes vidare till en mer detaljerad innehållsanalys, vars resultat presenteras i nästa avsnitt.

Sammanfattning av den första granskningen

- 1) En rad begrepp som antogs vara nyckelord för ämnet relationskompetens – relation, samtal, förhållningssätt och kommunikation – förekommer i lärandemålen, men ganska sällan. Med undantag av ordet ”samtal” är det relativt ovanligt att orden syftar på interpersonella relationer. När det gäller ordet ”relation” används det aldrig med sådan innebörd. Övervägande delen av de mål som bedömts relevanta rör ”samtal”.
- 2) Begreppen delaktighet, bemötande och empati förväntades vara frekventa i sammanhanget, men förekommer sällan.
- 3) Flera begrepp som antogs vara nyckelord för ämnet relationskompetens saknas helt: omsorg, respekt, dialog och förtroende. Ordet interaktion förekom en gång.

3.4 Resultat 2: innebörder av relationskompetens i lärandemålen

Nedan ges en mer fördjupad bild som svar på forskningsfrågan, dvs. hur ämnet relationskompetens framställs i lärandemålen. Analysen inleds med att behandla innehåll som kategoriserats som direkt relevant. Följande två frågor ställs här: *Vilket innehåll står i fokus?* och *Vem är mottagaren?* Vidare behandlas innehåll med indirekt relevans, också det utifrån två frågor: *Vilket innehåll står i fokus?* och *Vad för slags relationellt kunnande står i fokus?*

3.5 Innehåll av direkt relevans: vilket innehåll står i fokus?

Vad tas upp i de 36 lärandemål som bedömts som direkt relevanta för relationskompetens, det vill säga där studenten förväntas manifesteras kompetensen i interpersonella relationer? Den klart övervägande delen av dessa mål handlar om pedagogen som kvalificerad samtalspartner. Nedanstående citat belyser mönstret. Läsaren kan notera att kursiveringar i detta och nedanstående avsnitt gjorts av författarna, i syfte att visa varför målen bedömts som direkt relevanta.

Studenten ska kunna/visa förmåga att:

tillämpa teorier och modeller för professionella samtal vid *genomförande* och analys av autentiska handledningssamtal i specialpedagogiska sammanhang (UMU)

självständigt *genomföra* kvalificerade samtal i pedagogiska verksamheter (SU)

fungera som kvalificerad samtalspartner och rådgivare inom vald specialisering samt kunna analysera och reflektera över sin roll utifrån teoretiska perspektiv (HKR)

initiera och leda kvalificerade samtal kring komplicerade lärandesituationer samt *vara* rådgivande i pedagogiska och sociala frågor (GU)

Fyra lärandemål avviker från mönstret och placerar annat än kvalificerad samtalskompetens i fokus. Tre mål för fram begreppet empati. I två av dessa beskrivs förmågan generellt, utan specificerade innebörder eller koppling till en viss kontext:

visa självkänedom och empatisk förmåga (ORU)

visa självkänedom och empatisk förmåga med ett etiskt och professionellt förhållningssätt (UMU)

I ett (1) mål används begreppet empati med en mer konkret innebörd:

visa empatisk förmåga i specialpedagogiskt arbete och sociala samspelesprocesser (MDH).

I ett (1) mål står studentens bemötande och förhållningssätt i fokus. Även i det fallet används begreppet på ett tämligen ospecificerat sätt:

kritiskt värdera sitt etiska förhållningssätt till barn och elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning och därmed *utveckla* såväl bemötande som förhållningssätt (HKR)

I ett (1) mål fokuseras kommunikation, även här med en allmän formulering:

praktiskt tillämpa teorier med avseende på kommunikation och samtal (GU)

3.6 Innehåll av direkt relevans: vem är mottagaren?

Vem skrivs fram som mottagare till studentens relationskompetens? I flera av målen är det mer eller mindre tydligt att mottagaren är kolleger, exempelvis:

analysera och värdera det kollegiala samtalets villkor och förutsättningar samt *praktisera* samtal med kollegor (LNU)

leda samtal av vägledande och rådgivande karaktär i pedagogiska frågor, enskilt och i grupp inom ämnesområdet matematik (GU)

vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers lärande och kunskapsutveckling (UU)

Två mål nämner explicit elever *och* föräldrar som mottagare:

ge uttryck för etiskt förhållningssätt och självreflektion i relation till professionella samtal och samarbete med elever, föräldrar, lärare och andra yrkesgrupper (SU)

genomföra elev-, föräldra- och lärarsamtal i anslutning till pedagogisk utredningen (GU)

I ett (1) mål beskrivs enkom elever explicit som mottagare:

värdera och självständigt *använda* olika typer av kvalificerade samtal i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos elever mottagna i särskolan (KAU)

I större delen av målen är det inte självklart vem mottagaren är. Användning av termer som ”kvalificerade samtal”, ”vägledning” och ”rådgivare” ger emellertid skäl att anta att man (även här) främst avser kolleger. Exempelvis:

beskriva det professionella samtalets funktion, samt *praktisera* och analysera rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare (MAU)

genomföra kvalificerade samtal som rör särskolgång och rätten till likvärdig utbildning (LNU)

initiera och leda samtal av vägledande och rådgivande karaktär i pedagogiska frågor (GU)

3.7 Innehåll av indirekt relevans: vilket innehåll står i fokus?

Vad för slags innehåll står i fokus i de 57 lärandemål som kategoriserats som indirekt relevanta, det vill säga där studenten förväntas kunna hantera (analysera, reflektera över, diskutera osv.) ämnet relationskompetens? Innehåll som rör samtal dominerar, men även termen kommunikation används, som i exempel nedan:

beskriva, reflektera över och analysera sin egen och andras roll som samtalsledare (MAU)

analysera, jämföra och diskutera olika perspektiv på kommunikation och samtal (ORU)

redogöra för och problematisera strategier för hantering av svåra samtal (UMU)

visa kunskaper om hinder och möjligheter i socialt samspel och kommunikation med avseende på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (LIU)

I en del mål ingår begreppet ”förhållningssätt” kopplat till en kommunikativ situation, exempelvis:

ha fördjupad förståelse för betydelsen av gruppledarens förhållningssätt med avseende på samspelet i gruppen (LIU)

analysera och redogöra för egna värderingar, etiska ställningstaganden och förhållningssätt i samtalsledarrollen (MDH)

I en del andra mål är innehållet ”möte/bemötande” viktigt, exempelvis:

förstå och analysera grupper och gruppprocesser samt dess betydelse för kommunikation, samspel och bemötande (LNU)

kritiskt granska och föreslå olika sätt att möta barn/elever/vuxna utifrån sina förutsättningar (MAU)

värdera och motivera betydelsen av det egna och andras förhållningssätt och bemötande i relation till elever med utvecklingsstörning samt konsekvenser av detta (GU)

I tre mål används begreppet ”empati” på ett sätt som kategoriserats som indirekt relevant:

ge uttryck för självkänedom och reflektera kring sin empatiska förmåga (SU)

reflektera över betydelsen av empatisk förmåga i arbetet som specialpedagog (SU)

reflektera över och problematisera betydelsen av självkänedom, förhållningssätt och empatisk förmåga i relation till professionsuppdraget, dess etik och juridik (UMU)

I några mål lyfts begreppet ”delaktighet” på sätt som associerar till interpersonell nivå, exempelvis:

argumentera för elevers delaktighet i en skola för alla utifrån pedagogiska, etiska, demokratiska och mångfaldsaspekter (LNU)

beskriva, analysera och kritiskt granska barns och elevers villkor och förutsättningar för kommunikation, delaktighet, lärande och utveckling i olika lärmiljöer (MDH).

värdera och ta ställning till hur delaktighet och inkludering skrivs fram i styrdokument och omsätts i pedagogisk praktik (UMU)⁴

3.8 Innehåll av indirekt relevans: vad för slags relationellt kunnande står i fokus?

I en förnyad granskning av de lärandemål som kategoriserats som indirekt relevanta utkristalliserades tre nya underteman. För det första rörde en rad mål studentens relationella kunnande mer allmänt, det vill säga utan att någon viss motpart anges, som till exempel i följande:

beskriva och kritiskt granska och tillämpa teorier om olika samtalsformer (SU)

⁴ Tilläggas kan att det även förekommer några andra mål med varierat innehåll och som i någon mening framstår som relevanta för ämnet. Det handlar om nedanstående sex mål, vilka kan placeras i gruppen ”övriga”.

Studenten ska kunna/visa förmåga att:

beskriva skillnader mellan formellt och informellt ledarskap och visa på dess konsekvenser i förändringsarbetets olika skeden (MAU)

visa fördjupade kunskaper om barn och unga i socioemotionella svårigheter och om specialpedagogiska insatser på individ-, grupp- och organisationsnivå i arbetet med dessa svårigheter (ORU)

diskuterapsykosociala perspektiv och dess problematik i relation till lärande, hälsa och utveckling (LNU)

identifiera betydelsefulla faktorer för ledarskap och kunna se innebörden av den egna personens sätt att agera i ett ledarskapsperspektiv (LNU)

kunna ge exempel på olika sätt att arbeta individanpassat med barn och elever i behov av särskilt stöd i relation till grav språkstörning (MAU)

kunna kritiskt granska olika perspektiv, teorier och praktiska förhållningssätt i relation till neuropsykiatriska svårigheter hos barn och unga (UMU)

förstå och analysera grupper och gruppprocesser samt dess betydelse för kommunikation, samspel och bemötande. (LNU)

visa god kännedom om sociala samspelsprocesser (MDH)

För det andra knöt ett antal andra mål an till rollen som speciallärare/specialpedagog, som i nedanstående exempel:

diskutera etiska frågeställningar i relation till rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare (ORU)

kunna argumentera för vikten av ett etiskt förhållningssätt i rollen som professionell samtalsledare (HKR)

beskriva, reflektera över och analysera sin egen och andras roll som samtalsledare (MAU)

För det tredje har vissa mål en mer personlig innebörd och rör studentens självförståelse och/eller förmåga att reflektera över sitt eget handlande i relationer, såsom nedanstående:

kunna reflektera över sin egen roll, sitt eget förhållningssätt och även kunna värdera det egna bidraget i grupper av olika slag (LIU)

redogöra för och analysera egna värderingar, etiska ställningstaganden och förhållningssätt i samtalsledarrollen (UU)

problematisera, analysera och redogöra för egna värderingar, etiska ställningstaganden och förhållningssätt i rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor (MDH)

Sammanfattning av den andra granskningen

- 1) Vad som framför allt framstår som relevant i lärandemålen när det gäller relationskompetens i direkt mening rör pedagogens/studentens förmåga att verka som kvalificerad samtalspartner.
- 2) Ett fåtal direkt relevanta mål innehåller andra begrepp, såsom empati och förhållningssätt. Målen formuleras då på ett generellt, ospecificerat sätt.
- 3) Den mottagare som man främst tycks avse när innehåll rörande relationskompetens i direkt mening beskrivs är pedagogens/studentens kollegor.

- 4) Vad som framför allt framstår som relevant i lärandemålen när det gäller relationskompetens i indirekt mening rör studentens roll som samtalsledare.
- 5) Ett mindre antal indirekt relevanta mål riktar fokus mot pedagogiskt förhållningssätt, möte/bemötande, delaktighet och empatisk förmåga. Studenten förväntas här kunna analysera, problematisera och värdera samt redogöra och argumentera för betydelsen av sådana förmågor.
- 6) Det relationella kunnande som står i fokus i mål som kategoriserats som indirekt relevanta rör tre nivåer: 1) samtalsformer, kommunikation osv. i mer allmän mening; 2) rollen som speciallärare/specialpedagog, samt 3) den egna personen/handlandet/förhållningssättet osv. i relation till andra.

4. Diskussion och slutsatser

I introduktionen framgick att en omfattande mängd forskning visar att en positiv, stödjande relation till lärare är avgörande för elevers välbefinnande och lärande, något som inte minst gäller för elever i behov i särskilt stöd. En växande mängd skandinavisk forskning visar att relationskompetens har stor betydelse i pedagogiska yrken. Inom specialpedagogisk forskning har man sedan länge betonat att elevers svårigheter inte enkom ska knytas till den enskilde utan också måste förstås i ljuset av utbildningsmiljön. I en aktuell intervjustudie konstateras att verksamma speciallärare och specialpedagoger ser positiva, stödjande relationer – framför allt till elever men också till kolleger och elevers föräldrar – som grundläggande för att lyckas i yrket (Aspelin, Jönsson & Östlund, submitted). Föreliggande artikel har bidragit med kunskap om relationskompetens i specialpedagogiska sammanhang, specifikt genom att besvara frågan hur ämnet relationskompetens framställs i lärandemål från specialpedagog- och speciallärarprogram i Sverige. Två granskningar har gjorts för att besvara frågan, där den första gav en övergripande och den andra en mer ingående bild av läget.

Den första granskningen visar att en mängd begrepp som antogs centrala i sammanhanget lyser med sin frånvaro i lärandemålen, till exempel omsorg, relation och förtroende. Andra nyckelbegrepp förekommer, men i relativt liten omfattning. Kort sagt förekommer ämnet relationskompetens i begränsad utsträckning i lärandemål på specialpedagog- och speciallärarprogrammet. Den stora betydelse som aktuell forskning visar att pedagogers

interpersonella förmåga har, och det intresse för ämnet som är stort i talet om specialpedagogisk praktik, avspeglas således knappast i kursplanerna.

Den andra granskningen visar att när ämnet relationskompetens förekommer är det framför allt i tal om studenten/pedagogen som ”kvalificerad samtalspartner”, där kollegor ses som partners/mottagare. Studentens empatiska förmåga, förmåga till delaktighet, bemötande osv. spelar en marginell roll i sammanhanget och formuleras främst i indirekt mening, det vill säga som ett teoretiskt kunnande. Direkta mellanmänniska förmågor – som till exempel att (kunna) agera empatiskt, främja elevers upplevelser av delaktighet i utbildning samt bemöta elever och föräldrar på ett stödjande sätt, ingår knappt i materialet. Även denna granskning stärker således bilden att kursplanerna knappast avspeglar vare sig forskningsläget eller det förmodade intresset i programmen och bland yrkesverksamma.

Resultatet har väckt många funderingar kring innehåll som saknas i kursplanerna. Exempelvis har lärandemål som kategoriserats som relevanta för ämnet sällan explicit fokus på *elever*. Detta finner vi problematiskt, med tanke på att de yrkesgrupper som artikeln behandlar ofta i hög grad arbetar elevnära (särskilt speciallärare, men också specialpedagoger). Vidare saknas ett explicit fokus på *elevers föräldrar* nästan helt. Med tanke på att de flesta inom berörda professioner har omfattande föräldrakontakter – inte minst inom ramen för elevhälsoarbetet, där samverkan med hemmet förväntas – framstår även detta som anmärkningsvärt. Ett begrepp som förekommer mycket sparsamt i materialet är *empati*, något som också är intressant, bland annat då det är centralt i examensordningar för de aktuella utbildningarna – och för lärarutbildningar mer allmänt. Än mer förvånande är nog att begreppet *omsorg* – men också begreppen *förtroende* och *respekt* – fullständigt saknas. Vi tänker här bland annat på den kritik som framförts mot särskolan som varande alltför omsorgsorienterad (Skolinspektionen, 2011).

Studiens resultat väcker frågor om lämpligheten i att i så stor utsträckning styra studenters utveckling av relationskompetens till kollegiala sammanhang. Genomgången tyder på att studenter tränas i kollegial handledning och rådgivning, men knappt i samspel med elever och föräldrar. Specialpedagoger och speciallärare uttrycker i en studie av Ahlefeldt von Nisser (2014) att de i viss utsträckning arbetar med kvalificerade samtal i relation till arbetslag, men att skolans ledning inte ger dem tillräckligt utrymme för sådana aktiviteter. Göransson et al. (2016) visar att specialpedagoger gärna arbetar med kompetensutveckling, konsultation och handledning i

arbetslag/lärlärlag, och att det utgör viktiga led för att skapa goda förutsättningar för elever i behov av särskilt stöd. Emellertid finns det hittills inte mycket stöd i forskningen för att kollegial handledning ger effekt för måluppfyllelse, varken för elever i allmänhet eller för elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2014). Studiens resultat väcker således förslaget att lärandemål som rör ämnet relationskompetens inte bara koncentreras till handledning och kvalificerade samtal utan även till utveckling av relationskompetens visavi elever och deras föräldrar. Mer allmänt föreslås att ämnet ges ett större utrymme samt kvalificeras i kursplaner inom programmen. Det senare implicerar bland annat tydligare definitioner av begrepp som rör relationskompetens samt att innehåll formuleras på sådant sätt att såväl *kunskap om-* som *kunnande i* mellanmänniska relationer förväntas utvecklas.

Hur kan det komma sig att relationskompetens spelar en underordnad roll i kursplanerna, kanske tvärtom vad man kunde förvänta sig? En förklaring kan vara att studenter på specialpedagogiska program antas ha tillägnat sig kompetensen sedan tidigare, i yrkesverksamhet som- och utbildning till förskollärare eller lärare. Såvitt vi vet finns det emellertid ingen forskning som underbygger detta antagande. En annan förklaring kan vara att man utgår ifrån att kompetensen utvecklas under studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Även detta antagande tycks vanskligt, bland annat eftersom obligatorisk VFU endast ingår på ett fåtal av lärosätena. Kan det vara så att ämnet ändå behandlas i utbildningen, det vill säga utgör ett slags dold läroplan? Detta finner vi troligt, men studiens resultat ger oss skäl att påstå att ämnet behöver explicitgöras. Framför allt behöver det, menar vi, relateras mer till studentens förmåga till direkt interaktion med elever och elevers föräldrar.

För att utveckla lärarstudenters relationskompetens behövs adekvata metoder, där till exempel följande kan aktualiseras: rollspel/forumspel, analys av interaktion på fiktiva filmer, videofilmning av studenters undervisning och handledning utifrån filmerna, interaktion med avatarer, övningar där studenter skriver manus, dramatiserar och filmar samt analyserar pedagogisk kommunikation. Vissa av dessa metoder har vi använt – och använder – i forskningsprojekt på Högskolan Kristianstad. För närvarande undersöker vi hur specialpedagogstudenters förståelse av relationskompetens kan utvecklas genom videobaserad reflektion.

Acknowledgements

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

Referenser

- Ahlberg, A. (2010) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlefeld Nisser von, D. (2014) Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4): 246-264.
- Aspelin, J.; Jönsson, A. & Östlund, D. (submitted) 'It means everything' Special educators' perceptions of relationships and relational competence.
- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019) Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2): 264-283.
- Aspelin, J. (2018) *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.
- Aspelin, J. (2013) *Var är relationell specialpedagogik? I: Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. (Red. J. Aspelin). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Bladini, U-B (1990) *Från hjälpskolellärare till förändringsagent: svenske speciallärares utbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Diss. Göteborg: Univ
- Clark, C.; Dyson, A. & Millward, A. (Red.) (1998) *Theorising special education*. London: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007) Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1): 113-143.
- Domfors, L-Å (2000) *Döfstumlärare - specialpedagog - lärare för döva och hörselskadade: en lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Diss. Örebro: Univ.

- Drugli, M B (2012): *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dyson, A. (2006) *Changes in special education theory from an English perspective*. Manchester: University of Manchester.
- Emanuelsson, I.; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Frelin, A. (2010) *Teachers' relational practices and professionalism*. Diss: Uppsala: Uppsala universitet.
- Goffman, E. (1959/1991) *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015) *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport Karlstad University Studies 2015:13. Karlstad: Karlstads universitet.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2016) Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2016.1237477
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277-88.
- Hughes, J. N. (2012): Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*. 14 (3) 319-327.
- Jensen, E.; Skibsted, Bengaard, E. & Vedsgaard Christensen, M. (2015) Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3): 201-212.

- Mc Whirter, P. T.; Brandes, J.A.; Williams-Diehm, K. & Hackett, S. (2016) Interpersonal and relational orientation among pre-service educators: differential effects on attitudes toward inclusion of students with disabilities. *Teacher Development*, 20(1): 1-17.
- Murray, C. & Pianta, R.C. (2007) The importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2): 105-112.
- Nordenbo, S-E, et al. (2008) *Lærerkompetenser og elevers læring i førskole og skole. Ett systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research. København: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole.
- Persson, B. (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Pianta, R.C. (1999): *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Plantin Ewe, L. (2019) ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2):136-155.
- Regeringens proposition. 1988/1989:4. Om skolans utveckling och styrning.
- Ricci, L. A.; Zetlin, A.; Osipova, A.V. (2017) Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: Implications for personnel preparation. *Teacher Development*, 21(5): 687-703.
- Roorda, D. L.; Koomen, H. M.; Spilt, J. L.; Oort, F. J. (2011) The influence of Affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4): 493-529.
- Rudvall, G. (2001) *Lärarytbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Malmö Högskola.

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012): Recent trends in research on teacher-child relationships.

Attachment & Human Development, 14(3): 213-231.

Sandvik, M. (2009) *Jag har hittat mig själv och barnen. Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogiskt-psykologiskt interventionsprogram*. Diss: Åbo Akademi, Finland.

Skibsted, E. & Matthiesen, N. (Red.) (2016) *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*.

Fredrikshavn: Dafolo.

Skidmore, D. (2004) *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.

Skolinspektionen (2010) *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2014) *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*. Rapport 409.

Stockholm: Skolverket.

SFS 2001:23. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:688. *Förordning om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Takala, M. & Ahl, A. (2014) Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1): 60-81.

Takala, M; Wickman, K.; Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. (2015) Becoming a special educator : Finnish and Swedish students' views of their future profession. *Education Inquiry*, 6(1): 25–51. UHÄ, reg nr D1-1452-90. *Central utbildningsplan för specialpedagogisk påbyggnadslinje*

Wubbels, T. et al. (2012) *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research*. Rotterdam: SensePublishers.

Östlund, D. (2012) Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I: Red. Tomas Barow & Daniel Östlund. *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning*. 145–158. Kristianstad: Kristianstad University Press.