

## Relationens betydelse för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Linda Plantin Ewe, Högskolan Kristianstad

### Inledning

I denna artikel fokuseras relationer och relationsskapande. Mer specifikt fokuseras relationen mellan lärare och elever och då speciellt relationen mellan lärare och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Artikeln tar stöd i tidigare forskning i syfte att synliggöra hur lärare respektive elever tenderar att uppfatta relationen samtidigt som den belyser de bakomliggande orsakerna till att relationen kan upplevas som svår och utmanande för såväl lärare som elever. I artikelns avslutande delar beskrivs lärares relationskompetens och hur man som lärare kan arbeta med att utveckla den egna relationella beredskapen i möte med elever med NPF.

### Lärande och undervisning, en relationell handling

Det svenska lärarutbildarbetänkandet *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) beskriver på ett tydligt sätt hur undervisning bör förstås som ”möten mellan människor” (s. 215). Klassrummet liknas vid en ”meningsskapande gemenskap” (s. 215) där lärare och elever når nya insikter och kunskaper tillsammans vilket gör att undervisning och lärande kan förstås som relationella handlingar. Utifrån detta kan relationer och relationsskapande anses vara en av de viktigaste delarna av läraruppdraget oavsett om man som lärare är verksam inom förskola, vuxenutbildning eller någonstans däremellan. Men vad händer då när den sociala interaktionen är svår och när den trots lärarens bästa intentioner tenderar att skava? Vilka krav ställer detta på lärarens relationskompetens? Detta kommer vi att komma tillbaka till lite längre ner i texten.

### En osynlig funktionsnedsättning

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar så som exempelvis ADHD eller autism är symtomdiagnoser vilket innebär att diagnos ställs utifrån de svårigheter som individen uppvisar (American Psychiatric Association, 2013). Det är dock viktigt att komma ihåg att dessa egenskaper finns i varierande grad i hela befolkningen (Bölte m. fl., 2008) vilket betyder att de inte ska betraktas som en störning hos individen utan snarare som en del av den normala mänskliga variationen (Baron-Cohen, 2017).

Diagnoser inom det neuropsykiatriska spektrat brukar benämnas som osynliga funktionsnedsättningar. Det betyder att svårigheterna som individen har inte syns utanpå vilket kan leda till att omgivningen luras att tro att eleven agerar illa med flit, att den är ouppfostrad, trotsig eller helt enkelt ignorerar tillsägelser när den i själva verket inte kan eller förmår agera på det sätt som situationen ställer krav på. Det är lättare att förstå och ha överseende med en individs beteende när funktionsnedsättningen är synlig. När orsaken till svårigheterna inte går att se med blotta ögat ökar risken för en bristande förståelse från omgivningen med ökade grader av negativa tillsägelser och avvisande som följd. För elever med NPF är detta ofta förödande då negativa tillsägelser och känslor av att vara avvisad tenderar att ha en kontraproduktiv effekt vilket betyder att de, istället för att minska det oönskade beteendet, snarare fungerar som en trigger och således ökar det (ex. Al-Yagon, 2016; Staff m.fl., 2023). Detta är speciellt problematiskt då tidigare forskning visar att elever med NPF tar emot betydligt fler korrigerande tillsägelser från lärare än elever utan någon diagnos (Staff m.fl., 2023) vilket riskerar att leda till ansträngda lärar-elevrelationer.

I Skolforskningsinstitutets metaöversikt (2021:02) beskrivs lärar-elevrelationen som en förutsättning för alla elevers lärande men som speciellt viktig för elever med svårigheter med socialt samspel, vilket är utmärkande för elever inom det neuropsykiatriska spektrat (American Psychiatric Association, 2013). Samtidigt visar tidigare forskning att dessa relationer tenderar att vara problematiska med högre grader av konflikter än lärar-elevrelationen generellt (Ewe, 2019; Blacher m.fl., 2014). En bidragande orsak till detta är en ofta underutvecklad förmåga att samspela med andra på ett socialt accepterat sätt (American Psychiatric Association, 2013). Att inleda, upprätthålla och utveckla positiva relationer till sin omgivning är därför ofta svårt för elever med NPF. Orsakerna till detta är flera men brister i *exekutiva förmågor* och *Theory of Mind* kan ses som centrala.

Svårigheter i de *exekutiva funktionerna* är karakteristiskt vid NPF. De exekutiva funktionerna innefattar flera olika kognitiva förmågor. Två av dessa är *inhibition* och *flexibilitet* (Friedman & Miyake, 2017; Lee m.fl., 2023). Brister inom dessa områden tenderar att ställa till det i det sociala samspelet med andra. *Inhibition* handlar om förmågan att hålla tillbaka impulser. Att hålla tillbaka en negativ handling till förmån för en mer socialt accepterad sådan kan därför vara svårt. Det kan till exempel handla om att hålla tillbaka en kommentar som skulle kunna uppfattas som elak eller att låta bli att agera fysiskt mot någon som uppfattas som orättvis eller avvisande. Karakteristiskt är också en ökad *reaktivitet* när det gäller känslomässiga reaktioner. Enkelt förklarat betyder det att individer med svårigheter inom det neuropsykiatriska spektrat tenderar att ha lägre känslomässiga trösklar (Frick et al., 2023). De har således svårare att reglera graden av sina känslouttryck (Hernandez m.fl., 2024; Sung, m.fl., 2024) vilket gör att känslor tenderar att bli starka oavsett om det handlar om glädje, sorg, ilska eller frustration.

Brister i *flexibilitet* handlar om förmågan att växla mellan olika perspektiv. Svårigheter inom detta område kan få till följd att eleven har svårt att tänka om, att han eller hon fastnar i en lösning på ett problem eller en konflikt vilket gör det svårt för eleven att acceptera och godta andra lösningar. Detta kan få till följd att eleven uppfattas som omedgörlig, envis eller trotsig (Frick et al., 2023). Ett sätt att skapa trygghet i lärsituationen för elever med svårigheter med flexibilitet kan vara att se till att det i största möjliga mån finns en förutsägbarhet för vad som ska hända och en ”ställtid” mellan olika aktiviteter så att eleven har tid att orientera sig och skifta fokus. Som lärare är det därför viktigt att kommunicera förändringar med eleven i god tid då plötsliga förändringar, även om de är små, kan leda till oro och frustration. Det kan till exempel handla om att eleven går till idrottslektionen i tron att det ska spelas handboll men att det visar sig att planeringen ändrats till något annat.

*Theory of Mind* (ToM) är ett område inom social kognition som involverar förmågan att förstå och förutsäga andra människors tankar, avsikter och känslor (Razjouyan m.fl., 2023). Brister inom detta område påverkar såväl individens förmåga att förstå och tolka andras beteenden som att agera på det sätt som situationen kräver i det sociala sammanhang eleven befinner sig i för stunden. Det kan vara svårt att förstå att andra människor kan förstå och uppfatta situationer och upplevelser på ett annat sätt än en själv. Svårigheter inom ToM kan leda till att eleven fastnar i sitt eget perspektiv och sätter sina egna behov före andras. Det kan exempelvis handla om att eleven gärna talar om sådant som intresserar honom eller henne men uppträder ointresserat när andra talar, eller att eleven upplevs som styrande och vill bestämma i lekar, att han eller hon vill ha saker på sitt sätt och är ovillig att kompromissa. Svårigheterna riskerar att leda till att eleven kan upplevas som en ”taskig kompis”, eller att han eller hon är självupptagen och egocentrisk. Det är dock viktigt att komma ihåg att detta sällan sker med avsikt utan är en konsekvens av att eleven brister i medvetenhet om andra individers tankar, känslor och behov.

## Relationer och relationsskapande

Trots att relationer och relationsskapande är något vi ägnar oss åt mer eller mindre all vår vakna tid, eller kanske precis just därför, är detta något som vi sällan funderar över. Åtminstone inte så länge relationen fungerar. När den inte fungerar tenderar detta å andra sidan att uppta mycket av vår tankeverksamhet. Som lärare kan det upplevas som ett misslyckande när lärar-elevrelationen, trots lärarens bästa avsikter, inte fungerar. Vid sådana tillfällen är det lätt att ifrågasätta den egna kompetensen och känna otillräcklighet och skam över att man, trots de bästa intentioner, inte lyckas få det att fungera. Samtidigt visar forskning från exempelvis Strachan (2020) att processen med att inleda, upprätthålla och utveckla positiva och goda lärar-elevrelationer uppfattas som ansträngande för många lärare. Forskning från bland annat Skibsted och Matthiesen

(2016) visar att relationer och relationsskapande är det som lärare ofta uppfattar som den allra svåraste delen av läraruppdraget och också det område där de tenderar att känna sig lämnade som allra mest ensamma. Enligt forskarna är diskussioner om relationer och relationsskapande i praktiken något som inte verkar få särskilt mycket utrymme i lärarkollegiet (Skibsted & Matthiesen, 2016). Detta kan tyckas märkligt, inte minst mot bakgrund av den uppsjö av tidigare forskning som pekar på lärar-elevrelationen som en grundförutsättning för elevers lärande. Hattie (2009) menar till exempel att läraren är den enskilt allra viktigaste faktorn för elevers lärande. Resultat från Pianta (1999) går i linje med de från Hattie och pekar på det faktum att lärare ofta, efter elevens föräldrar, innehar rollen av att vara en signifikant viktig vuxen för sina elever. Med andra ord innefattar rollen som lärare en unik position. En position som innebär stora möjligheter men också ett enormt ansvar då lärarens handlingar kan få en avgörande betydelse för elevernas fortsatta utveckling, socialt såväl som akademiskt. Det läraren säger och gör spelar roll och får betydelse för eleverna. Tidigare forskning har pekat på lärar-elevrelationen som speciellt betydelsefull för yngre elever. Nyare forskning visar dock att den även spelar en avgörande roll för äldre elever (Ansari m.fl., 2020) och resultat från exempelvis Hagenauer och Volet (2014) visar att lärar-studentrelationen har en avgörande betydelse även för vuxna studenters möjlighet till lärande inom högre utbildning.

## Relationer och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Forskning med fokus på lärar-elevrelationen började ta form i mitten av 1990-talet. Sedan dess har omfattande forskning, inklusive forskningsöversikter och metaanalyser, visat att positiva och stödjande relationer är avgörande för elevers möjlighet till lärande och utveckling, socialt såväl som akademiskt (ex. Ansari m.fl., 2020; Sabol & Pianta, 2012). Det mesta av denna forskning har dock historiskt sett riktat fokus mot neurotypiska elever, det vill säga elever utan någon funktionsnedsättning, medan mängden forskning som fokuserat relationen mellan lärare och elever med NPF varit betydligt mer begränsad (Ewe, 2019; Blacher et al., 2014). Detta kan tyckas märkligt, speciellt med tanke på att relationen borde vara särskilt viktig i de fall eleverna har svårigheter med sociala samspel vilket, som nämnts ovan, är karakteristiskt för elever med svårigheter inom det neuropsykiatriska spektrat (American Psychiatric Association, 2013). Den försämrade förmågan att samspela med andra på ett socialt accepterat sätt ökar risken för att eleven ska bli avvisad av andra varför upplevelser av utanförskap och ensamhet är vanligt (Murray & Greenberg, 2006).

Positiva och stödjande lärar-elevrelationer kan fungera som ett skydd mot social utsatthet medan det motsatta, det vill säga negativa eller bräckliga relationer, ökar risken för att elever misslyckas i sitt lärande och i sin utveckling (Camp, 2011). Detta betyder att lärare har ett stort ansvar att utveckla goda relationer till sina elever. Detta är inte

minst viktigt då elever tenderar att spegla lärarens agerande. Ansträngda lärar-elevrelationer riskerar därför att påverka elevens sociala status bland kamraterna negativt och således öka risken för kamratavvisande, vilket kan leda till upplevelsen av ett dubbelt avvisande (Duarte Santos et al, 2016).

Karakteristiskt för den tidigare forskningen är att lärare tenderar att uppleva relationen till elever med NPF som mer konfliktfylld och mindre känslomässigt nära jämfört med relationen de upplever sig ha med andra elever (Ewe, 2019; Zee et al., 2020). Resultatet stämmer överens med hur eleverna själva uppfattar relationen till sin lärare där känslor av att bli avvisade av sin lärare är betydligt vanligare bland dessa elever än bland elever generellt (Blacher m.fl., 2014; Ewe, 2019). Detta kan ses som problematiskt då den känslomässiga närheten är avgörande för att elever ska känna sig trygga med och lita på sin lärare (Wentzel, 2012).

Enligt Nurmi (2012) är det framförallt hyperaktivt och utagerande beteenden som lärare upplever påverkar kvaliteten på lärar-elevrelationen som mest negativt. Dessa beteenden riskerar påverka lärarens känslor gentemot eleven negativt vilket i sin tur ökar risken för negativa tillsägelser och läraravvisande. Detta är problematiskt, inte minst då negativa tillsägelser och känslor av avvisande tenderar att fungera kontraproduktivt för elever med NPF och snarare öka elevernas hyperaktiva och utagerande beteenden än att minska dem (de Swart m.fl., 2023; DuPaul & Weygandt 2006). Negativa tillsägelser tenderar med andra ord att få motsatt effekt vilket riskerar leda till en negativ relationsspiral där såväl lärare som elev upplever misslyckande. Kunskap om hur lärar-elevrelationen påverkar elevernas beteende kan därför ses som avgörande för att skapa ett tillgängligt lärande för dessa elever (Camp 2011). Detta gäller inte minst då positiva lärar-elevrelationer inte endast ökar elevens möjlighet till lärande utan också har en positiv effekt på deras möjlighet att uppträda på det sätt som situationen kräver (Iznardo m.fl., 2023) och reglera sina känslor (Granot, 2016; Rogers m.fl., 2015).

Känslomässigt nära relationer mellan lärare och elever med NPF har inte endast en positiv effekt på eleverna i form av en skyddsfaktor för problematiska beteenden (Rogers m.fl., 2016). Även lärares välbefinnande ökar samtidigt som risken för utbrändhet minskar (Corbin et al., 2019). Nyare forskning visar även att när lärare upplever att de har en nära och varm relation till elever med NPF är de mer benägna att tolka elevens beteende som mindre avsiktligt störande vilket tenderar att påverka såväl elevens beteende som relationen positivt (DeShazer m.fl., 2023). Resultatet är positivt och stämmer överens med tidigare studier som visar att elever med NPF värdesätter lärare som inte endast förstår deras funktionsnedsättning utan också relaterar till dem som individer. Resultat från Wiener och Daniels (2016) visar vidare att elever med NPF värdesätter lärare som dels förstår deras individuella behov dels förstår att de oftast inte agerar olämpligt med flit. Skolan som organisation ställer krav på förmågor som kan

vara svåra att nå upp till om man har svårigheter inom det neuropsykiatriska spektrat (Wiener & Daniels, 2016). Läraregenskaper som eleverna i studien uppfattade som viktiga för utvecklandet av goda lärar-eleverrelationer var lärare som var tillgängliga, öppensinnade, lyhörda och lätta att prata med, men som samtidigt hade tydliga ledaregenskaper och kunde säga till när det behövdes.

## Varför blir det så svårt?

För att lärare ska ges optimal möjlighet att utveckla goda relationer till elever med NPF är det viktigt att de förstår de bakomliggande orsakerna till varför relationen ibland kan upplevas som svår. Lasko (2020) menar att tekniker, metoder eller modeller som lärare använder för att öka lärandet hos elever med NPF kommer att vara verkningslösa om läraren inte samtidigt förmår utveckla en varm och nära relation till eleverna. Samtidigt visar resultat från Skolinspektionen (2014) att skolor i många fall saknar en fördjupad kunskap om funktionsnedsättningar och elevers olika behov, vilket får till konsekvens att de insatser som sätts in sällan grundas i elevernas individuella behov utan snarare utgår ifrån en generell förståelse för funktionsnedsättningen. Detta riskerar i sin tur att leda till att de insatser som sätts in inte alltid gynnar den enskilde eleven då elever med svårigheter inom det neuropsykiatriska spektrat är en lika heterogen grupp som vilken annan grupp som helst.

I rapporten från 2014 framgår det att elever med NPF upplever att de inte får det stöd de anser sig ha behov av och att de inte känner sig förstådda av sina lärare. Detta är problematiskt, inte minst då elevgruppen är överrepresenterad bland elever med psykisk ohälsa och problematisk skolfrånvaro (SOU 2016:94). För att förbättra skolsituationen för elever med NPF introducerade Riksdagen motionen ”En fungerande skola för elever med NPF” (Motion 2021/22:3083) i syfte att stärka kunskapen om NPF bland såväl lärarstudenter som verksamma lärare. Trots det visar Skolinspektionens senaste rapport (2023) att skolor i många fall brister i arbetet med att tillgängliggöra lärandet för dessa elever. I rapporten återfinns resultatet från hur 30 skolor arbetar med att tillgängliggöra lärandet för elever med NPF. Enligt rapporten har 22 av de undersökta skolorna utvecklingsbehov inom området. Gemensamt för majoriteten av de åtta skolor som av Skolinspektionen (2023) bedömdes ha en hög kvalitet var en medvetenhet om vikten av goda lärar-elevrelationer som en central del för möjligheten att skapa en tillgänglig undervisning.

I många av de granskade skolorna som Skolinspektionen bedömt arbetar med hög kvalitet är relationsstärkande arbete en gemensam faktor. Genom att arbeta för goda relationer mellan lärare och elev stärker skolorna möjligheterna för eleven att kommunicera sina behov, och läraren att fånga behoven och öka tillgängligheten i undervisningen (Skolinspektionen, 2023, s. 39).

Skolinspektionens resultat överensstämmer således med en mängd tidigare forskning som pekar på lärar-elevrelationen som en primär framgångsfaktor för lärares möjlighet att skapa ett tillgängligt lärande för elever med NPF. Trots det verkar den generella förståelsen för funktionsnedsättningen ofta få alltför stort tolkningsutrymme, ibland på bekostnad av lärar-elevrelationen. I intresseorganisationers medlemsundersökningar visar resultaten att elever med NPF och deras vårdnadshavare upplever att eleverna inte får det stöd de behöver. De upplever inte heller att eleverna blir lyssnade på av sina lärare (Riksförbundet Attention, 2023; Autism Sverige, 2022). Även om resultaten är nedslående ska det inte förstås som att lärare inte gör allt i deras makt för att skapa ett tillgängligt lärande för dessa elever. Problemet kan snarare förstås utifrån resultat från Ewe och Aspelin (2021). Deras studie visar att lärare tenderar att förstå relationskompetens i förhållande till elever med NPF genom en allmän kunskap om funktionsnedsättningen. Fokuset ligger oftare på det egna handlandet hos läraren än på att förstå det som en interaktion mellan lärare och elev där lärarens förmåga att lyssna, känna av och förstå eleven är en avgörande del. När deltagarna i Ewe och Aspelins studie (2021) ombads beskriva vad de ansåg som viktigt för att skapa en god relation till elever med NPF svarade majoriteten av lärarna att användandet av tekniker för bemötande, tillhandahållande av alternativa verktyg och skapandet av struktur och förutsägbarhet var mycket viktigt. Samtliga av dessa kompetenser är viktiga men är samtidigt inte att betrakta som relationella kompetenser utan snarare didaktiska. Det är också denna förståelse som enligt Ewe (2022) gör att insatser som sätts in ibland tenderar att bli verkningslösa. När lärare förstår relationskompetens utifrån en generell uppfattning om funktionsnedsättningen och med fokus på det egna handlandet tenderar insatserna, trots de bästa intentioner, att skjuta bredvid målet och därför bli verkningslösa. Lärares relationskompetens måste istället förstås som en interpersonell förmåga, det vill säga som något som aktualiseras och utvecklas i samspel med eleven. Läraren kan med andra ord inte vara relationskompetent hemma på sin egen kammare. Det krävs en elev för att kompetensen ska aktualiseras och sättas i rörelse och lärares relationskompetensen kan således sägas vara situerad i det direkta mötet mellan lärare och elev (Ewe, 2022). Läraren blir så att säga den den blir i mötet med eleven precis som eleven blir den den blir i mötet med läraren. Det betyder i sin tur att lärare kan vara olika relationskompetenta i relation till olika elever.

## Lärares relationskompetens

Nordenbo m.fl., (2008) var en av de första att nämna begreppet relationskompetens då de identifierade tre lärarkompetenser som de ansåg var utmärkande för skickliga lärare. Dessa definierades som *ledarskapskompetens*, *didaktisk kompetens* och *relationskompetens*. Med andra ord ska lärare, förutom att leda lärandet i klassrummet och vara didaktiskt kompetenta vid utformningen av undervisningen även vara skickliga

på att skapa goda relationer till sina elever. Men vad innebär då relationskompetens i professionell mening i praktiken?

Utmärkande för lärares relationskompetens är enligt Aspelin (2018) lärares förmåga att inleda, upprätthålla och utveckla goda relationer till sina elever med primärt fokus mot elevernas lärande. Relationskompetensen har med andra ord ett pedagogiskt fokus mot elevers lärande och skiljer sig på så sätt åt från andra typer av relationer, exempelvis vänskapsrelationer. Aspelin (2018) och Aspelin och Jönsson (2019) menar att relationskompetens i sin tur kan delas in i tre delkompetenser. Dessa består av *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens*. Den *kommunikativa kompetensen* handlar om lärarens förmåga att kommunicera med eleverna på ett sätt som gör att eleverna förstår läraren och att läraren förstår eleverna. Denna kompetens innefattas dels av det som sägs med ord, dels av det som förmedlas med mimik och kroppsspråk. Det handlar således om en lyhördhet för eleven, att lyssna in och känna av vad som behövs i den aktuella stunden. *Differentieringskompetensen* handlar om avståndet mellan lärare och elev. Här avses inte nödvändigtvis det fysiska avståndet utan snarare det mentala avståndet, att läraren är autentisk i mötet. Om läraren exempelvis blir allt för uppslukad av sin egen undervisning finns risken att han eller hon förlorar direktkontakt med eleverna i klassrummet och därför inte fångar upp och svarar på de signaler som är essentiella för att förekomma och förebygga elevmisslyckanden. Ett annat exempel på när graden av differentiering riskerar att bli för hög i relationen mellan lärare och elever med NPF är när lärare försöker möta eleven och tillgodose dess behov med ett allt för stort fokus på den generella förståelsen för funktionsnedsättningen, eller ännu hellre, utifrån den egna subjektiva uppfattningen om vad det innebär att vara en elev med NPF istället för att lyssna in och respondera på elevens signaler. Ett sådant förhållningssätt kan leda till en allt för hög grad av differentiering vilket kan få till konsekvens att eleverna inte känner att läraren ser och förstår dem som individer. En allt för låg grad av differentiering kan å andra sidan innebära att läraren kommer sina elever allt för nära och att relationen övergår till att vara något annat, exempelvis en vänskapsrelation. Med det sagt ska vikten av att prata med elever om annat än undervisningen inte negligeras. Tvärtom kan detta utgöra en god grund för utvecklandet av en god lärar-elevrelation. Problemet blir när tyngdpunkten blir på vänskapsrelationen på bekostnad av den professionella relationen. Låg grad av differentiering handlar således om att det primära fokuset mot elevens lärande går förlorad. Den sista delkompetensen består av den *socioemotionella kompetensen*. Denna del handlar om känslor, det vill säga lärarens förmåga att hantera känslouttryck, sina egna såväl som elevens så att de kanaliseras på ett sådant sätt att de har en positiv inverkan på elevens lärande (Aspelin, 2018).

Flera studier (ex. Aspelin m.fl., 2021; Ewe, 2020; Holmstedt m.fl., 2018) visar att relationskompetens är en kompetens som går att utveckla och Ewe med flera (2023) visar att detta i sin tur kan påverka hur eleverna uppfattar relationen till sin lärare.

## Relationen i praktiken

Som nämnts tidigare i artikeln tenderar relationen mellan lärare och elever med NPF att upplevas som problematisk, med högre grad av konflikter och mindre känslomässig närhet (ex. Eisenhower m.fl., 2015; Ewe, 2019). Utagerande beteenden och hyperaktivitet framstår som det som lärare upplever som det största hindret för utvecklandet av goda lärar-elevrelationer (Nurmi, 2012). Samtidigt visar resultat från Meija och Höglund (2016) att även relationen till elever med introverta beteenden tenderar att vara ansträngd, vilket indikerar att relationerna mellan lärare och elever med NPF riskerar att bli problematiska oavsett vilket.

Ett sätt att kontinuerligt arbeta med relationer och relationsskapande i kollegiet kan vara genom kollegialt lärande. Næsheim-Bjørkvik m.fl. (2017) menar att arbetssättet bidrar till lärares professionella utveckling. Ewe (2022) menar att för att öka möjligheten till att relationen mellan lärare och elever med NPF ska upplevas som välfungerande behöver lärare dels ha en god kompetens om NPF, dels möta eleven som unik individ och med en förståelse för vad som krävs för att en god relation ska kunna utvecklas. Ewe (2022) menar att relationer och relationsskapande därför behöver vara en aktiv del av det kollegiala lärandet. Relationer och relationsskapande och de känslor som uppstår när lärar-elevrelationen inte fungerar är något som kontinuerligt behöver diskuteras och reflekteras över i lärarkollegiet, för att minska den känsla av ensamhet och otillräcklighet som Skibsted och Mattiesen (2016) beskriver att lärare ofta upplever. Ewe (2022) pekar på lärares *relationella beredskap* som en förutsättning för utvecklandet av goda relationer mellan lärare och elever med NPF. Den relationella beredskapen karakteriseras dels av en generell förståelse för funktionsnedsättningen och vilka konsekvenser detta kan få för eleven i den pedagogiska praktiken, dels av en förståelse för, och erkännande av, eleven som unik individ. Ewe (2022) pekar på lärarens förmåga att vara mentalt närvarande i mötet med eleven som essentiell för möjligheten att fånga upp och svara på elevernas såväl verbala som ickeverbala signaler på ett lyhört sätt. Det handlar om att iaktta elevens agerande och reflektera över vad det antyder om elevens tankar och känslor, i syfte att kunna förekomma och förebygga elevmisslyckanden och samtidigt bidra till att eleven upplever sig lyssnad på. I beredskapen ingår också förmågan att kunna hantera elevernas ibland starka känslor utan att själv påverkas av dem, och istället kunna återlämna dem till eleven på ett sätt som eleven kan hantera. För att lyckas med det krävs att läraren, förutom att lyssna in och svara på elevens signaler, även behöver lyssna inåt för att identifiera och erkänna de egna känslomässiga reaktionerna på elevens agerande. Detta är viktigt

utifrån det faktum att känslor smittar. Om känslan identifieras ökar möjligheten för läraren att agera professionellt istället för att agera på den känsla som uppstår (Ewe, 2022).

Ett sätt att arbeta med den relationella beredskapen i kollegiet kan vara med stöd av videoreflektion. Rich och Hannafin (2009) menar att videoreflektion utvecklar förmågan till självreflektion. Aspelin m.fl. (2021) stödjer detta genom att visa hur speciallärarstudenters förståelse för lärares relationskompetens utvecklades efter en videobaserad intervention. Resultat från Ewe (2020) visar att när lärare reflekterar över relationella skeenden tillsammans ökar deras medvetenhet om hur mimik och kroppsspråk samspelar och hur detta i sin tur påverkar hur mottagaren tolkar budskapet. Detta kan ses som en viktig del av den *relationella beredskapen*. Genom att studera relationella skeenden med stöd av video blir det möjligt att se och förstå hur det verbala och det ickeverbala språket samspelar vid all kommunikation. Detta är viktigt då det verbala språket endast förmedlar budskapet medan det ickeverbala språket, det vi säger med mimik, kroppsspråk, gester, intonation och så vidare, hjälper mottagaren att förstå hur budskapet ska tolkas. När det finns en samstämmighet mellan det verbala och det ickeverbala språket skapas en trygghet hos mottagaren, budskapet upplevs som trovärdigt. När det däremot finns en inkongruens, det vill säga när det verbala språket förmedlar ett budskap och det ickeverbala ett annat, skapas osäkerhet. Budskapet upplevs inte som trovärdigt. Samtidigt har det ickeverbala språket alltid tolkningsföreträde framför det verbala, vilket betyder att när det inte finns en samstämmighet mellan det vi säger och det vi gör kommer mottagaren alltid att tolka budskapet med utgångspunkt i det ickeverbala. Detta är i sig problematiskt utifrån att vi ofta inte är medvetna om vilka ickeverbala signaler vi faktiskt sänder ut och hur de påverkar mottagaren och i förlängningen den fortsatta interaktionen. Att analysera och reflektera över relationella skeenden tillsammans i kollegiet kan därför ses som en viktig del i utvecklandet av den relationella beredskapen (Ewe, 2022). När lärare diskuterar och reflekterar över relationella skeenden tillsammans leder detta till att var och ens ofta tysta kunskap kan synliggöras, vilket i sin tur ökar förutsättningarna för en gemensam *kollegial relationell beredskap* där lärarna kan använda varandra som *relationella bryggor* i mötet med elever med NPF. De relationella bryggorna kan vara såväl mentala som konkreta. Med mentala bryggor avses dels det kunskapsutbyte som sker när relationer diskuteras och reflekteras i kollegiet i syfte att öka den gemensamma förståelsehorisonten och därigenom bidra till en ökad *kollegial relationell beredskap*, dels när lärare auskulterar och observerar varandra i interaktion med elever i praktiken i syfte att ge kollegial feedback. De konkreta bryggorna avser lärares arbete med att ta hjälp av varandra i relationsbyggandet. Det kan exempelvis handla om hur en lärare som har en god relation till en elev stöttar en kollega där relationen till eleven skaver.

## Sammanfattning

Tidigare forskning visar att relationen mellan lärare och elever med svårigheter inom det neuropsykiatriska spektrat tenderar att upplevas som problematisk sett utifrån såväl lärar- som elevperspektiv. Lärare tenderar att uppleva relationen som mer konfliktfylld och mindre känslomässigt nära än relationen de upplever sig ha till elever generellt. Upplevelsen stämmer överens med elevernas upplevelser som dessutom visar på upplevelser av att bli avvisade av sin lärare i betydligt högre grad än andra elever (ex. Eisenhower m.fl., 2015; Ewe, 2019). Resultatet stämmer överens med Skolinspektionens rapport (2014:09) som visar att dessa elever upplever att de inte blir lyssnade på av sin lärare i lika hög grad som andra elever. Resultat från Skolinspektionen (2023) visar att gemensamt för flertalet av de skolor, som av Skolinspektionen bedömdes ha hög kvalitet i arbetet med att tillgängliggöra lärandet för elever med NPF, var en medvetenhet om relationens betydelse vid detta arbete. Resultat från Ewe och Aspelin (2021) visar att när lärare utgår från en generell förståelse för funktionsnedsättningen i mötet med elever med NPF kan detta få till följd att eleven inte känner sig lyssnad på av läraren, då den generella förståelsen för funktionsnedsättningen får tolkningsföreträde framför mötet med eleven. Det behövs således en aktiv diskussion om vad som ska stå i för- respektive bakgrunden vid detta arbete. Artikeln beskriver relationskompetens som en professionell kompetens med fokus mot elevers lärande (Aspelin, 2018). I mötet med elever med NPF ses lärares *relationella beredskap* som essentiellt för utvecklandet av goda relationer. Karakteristiskt för den *relationella beredskapen* är dels en generell förståelse för funktionsnedsättningen och på vilket sätt den kan påverka elevens skolsituation, dels en förmåga att vara aktivt närvarande i mötet med eleven. Att lyssna in, uppmärksamma och tolka elevens signaler och svara på dem i syfte att förhindra att eleven misslyckas är viktigt. På samma sätt är förmågan att lyssna inåt för att medvetandegöra och erkänna de egna känslor som kan uppstå vid interaktion med elever i exempelvis affekt. När känslor medvetandegörs och erkänns minskar risken för att man som lärare agerar i linje med den upplevda känslan. Avslutningsvis ses kollegiala diskussioner och reflektioner om relationer och relationsskapande som en viktig del i det kollegiala lärandet i syfte att öka lärares professionella lärande och gemensamma kollegiala beredskap.

## Referenser

Al-Yagon, M. (2016). Perceived Close Relationships with Parents, Teachers, and Peers: Predictors of Social, Emotional, and Behavioral Features in Adolescents with LD or Comorbid LD and ADHD. *Journal of Learning Disabilities* 49(6), 597–615.  
DOI:10.1177/0022219415620569

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (femte uppl.). American Psychiatric Association.

- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 71, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Aspelin, J. (2018). *Lärares Relationskompetens. Vad Är Det? Hur Kan Den Utvecklas?* Liber.
- Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational Competence in Teacher Education. Concept Analysis and Report from a Pilot Study. *Teacher Development* 23(2), 1–20. doi:10.1080/13664530.2019.1570323
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). Pre-Service Special Educators' Understandings of Relational Competence. *Frontiers in education*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Autism Sverige (2022). *Medlemsundersökning om skolan 2022*. Novus.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(6), 744-747. doi:10.1111/jcpp.12703
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F. D., & Laugeson, E. A. (2014). Autism Spectrum Disorder and the Student Teacher Relationship: A Comparison Study with Peers with Intellectual Disability and Typical Development! *Research in Autism Spectrum Disorders* 8(3), 324–333. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Bölte, S., Poustka, F., & Constantino, J. N. (2008). Assessing Autistic Traits: Cross-Cultural Validation of the Social Responsiveness Scale (SRS). *Autism Research*, 1, 354-363. DOI: 10.1002/aur.49
- Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success*. [Doktorsavhandling, University of Missouri-Kansas City]. <https://core.ac.uk/download/pdf/62770657.pdf>
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive Teachers' Concern and Rejection Toward Their Students Investigating the Validity of Ratings and Comparing Student Groups. *Remedial and Special Education* 31(2), 67–76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Corbina, C. M., Alamosa, P., Lowenstein, A.E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

- DeShazer, M. R., Owens, J. S., & Himawan, L. K. (2023). Understanding Factors that Moderate the Relationship Between Student ADHD Behaviors and Teacher Stress. *School Mental Health*, 15, 722–736. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09586-x>
- de Swart, F., Burk, W. J., van Efferen, E., van der Stege, H., & Scholte, R. H. J. (2023). The Teachers' Role in Behavioral Problems of Pupils With EBD in Special Education: Teacher–Child Relationships Versus Structure. *Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4), 260–271. DOI: 10.1177/10634266221119169
- Duarte Santos, G., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 950–954. doi:10.1111/1471-3802.12238
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School based Interventions for Children and Adolescents with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Enhancing Academic and Behavioral Outcomes. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 341–358.
- Eisenhower, A. S., Blacher, J., & Bush, H. H. (2015). Longitudinal Associations Between Externalizing Problems and Student–Teacher Relationship Quality for Young Children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders* 9, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.007>
- Ewe, L. P., Holmqvist, M., & Bölte, S. (2023). Teachers' relational competence: perceptions of teachers and students with and without ADHD and ASD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(2-3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2255426>
- Ewe, L. P. (2022). *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Ewe, L. P., & Aspelin, J. (2021). Relational Competence Regarding Students with ADHD – an Intervention Study with In- Service Teachers. *European Journal of Special Needs Education* 37(2), 293–308. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872999>
- Ewe, L. P. (2020). Enhancing teachers' Relational Competence: A Teacher Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 9(3), 203–219. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2019-0081>
- Ewe, L. P. (2019). ADHD Symptoms and the Teacher-Student Relationship: A Systematic Literature Review. *Emotional and Behavioural Difficulties* 24(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>

Frick, M., Karlberg, M., Klang, N., Lundin Kleberg, J., Olsson, I., Thorup, E., & Vikström, K. (2023). *Elever med ADHD och autism. Psykologiska och pedagogiska perspektiv*. Liber.

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex* 86, 186-204.  
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>

Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: the significance of teacher–student attachment-like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416–432.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2016.1235324>

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russel, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J., & Garside, R. (2016). A Systematic Review and Synthesis of Qualitative Research: The Influence of School Context on Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Emotional and Behavioral Difficulties* 21(1), 83–100. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

Hattie, J. (2009), *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hernandez, M. L., Garcia, A. M., Spiegel, J. A., Dick, A. S., & Graziano, P. A. (2024). Multimodal Assessment of Emotion Dysregulation in Children with and without ADHD and Disruptive Behavior Disorders, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15374416.2024.2303706>

Holmstedt, P., Jönsson, A., & Aspelin, J. (2018). Learning to see new things: using criteria to support pre-service teachers' discernment in the context of teachers' relational work. *Frontiers in Education*, 3(54), 1-14.  
<https://www.frontiersin.org/journals/education#editorial-board>

Horan, J. M., Brown, J. L., Jones, S. M., & Aber, L. J. (2016). The Influence of Conduct Problems and Callous-Unemotional Traits on Academic Development Among Youth. *Journal of Youth Adolescence* 45(6), 1245–1260.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10964-015-0349-2.pdf>

Iznardo, M., Ryan, J., Rogers, M., McKibbin, S., Piers, L., & Hogan, T. (2023). Examining Resiliency in Children With Learning Disabilities and Co-occurring ADHD

Symptoms: The Protective Role of a Close Teacher-Student Relationship, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 21(1), 1-16.

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

Lee, R. R., Ward, A. R., Lane, D. M., Aman, M. G., Loveland, K. A., Mansour, R., & Pearson, D. A. (2023). Executive Function in Autism: Association with ADHD and ASD Symptoms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 688–700.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04852-2>

Meija, T. M., & Höglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>

Murray, C., & Greenberg, M. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Context in the Lives of Children with High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education* 39(4), 220–233. doi:10.1177/00224669060390040301

Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N., & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557–573.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487>

Nordenbo, S-E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008), *Laererkompetenser og elevers læring i førskole og skole. Ett systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Nurmi, J. E. (2012), Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

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

Prino, L. E., Pasta, T., Giovanna, F., Gastaldi, M., & Longobardi, C. (2016). The Effect of Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome, Specific Learning Disorders and Hyperactivity and Attention Deficits on the Student-Teacher Relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14(1), 89–106.  
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15043>

Razjouyan, K., Hossein Zadeh, M., Zahed, G., Khademi, M., Davari, R., Arabgol, F. (2023). Theory of mind in adolescents with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A

cross-sectional study. *Iran Journal of Child Neurology*, 17(1), 81-90. DOI: 10.22037/ijcn.v17i1.39094

Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video Annotation Tools Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52–67. <https://doi.org/10.1177/0022487108328486>

Riksförbundet Attention (2023). Attentionsmedlemsenkät 2023. *Skrämmande stor okunskap. Inte bara om NPF utan också om skolans skyldigheter*. Riksförbundet Attention.

Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003), Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers towards young children with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163. DOI: 10.1177/02711214030230030501

Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD Symptomatology and the Teacher–Student Relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties* 20(4), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.972039>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, 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. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012), Recent trends in research on teacher–child relationships, *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

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

Skolforskningsinstitutet (2021:02). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap*. Systematisk forskningssammanställning, Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/forskningssammanstallningar/systematiska-forskningssammanstallningar/framja-studiero-i-klassrummet-larares-ledarskap/>

Skolinspektionen (2014: 09). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*. Skolinspektionen.

Staff, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., de Swart, F., Imeraj, L., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2023). Teacher Feedback, Student ADHD Behavior, and the Teacher–Student Relationship: Are These Related? *School Mental Health*, 15, 287–299. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09550-1>

Statens offentliga utredningar (2016:94). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera. Betänkande av Att vända frånvaro till närvaro – en utredning om problematisk elevfrånvaro*. Elanders Sverige AB.

Statens offentliga utredningar (2008). *En hållbar lärarutbildning: Betänkande 2008:109*, Fritze.

Strachan, S. L. (2020). The case for the caring instructor. *College Teaching*, 68, 53–56. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1711011>

Sung, Y-S., Lin, C-Y., Chu, S. Y., & Lin, L-Y. (2024). Emotion Dysregulation Mediates the Relationship Between Sensory Processing and Behavior Problems in Young Children with Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 738–748. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05839-x>

Sveriges Riksdag (2021). *En fungerande skola för barn med NPF*. [Motion 2021/22:3083]

Wentzel, K. R. (2012), Teacher-student relationships and adolescent competence at school, in T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy, (Ed.) (2012), *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research*, Sense Publishers.

Wiener, J., & Daniels, L. (2016). School Experiences of Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities* 49(6), 567–581. <https://doi.org/10.1177/0022219415576973>

Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B., & Koomena, H. M.Y. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>