

2026:3

doi: 10.63310/edu.2026.3.55733

## Relationens bärande kraft: Hur lärare beskriver sin relationskompetens och relationellt hållbara lärmiljöer för elever med neuropsykiatriska svårigheter

*Linda Plantin Ewe*

Högskolan Kristianstad  
<https://orcid.org/0000-0003-1027-0269>  
[linda.plantin\\_ewe@hkr.se](mailto:linda.plantin_ewe@hkr.se)

*Joanna Cederqvist*

Centrala barn- och elevhälsan, Älmhult  
[joanna.cederqvist@almhult.se](mailto:joanna.cederqvist@almhult.se)

*Tina Andersson*

Killebergsskolan  
[tina.andersson@osby.se](mailto:tina.andersson@osby.se)

*Jonas Aspelin*

Högskolan Kristianstad  
<https://orcid.org/0000-0003-0917-6689>  
[jonas.aspelin@hkr.se](mailto:jonas.aspelin@hkr.se)

This study explores how teachers conceptualize relational competence in their work with students with neurodevelopmental conditions (NDCs), and how they describe the characteristics of a relationally sustainable learning environment for these students. The teachers worked at a lower secondary school that, according to the Swedish Schools Inspectorate (2023), demonstrated high quality in providing accessible learning environments for students with NDCs. Data were collected through semi-structured qualitative interviews and were analyzed thematically. The findings show that the teachers perceived their relational competence through three themes: responding to the student as a person; presenting oneself as human; and being patient while validating progress. They emphasized the importance of closeness in teacher-student relationships (TSRs). Furthermore, a relationally sustainable learning environment was characterized by

three themes: unpretentious collegial collaboration; flexible approaches to teaching; and cultivating a safe and respectful classroom culture. Previous research suggests that TSRs with students with NDCs are often problematic – marked by conflicts and emotional distance. In contrast, this study presents numerous examples of highly committed teachers actively fostering positive, supportive relationships and a strong relational school culture. It concludes that relational competence and a relationally sustainable learning environment emerge through a dynamic interplay between teacher, student, and the broader educational context.

Keywords: lärar-elevrelationen, neuropsykiatriska svårigheter, relationskompetens, relationellt hållbara lärmiljöer, relationell pedagogik.

## **1 Introduktion**

I svensk skola har varje barn lagstadgad rätt till en likvärdig utbildning, där undervisningen anpassas efter elevens behov, oavsett funktionsförmåga (SFS 2010:800). Denna rättighet stöds av internationella åtaganden, såsom Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ, 2008:26), och betonas i Unescorådets riktlinjer (Svenska Unescorådet, 2006). Det övergripande målet med utbildning är att skapa lärmiljöer som främjar lärande och delaktighet för alla elever. Goda (eng. 'positive and supportive') relationer mellan lärare och elever framstår som en särskilt viktig faktor för elever i svårigheter (Skolforskningsinstitutet, 2021; Roorda m.fl., 2011). Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar<sup>1</sup> (NPF) löper emellertid ökad risk för att stöta på hinder i utbildning (Murray & Pianta, 2007; Riksförbundet Attention, 2024). Relationen mellan lärare och elever med NPF präglas ofta av större distans, mer konflikt och lägre grad av tillit än vad som är fallet med lärares relationer till elever i allmänhet (Freire m.fl., 2020). Detta synliggör en problematisk diskrepans mellan skolans ambitioner att skapa inkluderande och

---

<sup>1</sup> Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är ett samlingsnamn för flera närbesläktade diagnoser, däribland ADHD och autism (American Psychiatric Association, 2015).

relationellt stödjande lärmiljöer och de relationella erfarenheter som många elever med neuropsykiatriska svårigheter<sup>2</sup> (NPS) faktiskt ges i skolan.

Mot denna bakgrund aktualiseras frågan om vad som innefattar en 'relationellt hållbar lärmiljö'. Begreppet 'hållbar' är hämtat från internationella policydokument, såsom Förenta nationernas (2015) Agenda 2030, där vikten av hållbar utbildning för alla betonas. I mål 4A framhålls särskilt behovet av utbildningsmiljöer som är anpassade för personer med funktionsnedsättning. Vad social hållbarhet innebär i utbildningssammanhang preciseras dock inte närmare. I föreliggande studie ges hållbarhet en relationell tolkning. Med relationellt hållbar lärmiljö avses här en utbildningskontext där relationer mellan lärare och elever ges förutsättningar att utvecklas och bestå över tid, i syfte att möjliggöra ett tillgängligt lärande.

En forskningsöversikt av Ewe (2019) visar att forskning om relationen mellan lärare och elever med NPS är begränsad. Avsaknaden av forskning gäller särskilt kvalitativa studier om lärares relationskompetens i de komplexa situationer som uppstår i det pedagogiska arbetet med eleverna (Ewe, 2019). Det är mot denna bakgrund som föreliggande studie positionerar sig. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med sju lärare som varit verksamma på en av få högstadieskolor som Skolinspektionen (2023) bedömt håller hög kvalitet i arbetet med att skapa en tillgänglig<sup>3</sup> lärmiljö för elever med NPS. Det faktum att lärarna arbetat på en skola som givits det omdömet stärker studiens relevans. Ett ingående studium av hur lärarna beskriver sin relationskompetens och vad som utmärker en relationellt hållbar lärmiljö förväntas alltså bidra med viktiga kunskaper till ett begränsat forskningsfält. Studien förväntas även bli användbar för verksamma pedagoger i deras undervisning samt för skolor i arbetet med att utveckla goda lärmiljöer.

---

2 Neuropsykiatriska svårigheter används som begrepp i samtliga examensordningar för lärarprogram (SFS 2021:1335; SFS 2017:1111). I motsats till begreppet neuropsykiatrisk funktionsnedsättning ställer neuropsykiatriska svårigheter inte krav på någon diagnos. I Skolinspektionens rapport (2023) används begreppet NPS med motiveringen att det innefattar ”både olika typer av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och elever som har liknande utmaningar men som inte har någon diagnos (s. 5).

3 I rapporten definieras en tillgänglig lärmiljö som en lärmiljö där skolan aktivt arbetar för att identifiera och undanröja hinder för lärande och delaktighet. Detta omfattas såväl den pedagogiska som den sociala och fysiska lärmiljön samt skolledningens arbete med att skapa förutsättningar för ett sådant utvecklingsarbete (Skolinspektionen, 2023).

### **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är således att utforska lärares beskrivningar av relationskompetens och en relationellt hållbar lärmiljö i sitt arbete med elever med NPS. Följande frågeställningar vägleder studien och riktar ljuset mot en grupp lärare på en högstadieskola med dokumenterat god kvalitet:

1. Hur beskriver lärare sin relationskompetens i arbetet med elever med NPS?
2. Hur beskriver lärare sitt arbete för en relationellt hållbar lärmiljö för elever med NPS?
3. Hur kan lärares relationskompetens och relationellt hållbara lärmiljöer förstås som ett samspel mellan individuella förhållningssätt och organisatoriska villkor i arbetet med elever med NPS?

Frågeställning 3 är övergripande och analytisk. Den besvaras i konklusionen med utgångspunkt från de deskriptiva svaren på frågeställning 1 och 2. Genom att anlägga ett analytiskt perspektiv på samspelet mellan individuella förhållningssätt och organisatoriska villkor bidrar studien med förståelse av under vilka förutsättningar relationskompetens och relationellt hållbara lärmiljöer kan upprätthållas, ett perspektiv som hittills är underrepresenterat i forskningen om lärare och elever med NPS.

## **2 Litteraturöversikt**

### **2.1 Relationen mellan lärare och elever med NPS**

Lärar-elevrelationen spelar en avgörande roll för elevers möjligheter till lärande och utveckling (Ansari m.fl., 2020; Pianta, 1999). Flera studier lyfter särskilt fram relationens betydelse för elever med NPS (Baker m.fl., 2008; Izcardo m.fl., 2023; Lasko, 2020; Rushton m.fl., 2019). Skolforskningsinstitutets metaöversikt (2021:02) betonar att relationen mellan lärare och elev är särskilt viktig för elever med svårigheter inom social interaktion, vilket är vanligt förekommande bland elever med neuropsykiatriska diagnoser (American Psychiatric Association, 2015). Resultat från Ewe (2022) visar att svårighet med social interaktion tenderar att leda till lärar-elevrelationer som upplevs som mer problematiska, med mer konflikter och mindre känslomässig närhet, än lärar-elevrelationer generellt. Ansträngda lärar-elevrelationer utgör i sin tur en riskfaktor för att eleven ska bli avvisad även av kamrater, då elever tenderar att spegla lärarens förhållningssätt gentemot en elev (Murray & Greenberg, 2006).

Resultat från Dietrich m.fl. (2021) stödjer detta ytterligare genom att framhålla lärarens förmåga att etablera goda relationer som särskilt betydelsefull i arbetet med elever som uppvisar psykosociala svårigheter. Resultat från Breeman m.fl. (2015) och Baker (2008) visar vidare att en positiv och stödjande lärar-elevrelation kan minska förekomsten av känslomässiga och utagerande beteenden hos elever med NPF. Både Dietrich m.fl. (2021) och Breeman m.fl. (2015) pekar dessutom på att goda relationer till läraren bidrar till att elever upplever skolan som mer meningsfull, vilket i sin tur tenderar att påverka elevernas läranderesultat positivt. Positiva och stödjande lärar-elevrelationer tenderar vidare att ha en skyddande effekt på både elevernas kamratrelationer och lärarens psykiska välbefinnande (Breeman m.fl., 2015).

Samtidigt lyfter forskning de komplexa utmaningar som lärare ställs inför i arbetet med att bygga och vidmakthålla goda relationer med denna elevgrupp. Som antytts ovan visar resultat från flera studier att lärare tenderar att uppleva relationen till elever med NPS som mer konfliktfylld (Berchiatti m.fl., 2022; MacLean m.fl., 2023) och mindre känslomässigt nära (Rogers m.fl., 2015; Prino m.fl., 2016) än lärar-elevrelationen generellt. Detta riskerar att påverka lärares känslor negativt (Nurmi, 2012; Mikami m.fl., 2019) och i förlängningen deras interaktion med eleverna i praktiken (Nucifora & Walker, 2021). Problemen i lärar-elevrelationen kan delvis förstås mot bakgrund av att kunskap om NPS och dess konsekvenser i klassrummet tenderar att vara bristande bland lärare (Riksförbundet Attention, 2025), vilket riskerar att försvåra lärarens förmåga att möta eleven och hans behov på ett adekvat sätt. Detta är problematiskt, inte minst eftersom känslor av avvisande tenderar att fungera som en trigger för elevernas utagerande och hyperaktiva beteenden (Gwernan Jones m.fl., 2016; Kapalka, 2008), vilket i sin tur riskerar att ytterligare försvåra lärarens relationsarbete.

## ***2.2 Relationsbyggande strategier i förhållande till elever med NPS***

Lärarens förmåga att etablera en personlig relation till varje elev, snarare än att enbart inta en allmänt vänlig hållning gentemot klassen som helhet ses som särskilt viktig i relation till elever med NPS (Baker m.fl., 2008; Breeman m.fl., 2015). Breeman m.fl. (2015) betonar att lärarens relation till elever med NPS behöver vara särskilt nära och tillitsfull för att minska risken för emotionella och beteendemässiga problem. I en nyare studie undersöker Tavlin m.fl. (2025) verksamma lärares perspektiv på betydelsen av goda lärar-elevrelationer i arbetet med elever med ADHD samt vilka strategier lärarna tillämpar för att stärka dessa relationer i den dagliga undervisningspraktiken. I

likhet med tidigare forskning framhåller Tavlin m.fl. (2025) lärar-elevrelationens betydelse för elevers lärande och möjlighet till känslomässig och beteendemässig självreglering. Vidare beskriver de att en god lärar-elevrelation främjar såväl fungerande kamratrelationer mellan eleverna som lärarens välbefinnande. En personlig lärar-elevrelation ses som en förutsättning för att läraren ska kunna möta elevens behov och anpassa strategier utifrån elevens känslotillstånd i syfte att möjliggöra för eleven att lyckas i skolan.

Liksom i resultaten från Baker m.fl. (2008) och Breeman m.fl. (2015) betonar Tavlin m.fl. (2025) vikten av en emotionellt nära relation där läraren visar ett genuint intresse för- och omsorg om eleven. Att läraren tillbringar tid med eleven utanför klassrummet beskrivs som en viktig del av relationsskapandet. Flexibilitet, positivitet, autenticitet och en förmåga att läsa av elevens signaler framställs som förutsättningar för att utveckla goda lärar-elevrelationer i relation till elever med NPS. Lärarens respekt för elevens integritet liksom lärarens egen förmåga till självreflektion lyfts fram som särskilt viktig i interaktion när elever är i affekt (Tavlin m.fl., 2025). Resultat från Iznardo m.fl. (2023) stödjer de från Tavlin m.fl. (2025) och pekar på en varm, tillitsfull och stödjande lärar-elevrelation som en skyddsfaktor för elevernas förmåga till såväl ämnesmässig som socioemotionell resiliens, dvs. att eleven kan hantera olika slags motgångar. Murray och Pianta (2007) höjer blicken och pekar på vikten av en skolorganisation som värderar relationsarbete högt och därigenom möjliggör för lärare att relationellt räckta till för alla elever.

### ***2.3 Sammanfattning och motivering till studien***

Relationen mellan lärare och elev utgör en grundbult i skolans uppdrag att främja alla elevers lärande och utveckling. För elever med NPS framstår relationen som särskilt viktig. Tidigare forskning visar att positiva och stödjande lärar-elevrelationer kan mildra problematiska elevbeteenden, öka elevernas skolnärvaro, fungera som skyddsfaktor för eleverna samt främja deras lärande och utveckling. Samtidigt visar studier att lärares relationer till elever med NPS ofta är problematiska – t.ex. konfliktfyllda och emotionellt distanserade – sett ur såväl lärar- som elevperspektiv. Trots att lärar-elevrelationens betydelse för elever, allmänt och kanske särskilt för elever med NPS, är väldokumenterad saknas fördjupade studier om hur lärare själva begreppsliggör sin relationskompetens i arbetet med elever med NPS, samt hur de beskriver de organisatoriska och pedagogiska villkor som gör relationer hållbara över tid. Forskningen har i hög grad fokuserat

på relationers kvalitet och effekter, medan lärares egna beskrivningar av det relationella arbetets innehåll och förutsättningar i praktiken är mindre utforskade. Föreliggande studie adresserar kunskapsluckan genom att lyssna till lärare med erfarenhet från en högstadieskola som, enligt Skolinspektionen (2023), bedriver ett framgångsrikt arbete med att tillgängliggöra lärmiljöer för elever med NPS. Som nämnts förväntas studien bidra till ett begränsat forskningsfält och samtidigt utveckla kunskaper som kan bli användbara för verksamma lärare – samt för andra nyckelpersoner i skolan, t.ex. skolledare – i deras arbete med att förbättra undervisningens kvalitet för elever med NPS.

### **3 Teoretisk utgångspunkt**

#### ***3.1 Relationell pedagogik***

Teoretiskt sett utgår föreliggande studie från den relationella pedagogiken, ett teoretiskt synsätt där människan essentiellt sett förstås som en relationsvarelse – som föds och utvecklas i relationer till andra människor och omgivningen i stort – och utbildning förstås som en interaktionsprocess (Aspelin & Persson, 2011). Synsättet placerar relationer snarare än enskilda individer eller kollektiva strukturer i centrum för förståelsen av undervisning och lärande. Detta innebär alltså ett skifte från att enbart fokusera på inre eller yttre omständigheter kring lärares och elevers beteenden, till att primärt uppmärksamma förbindelser mellan lärare och elever. Den relationella pedagogiken, och mer specifikt den modell för relationskompetens som presenteras i nästa avsnitt, ger oss teoretiskt stöd för en fördjupad och nyanserad förståelse av lärares beskrivningar av sin relationskompetens och vad som utmärker en relationellt hållbar lärmiljö.

Relationell pedagogik grundas bland annat på Martin Bubers (1990) relationsfilosofi. Ur Bubers (1990, 2000) perspektiv betonas betydelsen av mellanmänskliga möten där lärare och elever är subjekt för varandra. Uttryck med Johan Asplunds (1992) termer möts lärare och elever som ”konkreta personer” och inte (bara) i ”abstrakta roller”. I sina pedagogiska texter (t.ex. 1993) talar Buber om lärare som inte bara intresserar sig för elevens ”enskilda funktioner” (s. 103), t.ex. deras förmågor och färdigheter, utan även – och framför allt – för hela människan, både sådan eleven är här och nu och sådan hen kan komma att bli. För att relationell pedagogik ska förverkligas måste skolans praktik organiseras så att sådana möten möjliggörs (Aspelin & Persson, 2011).

Ett mer konkret sätt att förstå de kopplingar som alltid existerar, och ändrar form, mellan människor som möts, t.ex. i utbildningssammanhang, ges vi utifrån Scheffs (1990) teori om sociala band. Enligt Scheff är människors benägenhet att upprätthålla band till andra människor ett grundläggande mänskligt behov och drivkraft. Känslorna skam och stolthet fungerar som signaler på relationens tillstånd. Skam är tecken på att bandet hotas, medan stolthet indikerar ett stabilt band. I skolkontexten innebär detta att känslomässiga erfarenheter spelar en väsentlig roll för elevers interaktioner och därigenom för deras möjligheter att lyckas. Scheffs teori tillhandahåller en diskurs för att förstå nyanser i vardagens möten, något som är särskilt relevant i fråga om elever med NPS, där relationer inte sällan är problematiska och där risken för missförstånd, tillbakadragande eller konflikt är större än för andra elevgrupper (Freire m.fl., 2020).

Med stöd i Bubers (2000) och Scheffs (1990) teorier kan relationellt hållbar lärmiljö beskrivas som en där relationerna mellan lärare och elever är personliga och stabila, präglade av värden som omsorg och ömsesidig respekt, men där de samtidigt är produktiva för elevernas lärande och utveckling (Aspelin, 2018, 2024). De mellanmännsliga relationernas kvalitet är en fundamental men ofta bortglömd faktor bakom god utbildning (Aspelin, 2015; jfr. Biesta, 2009). Motsatsen till en relationellt hållbar lärmiljö skulle då vara en där mellanmännsliga relationer urholkas, begränsas eller till och med motverkas.

### **3.2 RCM och relationell beredskap**

Relationskompetens har ofta formen av tyst kunskap och utvecklas ”i” praktiken, men kompetensen behöver ett yrkesspråk för att bli föremål för kollegial reflektion och professionell utveckling (Aspelin m.fl., 2021). För att fördjupa den teoretiska förståelsen av lärares beskrivningar av sin relationskompetens i arbete med elever med NPS använder vi i den här studien relationskompetensmodellen (RCM) (Aspelin m.fl., 2021). RCM har provats i ett flertal studier (t.ex. Lindberg, 2025; Gidlund, 2020) och inspireras av Scheffs (1990) teori. Modellen syftar till att precisera vad lärares relationskompetens innebär i undervisningens praktik. Följande tre delkompetenser ingår:

1. Kommunikativ kompetens: lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt så att det uppstår samklang – ömsesidig förståelse och respekt – i relation till elever.

## EDUCARE

2. Differentieringskompetens: lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven så att det uppstår ett fruktbart spänningstillstånd mellan parterna.
3. Socio-emotionell kompetens: lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven, såväl sina egna som elevens; detta, mer specifikt, så att stolthetskänslor väcks, och skamkänslor erkänns.

Ett annat begrepp som vi använder i den teoretiska analysen är relationell beredskap (Ewe, 2022). Begreppet avser att synliggöra aspekter av lärares relationskompetens som är särskilt kritiska rörande elever med NPS. Det innefattar två huvudsakliga aspekter, där den ena aspekten rör en övergripande förståelse för funktionsnedsättning och dess konsekvenser i den pedagogiska praktiken medan den andra rör lärarens förmåga att möta och bekräfta varje elev som en unik individ (Ewe, 2022). Att som lärare vara ”relationellt beredd” innebär att vara mentalt, emotionellt och kroppsligt närvarande i mötet med eleven för att därigenom kunna uppfatta och lyhört respondera på elevens signaler i syfte att förebygga och förekomma elevens misslyckanden. En central beståndsdel i relationell beredskap är förmågan till självreflektion: att kunna identifiera, erkänna och förstå de egna emotionella reaktionerna i mötet med elever i affekt. Denna inre medvetenhet utgör grunden för ett professionellt handlande. Relationell beredskap omfattar också lärarens förmåga att härbärgera elevens känslor och, utan att låta sig överväldigas, återföra känslorna till eleven i ett för denne hanterbart skick. För att detta ska vara möjligt krävs ett pendlande fokus: att lyhört lyssna in, tolka och svara på elevens behov, samtidigt som läraren uppmärksam lyssnar inåt mot de egna emotionella reaktionerna. I detta dubbelriktade lyssnande uppstår förutsättningen för ett medvetet och professionellt agerande, en relationell beredskap (Ewe, 2022).

Den relationella pedagogiken och RCM fungerar i denna studie inte enbart som tolkningsverktyg i analysfasen, utan också som ett sätt att belysa vad som står på spel i studiens syfte och frågeställningar. Genom att betrakta relationskompetens och relationellt hållbara lärmiljöer som mellanmänniska fenomen möjliggörs en analys som går bortom enskilda individers perspektiv.

## **4 Metod**

### ***4.1 Forskningsansats och design***

Denna studie utgör en pilotstudie inför ett kommande forskningsprojekt. Den har genomförts av forskare vid Högskolan Kristianstad i samverkan med verksamma lärare som samtidigt är studenter vid det specialpedagogiska programmet vid samma lärosäte. Studien initierades och designades av forskarna (författare 1 och 4). Studenterna (författare 2 och 3) genomförde empiriinsamlingen inom ramen för sina examensarbeten på avancerad nivå. Utkast till den intervjuguide som användes som underlag vid genomförandet av intervjuerna utformades initialt av studenterna, varefter forskarna kommenterade och reviderade densamma inför empiriinsamlingen. För att kvalitetssäkra empiriinsamlingen deltog en av forskarna vid de inledande intervjuerna. Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon och transkriberades av studenterna. Forskarna hade tillgång till såväl ljudinspelningar som transkriberingar för att säkerställa att detta genomfördes korrekt. Den första tematiska analysen av det insamlade materialet utfördes av studenterna under handledning av en av forskarna. Efter att examensarbetet godkänts har forskarna (författare 1 och 4) omarbetat och utvecklat den ursprungliga analysen i dialog med det empiriska materialet, men utan att förändra den tematiska strukturen. Forskarna har haft huvudansvaret för att framställa artikelns samtliga delar i syfte att säkerställa vetenskaplighet och analytisk skärpa. Vid den slutgiltiga omarbetningen formulerades en övergripande forskningsfråga (frågeställning 3) för att möjliggöra en mer explicit metareflekton över studiens resultat. Studenterna har tagit del av och godkänt den omarbetade versionen i sin helhet.

Studien har en kvalitativ ansats med syftet att förstå hur lärare beskriver de fenomen som undersöks, dvs. relationskompetens och relationellt hållbar lärmiljö. En kvalitativ ansats möjliggör fördjupad belysning av deltagarnas upplevelser, tolkningar och praktiker (Bryman, 2018; Alvesson & Deetz, 2022). Datainsamlingen genomfördes i form av semistrukturerade intervjuer, en metod som lämpar sig väl när syftet är att undersöka individers uppfattningar samt ge utrymme för att följa upp och fördjupa svaren (Kvale & Brinkmann, 2014). I linje med artikelns syfte och frågeställningar låg fokus i intervjuerna på lärarnas egna berättelser om ämnet i en specifik skolkontext. Studien som helhet tar alltså sin utgångspunkt i lärarnas verbala redogörelser och analyserar hur de beskriver sitt relationsarbete. Det ord som vi huvudsakligen väljer då vi skriver

om lärarnas verbala redogörelser är ”beskriver”. Verbet ”uppfattar” används då vi skriver om vår analytiska förståelse av lärarnas beskrivningar.

#### 4.2 Deltagare och kontext

Urvalet av skola och informanter var målstyrt (Bryman, 2018) utifrån syftet att undersöka en skolmiljö som Skolinspektionen (2023) lyft fram som framgångsrik i fråga om tillgänglig lärmiljö för elever med NPS. Den utvalda skolan var en högstadieskola belägen i södra Sverige. Skolan var en mindre enhet där personalen enligt lärarnas uppskattning bestod av 15–20 personer med olika yrkesroller inräknade. Enligt de intervjuade lärarnas uppfattningar hade skolan, vid tidpunkten för inspektionen, ett tydligt relationsfokus i sitt arbete. Skolan finns emellertid inte längre kvar som organisatorisk enhet, och därför kontaktades lärare som varit verksamma där vid tidpunkten för inspektionen. Sju lärare med olika ämnesbakgrunder och yrkeserfarenheter inkluderades (se tabell 1). Samtliga lärare hade praktisk erfarenhet av arbete med elever med NPS på den aktuella skolan. Sex av dem arbetade som klasslärare och en som speciallärare.

Tabell 1

*Informanternas demografiska uppgifter*

| Pseudonym | Utbildning                                                                                                                             | Yrkeserfarenhet |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Lärare 1  | Ämneslärare i svenska, engelska och historia för grundskolans senare år och gymnasiet                                                  | 20 år           |
| Lärare 2  | Ämneslärare i biologi                                                                                                                  | 7 år            |
| Lärare 3  | Grundskollärare för årskurs 3–9 och gymnasielärare i svenska och historia; behörighet i svenska som andraspråk                         | 11 år           |
| Lärare 4  | Gymnasielärare i historia och samhällskunskap                                                                                          | 6 år            |
| Lärare 5  | Grundskollärare i årskurs 3–9 i svenska och samhällsorienterande ämnen samt behörighet i svenska som andraspråk upp till årskurs tre   | 30 år           |
| Lärare 6  | Grundskollärare för årskurs 4–9 i svenska och engelska                                                                                 | 19 år           |
| Lärare 7  | Ämneslärare i svenska och samhällsorienterande ämnen för högstadiet samt speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling | 31 år           |

#### 4.3 Datainsamling

Intervjuerna genomfördes på lärarnas nuvarande arbetsplatser och spelades in med diktafon. Intervjutiden varierade mellan 25 och 70 minuter. Som nämnts deltog en av forskarna vid de två första intervjuerna. En intervjuguide användes, men intervjuerna präglades av flexibilitet och följde ofta nya spår som uppkom i samtalet, detta i enlighet med metoden för semistrukturerade intervjuer

(Kvale & Brinkmann, 2014). Frågorna kretsade kring lärarnas uppfattningar om sin relationskompetens, hur relationer byggs i praktiken, vilka strategier och förhållningssätt som upplevs fungera i arbetet med elever med NPS, samt mer allmänt kring frågan om vad som utmärker en god lärmiljö. Särskild vikt lades vid konkreta exempel och berättelser från lärarnas vardagliga praktik.

#### **4.4 Analysmetod**

Det empiriska materialet transkriberades i sin helhet och bearbetades genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2012, 2022). Analysen hade huvudsakligen induktiv karaktär, där mönster i materialet identifierades genom en iterativ process i nära dialog med materialet snarare än utifrån förutbestämda kategorier.

Arbetet inleddes med upprepad läsning av samtliga transkriberade intervjuer för att skapa förtrogenhet med materialet och identifiera återkommande mönster av mening i lärarnas berättelser. Därefter kodades materialet, varefter innehållsligt närliggande koder grupperades och organiserades i preliminära teman. Dessa teman prövades återkommande mot intervjumaterialet och bearbetades och vidareutvecklades iterativt i dialog mellan studenter och forskare. I denna process granskades bland annat om temana hade tillräckligt stöd i materialet, om de var internt sammanhållna och om de var tillräckligt åtskilda från varandra. Analysen präglades samtidigt av en relationell teoretisk sensibilitet, i linje med Braun och Clarkes (2022) beskrivning av reflexiv tematisk analys. Teorin användes således som en resurs för att fördjupa tolkningen av de mönster och teman som utvecklades ur materialet, snarare än som ett på förhand fastställt kodningsschema eller som grund för identifieringen av teman. Under den fortsatta bearbetningen återvände författarna till intervjutexterna och granskade de preliminära temana mot materialet i sin helhet. Temana förfinades successivt med stöd av sammanställningar, citattabeller och gemensamma diskussioner, innan de slutligen definierades och namngavs. Analysprocessen mynnade ut i de teman som presenteras nedan och som tillsammans besvarar studiens frågeställningar. Inför den slutliga resultatredovisningen sammanställde författarna gemensamt citat som bedömdes tydligt belysa innebörden i respektive tema.

#### **4.5 Forskningsetiska överväganden**

Studien följer Vetenskapsrådets (2024) och All European Academies [ALLEA] kodexens (2023) riktlinjer för god forskningssed. Informanterna gav sitt informerade samtycke och fick muntlig samt skriftlig information om studiens syfte, deras rättigheter och hur materialet skulle hanteras. Vidare informerades informanterna om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

För att skydda informanternas anonymitet avidentifierades intervjuerna vid transkribering och inga uppgifter som kan knytas till specifika personer redovisas. Då studien utgör en pilot till ett kommande forskningsprojekt hanterades ljudfiler och transkriptioner i enlighet med Högskolan Kristianstad policy för hantering av forskningsdata. Studenterna och forskarna diskuterade löpande forskningsetiska överväganden, särskilt med hänsyn till skolans organisatoriska förändringar och lärarnas nuvarande yrkesroller (informanterna benämns härnäst huvudsakligen ”lärarna”).

## **5 Resultat**

Analysen resulterade i tre teman för frågeställning 1 och 2 och disponeras nedan utifrån dessa frågeställningar. Lärarnas röster framträder tydligt i resultatet, vilket speglar studiens praktiska ambition att redogöra för och tolka deras beskrivningar. Analysen syftar inte endast till att återge lärarnas utsagor, utan till att identifiera återkommande meningsmönster i deras uppfattningar om relationskompetens och relationellt hållbara lärmiljöer. Som noterades i introduktionen är frågeställning 3 analytisk och besvaras i konklusionen med utgångspunkt från svaren på frågeställning 1 och 2.

### **5.1 Hur beskriver lärarna sin relationskompetens i arbetet med elever med NPS?**

I detta avsnitt besvaras den första frågeställningen. Analysen identifierade tre centrala teman som strukturerar lärarnas beskrivningar av relationskompetens: (1) att bemöta eleven som person, (2) att framstå som mänsklig samt (3) att vara tålmodig och bekräfta framsteg.

#### **5.1.1 Att bemöta eleven som person**

Ett genomgående mönster i materialet är att lärarna framhåller vikten av att erkänna eleven som person snarare än enbart som skolpresterande subjekt. I samtliga intervjuer framträder vikten av att bygga relationer som utgår från elevens hela person – hens intressen, känslor, dagsform, sociala

förutsättningar, med mera. Något som lärarna ser som viktigt för att förverkliga detta syfte är den tid som inte är undervisningstid: "Tbland är det tiden mellan där man kan hitta relationer med sina elever, att man har tid att stanna kvar och prata, att det finns utrymme att bygga relationer" (Lärare 2). Tillfällena mellan lektioner, i korridorer, i matsalen eller under raster, uppfattas alltså som möjligheter för lärarna att lära känna eleverna som personer. Flera lärare beskriver hur de medvetet använder dessa tillfällen för att ställa enkla frågor, visa intresse eller bara vara närvarande inför eleven på sätt som visar att de bryr sig. Lärare 5 beskriver t.ex. sitt intresse för eleven som person på följande sätt: "Intresserad av vad eleven har att säga, intresserad av vad eleven gör på fritiden ... det är ju i min ryggrad att jag skapar relation med elever" (Lärare 5). Lärarna uttrycker att elever med NPS i högre grad än andra elever behöver vardaglig närvaro från läraren för att känna trygghet och tillit i skolan. Lärarna betonar vidare att relationen ofta är en förutsättning för att överhuvudtaget kunna bedriva undervisning:

Jag tar mig tid för dem, jag stannar i korridoren, jag kan gå fram under en lektion, säga någonting, prata med dem i matsalen, bry mig om dem, om de är hemma skriver jag på chatten: hoppas du mår bra, vi längtar tills du är tillbaka till skolan. (Lärare 6)

I intervjuerna lyfts tillgången till tid och utrymme för personliga möten fram som organisatorisk förutsättning för deras relationskompetens, och överhuvudtaget för ett gott skolarbete. Lärarna upplever att de hade större möjlighet att bygga goda relationer med elever på den mindre skola där granskningen genomfördes än på sina nuvarande, ofta större arbetsplatser: "Ju mer man lyckas, alltså kunna träffa samma klass, ju lättare är det att bygga relation" (Lärare 3). De nämner att skolans mindre storlek möjliggjorde att alla kände alla, något som skapade en relationell kultur där även eleverna kunde känna igen och relatera till hela lärarkollegiet. I flera fall nämns att lärarna visste elevernas namn och kunde möta dem som personer även om de själva inte hade dem som elever i undervisningen. Samtidigt betonar lärarna att relationskompetens i hög grad är en fråga om autenticitet. Ett konstruerat eller instrumentellt bemötande fungerar inte, särskilt inte i relation till elever med NPS: "Eleverna märker om man fejkas det. ... men jag tror att man... framför allt så måste du visa intresse för personen och det känner dom när man gör, att bry sig om, ja definitivt viktigt." (Lärare 6).

En annan aspekt av relationskompetens som lärarna lyfter är vikten av att se och anpassa sitt beteende efter elevens behov i klassrummet. Lärarna beskriver hur de kände sina elever så väl att

de t.ex. visste vem som föredrog att sitta var i klassrummet samt hur de skulle anpassa sin kommunikation: ”Där jag som lärare har relationer med mina elever och känner mina elever, och vet allt från att den eleven vill helst bara svara enstavigt ... till att den eleven trivs bäst att sitta längst ner.” (Lärare 1). Flera lärare beskriver också att det tar längre tid att etablera kontakt med elever med NPS, men att detta inte får avskräcka: ”Alltså det tar ju tid att få kontakt där ... så man behöver den här kontakten först, för att sen kunna djupdyka och hjälpa.” (Lärare 7). Relationer med elever med NPS kräver, enligt lärarna, en kombination av närvaro och återkommande kontakt, men också en uthållighet i att aldrig ge upp, även när responsen uteblir.

### *5.1.2 Att själv framstå som mänsklig*

En annan viktig aspekt av relationskompetens är, enligt lärarna, att själv framstå som mänsklig. Det innebär att lämna en del av den distans och formalitet som sammanhänger med lärarrollen för att visa att man är en människa med känslor och tankar, och inte (bara) en funktion i ett socialt system. Det handlar också om att skapa ömsesidighet, att inte förvänta sig tillit utan att själv vara beredd på att ge detsamma: ”Att man kanske kan prata lite med dem, bygga lite förtroende hos eleverna, bjuda lite grann på sig själv” (Lärare 4). I detta att vilja framstå som mänsklig ingår att kunna erkänna att man inte är felfri: ”Våga visa själv att man gör fel också, jag är ingen perfekt människa” (Lärare 6). Att visa sin sårbarhet framhålls som ett sätt att sänka trösklarna för en välfungerande relation, särskilt för elever med NPS som kan ha negativa erfarenheter av kontrollerande eller oförstående vuxna. En lärare beskriver hur hon ber om ursäkt när hon anser att hon agerat felaktigt och visar att hon också kan ta ansvar för relationens kvalitet: ”Där var det viktigt också att man själv kunde säga förlåt, jag vet att den här gången var det jag som, jag gjorde fel” (Lärare 3).

Lärarna beskriver relationskompetens som ett sensitivt och dynamiskt förhållningssätt i relation till eleverna. En god relation bygger, enligt dem, inte på att läraren är ”kompis” med eleverna, men på att han/hon kan balansera mellan att vara en hel människa och en tydlig ledare. Lärare 4 förtydligar: ”Det är ändå den här professionella rollen man behöver ha mellan lärare och elev.” Flera lärare beskriver att de strävar efter att framstå som stabila, trygga vuxna, men inte som auktoriteter i överordnad mening. I stället handlar det om att uppträda på ett sätt och försöka skapa ett klimat där eleverna vågar visa sina svagheter, ställa frågor och ta emot stöd, men också säga emot läraren.

### *5.1.3 Att vara tålmodig och bekräfta framsteg*

Tålmod framträder som en central dimension av relationskompetens i samtliga intervjuer. Att arbeta med elever med NPS kräver förståelse för att relationsbygge kan ta tid och att elevers framgångar ofta är små och gradvisa. Flera lärare beskriver hur de i vissa fall arbetat i månader, till och med över ett läsår, innan eleven visat förtroende: "En elev stod jag i 1,5 år och väntade på varje dag när han skulle ha sin lektion" (Lärare 5). Att aldrig ge upp, att fortsätta försöka bygga relationer med eleverna, framstår med andra ord som en central del av lärarnas relationskompetens i relation till elever med NPS. Samtidigt upplevs detta som ett emotionellt krävande uppdrag. Lärarna framhåller att relationskompetens innefattar ett slags fingertoppskänsla, särskilt i relationer där kommunikationen är skör. Ett snedsteg kan leda till att relationen måste byggas upp på nytt, vilket särskilt gäller elever med NPS. En av lärarna berättar hur mycket energi det tar att vara konstant lyhörd: "Man måste tänka efter hela tiden i hur man bemöter och försöka läsa av eleven på ett helt annat sätt än andra, generella elever" (Lärare 3).

Flera lärare betonar vikten av att bekräfta elevens framsteg, även när de inte motsvarar de formella målen. I stället riktar läraren fokus mot progression och elevens egen upplevelse av att lyckas: "Att få eleven att känna sig stolt över sig själv" (Lärare 5). Stoltheten beskrivs som en bärande känsla i mötet med eleven och för elevens lärande: "Då tänker jag att då har man ju lyckats med någonting ... att man har en stolthet i det man har gjort" (Lärare 6). Att läraren erkänner elevens framsteg leder, enligt lärarna, till en positiv spiral där eleven får tilltro till relationen, och till sin förmåga.

## ***5.2 Hur beskriver lärarna sitt arbete för en relationellt hållbar lärmiljö för elever med NPS?***

I detta avsnitt besvaras den andra frågeställningen. Tre centrala teman identifierades i analysen: (1) ett prestigelöst kollegialt samarbete, (2) flexibla lösningar för att utforma undervisningen samt (3) att bygga en trygg och respektfull klassrumskultur.

### *5.2.1 Ett prestigelöst kollegialt samarbete*

Ett tydligt tema i analysen är att relationsarbetet konstrueras som ett kollektivt ansvar snarare än ett individuellt uppdrag. På den aktuella skolan fanns, enligt lärarna, en stark känsla av samarbete och tillit mellan personalen, något som skapade en kultur där alla elever sågs som allas ansvar: "Vi hade hela tiden en kommunikation med varandra. Har man starka band i arbetslaget så kan man

stötta varandra i relationsbyggandet med eleverna” (Lärare 2). Samarbetet mellan kollegor byggde på en öppenhet där det var möjligt att både dela framgångar och uttrycka svårigheter. Att som lärare säga att man inte når fram till en viss elev och fråga sina kolleger hur de lyckas sågs, enligt lärarna, inte som ett misslyckande, utan som en naturlig del av arbetet: ”Då måste det ju också vara ett gott klimat i gruppen så man får lov att säga: ’jaha, idag har jag haft Kalle här och det gick så här, det gick inte alls bra, hur gör ni?’” (Lärare 7).

Lärarna uttrycker att det fanns en stark kultur på skolan av att använda varandra som resurser. Om en elev inte klickade med en viss lärare, kunde en annan lärare ta över: ”Kanske att du har bättre hand med den eleven ... då släpper jag lite där. Den som eleven trivs bäst med då i vissa lägen, är viktigt då att den får ta det.” (Lärare 5). Denna kollektiva flexibilitet möjliggjordes, enligt lärarna, av organisatoriska faktorer, som att personalen delade arbetsrum, sågs dagligen och förde en kontinuerlig dialog. Även skolans socialpedagog, resurslärare och elevhälsa ingick i det relationella arbetet. Elevhälsans återkoppling beskrivs som snabb och värdefull, och socialpedagogen nämns särskilt som en närvarande och relationsbyggande vuxen i korridorer och klassrum: ”Att inte rucka på de här mötena och återkopplingen är superviktig.” (Lärare 6). Det prestigelösa samarbetet mellan olika professioner uppfattas således som en nyckel till att eleverna kunde känna trygghet i skolan, inte bara till sin undervisande lärare, utan till hela skolans vuxenvärld.

### *5.2.2 Flexibla lösningar för att utforma undervisningen*

Ett andra huvudtema handlar om att tillgängliga lärmiljöer allmänt och i synnerhet för elever med NPS kräver flexibilitet, både i organisationen och i undervisningen. Samtliga lärare betonar att elever med NPS inte är en homogen grupp, och att varje elev behöver något unikt: ”Det är ju inte så att du kan göra precis likadant för alla NPF-elever” (Lärare 7). Flexibiliteten tog sig många uttryck. Elever kunde exempelvis själva välja om de ville arbeta i klassrummet eller i skolans resurscentrum. I vissa perioder delades klasser upp, eller undervisningen anpassades efter elevens energi och dagsform: ”Du har kanske en period när du inte har så mycket energi så du orkar inte sätta dig i ett klassrum” (Lärare 5).

Lärarna beskriver hur undervisningen ofta utformades i dialog med eleverna. Det handlade inte bara om att ge anpassningar till elever med NPS, utan att tillsammans med dem försöka förstå vad som fungerar: ”Hur ska jag göra, hur vill du att jag ska göra och vad kan du göra? Att inte vara rädd att fråga eleven där heller” (Lärare 7). Lärare 6 uttrycker något liknande: ”Inte bestämma som lärare

utan bestämma tillsammans med eleven, men vara tydlig med vad de måste och varför.” Flera lärare understryker att ömsesidighet mellan lärare och elev var en förutsättning för att anpassningarna skulle få önskad effekt. Det behövde finnas utrymme för båda parter i relationen för att fråga och prova lämpliga tillvägagångssätt i undervisningen. Om något inte fungerade, prövade man något annat. Det upplevdes också som legitimt att misslyckas, det viktiga var att eleven inte lämnades ensam.

Tekniska lösningar kunde också underlätta kommunikationen. En chattfunktion i skolplattformen användes mellan lärare men också för att kommunicera med elever på sätt som kändes tryggt för dem: ”Skriv till mig där om du tycker det är jobbigt att fråga på lektionen, eller skriv till mig efter lektionen” (Lärare 6). Lärarna beskriver detta som en form av tillgänglighet i relationen, att vara tillgänglig på elevens villkor, inte bara på lärarens. Flexibiliteten handlade alltså inte bara om fysisk miljö eller gruppindelning, utan också om kommunikation och ansvarsfördelning i undervisningen.

### *5.2.3 Att bygga en trygg och respektfull klassrumskultur*

Den tredje dimensionen handlar om hur lärarna medvetet arbetade för att skapa trygga klassrumsmiljöer, där de och eleverna samspelar och bemöter varandra på ett respektfullt sätt. I detta ingick målet att elever med NPS skulle känna sig inkluderade och förstådda, inte bara av läraren, utan även av sina kamrater. Flera lärare beskriver hur de tog ansvar för att förklara och synliggöra olikheter i elevgruppen. Det kunde handla om att samtala med elever om varför någon reagerade på ett visst sätt, eller varför en viss anpassning gjordes: ”Att man försöker få dem som inte har NPS att förstå vad det är som händer ... så de får en förståelse för varför personen reagerade på det här sättet” (Lärare 2). Att arbeta med gruppens sociala dynamik upplevdes som en förutsättning för att den enskilda relationen mellan elev och lärare skulle fungera. En trygg skolklasskultur byggdes aktivt upp genom samtal, samarbetsövningar och förväntningar på ömsesidig respekt: ”Att arbeta med gruppen och relationerna i gruppen ... Lägg hellre lite extra tid på det och sen kan man börja med inläringen” (Lärare 7). Lärarna arbetade också för att varje elev skulle kunna delta i klassrumssamtal utifrån sina förutsättningar. En del elever behövde stöd för att uttrycka sig, medan andra behövde hjälp att bli tolkade rätt av andra elever: ”Har de diskussioner ja då får man ju gå runt och hjälpa till i samtalet och få i gång alla elever så att de har ett utbyte av varandra” (Lärare 4).

Relationerna i klassrummet förstärktes också av lärarnas direkta närvaro. Att gå runt, ställa frågor och vara tillgänglig under lektionstid sågs som centralt, särskilt för elever med NPS som inte alltid uttrycker behov av hjälp verbalt: ”Ta den där extra lilla rundan en extra gång för att kolla om eleven har kommit i gång ... utan att kanske fråga ’behöver du hjälp’” (Lärare 3). Slutligen beskriver lärarna det som viktigt att skapa ett klimat där elever hjälpte och peppade varandra. Att lyfta fram detta som en viktig social färdighet i sig, inte bara som ett sätt att nå skolans mål, var en medveten strategi: ”Du är ännu duktigare i idrott om du faktiskt är den som peppar” (Lärare 6). Analysen indikerar att klassrumskulturen framträder som ett medvetet pedagogiskt och relationellt projekt snarare än ett spontant utfall av undervisningspraktiken. Genom att ta ansvar för normer, språkbruk och samspel vill lärarna bygga en gemenskap där alla elever, oavsett behov, får möjlighet att känna trygghet och delaktighet.

## **6 Diskussion**

Syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om hur lärare beskriver sin relationskompetens och en relationellt hållbar lärmiljö för elever med NPS i en skolkontext som Skolinspektionen (2023) bedömt hålla hög kvalitet i arbetet med tillgängliga lärmiljöer. Diskussionen nedan relaterar studiens resultat till tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkt.

### ***6.1 Resultatet i ljuset av tidigare forskning***

Resultatet visar att lärarna uppfattar relationskompetens i arbete med elever med NPS som något mer än en metod eller färdighet; det är ett förhållningssätt som genomsyrar hela deras arbete. De beskriver vikten av att se hela eleven, vara närvarande, kommunicera lyhört och visa medmänsklighet. Dessa kvaliteter stämmer väl överens med tidigare forskning som lyfter positiva och stödjande relationer mellan lärare och elev som en förutsättning för lärande och utveckling (Roorda m.fl., 2017; Skolforskningsinstitutet, 2021). Studiens resultat bekräftar också att relationen mellan lärare och elever med NPS ofta kräver mer tid, tålamod och återkommande kontaktförsök än relationer till andra elever, en aspekt som tidigare forskning också visat (Murray & Pianta, 2007; Staff m.fl., 2022). Den nära relationen upplevs av lärarna som en grund för att kunna identifiera elevernas behov och skapa meningsfulla anpassningar, vilket går i linje med den relationella pedagogikens syn på utbildning som en i grundläggande mening mellanmänsklig process (Aspelin & Persson, 2011). Samtidigt uttrycker flera lärare osäkerhet när det gäller att sätta ord på sin

relationskompetens, vilket bekräftar tidigare studier som talar om en i stor utsträckning tyst kunskap som lärare ofta saknar ett professionellt språk för (Aspelin m.fl., 2021).

Resultatet visar emellertid inte bara att relationer är betydelsefulla. Studien synliggör hur relationell hållbarhet framträder i en specifik organisatorisk kontext där relationer prioriteras. Detta väcker frågan om huruvida de svårigheter som tidigare forskning identifierat i högre grad är kontextuellt betingade än individuellt relaterade, en fråga som det dock inte ryms inom denna artikels ram att behandla.

Studiens resultat kan vidare förstås i förhållande till tidigare forskning som visat att lärare i mötet med elever med NPS ofta upplever relationerna som mer konfliktfyllda och mindre känslomässigt nära än till andra elever (Freire m.fl., 2020; Ewe, 2019). I denna studie ser vi dock många exempel på motsatsen: lärarna framstår som i hög grad engagerade i att skapa kontakt även med de elever som reagerar med avståndstagande eller svåråtkomlighet. De beskriver hur de inte ger upp när relationen haltar, utan ständigt återkommer i sin kommunikation och med sin närvaro. Detta innebär inte att resultatet motsäger tidigare studier, snarare pekar resultatet på variationer i hur relationer utvecklas beroende på organisatoriska och kulturella villkor. Resultatet bekräftar vad Dietrich m.fl. (2021) och Tavlin m.fl. (2025) lyfter fram: att goda relationer till läraren inte bara stärker elevernas skoltillhörighet och självreglering, utan även fungerar som skyddsfaktorer i socialt och emotionellt utmanande skolsituationer. I vår studie blir det tydligt hur denna skyddande funktion, enligt lärarnas beskrivningar, uppstår genom en långsiktig och lyhörd pedagogisk praktik. Vidare förstärker studien bilden av att det varken är en generell vänlighet eller någon specifik metod som utmärker lärarnas relationskompetens, utan deras förmåga att möta varje elev utifrån dennes unika behov och förutsättningar, vilket bekräftar resultat från Breeman m.fl. (2015) och Iznardo m.fl. (2023). I vår studie tycks det inte råda något motsatsförhållande mellan omsorg och professionalitet, snarare visar lärarna att kombinationen är vad som utmärker deras relationskompetens och möjliggör ett hållbart och framgångsrikt relationsarbete.

Sammantaget som resultaten bekräftar tidigare forskning, utvecklar de samtidigt förståelsen av vad relationskompetens kan innebära när den får verka i en skolkultur där relationer värderas och prioriteras. I relation till det kunskapsgap som identifierades i litteraturöversikten – att det behövs mer forskning om hur lärare själva beskriver sitt relationsarbete med elever med NPS – bidrar

studien med en fördjupad kunskap om relationsarbetet ur lärares perspektiv samt hur olika slags villkor möjliggör eller motverkar dess realisering. Resultaten väcker även följande viktiga fråga: i vilken mån är resultaten från den framgångsrika skolan överförbara till skolmiljöer där det slags villkor som skolan kännetecknas av saknas? Vi återkommer till den senare.

## ***6.2 Resultatet i ljuset av den teoretiska utgångspunkten***

Lärarnas sätt att tala om sin praktik visar på att de intar ett relationellt perspektiv i vardaglig mening; de sätter relationen till eleven i centrum av sitt arbete och betraktar den inte som ett medel utan som en grund för god utbildning. Flera lärare uttrycker att undervisning inte är möjlig utan goda relationer och att strategier eller metoder blir verkningslösa om relationerna saknar vissa kvalitéer. Att lärarna strävar efter att vara medmänskliga och inte bara (vanliga) lärare kan förstås i ljuset av Bubers (1993) teori. Ur de intervjuade lärarnas synvinkel framstår pedagogens förhållningssätt som riktad både mot den eleven är i nuet och den eleven kan tänkas bli. Pedagogens förhållningssätt framstår vidare som riktad både mot elevens kunskapsutveckling och personliga utveckling. Genom att läraren bemöter eleven som unik person och samtidigt själv träder fram som pedagogiskt subjekt, uppstår möten som är såväl autentiska som pedagogiskt fruktbara. Relationen blir därmed inte bara ett pedagogiskt verktyg utan en grundläggande etisk hållning.

Lärarna talar inte bara om vikten av mellanmänskliga möten i undervisningssammanhang. De beskriver även hur de aktivt söker ett annat slags ”mellanrum” i skoldagen, stunder då det finns möjlighet till kontakt bortom instruktioner och krav. Detta kan förstås som en medveten strategi för att skapa villkor för att bygga pedagogiska relationer som inte bara är effektiva sett till utbildningens mål utan också mellanmänniskt värdefulla och relationellt hållbara. Det visar även att de förstår relationskompetens inte bara som en individuell egenskap, som en lärare ”äger” och bär med sig från klassrum till klassrum, utan också och kanske framför allt som ett kontextberoende och intersubjektivt fenomen.

Lärarna beskriver hur skolans småskalighet – det lilla format, de delade utrymmena och den täta kommunikationen – skapade ett klimat där relationer kunde växa och som var särskilt betydelsefullt för elever med NPS. Detta ställer lärarna i kontrast till andra skolor där de verkat- och verkar i nu – där organisatoriska faktorer tenderar att försvåra en relationellt hållbar miljö. Att lärarna systematiskt arbetar med att bygga en positiv och stödjande klassrumskultur, där ömsesidig respekt och samarbete betonas, kan vidare förstås som en kollegial grund för deras möjligheter att bygga

stabila sociala band (Scheff, 1990) med eleverna som personer. I en sådan miljö blir relationen inte bara en individuell, utan också en kollektiv angelägenhet: det handlar för lärarna om klassrum som fungerar väl för alla, med särskilt fokus på dem som annars riskerar att hamna i marginalen.

Lärarnas beskrivningar av relationskompetens i relation till elever med NPS kan fördjupas med stöd av RCM och dess tre delkompetenser (Aspelin m.fl., 2021). I fråga om kommunikativ kompetens lyfter lärarna bland annat vikten av att kunna anpassa sitt beteende efter elevernas behov i klassrummet. Lärare 3 säger t.ex. att: ”Man måste tänka efter hela tiden i hur man bemöter och försöka läsa av eleven på ett helt annat sätt än andra, generella elever”. Relationskompetens framstår här inte som teknisk skicklighet, snarare som en förmåga att lyhört svara an på elevers handlingar i samspel. Lärarna talar vidare om vikten av att skapa en atmosfär där såväl lärare som elever vågar visa sig sårbara, något som kan förstås i termer av att läraren behöver hantera skamkänslor. Lärarna betonar även vikten av att eleverna får känna sig stolta, inte minst för sina prestationer. Lärare 6 säger t.ex.: ”Då tänker jag att då har man ju lyckats med någonting ... att man har en stolthet i det man har gjort.” Lärarna talar allmänt om ett emotionellt krävande uppdrag. Deras beskrivningar kan således förstås som att de uppfattar socio-emotionell kompetens som en viktig del av sin relationskompetens.

Lärarnas beskrivningar av relationskompetens kan huvudsakligen förstås i termer av differentieringskompetens. Denna aspekt av begreppet relationskompetens är med andra ord den mest framträdande i det empiriska materialet. Det handlar då särskilt om förmågan att bygga och upprätthålla en nära relation till eleverna. Här talar lärarna om vikten av att bygga personliga och autentiska relationer, i och vid sidan om undervisningen. Vardaglig närvaro framstår i deras beskrivningar som en nyckel till framgång, vilket t.ex. handlar om att vistas med eleverna i olika miljöer och kunna alla elevers namn. Elever med NPS har enligt lärarna ett särskilt stort behov av trygghet och tillit i relation till lärarna. Även detta att lärarna talar om vikten av att framstå som mänskliga och inte uppfattas som ”vanliga” lärare kan förstås som en strävan efter närhet i relation till eleverna. Lärarna vill inte heller uppfattas som auktoritära. Samtidigt är de medvetna om att relationen mellan lärare och elev är en professionell relation där de vill vara stabila och trygga vuxna. Enligt lärarna behöver alltså värdet närhet balanseras av värdet distans. Som lärare 4 uttrycker saken: ”Det är ändå den här professionella rollen man behöver ha mellan lärare och elev”. Denna balans aktualiserar en professionsetisk fråga: hur kan lärare utveckla goda relationer utan att de

förlorar sin professionella karaktär? Resultaten visar att lärarna navigerar denna gräns och spänningen mellan personlig närhet och professionell distans framstår som en närvarande dimension av relationsarbetet.

Således kan lärarnas beskrivningar av relationskompetens förstås utifrån alla de tre delkompetenserna i RCM, men framför allt utifrån differentieringskompetens, och då i synnerhet utifrån värdet närhet. Kort sagt kan beskrivningarna förstås som att den relationskompetenta läraren har förmågan att upprätthålla en hög grad av närhet i relation till elever med NPS, samtidigt som han/hon kan hantera relationen på ett för professionen relevant och produktivt sätt. Denna slutsats väcker frågan om hur en stark betoning på närhet kan balanseras i praktiker där sådant som tidsbrist eller arbetsbelastning begränsar lärares möjligheter till sådant relationsarbete.

Resultatet kan även förstås utifrån begreppet relationell beredskap (Ewe, 2022). I lärarnas beskrivningar framträder denna beredskap som en grundläggande dimension som beskrivs i termer av lärarens förmåga att erkänna och hantera de egna emotionella reaktionerna i mötet med eleven. I resultatet framträder en medvetenhet om att relationen bygger på ömsesidighet och autenticitet. Lärarna betonar vikten av att visa sig mänsklig, att våga erkänna misstag och visa känslor, som ett sätt att bygga tillit. ”Våga visa själv att man gör fel också, jag är ingen perfekt människa”, förklarar lärare 6. Denna öppenhet kan förstås som en beredskap att inte agera impulsivt i affektsituationer, utan i stället våga stanna upp, identifiera och erkänna de egna känslomässiga reaktionerna i interaktionen med eleven. Lärarna beskriver även hur de medvetet lägger tid på att lära känna elevernas signaler och behov för att undvika att affektladdade situationer uppstår. Denna proaktivitet kan förstås som en beredskap för det oförutsedda. ”Man måste tänka efter hela tiden i hur man bemöter och försöka läsa av eleven på ett helt annat sätt än andra, generella elever” (Lärare 3). Sådan kontinuerlig lyhördhet visar en förmåga till ett slags mikroreglering, där läraren kontinuerligt läser av och anpassar sitt förhållningssätt i interaktionen med eleven för att förhindra eskalation av starka känslor.

Samtidigt framträder relationell beredskap inte enbart som en individuell förmåga. Lärarna beskriver hur en tillitsfull kultur möjliggör kollegial reflektion över det som är svårt och emotionellt laddat, samt hur de tillsammans söker lösningar när relationen till en elev skaver: ”... jaha, idag har jag haft Kalle här och det gick så här, det gick inte alls bra, hur gör ni?” (Lärare 7). Genom att dela sådana erfarenheter skapas utrymme för utveckling av en kollegial relationell beredskap, där

det inte handlar om att undvika känslor utan snarare om att förstå och hantera dem som en del av den professionella yrkesutövningen och att använda varandras kompetenser som relationella bryggor i detta arbete.

Slutligen är det i detta sammanhang viktigt att beakta att studien bygger på lärares egna beskrivningar och från en skola som identifierats som framgångsrik. Detta kan innebära att de relationella praktiker som framträder i materialet skiljer sig mycket från en genomsnittlig skolpraktik. Resultaten aktualiserar därmed också en teoretisk fråga: riskerar relationell pedagogik ibland att framstå som normativt ideal med bristande förankring i många skolkontexter? Denna spänning mellan ideal och realiteter har studien bidragit till att belysa.

## **7 Slutsatser**

Studiens syfte har varit att utforska lärares beskrivningar av relationskompetens och en relationellt hållbar lärmiljö i sitt arbete med elever med NPS.

Den första frågeställningen löd: Hur beskriver lärare sin relationskompetens i arbetet med elever med NPS? Frågeställningen besvarades utifrån tre teman, som lärarna lyfte fram i intervjuerna: (1) att bemöta eleven som person, (2) att framstå som mänsklig samt (3) att vara tålmodig och bekräfta framsteg. Lärarnas beskrivningar av relationskompetens präglas av en vardagsnära och erfarenhetsbaserad förståelse. De framställer relationskompetens som en nödvändig del av det pedagogiska uppdraget, särskilt i mötet med elever med NPS. Samtidigt uttrycker flera lärare en svårighet att verbalt formulera vad kompetensen innebär, vilket kan tolkas som tecken på att relationskompetens ibland förblir en tyst kunskapsform.

Den andra frågeställningen var: Hur beskriver lärare sitt arbete för en relationellt hållbar lärmiljö för elever med NPS? Här resulterade analysen också i tre teman: (1) ett prestigelöst kollegialt samarbete, (2) flexibla lösningar för att utforma undervisningen samt (3) att bygga en trygg och respektfull klassrumskultur. Resultatet handlar här om hur lärarna beskriver sitt arbete för att skapa en lärmiljö som främjar relationer, inte bara i det individuella mötet med eleven, utan också genom samarbete kring relationer i klassrummet och i skolan i stort. Lärarna beskriver relationsbyggandet som ett gemensamt ansvar för hela skolan, där samsyn och samarbete mellan professioner är avgörande.

Den tredje och övergripande frågeställningen löd: Hur kan lärares relationskompetens och relationellt hållbara lärmiljöer förstås som ett samspel mellan individuella förhållningssätt och organisatoriska villkor i arbetet med elever med NPS? Studien visar att detta samspel är centralt. Lärares relationskompetens framträder i materialet som en kombination av personliga förhållningssätt – såsom närvaro och förmåga att balansera personlig närhet med professionell integritet – och organisatoriska villkor som möjliggör relationellt arbete över tid. Genom intervjuer med lärare verksamma vid en skola som bedömts hålla hög kvalitet i arbetet med tillgängliga lärmiljöer har studien synliggjort hur relationell hållbarhet inte enbart är en fråga om individuella egenskaper, utan om kultur och kollegial samverkan.

Studien har med utgångspunkt från lärares perspektiv belyst hur lärares relationskompetens inte är något som enbart byggs i enskilda ögonblick eller utförs av enskilda individer utan utgör ett komplext växelspel mellan lärare, elev och den kontext där relationen får fäste. I mötet med elever med NPS ställs lärarens relationskompetens på sin spets: här fordras tålmod, flexibilitet, närvaro och ett djupt förankrat engagemang för elevens mänskliga värde.

Lärarna i studien framhåller att deras relationskompetens manifesteras utanför klassrummet men också, och framför allt, i densamma, att den är central för att realisera god undervisning. Relationer mellan lärare och elev framstår med andra ord inte som ett tillägg till utbildningen, utan som utbildningens fundament. Vidare visar studien att goda relationer mellan lärare och elever förutsätter en medveten balans mellan personlig närhet och professionell integritet, en balans som inte är självklar utan kontinuerligt behöver förhandlas i praktiken. Genom att förstå och erkänna eleverna som personer skapar lärarna en miljö där stabilitet i relationerna blir möjlig, något som i sin tur förutsätts för att eleverna ska lära och utvecklas. Relationer framstår ur de intervjuade lärarnas synvinkel inte bara som viktigt stöd för elever med NPS, utan som navet i lärarnas och hela skolans uppdrag. I en tid då standardisering och effektivisering präglar utbildningssystemet, påminner vår studie om relationens bärande kraft, om vikten av skeenden som tar tid, som kräver lyhördhet och är svåra eller till och med omöjliga att mäta. Det är där, i mellanmänskliga möten, som det pedagogiska skeendet blir som mest produktivt och samtidigt som mest humant.

### ***7.1 Studiens begränsningar och fortsatt forskning***

Det finns skäl att betrakta resultaten med viss försiktighet. Studien bygger på ett begränsat antal intervjuer med lärare verksamma vid en skola som redan identifierats som framgångsrik i sitt arbete

med tillgängliga lärmiljöer. Detta innebär att de relationella praktiker som framträder här inte utan vidare kan överföras till andra skolkontexter. Studiens syfte har emellertid inte varit att producera statistiskt generaliserbara resultat, utan att bidra med en fördjupad förståelse av hur lärare beskriver relationellt hållbara lärmiljöer i en specifik skolkontext. Samtidigt har studien eftersträvat trovärdighet och transparens genom att genomgående underbygga analysen med citat från intervjuerna, vilket ger läsaren möjlighet att följa sambandet mellan empiriskt material och analytiska tolkningar. Vidare har studien ett uttalat teoretiskt ramverk, vilket kan ha påverkat både analysens inriktning och tolkningen av materialet. Andra teoretiska perspektiv hade synliggjort andra dimensioner av lärarnas arbete.

Framtida forskning kan med fördel rikta fokus mot elevers perspektiv, exempelvis genom att undersöka hur elever med NPS uppfattar lärar-elevrelationer i skolmiljöer med ett uttalat relationellt fokus. Vidare bör forskningen även belysa hur lärares relationskompetens och en relationellt hållbar lärmiljö för elever med NPS tar form i praktiken, inte enbart i klassrummet, utan även i sammanhang såsom arbetslagsarbete och elevhälsomöten. Ett ytterligare angeläget område för fortsatt forskning är att granska policydokument i syfte att undersöka i vilken utsträckning, och på vilka sätt, de mellanmännsliga värden som verksamma lärare framhåller som centrala för arbetet med elever med NPS kommer till uttryck i utbildningspolitiska texter.

Lärarnas beskrivningar visar att relationellt arbete kräver tid och utrymme som inte alltid finns, något som aktualiserar frågan om vilka villkor utbildningssystemet ger för sådant arbete. I en tid då undervisningens värde alltmer bedöms utifrån mätbara resultat och effektivitet, riskerar de mellanmännsliga aspekterna att marginaliseras. Denna studie visar emellertid att det är just dessa aspekter, de ofta svårfångade mötena och relationerna, som utgör grunden i skolans och lärarens uppdrag, särskilt för de elever som behöver skolan allra mest.

## ***7.2 Studiens implikationer***

Studiens resultat tyder på att lärare behöver organisatoriska och kollegiala förutsättningar för att utveckla och utöva sin relationskompetens i arbete med elever med NPS. Begreppet relationskompetens riktar förvisso främst ljuset mot möten mellan lärare och elev och mot hur starka relationer byggs dem emellan. Ur lärarnas synsätt bör en relationellt hållbar lärmiljö emellertid inte reduceras till den enskilde lärarens ansvar, utan måste förstås som en del av skolans

struktur och kultur. Olika parter på skolan har viktiga roller i att främja en kultur där en relationellt hållbar lärmiljö värderas, diskuteras och utvecklas.

En aspekt av relationskompetens som framträtt som viktig i resultatet är att det inte enbart är något som utövas i det individuella mötet, utan även byggs och stötts kollegialt. Lärarna beskriver ett arbetssätt där ansvar för relationer delas, där elever kan förflyttas till lärare som har bättre kontakt, och där svåra situationer diskuteras öppet i arbetslaget. Denna samarbetskultur kan förstås som att kollegiet tillsammans utvecklar ett gemensamt förhållningssätt till relationsarbete generellt och specifikt till elever med NPS. Att stödja kollegial reflektion, erbjuda tid för samtal och prioritera positiva och samtidigt produktiva relationer som en del av skolans gemensamma arbete tycks därför vara centrala strategier för att utveckla en skolkultur som främjar elever med NPS.

Samtidigt aktualiserar studiens kontext frågan om hur realistiska dessa implikationer är i skolor som inte uppvisar den småskalighet som den aktuella skolan gjorde? I andra skolkontexter kan relationellt arbete riskera att reduceras till individuella initiativ snarare än att utgöra en gemensam och strukturellt förankrad praktik. Detta understryker att relationell hållbarhet inte enbart är en fråga om enskilda lärares kompetens, utan om skolans övergripande villkor och ledningens prioriteringar.

### **Forskningsfinansiering**

Denna studie har finansierats av Högskolan Kristianstads Forskningsplattform Lärande i Samverkan [Fplis] (Dnr 2025-2312-81).

### **Intressekonflikter**

Författarna uppger att det inte föreligger några intressekonflikter.

### **Datatillgänglighet**

Det dataunderlag som ligger till grund för denna studie finns tillgängliga på begäran från den korresponderande forskaren. Dataunderlaget är inte offentligt tillgängligt på grund av integritets- och etiska restriktioner.

## Etiskt godkännande och informerat samtycke

Ingen formell etikprövning krävdes för denna studie, i enlighet med gällande riktlinjer och lagstiftning (SFS 2003:460). Alla deltagare informerades om studiens syfte och gav sitt skriftliga samtycke till att medverka.

## Referenser

- ALLEA. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity* (reviderad upplaga). All European Academies (ALLEA). <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2022). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association (2015). *Neurodevelopmental Disorders: DSM-5® Selections*. American Psychiatric Association Publishing.
- 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(4). doi: 10.1016/j.appdev.2020.101200
- Aspelin, J. (2024). *Undervisningen ABC. God undervisning i relationell behysning*. Liber.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Aspelin, J. (2015). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of 'social responsivity'. *Social psychology of education*, 18(2).
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021) Pre-service special educators' understandings of relational competence. *Frontiers in Education: Teacher Education*, 6, 678793. doi: 10.3389/feduc.2021.678793
- Asplund, J. (1992). *Det sociala livets elementära former*. Korpen.

- Baker, J.A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2022). School adjustments in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Peer relationships, the quality of the student-teacher relationship, and children's academic and behavioral competencies. *Journal of Applied School Psychology*, 38(3), 241–261. doi: 10.1080/15377903.2021.1941471
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology (vol. 2): Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Hopman, J. A, B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(2), 87–103. doi: 10.1016/j.jsp.2014.11.005
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Buber, M. (2002/1947). *Between man and man*. Routledge.
- Buber, M. (1993a/1953) *Om uppföstran*. Dualis förlag.
- Buber, M. (1990/1923) *Jag och Du*. Dualis förlag.
- Dietrich, L., Zimmermann, D., & Hofman, J. (2021). The importance of teacher-student relationships in classrooms with “difficult” students: A multi-level moderation analysis of

- nine Berlin secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 408–423. doi: 10.1080/08856257.2020.1755931
- Ewe, L. P. (2022). *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. doi: 10.1080/13632752.2019.1597562
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480–499. doi: 10.1002/berj.3588
- Föreanta Nationerna. (2015). *Agenda 2030 för hållbar utveckling*. <https://fn.se/globala-malen-for-hallbar-utveckling/>
- Gidlund, U. (2020). Relational pedagogy in a vocational programme in upper secondary school: A way to make more students graduate. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 106–128. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.20102106
- 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. doi: 10.1080/13632752.2015.1120055
- 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.
- Kapalka, G. M. (2008). Managing students with ADHD in out-of-class settings. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 21–30. doi: 10.1080/13632750701814641

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lasko, B. (2020). The importance of relationship building with ADHD students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 12(2), 29-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263007.pdf>
- Lindberg, S. (2025). *Att träna relationskompetens med avatarer: Virtuella simuleringar som verktyg för framtidens speciallärare och specialpedagoger*. [Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad]. [https://researchportal.hkr.se/ws/files/89560971/HKR\\_Sofia\\_Lindberg\\_Att\\_tra\\_na\\_relationskompetens\\_med\\_avatarer.pdf](https://researchportal.hkr.se/ws/files/89560971/HKR_Sofia_Lindberg_Att_tra_na_relationskompetens_med_avatarer.pdf)
- MacLean, J., Krause, A., & Rogers, M. A. (2023). The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 99, 101217. doi: 10.1016/j.jsp.2023.04.007
- Mikami, A. Y., Smit, S., & Johnston, C. (2019). Teacher attributions for children's attention-deficit/hyperactivity disorder behaviors predict experiences with children and with classroom behavioral management in a summer program practicum. *Psychology in the Schools*, 56(6), 928–944. doi: 10.1002/pits.22250
- 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. doi: 10.1080/00405840701232943
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. doi: 10.1016/j.edurev.2012.03.001
- Nucifora, A., & Walker, S. (2021). The importance of self-regulation: a mediator of early socio-emotional difficulties on later socio-emotional and relational outcomes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 3–18. doi: 10.1111/1471-3802.12495
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. 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. doi: 10.14204/ejrep.38.15043
- Riksförbundet Attention. (2024). *Attentions skolrapport 2024: "För höga krav och för lite stöd"*. Riksförbundet Attention. [https://attention.se/wp-content/uploads/2024/08/infoblad\\_skolrapport2024.pdf](https://attention.se/wp-content/uploads/2024/08/infoblad_skolrapport2024.pdf)
- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 333–348. doi: 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. doi: 10.3102/0034654311421793
- Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2019). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 193–209. doi: 10.1111/bjep.12316
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology: discourse, emotion, and social structure*. University of Chicago Press.
- Skolforskningsinstitutet. (2021). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap*. Skolforskningsinstitutets systematiska forskningssammanställningar. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/09/Främja-studiero-i-klassrummet—lärares-ledarskap-fulltext.pdf>
- Skolinspektionen. (2023). *Skolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter Fokus på årskurs 7 till 9 - Tematisk kvalitetsgranskning* (Diarienummer: 2022:6164), Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/tillganglig-larmiljo/skolors-arbete-for-en-tillganglig-larmiljo-for-elever-med-neuropsykiatriska-svarigheter.pdf>
- Skollag (SFS 2010:800). [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

Staff, A.I., Oosterlaan, J., van der Oord S., de Swart, F., Imeraj, L. van den Hoofdakker, B.J., & Luman, M. (2022). Teacher feedback, student ADHD behavior, and the teacher-student relationship: Are these related? *School Mental Health*, 15, 287-299. doi: 10.1007/s12310-022-09550-1

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*.

SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Förenta nationerna.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/internationell-overenskommelse/2008/12/s0200826/>

Tavlin, S., Ariol, M., & Lawson, G. M. (2025). Strengthening relationships with students with ADHD symptomology: A qualitative study about teacher perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104820. doi: 10.1016/j.tate.2024.104820

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet.