

## Att förstå och möta elever som utmanar

Judit Simon Stockholms universitet, Ulf Jederlund Stockholms universitet

Artikels syfte är att utveckla kunskap och förståelse för olika uttryck och handlingar hos elever som lärare kan uppleva som utmanande. Med utgångspunkt från ett relationellt och ekologiskt specialpedagogiskt perspektiv<sup>1</sup> fokuseras *lärares subjektiva upplevelser av att vara utmanad i sin profession*. Ljuset sätts därmed på skolan och på lärarnas handlingsmöjligheter, snarare än på enskilda elevers uttryck och handlingar. Artikeln syftar också till att förmedla översiktlig kunskap om elevers *förutsättningar* och *tänkbara sambandsfaktorer* till deras olika utmanande uttryck och handlingar. Avslutningsvis belyses *verkningsfulla pedagogiska förhållningssätt* för lärare för att kunna möta elevers utmanande uttryck och handlingar på sätt som blir till hjälp för båda parter.

En bred förståelse av det komplexa fenomenet ”uttryck och handlingar hos elever som utmanar lärarna extra” underbyggs i artikeln tvärvetenskapligt av kunskaper från olika fält som pedagogik, sociologi och psykologi. Den relationella specialpedagogiska utgångspunkten ger ram för förståelse av elevers utmanande uttryck och handlingar som resultat av *skolans relativa förmåga att möta varje elevs unika behov* (Bingham & Sidorkin 2002; Biesta 2006, Frelin, 2010/2012; Aspelin m.fl. 2017). Med hjälp av sociologen Antonovskys (2005) begrepp ”*känsla av sammanhang*” (KASAM) kan lärares och elevers upplevda utmaningar förstås i ljuset av upplevelser av *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet* i skolvardagen. Andra infallsvinklar till förståelse av elevers utmanande uttryck och handlingar hämtas från psykologisk forskning; dels neuropsykologisk teori om *hjärnfunktion och beteende* (Kutscher, Attwood & Wolff, 2016; Carlsson Kendall, 2015) och dels i form av en *stress-och-sårbarhetsmodell* utvecklad efter Baron med flera (Baron, 2006; Hejlskov 2009).

I diskussionen om pedagogiska förhållningssätt och bemötande tar artikeln avstamp i fenomenet  *kreativitet*. Kreativitet förstås här som ett förhållningssätt, ett sätt att tänka, vara, se och lära och att i varje situation söka inneboende potential och utvecklingsmöjligheter (Simon, 2004). Kreativitet och KASAM står i nära släktskap till varandra genom att båda beskriver ett tillstånd av *dynamisk balans* hos människan. Medan KASAM lägger fokus på hälsa innebär ”kreativitet” att fokus fästs vid utveckling och lärande. Kreativitet sätts i artikeln också i relation till begreppet *utmaning* på så vis att det ofta är just lärares upplevelser av att vara utmanade i sin profession som ger upphov till ett kreativt skapande – till en gemensam utveckling av undervisningen, av samspelet på skolan och bemötandet av alla elever.

---

Däribland det ekologiska relationella perspektiv som modulen bygger på. Ett ekologiskt relationellt specialpedagogiskt perspektiv innebär att skolsvårigheter och elevers utmaningar i lärandet förstås både utifrån individuella faktorer och relationella faktorer (samspel och organisering av undervisningen). De relationella faktorerna betonas starkast, då det är dessa lärarna och skolan kan påverka.

Med ett specialpedagogiskt perspektiv på skolsvårigheter betonas att det är lärarna som är utmanade av elevers olösta problem och outvecklade färdigheter. Begreppet ”elever som utmanar”, som användes tidigt av Juul och Jensen (2002), syftar på att elevers olika uttryck för skolsvårigheter och hinder i lärandet innebär en särskild *pedagogisk utmaning för lärarna*, det syftar alltså inte på elevers utmanande handlingar som sådana. Avsikten med definitionen är att lyfta blicken ifrån elevers handlingar och till den yrkesmässiga utmaningen. Utöver elevers konkreta uttryck och handlingar - det direkt iakttagbara och upplevda – inbegrips i begreppet också exempelvis elevers vantrivsel, höga frånvaro, utmaningar i lärandet och låga måluppfyllelse. Det är elevers problematiska skolsituation som är skolans utmaning oavsett om den tar sig *extroverta uttryck* i motstånd, stök och bråk, eller *introverta uttryck* som kanske varken hörs eller syns innan man lärt känna eleven närmare. Oavsett elevers uttryck är det alltid lärarna och undervisningen som är utmanade i en inkluderande skola. Målet måste vara att hitta *konstruktiva, medmänskliga och professionella lösningar* istället för att skuldbelägga elever för deras handlingar, som förstås som orsakade av olösta problem och/eller utvecklade färdigheter. Lärare behöver jobba förebyggande och kartlägga vilka förbättringsmöjligheter som finns i omständigheterna runt elevers utmanande handlingar, liksom i det egna sättet att bemöta och undervisa elever. Det  *kreativa pedagogiska förhållningssättet* inbegriper både lyssnande och handlande, och förståelse för att det inte finns en standardlösning som fungerar i varje situation. Kreativitet innebär att vara nyfiken och lyhörd, undersöka, testa och utvärdera om och om igen, i ett utforskande efter det som fungerar bäst för varje enskild elev och i varje situation. I den här processen behöver lärare samarbeta med varandra, och med fördel ta hjälp av andra aktörer, inte minst elevhälsans personal och elevers vårdnadshavare.

## Läraryrket i förändring

*”Teachers report the greatest need for development in teaching students with special learning needs, which might be a reflection of the trend towards inclusive rather than segregated education and the growing emphasis on equity. Other areas of particular need are IT teaching skills and student discipline and behaviour.”* (EU kommissionen, 2009)

Både svenska och internationella studier om nuvarande skolverksamhet bekräftar bilden av att lärarna känner sig utmanade, att många lärare tycker att det svåraste av allt är att undervisa elever som bryter mot det förväntade beteendet (EU kommissionen, 2009; Lindqvist m.fl., 2011). Olika lärare beskriver sig som utmanade i olika grad av olika typer av elevhandlingar, men det gemensamma draget är att lärare känner sig handfallna och upplever att de saknar något väsentligt för att kunna hantera situationen och därmed känner sig otillräckliga i sitt yrkeskunnande (Greene, 2011; Lindqvist m. fl., 2011). Ordet utmaning signalerar en svårighet som när det är som bäst tas emot kreativt med nyfikenhet och utvecklingslust av läraren. Men ibland när lärare pratar om utmaningar avses istället något de blivit provocerade och upprörda av, och de ser situationen som bekymmersam, som något som inte borde vara på det sättet (Kadesjö, 2010).

Olika lärare utmanas olika mycket av olika saker, men varje utmaning kräver tid, tankekraft och energi av läraren. Här finns en valmöjlighet för läraren att i tanken antingen förlägga

hela ansvaret för de utmanande handlingarna hos eleverna och på så sätt göra sig själv maktlös i situationen, eller att välja att se utmaningen i ljuset av skolans förmåga att möta eleven med rimliga och möjliga förväntningar, göra Anpassningar i undervisningen och att erbjuda stöd. Även om det ofta finns ytterligare påverkansfaktorer bakom elevers utmaningar i kontexter som ligger utanför skolan, som till exempel i familj, sociala nätverk och fritidsaktiviteter, ligger lärarnas största möjlighet att nå framgång i att utveckla sitt professionella sätt att förstå, bemöta och undervisa eleverna. Det finns en risk för att elever felaktigt tillskrivs "beteendeproblem" när de handlar och uttrycker sig på sätt som provocerar vuxna, och det finns även situationer då elevers motstånd snarare bör betraktas som sundhetstecken. I sådana fall agerar elever som visseblåsare i situationer som är ogynnsamma för flera - och bidrar på så vis till lärarnas strävan att förbättra lärmiljön för alla elever.

Att så många lärare uttrycker svårigheter att undervisa elever som utmanar i sitt lärande och i sitt sociala samspel indikerar att här finns en stor utmaning för hela skolsystemet. Vi lever i en tid då samhällsförändringar och politiska reformer ställt lärarna inför en skolvardag där det traditionella yrkeskunnandet – ämneskunskaper och didaktik för normalfungerande och välmotiverade elever med bakgrund i den svenska kulturen – inte längre förefaller tillräcklig. Såväl lärare, skolledare som forskare signalerar tydligt att kompetensutveckling och forskning kring inkluderande arbetssätt och undervisning efterfrågas (Hattie, 2009; Nilholm, 2012; Persson & Persson, 2016).

I folkskolans och grundskolans tidigare historia har det funnits diverse lösningar för att skapa så homogena klasser som möjligt (Assarson, 2009), först genom att helt enkelt utesluta eleverna som inte passade i normalklassen, och senare genom att hänvisa dem till alternativa klasser (t ex hjälpklass, observationsklass m.fl.) Parallellt med sådana differentierande och exkluderande lösningar var social kontroll och disciplin viktiga styrmedel. I dagens inkluderande skolverksamheter är lärarna däremot, genom politiska beslut och styrdokument, ålagda att undervisa i heterogena klasser, samtidigt som kontroll och disciplin inte längre fungerar som styrmedel för att möta elevers uttryck och handlingar i en demokratisk skola. Ett faktum som kräver utveckling av hela skolans förmåga att samspela med alla elever som unika och ansvariga subjekt (Juil & Jensen, 2002; Schachter, 2010; Green & Ablon, 2012; Frelin, 2010; Aspelin 2015).

## **Dilemmat**

Det finns en inneboende motsättning mellan att å ena sidan vara en del av en struktur som innebär att leva upp till omgivningens förväntningar och nå förväntade studieresultat och att å andra sidan få utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Det ligger i sakens natur att omgivningens förväntningar, som i skolan är lika för alla, passar olika bra ihop med alla olika förmågor och intressen hos mångfalden av alla elever. Detta är ett centralt *dilemma* som utmanar lärarna i en inkluderande skola. Ett äkta dilemma är en svår situation som inte förefaller ha någon uppenbar lösning. Motsättningens båda sidor är lika viktiga och för att hantera situationen krävs kreativitet, det vill säga lyhördhet, flexibilitet och utforskande av nya tillvägagångssätt, för att skapa förutsättningar för optimalt lärande för varje elev.

Dilemman upplevs ibland av enskilda lärare som ett övermäktigt krav. Det är lätt hänt att känna uppgivenhet inför uppgiften att klara att bemöta och nå alla elever, men det kan aldrig vara en lärares uppdrag att hantera svåra dilemman själv. Tillsammans med kollegor går det att lära sig att leva med dilemman, se det som en naturlig del av arbetet och att hantera det på bästa möjliga vis. Dilemman kan också uppfattas som något som för in dynamik i verksamheten och som stimulerar till utveckling. Att lärare har dilemman *tillsammans* och inte arbetar isolerat var för sig med elevernas utmaningar, är av stor betydelse för lärares upplevelser av hanterbarhet och meningsfullhet.

Utöver olösliga dilemman finns situationer som kan upplevas som dilemman, fast de är egentligen *falska dilemman* som snarare handlar om dikotomier, det vill säga ett tänkande i termer av *antingen-eller*. I en dikotomi ser man enbart två alternativ, två valmöjligheter framför sig, och när ingen av dem löser problemet på ett tillfredställande sätt blir upplevelsen att man hamnat i ett dilemma. Exempel på ett falskt dilemma är att när det finns en eller flera elever i en klass som kräver mycket stöd och uppmärksamhet kan läraren hamna i funderingar om hon eller han bör ägna sin mesta tid och uppmärksamhet på de elever som är de mest behövande, eller om läraren bör fokusera mer på majoriteten av eleverna i klassen som likväl har rätt att utvecklas optimalt utifrån sina villkor. Den förra lösningen skulle ske på bekostnad av majoriteten av eleverna i klassen medan den senare lösningen skulle innebära mindre tid för eleverna som är i behov av extra stöd. Situationen i exemplet kan innebära en svår valsituation, och känslan kan infinna sig att vilket val som än görs så blir det fel. Detta är dock ett falskt dilemma - läraren behöver inte göra något sådant val. Ofta finns en väg framåt utanför dikotomin och bortom ”antingen-eller tänkandet”. I exemplet ovan kunde till exempel flera lärare bli involverade i undervisningssituationen, eller undervisningsaktiviteterna förändras på ett sätt så att de mer behövande eleverna kunde få stöd från kamraterna i arbete med gemensamma uppgifter. Det finns alltid möjliga alternativ att utforska som fungerar olika bra under olika förutsättningar. När antingen-eller-valsituationer upplevs som olösliga dilemman kan det kännas svårt för den enskilda läraren. Men det kan också bli en signal till lärarkollektivet om behovet av förändring. För att kunna stå kvar, navigera i och hitta rätt i varje utmanande situation behöver lärare ett kreativt förhållningssätt, träning och inte minst kollegialt stöd. *Handledning* kan vara ett viktigt kvalificerat stöd för lärare i utmanande lärmiljöer. Ett viktigt steg i den kreativa processen är att utveckla kunskap och fördjupad förståelse för vari elevens utmaningar består.

## **Begreppet ”elever som utmanar”**

*”Ofta formuleras de frågor som ställas till mig på följande sätt: Äro barnets förseelser en följd av vanart eller bero de på psykisk abnormitet eller sjukdom? En sådan frågeställning är emellertid alldeles oriktig. De egendligheter det är frågan om, kunna vara en följd av en väv av omständigheter. Barnets nedärvda anlag kunna vara av betydelse, om än ingalunda alltid i den utsträckning man förr trott; av största vikt är hemmets beskaffenhet, skolan och omgivningen i övrigt, barnets fysiska hälsa samt en del s.k. tillfälliga händelser” (Alfbild Tamm, 1932, s. 91)*

Alfhild Tamm var skolöverläkare i Stockholms stads Hjälpsskolor på 1920-1930-talen. I hjälpsskola placerades på den tiden så kallat ”vanartiga barn”. Det var framförallt barn från fattiga familjer som inte ansågs kunna anpassas till skolan men också barn med funktionsnedsättningar av skilda slag. De frågor som Tamm syftar på i citatet ställs fortfarande idag i hög utsträckning snart hundra år senare - och svaren är desamma. Den komplexitet i förståelsen av elevers ”förseelser” (deras utmanande uttryck och handlingar) som Tamm ger uttryck för är ett gott exempel på det ekologiska specialpedagogiska<sup>2</sup> perspektivet på elevers utmanande handlingar som beskrevs i och som genomsyrar hela modulen Inkludering och skolans praktik.

Elevers uttryck och handlingar uppträder i en kontext av komplexa samverkande omständigheter där elevens personliga egenskaper är en, bland andra. Detta är dock lätt att glömma när man i stundens hetta ställs inför en elevs utmanande handling. Det är lätt att förblindas av det uppenbara i situationen, det som ser ut som att eleven bryter mot normen och beter sig olämpligt. Men det man egentligen bevittnar är den svagaste länken som brister i samspelet mellan eleven och lärarna, kamraterna och skolans förväntningar. Det är av stor vikt att vara medveten om den här synvillan och därför är det på sin plats att reflektera kring vad vi använder för begrepp för fenomenet ”elevens utmanande handling”. Kastar man en blick på det specialpedagogiska fältet finner man att fenomenet benämns på varierande sätt. Ofta tas som utgångspunkt att försöka förstå elevens handlingar. Hejlskov Elvén (2009) strävar efter att skifta synsättet som ser beteendet som en egenskap hos eleven, genom att introducera begreppet *problemskapande beteende* för handlingar som inte matchar omgivningens förväntningar. Med det vänder han blicken från att se problemet ligga hos eleven till att se problemet i de vuxnas (personalens eller vårdnadshavarens) förmåga att hantera det. Det som omgivningen uppfattar som ett utmanande uttryck eller handling hos eleven kan för eleven själv istället vara en rationell lösning, i en *obanterlig situation*. Ett exempel på detta är elever som stannar hemma från skolan helt enkelt för att de mår så dåligt där att de ändå ingenting lär. Ett annat exempel är eleven som far upp från sin plats i klassrummet, springer ut och skriker något olämpligt till läraren på väg ut och slänger igen dörren så det ekar i korridoren. Ett i allra högsta grad utmanande agerande för läraren, men som för eleven - just där i den stunden - fyller funktionen att helt enkelt komma bort från en situation som hon eller han inte klarade att hantera.

I Socialstyrelsens texter signaleras något utöver en vanlig yrkesmässig svårighet med begreppen ”*barn som utmanar*”, (”Barn som utmanar: barn med ADHD och andra beteendeproblem”, (Kadesjö, 2010)) och ”*utmanande beteende*” (”Psykologiska och sociala insatser vid utmanande beteende hos barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning: en kartläggning av översikter”, (Socialstyrelsen, 2015a)). Begreppen syftar här mer explicit på situationer som väcker starka känslor, exempelvis ilska eller uppgivenhet, och får de vuxna att känna sig personligen utmanade i sin auktoritet.

---

<sup>2</sup> Ett ekologiskt perspektiv innebär att uppmärksamhet fästs vid såväl individ-, miljö-, organisations- som samspelsfaktorer för att utveckla förståelse för uppkomst och bemötande av svårigheter.

Olsson & Olsson (2017) använder begreppet "barn med utmanande beteende" och beskriver varför barn uppvisar "felaktiga handlingar". Författarna, en specialpedagog och en gymnasielärare, menar att problematiken i första hand handlar om en krock mellan barn och omgivning i och med att barnen inte är i stånd att agera enligt andras förväntningar. De betonar att i bemötandet av barnen är det viktigt att utgå från deras kompetens och möjligheter.

Den amerikanska barnpsykologen Ross Greene, grundare av den ideella organisationen Lives in Balance, har myntat uttrycket "barn gör rätt om de kan" (*children do well if they can*) (Greene, 2011). Med det menar han att den utmanande handlingen (*kids' challenging behavior*) uppstår i och med att barnet har olösta problem eller outvecklade färdigheter som vore nödvändiga för att kunna agera på önskat sätt. Greene har skapat CPS samtalsmodellen (Collaborative & Proactive Solutions) som omnämns i artikeln Lärar-elevrelation och samtal mellan lärare och elever (Aspelin, Jederlund & Anner 2017). Samtalen syftar till att läraren i samspel med eleven tar reda på vilka olösta problem som finns och vilka färdigheter som eventuellt brister, för att sedan tillsammans söka förändringsförslag. Greene belyser hur detta skapar goda relationer och hållbara lösningar, istället för att enbart kortsiktigt fokusera insatser på att reducera elevers utmanande handlingar.

## **Lärar-elevrelationen avgörande för skolans mest sårbara elever**

Att bygga relationer är viktigt med alla elever - men det är extra viktigt i arbetet med de elever som utmanar skolan mest (Aspelin, Jederlund & Anner, 2017). Lärares relationskompetens får därmed stor betydelse, vilket enligt Juul & Jensen (2003) handlar om omsorg, lyhördhet och respekt. I relationell pedagogik poängteras att läraren behöver veta tillräckligt om sina elever för att kunna leda dem mot utveckling och att eleverna behöver känna att de är trygga och att lärarna och skolan bryr sig om dem (Frelin, 2010). Med en liknelse kan lärar-elevrelationen ses som den elektriska ledaren som leder laddade rörliga partiklar från en punkt till en annan. Ledaren möjliggör partiklarnas flöde, den elektriska strömmen. De rörliga partiklarna i vårt exempel är kunskaper, information, instruktioner, uppmaningar, beröm och förväntningar som förmedlas. Finns ingen välfungerande relation är det som att försöka skapa en elektrisk ström utan ledning, och lärarens budskap når inte fram.

Biesta (2006; Bingham & Sidorkin, 2004) menar att utbildning existerar enbart genom den kommunikativa interaktionen mellan lärare och elev och att utbildning därför är av relationell karaktär. Undervisning existerar inte i någon annan bemärkelse än "i-relation". Med elever som utmanar krävs större insatser och ansträngning för att skapa denna relation som alltså utgör grunden för lärandet. Bingham m.fl. (Bingham & Sidorkin, 2004) argumenterar för att relationen som koncept, om den utvecklas på lämpligt sätt, är ett nyttigare undervisningsverktyg än allt annat som hittills utvecklats för att hantera en stor mängd problematik i skolan.

*"A fog of forgetfulness is looming over education. Forgotten in the fog is that education is about human beings. (...) Why do schools remain? They remain because education is not*

*mainly about the facts that students stuff into their heads. They remain because education is not mainly about developing thinking skills. It is not about gaining knowledge. Schools remain because education is primarily about human beings who need to meet together, as a group of people, if learning is to take place. (...) So the fog must rise. We must learn to meet. Why? Because we must meet to learn. We are shifting the spotlight from individuals, groups, and their practices onto relations” (Bingham & Sidorkin, 2004. S 5.).*

Författarna har kommit till slutsatsen att allt handlar om relationer och menar att lärar-elevrelationer går att analysera och beskriva på ett sätt som kan utveckla läraryrket. Att sträva efter goda lärar-elev relationer innebär också att förebygga konflikter och att främja ett inkluderande socialt klimat. Sett i sammanhanget av gruppen elever som utmanar skolan mest – i stort sett identisk med den grupp elever om drygt 10 och upp till 17,5 % som varje år går ut grundskolan utan att nå gymnasiebehörighet<sup>3</sup> – framstår lärarens kompetens i att skapa *goda relationer till just dessa elever* som en förutsättning också för förbättrade generella skolresultat. Utvecklad relationskompetens är därmed ett centralt sätt att tolka skolans inkluderande uppdrag.

## **Utmanande uttryck och handlingar och känsla av sammanhang**

Bakgrunden till de utmanande situationer som lärare hamnar i varierar och beror på olika faktorer. Därtill utmanas alla lärare i olika grad av olika elevhandlingar. Elever som till exempel svarar spontant rakt ut i klassrumsdiskussionen kan av några lärare uppfattas som mycket störande, medan andra inte alls upplever det utmanande. Härav följer att det inte går att peka på något exakt orsakssamband mellan en viss problematik och den utmanande situation som uppstått. Inte heller kan en viss typ av utmanande handling med självklarhet kopplas till en särskild problematik. Handlingar som till exempel kan tolkas som uttryck för ADHD-problematik, så som svårigheter med koncentrationen, kan förstås vara det men kan lika gärna böttna i helt andra omständigheter; sociala problem i hemmet, posttraumatisk stress (ptsd), bristande språkkunskaper, olösta konflikter med kamrater eller vuxna, trötthet eller att eleverna helt enkelt inte förstått uppgiften de arbetar med. Oavsett bakomliggande faktorer, mår eleverna som utmanar lärarna sällan bra (Ek, 2009). Ibland är det just på grund av att elever mår dåligt som de utmanande handlingarna uppstår. Andra gånger är det snarare den uppkomna situationen i skolan som får elever att må dåligt.

Många lärarstudenter och lärare<sup>4</sup> uttrycker sig vara utmanade, ibland rent av provocerade, när elever inte är följsamma och inte gör som de förväntas göra. Antingen genom att de ”vägrar” eller ”inte orkar” arbeta med uppgifterna, eller genom att de gör något oönskat, något som upplevs som störande. Men de här eleverna känner sig ofta missnöjda, otrygga och osäkra, ledsna eller arga och missförstådda och är ofta beredda att ta strid. De är sällan hjälpsökande i och med att deras tillit brustit, de vågar inte eller tror inte på att de ska få hjälp (Juul & Jensen, 2002; Greene, 2011; Kadesjö, 2010). Detta kan ibland leda till

<sup>3</sup> Se Skolverkets statistik över nationella skolresultat: presenterat 2017-09-28 på <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2017/stora-skilnader-i-gymnasiebehorighet-mellan-elevgrupper-1.263783>

<sup>4</sup> Här avses artikelförfattarnas erfarenheter ifrån lärarutbildningen och ifrån många handledningssamtal med yrkesverksamma lärare på fältet.

handlingar som väcker anstöt eller irritation och som upplevs av lärarna som hänsynslösa, otacksamma, som lathet, ovillighet eller som ren elakhet. När så starka känslor väckts behöver lärare själva befästa sin känsla av sammanhang – alltså upplevelsen av den utmanande situationen som begriplig, hanterbar och meningsfull (Björkman & Carlsson, 2007) - för att kunna upprätthålla en positiv inställning till eleven och för att hantera den utmanande situationen. Begriplighet innebär då en förståelse för varför det blir som det blir, en insikt som ger läraren trygghet och hjälper henne eller honom att behålla sitt lugn och professionalitet. Hanterbarhet innebär att ha strategier för att behålla sin professionella kontroll, t ex genom att trygga, istället för att skuldbelägga, eleven i situationen och att därefter inta en flexibel, utforskande, kreativ hållning med stöd från kolleger och skolans ledning. Meningsfullhet infinner sig hos läraren av en utvidgad förståelse för situationen, som inbegriper elevens perspektiv, och genom upplevelsen av att ha kunnat hantera situationen på ett sätt som stärker snarare än som skadar relationen till eleven. Det finns tyvärr många exempel på när det inte är så och då lärare och föräldrar känner sig både otillräckliga, skamsna och arga. Detta speciellt om eleven upprepat bryter mot förväntningarna (Kadesjö, 2010).

## **Sambandsfaktorer med uttryck och handlingar som utmanar**

I det följande diskuteras olika sambandsfaktorer, tänkbara olösta problem och outvecklade färdigheter som elever kan brottas med och som kan behöva kartläggas av lärare i samband med elevers utmanande uttryck och handlingar. Det är både påverkansfaktorer på individnivå och på social samspeinsnivå. Genomgången är översiktlig och varje påverkansfaktor presenteras relativt kort. Syftet med avsnittet är att, likt Alfhild Tamm, påvisa *komplexiteten* - och öppna upp för lärares breda och fördjupade analys av elevers skolsvårigheter - analyser som utgör grund för nödvändig utveckling och anpassning av undervisningen och för optimalt utformande av extra anpassningar och särskilt stöd. Lärares fördjupning av kunskaperna inom vart område är ett väsentligt mål för det kontinuerliga kollegiala lärandet på skolan och något som rekommenderas. Kunskap om elevers individuella förutsättningar av social, kulturell och personlig karaktär är självklart viktig för att lärare ska kunna utforma och anpassa undervisningen optimalt för varje elev, liksom för att eventuell extra anpassning och särskilt stöd ska kunna formas så effektivt som möjligt. Helt centralt är hur kunskaperna om elevers individuella förutsättningar för lärande tas i bruk av lärarna tillsammans för att utveckla undervisning och bemötande. Det är i sig aldrig tillräckligt att konstatera att den ena eller andra sambandsfaktorn föreligger. Det är också viktigt att ha i minne att flera av de individuella förutsättningar som beskrivs och som kan orsaka utmaningar för lärare i specifika situationer, i andra sammanhang istället kan upplevas som en tillgång. Hög aktivitetsgrad och prestationsförmåga ("hyperaktivitet") liksom nyfikenhet, entusiasm och mod att utforska nya erfarenheter ("impulsivitet") är exempel på *positiva omformuleringar* av drag som uppmärksammas som problemområden i samband med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.



## Funktionsnedsättningar

Funktionsnedsättningar är i sig inte upphov till elevers utmanande uttryck och handlingar, men en bestående fysisk, kognitiv eller psykisk funktionsnedsättning kan vara en underliggande faktor som behöver uppmärksammas. Nedsatt förmåga eller eftersläpande utveckling och därav upplevda begränsningar kan vara oerhört frustrerande för elever, om de inte får nödvändigt stöd. Återkommande upplevelse av misslyckande och exkludering kan ge sänkt självkänsla och väcker känslor som missnöje, ilska och uppgivenhet. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF, (ADHD, autism (ASD/Asperger), med flera) sätts ofta i samband med uppkomst av elevers utmanande uttryck och handlingar. Dessa funktionsnedsättningar är på sätt och vis ”osynliga”, men de karaktäriseras samtidigt just utav handlingar och uttryck (beteenden) som lätt feltolkas som personlighetsdrag, dålig uppfostran eller motvilja. Typiskt för NPF är också en ojämn prestationsnivå då eleven ibland uppvisar en viss färdighet och ibland inte. Detta beror förmodligen på funktionsnedsättningen men misstolkas ibland som omotivation eller lathet och läraren känner sig provocerad och besviken på eleven som inte ”skärper sig” trots upprepade uppmaningar, förklaringar och konflikter (Rønhovde, 2006). Utifrån pedagogisk synvinkel är det meningsfullt att fokusera på varje elevs specifika utmaningar, snarare än på generella beskrivningar av diagnosen, eftersom den individuella variationen i hur svårigheterna yttrar sig är mycket stor (Greene, 2011., Drugli 2014; Fleicher, 2010., Carlsson Kendall, 2015., Kutscher, & Attwood, & Wolff, 2016). Andra funktionsnedsättningar som ofta associeras med skolmisslyckanden och med elevers utmanande handlingar är omfattande läs- och skrivsvårigheter, eller dyslexi, vilket är den vanligaste orsaken till särskilt stöd i grundskolan (Hammarberg, 2015), liksom olika former av språkstörningar (Greene & Ablon, 2012). I ett särskilt tillägg i Skollagen (2010:800, 3 kap., 7§) betonas skolans ansvar rörande elever med funktionsnedsättning med lydelsen: ”*Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.*” Varje funktionsnedsättning hos elever, också sådana som inte exemplifieras i denna artikel, innebär en förhöjd sårbarhet och utgör en stor frustration för elever och förhöjd risk att inte nå målen i skolan, om inte erforderlig lagstadgad extra anpassning och särskilt stöd ges på fungerande sätt.

## Kognitiva svårigheter

Elever kan ibland ha *svårt att förstå* även enkla instruktioner, förklaringar, uppgifter och ord. Vid svårigheter med teoretiskt tänkande är det svårt att se samband och därmed överblicka konsekvenserna för sina handlingar och att dra lärdomar av gjorda erfarenheter (central koherens). Eleven kan ha svårt att förstå reaktionerna som han eller hon väcker hos andra med sitt agerande och har svårt att ändra på sitt sätt att handla. Eleven kanske behöver mer tid än sina jämnåriga för att tänka ut och formulera sitt svar på en fråga, eller har en lägre kapacitet i arbetsminnet och får därför svårt att minnas information tillräckligt länge för att kunna bearbeta den. Det kan även vara svårt att hålla i minnet alla instruktioner som ges även om uppgiften i sig ter sig enkel; till exempel att avsluta arbetet, plocka undan sina saker, klä på sig och gå ut för rast. Elever som får diagnosen intellektuell funktionsnedsättning kan bli mottagna i grundsärskolan. Vårdnadshavare och elever kan

välja att gå i en grundsärskoleklass eller att vara individintegrerad i grundskolan. Vid det senare valet blir frågor om anpassningar i undervisningen och särskilt stöd till eleven extra viktigt för lärarna att uppmärksamma (Carlsson Kendall, 2015).

## Exekutiva funktioner

De exekutiva funktionerna utgör vår förmåga att *styra, reglera och organisera* oss själva. Svårigheter på området kan vara att kunna agera på ett målinriktat sätt; att kunna planera och genomföra det planerade, att kunna styra sin egen aktivitet och att kunna reglera starka känslor. Elever kan ibland ha svårt med vardagligheter som att komma ihåg att ta med sitt arbetsmaterial, komma i tid, eller att genomföra uppgifter i flera steg. De exekutiva funktionerna beror av en rad kognitiva förmågor som har att göra med till exempel arbetsminne, flexibilitet, impulsstyrning och koncentrationsförmåga. De exekutiva funktionerna är ”allmänmänsklig egendom” - fenomen vi alla är beroende av dagligen. Vår funktionsnivå varierar från dag till dag och den påverkas inte minst av *stress*. Under stark stress glömmes vi lättare, blir mindre flexibla, har sämre kontroll på starka känslor och får svårt att koncentrera oss (van der Kolk, 2006).

Svårigheter med *impulsstyrningen*, hyperaktivitet, kan innebära att ha svårighet att bromsa i tid, eller hålla kvar fokus när något nytt intryck väcker ens intresse. Det är svårt att låta bli att reagera spontant på intryck, och uttryck och handling riskerar att föregå reflektion och eftertanke. När impulser styr kan det bli svårt för elever att följa en förutbestämd plan och göra det förväntade. Hyperaktivitet av det här slaget är, om den är omfattande och varaktig, ett av kärnsymptomen i diagnosen ADHD. Svårigheter med impulsstyrning kan också visa sig på det motsatta sättet, nämligen som svårighet i att aktivera impulser över huvud taget. Eleven uttrycker då ”låg energi” och förefaller att ha svårt att motivera och aktivera sig själv. Dessa svårigheter förknippas om de är omfattande med diagnosen ADD. Både vid hyperaktivitet och vid passivitet riskerar eleven att inte uppmärksamma sådant som är viktigt i undervisningen och har svårt att använda sig av sina erfarenheter. Vid *koncentrationssvårigheter*, eller svårigheter med *uppmärksamhet*, har eleven svårt att koncentrera sig på något som han eller hon inte är genuint intresserad av. Svårigheten ligger dock oftast inte i själva förmågan att koncentrera sig utan i att se längre än det befintliga ögonblicket och i att medvetet kunna rikta uppmärksamheten. Det är svårt att sysselsätta sig med något som inte ger utdelning i stunden, inte är tillräckligt stimulerande, är svårt eller som man inte förstår. När eleven däremot blir intresserad och absorberas av sin aktivitet kan ibland en annan svårighet träda fram, nämligen svårigheten med att avsluta en påbörjad aktivitet innan den är klar och gå över till något annat. Omfattande koncentrationssvårigheter är ett andra kärnsymptom i ADHD, men det är också ett kärnsymptom vid posttraumatisk stress (ptsd) och nedstämdhet och uppträder även i andra sammanhang. Vid svårighet med *flexibilitet* blir överraskningar som ändringar i schemat och i rutiner jobbiga och eleven behöver veta i god tid i förväg vad som kommer att ske. Det kan vara svårt att pröva nya saker. Förändringar innebär en förlust av inre trygghet och det kan ibland väcka starka reaktioner som lärare kan uppleva obehagliga och svåra att hantera. Inflexibilitet är utmärkande för personer som fått diagnosen autism.

Vid svårigheter med *tvång* eller *tics* kan det finnas aktiviteter och rörelser som utifrån fysiska eller psykiska grunder bara ”måste göras”. Eleven har ingen egentlig kontroll över dessa utan känner ett inre tvingande behov att utföra ritualer, trotsa krav, lyda impulser och röra på kroppen (TICS). I och med att dessa beteenden är tvångsmässiga hindrar de eleven att göra det hon eller han medvetet vill göra.

## **Kommunikationssvårigheter och språkstörningar**

Kommunikationssvårigheter och språkstörningar kan både innebära att inte förstå andra och att inte kunna göra sig förstådd. Det kan innebära att vara långsam i sin språkutveckling eller att inte kunna det svenska språket. Oavsett vad det beror på är det fria flödet att kunna kommunicera spontant förhindrat. *Att inte kunna uttrycka sig* som man själv vill är en källa till stor frustration och kan i sin tur leda till svårigheter i social interaktion. Det kan försvåra deltagandet i undervisningens gemensamma aktiviteter och det kan försvåra för elever att samspela med kamrater och att få vänner. (SPSM, 2015). Greene och Ablon (2012) beskriver tydliga samband mellan språkstörningar och vad de beskriver som ”explosivt beteende” hos barn och unga.

## **Social miljö och relationer**

En potentiell bakomliggande faktor till elevers utmanande uttryck och handlingar kan finnas i den *sociala miljön och i elevens relationer* i hemmiljön, i barngrupper, i fritidsaktiviteter och med kamrater och lärare i skolan. Ibland finns en outvecklad social förmåga hos eleven själv bakom uppkomsten av utmanande handlingar - exempelvis är svårigheter med socialt samspel utmärkande för elever som fått diagnosen autism (ASD) (Able & Sreckovic & m.m. 2014) -, men ofta handlar det istället om ogynnsamma sociala förhållanden som eleven befinner sig. Det kan vara social problematik och pågående konflikter i hemmet, eller mobbning och olösta samspelsproblem i skolan (Ek, 2009). De senare kan medföra särskilda utmaningar för lärare när många elever berörs och starka känslor väckts, med elever eller grupper av elever som är arga, ledsna, sårade och rädda. Starka känslor sprids (affektsmitta) inte bara till andra elever utan också till föräldrar, kollegor och skolledning. Det uppstår komplexa situationer där många involveras över tid. Lärarna behöver i sådana situationer samarbeta nära med varandra och samverka med elevhälsans personal, vårdnadshavare, elever och skolledning för att bryta negativa spiraler (Juul & Jensen, 2002; Drugli, 2014).

## **Känslomässiga svårigheter, oro och nedstämdhet**

Rubriken talar om elever som i grund och botten inte mår bra. Elever kan kämpa med rädsla, skuld och skam, de kan vara blyga, ängsliga, ledsna och hålla sig osynliga, eller tvärtom gömma sig bakom en tuff fasad. I känslomässiga svårigheter är det lätt att misstolka andra människors intentioner och är svårt att lita på andra. Ensamma barn och barn som utsatts för fysiska- eller psykiska övergrepp riskerar att fastna i sådana mönster (Chipumbu Havelius, 2017). Vid svårighet med *mentaliseringsförmågan* (Hart & Schwatz, 2010) har eleven svårt att leva sig in i andras situation och förstå hur andra känner och tänker. Eleven är då oförmögen att ta andras reaktioner i beräkning, även om hon eller han skulle

vilja. Det är lätt hänt att eleven tar över, styr aktiviteter och har svårt att anpassa sig, följa andra och vänta på sin tur. Detta kan ge problem i samspel och innebära svårigheter med vänner och lekkamrater. Det kan också leda till upplevelse av djup skam när eleven senare förstår vad egna handlingar haft för effekt på andra. Mentaliseringssvårigheter är vanliga hos elever som har fått diagnosen autism men också hos elever som upplevt stor otrygghet i tidiga år och hos barn som upplevt trauman (Blaumstein & Kinniburgh, 2010; Chipumbu Havelius, 2016).

## Trauma och övergrepp

Ytterligare en typ av möjlig bakomliggande faktor för att förstå elevers utmanande handlingar och uttryck kan vara att eleven har varit utsatt för *trauma*, som fysiska eller psykiska övergrepp, upprepade trakasserier, flykt från krig, eller andra djupt skrämmande händelser<sup>5</sup> som gett upphov till posttraumatisk stress med rädsla, koncentrationssvårigheter och nedstämdhet som följd. Eleven kan ha upplevt separation och förluster som framkallar sorg och *otrygghet* och gör det svårt att bry sig om skolvardagen (Chipumbu Havelius, 2016). Den här gruppen elever är betydligt större än många känner till, och särskilt stor bland nyanlända. Mellan tjugo och trettio procent av alla asylsökande i Sverige beräknas lida av psykisk ohälsa (Socialstyrelsen 2015b), varav var fjärde är barn. I en internationell forskningsöversikt, som omfattade drygt 3000 flyktingbarn ifrån ett 40-tal länder, fann man en förekomst av posttraumatisk stressyndrom på 19–54 procent och depression på 3–30 procent av barnen (Bronstein & Montgomery, 2011). Förekomst av ptsd i hela Sveriges befolkning uppges i olika studier vara mellan cirka 6-9 procent över livstid, vilket är en jämförbar, eller något högre nivå, än exempelvis förekomst av NPF i befolkningen (Socialstyrelsen 2015b; Socialstyrelsen, 2017).

## Annorlunda tänkande och annorlunda perception

Det finns elever som uppfattas som *annorlunda* av kamrater och av omgivningen, något som gör att hon eller han inte fungerar socialt och lätt hamnar utanför gemenskaper antingen genom att själv dra sig undan eller genom att bli utstött (Able & Sreckovic & m.m. 2014). Eleven kanske uppfattar sin verklighet och tänker annorlunda än andra. Det kan ofta vara en styrka, och berikande för alla, men när det leder till utanförskap blir det problem. Vissa elever kan ha svårt att förstå symboler och abstrakt språk med uttryck som säger något annat än vad som faktiskt avses. Frågan ”kan du öppna fönstret?” kan till exempel uppfattas som en kompetensfråga och inte som en uppmaning att öppna fönstret och släppa in frisk luft. Ett uttryck som ”kasta ett öga på bilden” kan då framstå som både obegripligt och otäckt.

Vid *perceptionskänslighet* uppfattar eleven ljud-, taktil-, smak-, lukt- och synintryck mycket starkare än andra och kan ibland bli störda av sinnesförmimmelser som andra inte ens uppfattar. Intryck som de flesta uppfattar som neutralt eller som normalpåverkan kan väcka starkt obehag, till och med göra ont. Känsligheten kan också innebära att den omedvetna bearbetningen av olika intryck är väldigt intensiv och tröttar ut eleven. Annorlunda sätt att

---

<sup>5</sup> Jämför ”tillfälliga händelser” i Tamms citat.

förnimma, uppfatta och tänka som här beskrivet förknippas ofta med elever som fått diagnoser inom autismspektra.

## **Särskild begåvning och understimulans**

Upplevelsen av begränsningar och av att vara avvikande kan infinna sig också när elevens förmågor är långt över genomsnittet (*särskild begåvning*) och eleven inte upplever någon stimulans eller möjlighet att utvecklas utifrån sin nivå. Eleven kan då lätt bli uttråkad, tappa motivationen och uppleva sig som avvikande (Collander, 2017). Understimulans kan ibland också vara en följd av ett arbetssätt och innehåll i undervisningen, totalt sett och över tid, inte möter elevers intresse och primära sätt att förstå och lära. Undervisningen behöver bygga på elevers intressen, förmågor och förkunskaper, oavsett deras utvecklingsnivå, och varieras till form, innehåll och uttryck så att också elever som kommit längre i sin utveckling och har speciella förmågor stimuleras till ett optimalt lärande.

## **Kartlägg, analysera och utveckla**

Sammanfattningsvis är det alltså viktigt att lärare kartlägger och analyserar vilka olika individuella förutsättningar som kan sättas i samband med elevers utmanande uttryck och handlingar, för att kunna utveckla och anpassa undervisningen och utforma eventuella extra anpassningar och särskilt stöd på bästa sätt. Uttrycken bottenar i minst ett men ofta i flera olösta problem i elevens lärmiljöer och/eller i viktiga relationer. Därtill, utgör specifika hinder i lärandet i form av funktionsnedsättningar eller outvecklade färdigheter (kognitiva eller sociala) andra viktiga fokus för lärares kartläggning, reflektion och analysarbete. Elevers utmanande uttryck och handlingar betraktas i ett relationellt perspektiv och från ett kreativt pedagogiskt förhållningssätt alltid som elevers sätt att kommunicera underliggande behov, som ett dolt budskap och en inbjudan till lärarna att tillsammans med eleven identifiera de olösta problemen och eventuellt utvecklade förmågorna. Detta kan liknas vid ett detektivarbete av stor vikt. Varje misslyckande i lärandet, sammanbrott och konflikt upplever elever som ytterligare ett varv i en nedåtgående spiral. Eleven riskerar att förlora sin tillit till både egna förmågor och till sitt eget värde, liksom till omgivningens förmåga att hjälpa (Simon, 2009). Elever mår dåligt när de inte kan uppfylla vuxnas och kamraters förväntningar. Det blir därför extra viktigt att bryta den nedåtgående spiralen och att inte låta eleven misslyckas om och om igen.

## **Utmanande uttryck och handlingar kan förstås som stressdrivna**

Att förlora sin känsla av sammanhang kan få en att känna sig hotad, i fara och att uppleva stress (Antonovsky, 2005). Upplevelser av *hot och stress* kan förstås som två sidor av samma mynt. Kroppens alarmsystem är en naturlig omedelbar reaktion som är designad för att snabbast möjligt rädda individen ur en farlig situation, och som styrs av primitiva känslor (affekter). Människan reagerar på hot på tre olika sätt; genom att *fly*, *attackera* eller *”frysa”* (engelskans freeze) (Germer & Neff, 2015). Vid *flyket* drar sig individen undan, skärmar av sig och försöker försvinna fysiskt eller mentalt. *Attacké* innebär istället att aktivt bekämpa hotet genom att försvara sig, agera ut ilska och visa aggressivitet. Att *”frysa”* kan liknas vid att *”spela död”*, vara apatisk eller uppgiven och förlora förmåga att agera. Det kan också ta

sig uttryck i förvirring och irrationellt tänkande och handlande. De starka reaktionerna signalerar att den äldsta delen av vår hjärna, den s.k. reptilhjärnan, aktiverats och att individen styrs av adrenalinpåslag och av primitiva instinkter. Vid extrem stress hyperaktiveras det sympatiska nervsystemet, den kognitiva förmågan är nedsatt och individen fattar sällan bra beslut (Chipumbu Havelius, 2016), något som gäller lika för barn och vuxna. Det är därför lätt att se att det blir problematiskt när både lärare och elev hamnar i affekt samtidigt och båda reagerar utifrån rädsla i en utmanande situation. Det gör lätt att konflikten eskalerar. För att bryta den onda cirkeln behöver minst en av parterna ha förmåga att återta sitt lugn och klartänkthet. Den parten bör självklart vara den vuxna, som har ett professionellt ansvar både för relationen och för elevernas skolsituation.

Ett fördjupat sätt att tänka kring och förstå utmanande uttryck och handlingar kan vara den ”stress-sårbarhetsmodell” som visas i figuren nedan. Modellen visar hur den mänskliga sårbarheten för stress, och stresståligheten, beror av faktorer från såväl de tidigaste levnadsåren, aktuell livssituation (till exempel förhållanden i hem och skola) som av upplevelser i vardagen här-och-nu. Den aktuella affektintensiteten (stresspåslag) påverkar i varje stund förmågan att kontrollera sig själv och att styra sina handlingar. Om stressnivån höjs kraftigt, som till exempel i samband med övermäktiga krav eller i en relationell konflikt, hamnar individen snart i ”riskzonen”, där hon eller han fortfarande kan, fast bara med nöd och näppe, hålla sig samman och vara funktionell. Ökar stressnivån då ytterligare kan affekten ta över och individen förlorar sin självkontroll. (Tänk efter; har du själv någon gång förlorat din självkontroll?) På ett neurologiskt plan kan förlorad självkontroll förstås som att våra exekutiva funktioner, som styrs ifrån frontalloben, helt försatts ur spel (van der Kolk, 2006). När elever eller lärare förlorar sin självkontroll är det väsentligt att omgivningen förstår *betydelsen av att ta det lugnt*. Att vänta tills stormen är över, och att om möjligt göra något som hjälper personen att kunna lugna sig och återta sin självkontroll. Att påföra nya krav, intervensera fysiskt, eller att begära ”skärpning” eller ”förlåt” av elever i kaos förvärrar situationen.

Vissa elever bär på en högre ackumulerad nivå av *grundläggande och situationsbetingad* sårbarhet för stress än deras kamrater, på grund av exempelvis livsomständigheter, hälsfaktorer eller en funktionsnedsättning. För dem krävs det alltså mindre *akut* stresspåslag i vardagliga situationer i skolan för att de ska riskera att tappa sin självkontroll och hamna i kaos-reaktioner som ilska utbrott (kamp), skolk (flykt) eller uppgivenhet (frysa). Stresståligheten varierar mellan individer och också över tid hos var och en, men generellt gäller att många av de elever som utmanar skolan extra bär på en hög grundläggande och/eller situationsbetingad sårbarhet.

Lärare har stor nytta av att lära känna sina elever väl för att kunna se *tidiga tecken* hos varje individ som kan signalera att hon eller han befinner sig i *riskzonen* för att förlora självkontroll. Sådana personliga tecken kan vara allt ifrån sena ankomster, en ”svart blick”, en ökad rörelseaktivitet, ett stegrat prat med kamrater till en ovanlig tystnad. Genom att känna igen elevens tidiga tecken kan lärare i tid minska affektpåslaget genom att sänka kraven på eleven i stunden - och därmed avstyra starka affekt drivna reaktioner. Genom att

lära känna sina elever, vara i kontakt med dem och lyssna på deras röst kan läraren öka både sin egen och sina elevers känsla av begriplighet och hanterbarhet i utmanande situationer, och därmed bygga en känsla av sammanhang som förebygger flera utmaningar.

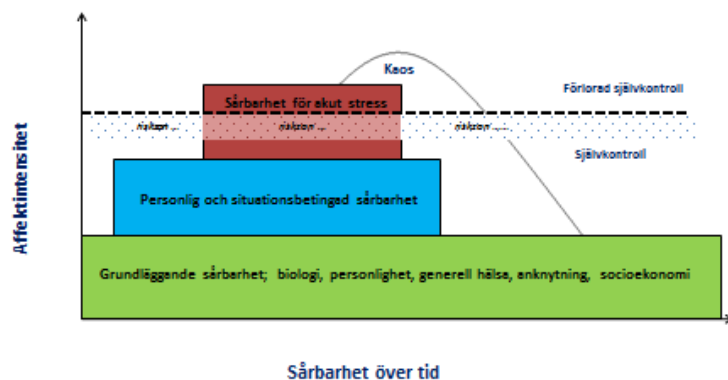


Fig. Sårbarhet för grundläggande, situationsbetingad och akut stress, och självkontroll. Modell utvecklad efter Baron, med flera (Baron, 2006; Hejlskov 2009).

## Verkningsfulla och kreativa pedagogiska förhållningssätt

I det professionella bemötandet ingår att kunna stanna upp i stundens hetta och välja att reagera utifrån kunskaper och erfarenheter om vad som gynnar eleven och hur situationen kan lösas mest konstruktivt och kreativt (Simon, 2009; Frelin, 2012). Lärarens utmaning ligger i första hand i att kunna välja bort den första känsloladdade personliga reaktionen för att istället fokusera på att hitta en väg som leder till elevers utveckling och som är gynnsam för hela elevgruppen. Ett kreativt pedagogiskt förhållningssätt innebär att hitta ett gynnsamt bemötande som minskar individens upplevelse av hot och stress och som istället skapar förtroende och trygghet i att eleven är kompetent och kan lyckas, och att eleven är okej som hon eller han är och får vara med. Här följer några viktiga aspekter för ett verkningsfullt professionellt bemötande utifrån en kreativ förståelse (Simon, 2009):

- Att vara nyfiken och utforskande. – Vi ser det vi känner till och även om vi möter en annan människa med andra livserfarenheter är vi benägna att tolka honom eller henne utifrån vår egen förståelse av världen. Det som finns att sätta emot medvetandets automatiska tolkande funktion är att vara nyfiken och förutsätta att det kan finnas andra tolkningar än vår första bästa, vilka kan framträda genom att ställa frågor, observera och försöka förstå den andre.

- Att ha överblick över helheten och en klar målbild. – I samband med elever som utmanar kan detta innebära att de vuxna har en realistisk bild och god förståelse för elevens styrkor och svagheter, vet vad som motiverar respektive triggat eleven och har förståelse för svårighetsgraden av de olika krav som ställs på eleven. Det kan till exempel innebära att inhämta kunskaper om en elevs individuella förutsättningar och funktionsnedsättning. Utifrån det kan lärarna välja passande kravnivå för elevens utveckling.
- Att våga testa, pröva och ibland misslyckas. – Att våga göra fel och låta eleverna förstå att misstag är ett nödvändigt ont i utvecklingsprocessen. Det är en process med risktagande för att testa, utvärdera och återigen testa, ända tills man hittar rätt. Det är en attityd av att inte döma misslyckanden som fel utan se dem som lärotillfällen.
- Att vara lyhörd och bejakande. – Att ta emot andra tolkningar och sätt att se på saker än vad som förefaller oss som den mest självklara. Att acceptera och ta emot andras upplevelser som vi inte förstår och inte finner vara rimliga.
- Att vara tydlig med att sätta gränser. – Något som kan ske utan att bli arg och höja rösten. Gränserna kan ju innebära en trygghet både för vuxna och elever, då man kan slappna av i vetskapen av att såhär är det med den saken hos oss och just den frågan är inget ämne för diskussion eller förhandling.
- Att lämna utrymme för egna val. – Det fria utrymmet där man kan bestämma själv i frågor som är meningsfulla inom ramen av de fasta gränserna ger en upplevelse av autonomi, väcker lusten och aktiverar. Detta ger en känsla av frihet, kompetens, att man blir lyssnad på och man upplever tillit.
- Att hålla utkik efter styrkor och potentialer och bygga på det som eleven är redan bra på. – Att fokusera på elevens positiva egenskaper istället för brister och svagheter som ju är lätta att lägga märke till, bidrar till att se hela eleven och att bli mera balanserad och rättvis i bemötandet av honom eller henne.
- Att vara lösningsfokuserad och fokusera på det man vill uppnå istället för på det som inte fungerar. – De vuxna med en lösningsfokuserad och konstruktiv inställning mot eleven lägger inte tid och energi för att konstatera och beklaga sig över ATT något inte fungerar, utan vänder sin fulla uppmärksamhet mot HUR man kan få det att fungera.
- Att bryta ner helheten till många små steg, för att göra processen mera hanterbar och överblickbar. – Det handlar om att få grepp om helheten genom noggrann planering, och genom att ta ett steg i taget. De små stegen förenklar processen i och med att det räcker att fokusera på ett enda litet steg i taget istället för att stressa över helheten.
- Att skapa situationer som ger eleven en känsla av att lyckas samt uppskatta och uppmuntra minsta lilla framsteg. – Detta förutsätter i sin tur att lärarna har god kännedom om eleven och kan berömma både ökningen av något efterfrågat men också minskningen av något oönskat hos eleven, enbart i



jämförelse med eleven själv. Beröm är viktigt medel för att spegla och stötta eleven i sina ansträngningar och visa att hon eller han gör framsteg. När eleven förstår sin egen potential för utveckling växer självkänslan och tilliten, hon eller han mår bra över sig själv och får motivation att fortsätta att utvecklas.

Det kreativa pedagogiska förhållningssättet gestaltas i ett aktivt och tydligt ledarskap där lärare är nära i varje elevs utveckling och visar tilltro till eleverna med högt ställda förväntningar, både i lärande och i samspel. Läraren upprätthåller värden och gränser, utan att vara auktoritär (Simon, 2009). Läraren blir en del av elevens kreativa process, en väsentlig del av de förutsättningar som omger elevens lärande, genom att skapa trygga ramar och frihet för växande. Punkterna ovan beskriver olika aspekter av ett ledarskap där lärarens uppmärksamhet är vägledande men inte påträngande. Genom att läraren *tonar in* eleverna utvecklas en nära kontakt och ömsesidighet i relationen - en våglängd där lärare och elever tillsammans kan rikta sin uppmärksamhet emot gemensamma uppgifter och utmaningar.

## Referenser

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2014). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38 (1), 44-57.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2.utg.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Aspelin, J. (2015). *The elementary forms of educational life. Understanding the meaning of education from the concept 'social responsibility'*. *Social Psychology of Education* 18 (3), pp. 487-501.
- Aspelin, Jederund & Anner. (2017). *Lärar-elev-relation och samtal mellan lärare och elever*. Specialpedagogik för lärande. Modul 2:4. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla: några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Baron, G. B. (2006). *Stress and Coping in Autism*. Oxford University Press
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Björkman, M. & Carlsson, I. (2007). *Känsla av sammanhang på arbetet: vilka faktorer på arbetsplatsen och hos individen främjar arbetsterapeuters upplevelse av ett meningsfullt arbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Bronstein, I & Montgomery, P. Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*. 2011; 14(1):44-56.
- Bingham, C.W. & Sidorkin, A.M. (red.) (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.

- Blaumstein, M. & Kinniburgh, K. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents*. New York, NY: The Guilford Press.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund:
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* (1:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Chipumbu Havelius, A. (red.) (2016). *Lågaffektivt bemötande*. (1:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Collander, S. (2017) *Personlig kommunikation*; Sten Collander Mensa Sverige .20170330.
- Drugli, M-B. (2014). *Läraren och eleven. Goda relationer ger bättre lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Ek, U. (2009). "Om någon ändå märkt hur jag hade det..." *Psykisk Hälsa*, ISSN 0033-3212, nr 3-4, 65-78 s. Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.
- EU kommissionen & OECD. (2009). Are Europe`s teachers getting enough training? *Teaching and learning international survey (TALIS)* Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-09-1808\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-1808_en.htm)
- Frelin, A (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionality*. Phd Thesis, Uppsala: Uppsala universitet.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. (1:a uppl.) Stockholm: Liber.
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2015). Cultivating self-compassion in trauma survivors. In V. M. Follette, J. Briere, D. Rozelle, J. W. Hopper, & D. I. Rome (Eds.) , *Mindfulness-oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices* (pp. 43-58). New York, NY, US: Guilford Press.
- Greene, R.W. (2011). *Vilse i skolan: hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Green, R.W. & Ablon, J.S. (2012). Att möta explosive barn. Lund. Studentlitteratur.
- Hammarberg, L. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*. Kunskapsöversikt. Skolverket.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2010). *Från interaktion till relation: om anknäytningsteori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rønhovde, L.I. (2006). *Om de bara kunde skärpa sig!: barn och ungdomar med ADHD och Tourettes syndrom*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Kadesjö, B. (2010). *Barn som utmanar: barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Kutscher, M. L., & Attwood, T., & Wolff, R. R. (2016). *Barn med överlappande diagnoser: ADHD, inlärningssvårigheter, Asperger, Tourette, bipolär sjukdom med flera*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G. (2011). Different agendas? the views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157. doi:10.1080/08856257.2011.563604
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B. & Olsson, K. (2017). *Barn med utmanande beteende: tidiga insatser i förskola och skola*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Schachter, R. (2010). Discipline gets the boot. *District Administration*, 46(1), 26-28.
- Simon, J. (2009). *Kreativitetens kännetecken: en fenomenologisk studie*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2009. Stockholm.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Socialstyrelsen. (2015a). *Psykologiska och sociala insatser vid utmanande beteende hos barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning – En kartläggning av översikter*. Hämtad 2017-09-26. <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2015/2015-7-6>.
- Socialstyrelsen. (2015b). *Psykisk ohälsa hos asylsökande och nyanlända migranter. Ett kunskapsunderlag för primärvården*. Stockholm. Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2017). [www.kunskapsguiden.se/psykiatri/](http://www.kunskapsguiden.se/psykiatri/) Hämtad 2017-09-27.
- Tamm, A. (1932). Om bedömandet av barn. *Hjälpskolan*. (Volym årgång 10). Sid. 90-99.

Van der Kolk, B. A. (2006). Clinical implications of neuroscience research in PTSD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1071, 277-293.

Vibeke Fleisher, A. (2010). *Sett med barns ögon: att förstå sig själv och andra*. Lund: Studentlitteratur.