



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete, 15 hp, för
Specialpedagogexamen
VT 2023
Fakulteten för lärarutbildning

**“När lärare ser mig för den
jag är och inte bara som en
elev”**

**- Röster från elever med
skolplacering i resursskola**

Cecilia Jönsson och Meryem Kamere

Författare

Cecilia Jönsson och Meryem Kamere

Titel

“När lärare ser mig för den jag är och inte bara som en elev” - Röster från elever med skolplacering i resursskola

Engelsk titel

“When teachers see me for who I am and not just as a student”-Voices from students with school placement in a special needs school.

Handledare

Linda Plantin Ewe

Bedömande lärare

Tina Kullenberg

Examinator

Helena Sjunnesson

Sammanfattning

Elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning möter olika utmaningar i lärmiljön. Befintlig forskning visar på att lärmiljöer behöver anpassas utifrån alla elevers olika förutsättningar och behov. Relationen mellan lärare och elev med NPF anses vara en viktig del för att kunna skapa tillgänglighet och delaktighet i lärmiljön. Föreliggande studie ämnar öka kunskapen om elevers upplevelser av tillgängligheten i lärmiljön samt undersöka lärar-elevrelationens betydelse för att kunna skapa goda förutsättningar för elever. Semistrukturerade intervjuer av sex högstadiееlever med NPF, ger underlag för studiens resultat. Studiens teoretiska ramverk förhåller sig till relationell pedagogik med utgångspunkt från relationskompetensmodellen. Resultatet visar att relationen mellan lärare och elev är avgörande för elevernas upplevelse av en tillgänglig lärmiljö. Eleverna återkommer till betydelsen av relationen oavsett vilken lärmiljö som undersöks. Tillgängligheten kopplas till relationen, vilket innebär att relationen är en förutsättning för att kunna skapa en tillgänglig lärmiljö. Eleverna värdesätter lärar-elevrelationen och beskriver den som väsentlig för deras välbefinnande och skolgång. Resultatet visar att lärares relationskompetens är avgörande för att kunna skapa tillgänglighet i alla lärmiljöer som möter elevernas olika förutsättningar och behov. Helhetssyn på lärmiljön och större fokus på elevernas perspektiv poängteras där specialpedagogisk kompetens, enligt examensordningen, blir viktig för att identifiera, analysera och eliminera hinder i lärmiljön.

Ämnesord

NPF, tillgänglighet, delaktighet, lärmiljö, lärar-elevrelation, relationskompetens, specialpedagogik.

Author

Cecilia Jönsson och Meryem Kamere

Title

“When teachers see me for who I am and not just as a student”-Voices from students with school placement in a special needs school.

Supervisor

Linda Plantin Ewe

Assessing teacher

Tina Kullenberg

Examiner

Helena Sjunnesson

Abstract

Students with neuropsychiatric disabilities encounter different challenges in the learning environment. Existing research shows that learning environments need to be adapted based on the different conditions and needs of all students. The relationship between teacher and student with NPF is considered an important part of being able to create accessibility and participation in the learning environment. The present study aims to increase knowledge about students' experiences of accessibility in the learning environment and investigate the importance of the teacher-student relationship in order to create good conditions for students. Semi-structured interviews with six high school students with NPF provided the basis for the study's results. The study's theoretical framework relates to relational pedagogy based on the relational competence model. The results show that the relationship between teacher and student is decisive for the students' experience of an accessible learning environment. The students return to the importance of the relationship regardless of which learning environment is examined. The availability is linked to the relationship, which means that the relationship is a prerequisite for being able to create an accessible learning environment. The students value the teacher-student relationship and experience it as essential for their well-being and schooling. The results show that teachers' relational competence is crucial to being able to create accessibility in all learning environments that meet the students' different conditions and needs. A holistic view of the learning environment and greater focus on the students' perspective are emphasized where special pedagogical competence, according to the degree scheme, becomes important to identify, analyze, and eliminate obstacles in the learning environment.

Keywords

NPF, accessibility, learning environment, participation, teacher-student relation, relational competence, special needs education.

Förord

Vi som skrivit denna studie brinner för att hjälpa elever i olika svårigheter vilket har lett oss in på detta ämnesområde och yrkesval. Det har varit otroligt spännande och givande att få ta del av elevers tankar och upplevelser. Däremot har vi upplevt en sorg över att dessa elever inte förstås tillräckligt. Vi önskar att denna studie kan väcka nya tankar och förståelse för denna grupp av elever. Vi vill ägna ett stort tack till alla deltagande elevers bidrag med deras genuina svar och genomtänkta reflektioner som även blev vår titel på arbetet, TACK! För att vi har fått ta del av dessa. Stort tack till alla vårdnadshavare som givit sitt samtycke till att genomföra studien.

Ett varmt tack till vår handledare Linda, som har varit en engagerad och närvarande handledare som givit oss många bra reflektioner och råd under vägens gång, vilket har fått oss att kunna utveckla vårt skrivande, Tack!

Vi vill även rikta ett stort tack till våra familjer som har underlättat och uppmuntrat vårt skrivande. Utan deras stöd skulle denna studie inte kunna genomföras.

Vi har haft olika ansvarsområden för att leda processen framåt, men har båda haft kontinuerliga diskussioner om innehållet. Litteratur och forskning lästes enskilt och vi delade upp arbetet utifrån begreppen “lärmiljö” och “relation”. Cecilia skrev om “lärmiljö” och Meryem om “relation, delaktighet”. Inledningsvis vilade huvudansvaret av Cecilia på teoretisk utgångspunkt och analysverktyg medan Meryem ansvarade för metod och metoddiskussion. Resterande delar av arbetet har vi skrivit tillsammans i ett gemensamt dokument. Intervjuerna genomfördes av Cecilia medan Meryem har läst transkriptionen samtidigt som hon har lyssnat på inspelningen för att korrigera eventuella fel.

Maj 2023

Cecilia och Meryem

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning och problemformulering	7
1.1 Syfte och frågeställningar	8
1.2 Studiens avgränsning	9
1.3 Begreppsförklaring.....	9
1.3.1 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)	9
1.3.2 Tillgänglig lärmiljö.....	10
1.3.3 Delaktighet.....	10
1.3.4 Resursskola	10
2. Tidigare forskning.....	11
2.1 Att skapa en tillgänglig skola utifrån ett elevperspektiv	11
2.2 Lärmiljön för elever med NPF	13
2.3 Social delaktighet och relationer.....	14
2.3.1 Relationens betydelse för elevers upplevelse av delaktighet	15
2.4 Relationen mellan lärare och elever med NPF.....	16
3. Teoretisk utgångspunkt	19
3.1 Relationell pedagogik och Relationskompetens	19
3.1.2 Relationskompetensmodellen.....	20
4. Metod.....	22
4.1 Metodval	22
4.2 Urval.....	23
4.2.1 Skolan och respondenter.....	23
4.3 Genomförande.....	24
4.3.1 Pilotstudie	25
4.4 Databearbetning och analys	25
4.4.1 Analysverktyg.....	25
4.4.2 Analysprocess.....	27
4.5 Tillförlitlighet och äkthet	27
4.6 Etiska överväganden	28

5. Resultat	30
5.1 Fysisk tillgänglighet	30
5.2 Social tillgänglighet	31
5.3 Pedagogisk tillgänglighet	34
6. Teoretisk analys.....	36
6.1 Kommunikativ kompetens	36
6.2 Differentieringskompetens	37
6.3 Socioemotionell kompetens	38
6.4 Sammanfattande slutsatser	40
7. Diskussion	42
7.1 Metoddiskussion	42
7.2 Resultatdiskussion.....	44
7.2.1 <i>Specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning</i>	47
Referenser	49
Bilagor	55

1. Inledning och problemformulering

Diskussionen kring tillgängliga och inkluderande lärmiljöer har varit på tapeten under de senaste åren både globalt och i Sverige. Inkluderande lärmiljöer syftar till att skapa miljöer som är tillgängliga för alla och som är accepterande och stödjande oavsett kulturell, etnisk, könsmässig eller funktionsbaserad bakgrund. I Norden handlar debatten om hur man på bästa sätt kan främja en mer inkluderande skola där syftet är att kunna förbättra tillgängligheten för alla elever men framför allt de elever som befinner sig i behov av särskilt stöd i syfte att stärka deras rättigheter till en mer delaktig och inkluderande undervisning (Skolverket, 2016; Skogman, 2012). Agenda 2030 lyfter betydelsen för att alla oavsett funktionsnedsättningar ska ha rätt till likvärdig utbildning i en inkluderande lärmiljö (United Nations, 2023; Leifler m.fl., 2021). Målet är att människor med funktionsnedsättning ska vara delaktiga och inkluderade i samhället på lika villkor som alla andra (UNICEF Sverige, 2016). Trots tydliga mål visar resultat från såväl Autism Sverige (2022) som Riksförbundet Attention (2022) att många elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) har stor oro och mår dåligt av skolan. Brister i stöd, anpassningar och kommunikation i lärmiljön har visat sig vara de stora anledningarna till oro och dåligt mående. Resultaten i enkäterna visar tydligt att miljön i skolor inte är anpassad för elever med NPF, vilket i många fall leder till att skolan blir för svår för elever att vistas i. Skolans brister i att kunna möta denna elevgrupp förklaras genom att kunskapen om NPF är generellt låg bland skolans personal.

Med tillgänglig utbildning avses att lärmiljöerna i den fysiska, sociala och pedagogiska är tillgängliga och anpassade för alla elevers olika behov. Sverige utgår från ett helhetsperspektiv där alla delar i lärmiljöerna tas i beaktning för att kunna möta alla elever och anpassa lärmiljön utifrån olika behov (Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2018; Skolverket, 2016). Ett ökat intresse för interpersonella relationers betydelse i undervisning, lärande och empirisk forskning har visat att lärar-elevrelationen är avgörande för elevers utveckling och lärande och framför allt för elever i svårigheter (Aspelin, 2013). Lärares förmåga att kunna skapa en god relation till eleverna är en förutsättning för

att kunna hjälpa dem och få en tydlig bild över deras behov (Carlsson Kendall, 2015).

Befintlig forskning (ex. Haug, 2020; Sandberg, 2017; Agnafors & Levinsson, 2019) belyser en avsaknad av ett elevperspektiv på lärmiljöer och anpassningar, vilket beskriver en kunskapslucka. Vidare pekar befintlig forskning på hur viktigt det är att värdera elevernas egna perspektiv för att kunna värdera deras syn på inkludering. För att kunna skapa en tillgänglig lärmiljö bör skolan vända sig till de berörda (Sandberg, 2017; Morgenthaler m.fl., 2022). Detta är inte minst viktigt då skolan som organisation ställer krav på förmågor som kan vara svåra för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) att leva upp till, vilket i sin tur kan bidra till dålig självkänsla och låg motivation (Attention, 2021; Carlsson Kendall, 2015). I examensordningen (SFS 2017:1111) står det att läsa att specialpedagogens uppdrag handlar om att skapa möjligheter och besitta kunskaper för att identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och att eliminera svårigheter och hinder som kan uppstå i olika lärmiljöer. Den specialpedagogiska kompetensen behövs således för att kunna möta alla elevers olika behov, samt föra etiska aspekter vidare med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna.

Utifrån ovanstående kan det anses av vikt att belysa hur elever med NPF beskriver sina lärmiljöer i syfte att skapa en fördjupad förståelse för hur lärmiljöer kan utvecklas i syfte att öka elevers upplevelse av en fungerande skolvardag.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra elevers egna beskrivningar av sin lärmiljö för att belysa vilka faktorer som kan identifieras som betydelsefulla utifrån ett elevperspektiv. Mer precist är utgångspunkten att undersöka hur elever med NPF beskriver sina upplevelser av lärmiljöer. Särskilt fokus läggs på lärare-elevrelationen och hur den kan anses främja eller hindra elevernas skolgång.

- Hur beskriver elever med NPF, i årskurs 7-9, sina lärmiljöer utifrån tillgänglighet?
- Hur talar elever med NPF, i årskurs 7-9, om lärare-elevrelationen och dess betydelse för deras skolgång?

1.2 Studiens avgränsning

Inom internationell forskning beskrivs en tillgänglig lärmiljö ofta utifrån ett inkluderingsbegrepp medan i Norden fokuseras tillgänglighet utifrån ett universellt plan där generella anpassningar görs för att synliggöra alla lärmiljöer (Skogman, 2012). Eftersom fokus ligger på att belysa elevers upplevelser av sin lärmiljö har det valts att inte göra ett djupdyk i inkluderingsbegreppet. I studien benämns tillgänglighet som en del av en inkluderande lärmiljö.

Studien kommer inte att fokusera på att jämföra olika skolformers lärmiljöer då målet är att endast belysa lärmiljöer utifrån upplevelserna hos de elever som har sin skolplacering inom ramen för den särskilda undervisningsgruppen. Fokus kommer därför inte att ligga på att fördjupa diskussionen kring elevernas skolplacering.

Studien fokuserar inte på begreppet delaktighet som ett fenomen. Delaktighet är ett mångfacetterat begrepp och innefattar sex aspekter; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. I denna studie hänvisar vi enbart till begreppet tillgänglighet. Fokus kommer att ligga på social tillgänglighet där kamratrelationer och gemenskap undersöks.

1.3 Begreppsförklaring

Nedan följer beskrivningar av några centrala begrepp i syfte att öka förståelsen och underlätta läsningen.

1.3.1 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) definieras för en rad olika diagnoser, bl.a. autism och attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (SPSM, 2016). I studien används begreppet neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som ett samlingsnamn i stället för att benämna enskilda diagnoser. Enligt Psykologiguiden (2018) är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar en utvecklingsrelaterad funktionsnedsättning som yttrar sig under barnets uppväxt och som handlar om störningar som sker under nervsystemets utveckling under fosterstadiet. Elever med NPF uppfattar världen på ett annat sätt än vad personer utan diagnosen gör. Elever med NPF har kognitiva svårigheter, vilket innebär att de har svårt att processa sinnesintryck och upplevelser. De kan ha svårigheter i förmågor som koncentration,

organisation, sociala relationer, impulskontroll, inläring och minne. Hur mycket detta påverkar eleven är väldigt individuellt. Forskning visar på att en ogynnsam miljö kan ha en betydande påverkan över symtombilden (SPSM, 2016; Carlsson, Kendall, 2015).

1.3.2 Tillgänglig lärmiljö

En tillgänglig lärmiljö identifieras som en miljö där alla barn och elever kan utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål (SPSM, 2018). Det handlar om att undanröja hinder för lärande och arbetet med att skapa tillgänglighet bör vara en pågående process som ständigt utvärderas och granskas. En verksamhet bör aktivt utveckla och förbättra sin lärmiljö, för att kunna möta alla barn och elever, vilket genererar en likvärdig utbildning där alla elevers lika värde prioriteras (SPSM, 2018).

1.3.3 Delaktighet

Tillgänglighet utifrån delaktighetsbegreppet innebär att eleverna har tillgång till såväl fysiska miljöer och platser som meningsskapande sammanhang och socialt samspel. Delaktighetsbegreppet är en upplevelsedimension och en samspelsprocess (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018).

1.3.4 Resursskola

Resursskola är en verksamhet som enbart tar emot elever som behöver särskilt stöd. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) finns det både kommunala och fristående resursskolor.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning relevant utifrån studiens syfte och frågeställning. Kapitlet inleds med avsnittet ”Att skapa en tillgänglig skola utifrån ett elevperspektiv” vilket följs av ”Lär miljön för elever med NPF” och ”Social delaktighet och relationer”. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om ”Relationen mellan lärare och elever med NPF”.

2.1 Att skapa en tillgänglig skola utifrån ett elevperspektiv

Tillgänglighet handlar i studien om elevernas tankar och upplevelser av sin lärmiljö samt vad som främjar eller hindrar deras lärande. Forskningen inom området visar och bekräftar en kunskapslucka när det gäller att inta ett elevperspektiv. Resultat från Bölte m.fl (2021) visar att forskning inom detta område bör ses som en framgångsfaktor för att skapa en djupare förståelse i arbetet kring tillgänglighet och en inkluderande utbildning (Bölte m.fl., 2021). Skogman (2012) beskriver att det egentligen inte finns en tydlig definition på vad tillgänglighet innebär men att det generellt definieras som en grundläggande förutsättning för inkludering där den fysiska och den sociala miljön spelar en viktig roll. En funktionsnedsättning blir inte ett funktionshinder om omgivningen är tillgänglig för alla. Sandberg (2017) går ett steg längre och undersöker hur elever beskriver sina lärmiljöer utifrån både sociala och akademiska aspekter. Målet var inte att kategorisera elever i någon specifik grupp utan fokus var att kunna få en bredare syn på mångfalden. Forskningen utfördes under elevens första år i första klass, där deras upplevelser och tankar kring pedagogiska och sociala miljön undersöktes. Resultatet visade på att elever redan under tidiga skolår faktiskt kunde reflektera över sin lärmiljö. Resultatet av elevernas upplevelser fokuserade i första hand på det pedagogiska arbetet men även utifrån relationella aspekter där klassrumsklimatet och känslan av tillhörighet var betydande i hur väl eleverna trivdes i skolan. En del elever påvisade svårigheter i de sociala relationerna och avsaknaden av vänner. Studien visar på hur viktigt det är att kunna ta vara på elevernas egna upplevelser och tankar för att kunna arbeta på ett djupare plan med att skapa tillgängliga lärmiljöer (Sandberg, 2017). Även Leifler m.fl. (2021) beskriver vikten av att kunna anpassa lärmiljön

för elever med NPF. Forskarna menar att elevernas tankar och upplevelser blir avgörande för hur väl man lyckas inkludera dessa elever. Undervisningen ska anpassas för varje individ och alla lärare ska ge stöd, handleda och stimulera eleven utifrån hans förutsättningar. Denna inkluderingsstanke syftar på att elever är olika och skolan behöver anpassas utifrån eleverna och inte tvärtom (Leifler m.fl., 2021).

I Haugs (2020) studie var syftet att undersöka hur väl norska skolor kunde uppnå de ideal som är kopplat till en tillgänglig och inkluderande utbildning, utifrån lagar och bestämmelser som skolan är skyldiga att förhålla sig till. Syftet med studien riktades i likhet med Sandbergs (2017) studie mot att inta ett elevperspektiv. Men till skillnad från Sandbergs studie ville Haug (2020) fokusera på elever i behov av särskilt stöd och ta del av deras upplevelser och tankar om sina respektive lärandemiljöer. Resultatet visar på att de elever som behöver mest stöd i skolan har sämre kvalitet på undervisningen och negativa erfarenheter av sin lärmiljö. Studien belyser elevernas upplevelser av sin lärmiljö, där elever med beteendesvårigheter skattar sig lågt inom alla områden. Resultatet i Haugs (2020) studie visade vidare på att elever som befinner sig i svårigheter har negativa upplevelser av skolan. Lärarens attityd till eleverna visar sig vara negativ, vilket leder till en segregerad lärmiljö där olikheter ses som hinder i stället för möjligheter. Resultatet i studien beskrivs som oacceptabel, då det visar sig att de elever som är i störst behov av stöd och tillgänglighet, har en ohållbar skolsituation, vilket visar sig som negativa tankar och upplevelser av lärmiljön (Haug, 2020).

I en studie från Österrike undersökte forskare hur elever med särskilda behov upplevde sin lärmiljö. Målet var att inta ett elevperspektiv utifrån elevernas tankar kring eventuella stödinsatser och hur delaktiga de upplevt sig vara i utformningen av dessa (Morgenthaler m.fl., 2022). Resultatet i studien visar att lärare till stor del utformar lärmiljö för dessa elever utan att ta elevernas perspektiv i beaktande. Resultatet kan anses problematiskt då forskning visar att det finns ett starkt samband mellan delaktighet och upplevd tillgänglighet i lärmiljö. För att kunna skapa en tillgänglig lärmiljö behöver eleverna därför bli delaktiga i processen för att lärare, på ett djupare plan, ska kunna förstå vilka individuella anpassningar som behöver göras (Sandberg, 2017). Bölte m.fl. (2021) menar att det behövs ett

förändrat perspektiv på synen på elever med NPF både utifrån ett akademiskt och politiskt plan där synen på NPF istället bör ses som en naturlig del i samhället istället för ett problem som skapar hinder. Författarna föreslår toppstyrda åtgärder på en kommunal och statlig nivå för att kunna utveckla implementeringen av elever med NPF i skolan (Bölte m.fl., 2021).

2.2 Lärmiljön för elever med NPF

Resultat från Bölte m.fl. (2021) visar att lärmiljöer tenderar att vara dåligt anpassade för de elever som befinner sig i någon form av särskilt stöd, vilket elever med NPF ofta gör. Elever med NPF har utmaningar i flera olika kognitiva områden som kan försvåra deras skolgång, lärande och sociala interaktion. Dessa funktioner kan påverka språk, minne och förmåga att kunna organisera. Elever med NPF löper därför större risk för mobbning, utanförskap och skolfrånvaro (Leifler m.fl., 2021). En tillgänglig lärmiljö i denna mening handlar om att skolan ska kunna anpassa sin utbildning utifrån alla elevers individuella behov. Läraren ska kunna stimulera och motivera eleverna utifrån deras olika förutsättningar, där olikheter ses som en tillgång istället för hinder (Leifler m.fl., 2022; Bölte, m.fl., 2021). Såväl nationell som internationell forskning visar på att det finns bristande förståelse och kunskap hos lärare kring vad elever med NPF behöver för att klara sin skolgång (Haug, 2020; Bölte m.fl., 2021; Leifler, m.fl., 2022). En viktig framgångsfaktor för elever med NPF är enligt Leifler m.fl. (2022) att kunna skapa en så tydlig och förutsägbar lärmiljö som möjligt där eleverna känner att de får tillräckligt med stöd och förståelse under sin skoldag.

Lika mycket som en välplanerad och stödjande lärmiljö kan ha en positiv påverkan kan en oplanerad och icke strukturerad lärmiljö få negativa konsekvenser för en elevs utbildning (McCallister & Hadjri, 2013). För elever med svårigheter inom NPF är en tillgänglig lärmiljö av stor betydelse för att underlätta deras skolsituation och förebygga skolsvårigheter. Leifler m.fl. (2021) menar att det behövs mer forskning om pedagogiska strategier i skolan som främjar en tillgänglig lärmiljö för elever inom NPF och där flexibla lösningar och strukturer utarbetas i samarbete mellan olika professioner i skolan.

Mcallister och Hadjri (2013) menar att man behöver ta hela skolbyggnadens utformning i beaktning vid kartläggning av lärandemiljön för elever inom NPF. En sådan kartläggning, tillsammans med efterföljande insatser kan anses främja alla elevers lärande. I artikeln beskriver forskarna olika steg för att kartlägga den fysiska miljön i syfte att optimera skolmiljön för elever med NPF. De olika stegen innebär exempelvis att undersöka hur väl elever kan navigera i byggnaden men även om elever med funktionsnedsättningar har möjlighet till avskildhet och paus. Sammanfattningsvis så kartläggs den fysiska miljöns tillgänglighet och dess anpassningsbarhet utifrån elevernas olika behov. Att ta hänsyn till sensoriska faktorer handlar om att förstå hur olika sinnesintryck kan påverka eleverna och hur distraktioner kan förhindras i syfte att öka fokus för de som befinner sig i lokalen (Mcallister & Hadjri 2013). Detta menar Mcallister och Hadjri (2013) blir extra viktigt när man ska utforma tillgängliga lärmiljöer för elever med NPF som ofta visar extra känslighet inom dessa olika aspekter. Samtidigt menar både Haug (2020) och Mcallister och Hadjri (2013) att oavsett hur väl en skola anpassar sin miljö så är det ändå lärarnas kunskap och bemötande som blir den avgörande faktorn i hur tillgänglig eleverna uppfattar sin lärmiljö.

2.3 Social delaktighet och relationer

Social delaktighet grundas genom det som sker i sociala processer mellan människor i olika kontexter (Melin, 2013). Melin beskriver social delaktighet utifrån fyra teman; ”kamratskap” som fokuserar på kamratrelationer och tillhörighet till kamratnätverk, ”interaktion” som fokuserar på gemensamma och glädjefyllda aktiviteter, ”egen upplevelse av relationen” som fokuserar på den egna upplevelsen av tillhörighet och gemenskap och ”acceptans av kamrater” som fokuserar på den bild eller uppfattning kamrater har om eleven (Melin, 2013).

Andersson (2020) och Tometten m.fl (2021) studier indikerar att elever i svårigheter tenderar att vara mindre socialt delaktiga. Karakteristiskt för elever med NPF är att de ofta har svårare att skapa och behålla kamratrelationer. De är sällan i gemenskap med andra, på exempelvis raster. Lindstrand och Brodin (2007) har i sin studie intervjuat ungdomar med olika svårigheter för att belysa deras upplevelser av sin skolsituation och känsla av delaktighet. Studien visar att

ungdomar önskar att vara som andra och en del av en gemenskap. Det framkommer att det viktigaste för dessa ungdomar är den sociala delaktigheten och inte kunskapsresultatet. Forskarna betonar acceptans av olikheter för att skapa en skola för alla. Detta stöder Melin (2013) och menar att om man ser elever som olika skapas olika praxis där aktiviteter och situationer anpassas efter de olika behoven. Denna anpassning kan påverka elevers möjligheter till social delaktighet i gemensamma sammanhang. Centralt i Melins studie är organisationens struktur, lärares förhållningssätt och elevsyn och hur detta påverkar elevernas möjlighet till social delaktighet och inkludering. Vidare framhäver Melin (2013) att när elever med funktionsnedsättning tas från sina ordinarie klassrum för att få specialundervisning någon annanstans minskas deras möjlighet till att ingå i sociala relationer.

2.3.1 Relationens betydelse för elevers upplevelse av delaktighet

Flera studier visar att positiva relationer mellan lärare och elever har en positiv effekt på lärmiljön vilket i sin tur påverkar elevernas deltagande och delaktighet i sin skolgång. Goda lärmiljöer förutsätter en tillitsfull relation mellan lärare och elever (Andersson, 2020; Gerrbo, 2012; Marsh, 2012). Relationen mellan lärare och elev är en avgörande faktor för att eleven ska känna tillhörighet i skolan (Marsh, 2012). Enligt Marsh (2012) studier påverkas relationens kvalitet av lärarnas egenskaper där glädje, vänlighet och respekt skapar ett positivt och tillåtande klimat. Att läraren är entusiasmerande och engagerad är också viktigt eftersom dessa egenskaper tenderar att väcka elevernas intresse vilket främjar deras kunskapsinläring. Lärares positiva uppmärksamhet och ett omsorgsfullt intresse för den enskilda individen är betydande för att upprätthålla goda relationer. Marsh (2012) menar att det är viktigt att skapa förutsättningar för en positiv klassrumsmiljö där läraren involverar alla elever och visar hänsyn till varje elevs unika förutsättningar och intressen. Lärares uppgift är att skapa en trygg och tillgänglig miljö där eleverna uppskattas och är en del av gemenskapen. Gerrbo (2012) pekar i sin studie på att elevens delaktighet är nära förknippad med lärarens delaktighet och engagemang i att förstå elevens situation. För att lyckas med insatser för elever i behov av särskilt stöd, oavsett elevers sociala- och/eller inläringssvårigheter, behövs ett elevperspektiv. Nära och tillitsfulla relationer kan

minska hinder och svårigheter, vilket tyder på att lärares relationella kompetens kan påverka elevens skolvardag.

Andersson (2020) lyfter fram vikten av relationer i förhållande till kamrater. Skolans sociala miljö behöver utformas för att elever ska kunna samspela, interagera med varandra och uppleva en känsla av samhörighet. Melin (2013) menar att känslan av att få vara en del av kamratgemenskapen och känna tillhörighet är primärt viktig för alla elever. Detta kräver att de har en möjlighet att vara socialt delaktiga. För elever med neuropsykiatriska svårigheter kan de sociala situationerna och det sociala samspelet vara svårt. Eleverna kan behöva träna på att öka sin förmåga att hantera egna känslomässiga reaktioner och byta perspektiv för att kunna läsa av sociala sammanhang. Melin (2013) betonar att elevers sociala delaktighet till stor del beror på hur vuxna inkluderar dem. Lärares agerande och tänkande påverkar således elevers möjligheter till socialt deltagande, vilket betyder att lärarens närvaro och möjlighet att bromsa eleven och hjälpa han eller hon att tolka kamraternas sociala signaler är central.

2.4 Relationen mellan lärare och elever med NPF

Tidigare studier visar på vikten av att lärare skapar och upprätthåller goda relationer till sina elever. Relationen mellan lärare och elever beskrivs som en hörnsten till elevers lärande, prestationer, interaktion och delaktighet (Aspelin & Jönsson 2019; Gidlund, 2020; Koenen, m.fl. 2021; Tometten m.fl. 2021). Aspelin och Jönsson (2019) och Koenen, m.fl. (2021) poängterar att relationer har visat sig vara mycket viktiga för elever i behov av särskilt stöd. Flera studier har jämfört lärare-elevrelationens betydelse för elever utan svårigheter och elever med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Resultatet tyder på att goda relationer är viktiga för alla elever men speciellt viktiga för elever med NPF (Macintosh & Dissanyake, 2006; Prino m.fl. 2016; Rogers m.fl. 2015; Roorda m.fl. 2021). Elever med NPF är en sårbar grupp som ofta har socioemotionella svårigheter vilket medför att lärare-elevrelationen tenderar att bli betydligt svårare (Macintosh & Dissanyake, 2006; Gidlund, 2020). Prino m.fl. (2016) studie undersöker lärares uppfattningar om deras relationer till elever med NPF. Undersökningen görs utifrån tre relationsdimensioner; närhet, konflikt och beroende. Resultatet visar att lärarna

upplever att det är svårare att utveckla och upprätthålla relationer med elever som har autistiska beteendedrag. Anledningen till detta upplevs vara elevernas sociala svårigheter. Prino m.fl. (2016) menar att elever med framför allt autismspektrumtillstånd är mer sårbara än elever med andra svårigheter. Dessa elever har svårare att förstå mentala tillstånd, att dela med sig och uttrycka sina känslor och åsikter. Resultatet av studien visar även att närheten till elever som har en autism-diagnos tenderar att vara mindre varm och omsorgsfull. Utmärkande för studien är att relationen mellan lärare och elever med hyperaktivt beteende och uppmärksamhetssvårigheter tenderar att innehålla en högre grad av konflikt samtidigt som dessa elever verkar vara beroende av sin lärare i högre grad än elever generellt. I en liknande studie påpekar Rogers m.fl. (2015) vikten av att lärare är emotionellt stöttande och konfliktförebyggande för att hindra elever med exempelvis ADHD att hamna i en ansträngd relation och negativ relationsspiral. Forskarna menar även att dåliga erfarenheter från skolgången kan förebyggas med varma och stödjande relationer.

Bredmars (2017) studie utgår från lärares emotionella erfarenheter och uppmärksammar de pedagogiska relationerna mellan lärare och elever. Studien visar att lärarens emotionella närvaro kan bidra till ett fördjupat perspektiv och till ett elevperspektiv. Läraren förmedlar inte bara kunskaper och idéer utan också känslor som visar sig vara en drivande faktor till ökad motivation medan ett bristande engagemang och ett emotionellt avståndstagande tvärtom kan verka hindrande för upprätthållandet av goda relationer. I likhet med Bredmar (2017) pekar Koenen, m.fl. (2021) studie på känslors betydelse för att etablera och upprätthålla goda relationer då känslor påverkar och styr handlingskraften, motivationen och samvaron med andra. Studien syftar till att öka lärares reflektion över föreställningar och känslor och därigenom skapa positiva lärar-elevrelationer i syfte att förebygga negativ påverkan i relationer. Studien visar att relationer med elever i svårigheter upplevs vara känslomässigt utmanande och att lärare är mer benägna att uppleva negativa känslor i mötet med dessa elever. Forskarna menar att det krävs en fördjupad förståelse för vad som möjliggör och vad som begränsar lärares och elevers relationsskapande där läraren behöver förstå och reglera sina känslor för att förbättra närheten till eleven. Elever som inte kan reglera sina känslor

behöver möta vuxna som beaktar och förstår deras svårigheter. Detta innebär ett engagemang där läraren behöver kunna läsa av elevens signaler och engagerar sig i relationen med eleven trots svårigheter (Koenen, m.fl. 2021).

3. Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel beskrivs det teoretiska ramverk som studien kommer att förhålla sig till för att kunna analysera olika relationella faktorerers påverkan i elevernas lärmiljöer. Studien tar avstamp i relationell pedagogik i syfte att förstå relationens betydelse på ett mer övergripande plan medan relationskompetensmodellen (RCM) Aspelin (2018) kommer att ligga till grund för studiens teoretiska analys.

3.1 Relationell pedagogik och Relationskompetens

Relationell pedagogik är ett perspektiv som betonar vikten av relationer mellan människor, lärande och utveckling (Aspelin & Persson, 2011). Aspelin (2018) anser att lärare behöver bygga, upprätthålla och utveckla goda relationer till enskilda elever, vilket är kärnan av lärares relationskompetens. Hirsh (2021) menar att relationen inte enbart sker människor emellan utan även mellan människan och den kontext individen befinner sig i. Relationskompetens handlar om lärares förmåga att inleda, upprätthålla och utveckla positiva relationer till sina elever i klassrummet (Aspelin, 2018). En viktig del av kompetensen handlar om lärarens förmåga att vara sensitiv och mottaglig för elevernas beteende och handlingar. Det centrala i relationskompetens handlar om att visa öppenhet och trovärdighet, att kunna lämna sina förutfattade meningar och värderingar åt sidan, vilket innebär att läraren inte hamnar i sin egen egoistiska zon (Aspelin, 2018).

Utifrån ett relationellt perspektiv handlar det om att ta ett helhetsperspektiv på olika relationella faktorerers påverkan på utbildningen och lärande och hur man kan arbeta och anpassa dessa utmaningar och möjligheter i den pedagogiska miljön (Aspelin, 2013). Bingham och Sidorkin (2004) myntar slagordet ”No education without relation” där uttrycket visar på relationens betydelse. Relationens betydelse för elevers skolgång behöver förstås utifrån både sociala relationer och mellanmänniska möten. Sociala relationer handlar om relationer som skapas mellan individer där individen ses som en del av en social process. Relationen påverkas av den situation som individen befinner sig i och visar sig i individens handlingar och beteende. I skolan handlar det om att förstå olika relationers betydelse för utveckling och lärande (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2013).

Mellanmänskliga möten handlar om en djupare och personlig relation som sker genom personliga möten där man upplever varandra som unika individer. I skolan kan denna relation mellan lärare och elev anses vara pedagogens primära syfte, där pedagogen förstår på ett intuitivt plan att hen agerar på ett visst sätt men även varför och hur detta påverkar relationen (Aspelin & Persson, 2011; Aspelin, 2013). Relationer uppstår i mötet mellan människor. I dessa möten kan sociala och emotionella band bildas. I mellanmänskliga möten skapar människor en djupare och starkare relation eftersom det är i denna interaktion vi verkligen lär känna en person, för den personen den verkligen är (Aspelin, 2013; Aspelin, 2010).

Enligt Aspelin (2018) utvecklas lärares relationskompetens i mellanmänskliga möten i samspelsprocesserna som sker här och nu. Relationskompetensen innebär att möta eleven en till en och lära känna elevens unika personlighet. Handlandet är inte bestämt på förhand utan granskas och prövas i nuet i relation till eleven (Aspelin, 2018). Mer precist handlar det om lärarens förmåga att kunna ta en annan människas perspektiv och kunna se sig själv i deras subjektiva värld och känna med dem.

3.1.2 Relationskompetensmodellen

I Aspelin (2018) presenteras relationskompetensmodellen där lärares relationskompetens delas in i tre subkategorier. Dessa är *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens*.

Kommunikativ kompetens handlar om en ömsesidig respekt och förståelse samt lärarens förmåga att kunna kommunicera på ett plan som möjliggör en djupare och mer sammankopplande förståelse. Lärare behöver kunna uttrycka sig på ett sätt som eleven förstår och känner sig respekterad på, där både det verbala och icke-verbala språket har en betydande roll. En lärare som har en god kommunikativ kompetens kan anpassa sitt språk och sitt sätt att kommunicera på utifrån elevernas individuella behov, där elevens ålder och kunskapsnivå tas i beaktning. Den kommunikativa kompetensen ställer även krav på lärarens förmåga att lyssna aktivt och tolka elevernas både verbala och icke-verbala signaler. Genom konstruktiv feedback kan

läraren bidra till motivation och progression i elevernas kunskapsutveckling (Aspelin, 2018; Aspelin & Jönsson, 2019).

Differentieringskompetensen handlar om lärarens förmåga att reglera och hitta en balans mellan närhet och distans. Blir relationen för nära kan den upphöra att vara pedagogisk och då tappar den sin funktion och mening. Aspelin (2018) menar då att relationen är underdifferentierad. Om relationen å andra sidan blir för distanserad riskerar läraren att bli för upptagen av sina egna handlingar varvid hans eller hennes sensitiva förmåga kan försämrats. Relationen blir då överdifferentierad, vilket kan leda till att eleverna inte känner sig hörda, sedda eller bekräftade av sin lärare (Aspelin, 2018; Aspelin & Jönsson, 2019).

Socioemotionell kompetens syftar till lärarens förmåga att kunna möta och hantera känslomässiga utmaningar. En lärare med god socioemotionell kompetens kan skapa trygga och stödjande relationer till sina elever. Detta kan beskrivas som en god empatisk förmåga, där läraren kan ta del av elevernas känslomässiga livsvärld och känna med dem utan att låta sina egna känslor ta för mycket plats. Känslor som uppkommer i en relation påverkar relationen på olika sätt beroende på hur varje individ ser på sitt beteende och hur beteendet uppfattas av den andre (Aspelin, 2018; Aspelin & Jönsson, 2019).

4. Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis den tillämpade forskningsmetoden och studiens urval. Därefter beskrivs studiens genomförande samt databearbetning och analys där tillgänglighetsmodellen används som ett deduktivt analytiskt verktyg. Slutligen presenteras studiens etiska överväganden.

4.1 Metodval

Studien utgick från en kvalitativ forskningsmetod som enligt Bryman (2011) innebär en forskningsstrategi som fokuserar på ord under datainsamling och dataanalys. Kvalitativa intervjuer har genomförts då de enligt Kvale och Brinkmann (2014) är en effektiv metod för att skapa en djupgående bild av respondenters tankar och erfarenheter. Patel och Davidson (2011) menar även att kvalitativa intervjuer ger möjligheten att upptäcka respondenternas uppfattning om ett fenomen och att framställa detaljerade beskrivningar.

Semistrukturerad intervjuform har använts i denna studie för att kunna få öppna svar och synpunkter (Denscombe, 2009). Semistrukturerad intervju följer inte en strikt formaliserad lista över frågor som måste ställas i en viss ordning utan intervjuaren ställer mer allmänt formulerade frågor som möjliggör diskussion och i vissa fall följdfrågor (Bryman, 2011). En fördel med semistrukturerade intervjuer är att det gör det möjligt för forskarna att få en mer nyanserad bild av det som studeras men kan samtidigt leda till att intervjuaren missar att ställa någon fråga. En annan nackdel med den semistrukturerade intervjun är att det tar mer tid i anspråk än att genomföra en strukturerad intervju (Kvale och Brinkmann, 2014). Valet att använda semistrukturerade intervjuer i innevarande studie motiverades med att formen ofta får respondenten att känna sig trygg då intervjun tenderar att upplevas som ett samtal snarare än en utfrågning (Kvale och Brinkmann, 2014). I innevarande studie upplevdes denna aspekt som viktig då deltagarna var ungdomar i behov av särskilt stöd. Repstad (2007) menar att genomförandet av en kvalitativ intervju ställer krav på forskaren att vara en god lyssnare och stödjande samtalspartner. Med tanke på att målgruppen var elever har även detta beaktats. Frågorna i intervjuguiden anpassades utifrån Kvale och Brinkmanns (2014)

rekommendationer vid intervjuer. Ett kommunikationsstöd (bilaga 4) har förberetts utifall det skulle uppstå ett behov av detta.

4.2 Urval

Med utgångspunkt i studiens syfte gjordes ett målinriktat urval (Bryman, 2011) mot en kommunal resursskola i årskurs 7–9. Urvalet motiverades med att studien riktade fokus mot elever med placering i särskilda undervisningsgrupper. Ett målinriktat urval möjliggör enligt Bryman (2011) för forskarna att komma i kontakt med elever med NPF utifrån att de är överrepresenterade inom skolformen.

En första kontakt togs med rektor på den valda skolan. Rektorn fick ta del av forskningsdesignen och visade positiv inställning till studien. Rektorn och skolan var kända för en av forskarna sedan tidigare utifrån en tidigare anställning. Eleverna var däremot inte kända för någon av forskarna sedan tidigare. I syfte att komma i kontakt med vårdnadshavare till elever med NPF, kontaktades lärarlag som arbetade på den aktuella skolan. Lärarlagen blev därmed en länk mellan forskare och hem för att kunna nå ut med information om studien till vårdnadshavare och elever. Sammanlagt tillfrågades sju elever och deras vårdnadshavare om deltagande i studien. Samtliga elever fick med sig ett missivbrev (bilaga 1) och samtyckesformulär (bilaga 3) hem för att tillsammans med sin vårdnadshavare ta del av informationen och besluta om elevens medverkan i studien. Elever fick även ett personligt informationsbrev (bilaga 2). Elever och vårdnadshavare som samtyckte till studien ombads att kontakta någon av forskarna. Vårdnadshavare och eleven själv, om denne fyllt 15 år, lämnade samtyckesblanketten med ett skriftligt medgivande till klassens mentor. När samtyckesblanketten mottagits kontaktades mentorn och tid för samtal bokades. Vårdnadshavare till sex elever samtyckte till att deras barn deltog i studien. Det slutgiltiga antalet elever som sedermera deltog i studien var sex högstadiееlever i åldern 13–15 år.

4.2.1 Skolan och respondenter

Skolan som datainsamlingen har genomförts på var en kommunal resursskola. Verksamheten var centralstyrd, vilket betyder att eleverna som placerades i verksamheten kom från olika skolor i kommunen. Skolan var en 5–9 skola och

majoriteten av eleverna hade någon form av NPF. Eleverna läste utifrån grundskolans läroplan. En placering i verksamheten krävde inte en diagnos men gick under Skollagen som innefattar placering av elever i särskilda undervisningsgrupper (SFS 2010:800). I verksamheten fanns både specialpedagoger och speciallärare som arbetade nära eleverna och lärarna. Elevgruppen bestod av 11 elever och lärarlaget bestod av 5 pedagoger varav en var specialpedagog och en var speciallärare. I gruppen arbetade även 2 elevassistenter.

4.3 Genomförande

Frågorna i intervjuguiden (bilaga 4) utformades med inspiration utifrån Kvale och Brinkmanns (2014) rekommendationer för intervjuer med barn. Författarna menar att intervjun bör genomföras i en för barnet känd miljö. Detta har beaktats genom initialt samtal med elevernas mentorer för att ta reda på vilka miljöer eller lokaler eleverna trivs bäst i. Eleverna fick även möjlighet att själva utse en passande lokal där intervjun kunde genomföras tryggt och ostört. Dessutom fick eleverna träffa forskarna en kort stund innan intervjutillfället för att skapa en första kontakt. Intervjuerna spelades in med mobiltelefon via applikationen Transkriptor. En av forskarna genomförde samtliga intervjuer medan den andra transkriberade det inspelade underlaget i efterhand. Detta val gjordes i beaktande av elevernas svårigheter med att möta nya människor och för att undvika maktpositioner. Kylén (2004) ser fördelar med att vara två intervjuare då de kan stötta och öka möjligheten till utökad informationsmängd. Däremot finns det negativa aspekter då det kan skapa ojämn maktbalans och få respondenten att känna sig i underläge. Dock har båda forskarna lyssnat på inspelningarna och har bearbetat det transkriberade materialet.

Varje intervju inleddes med välkomsthälsning och småprat med efterföljande introduktion av upplägget där bildstöd och begreppsförklaring presenterades för att tydliggöra olika begrepp (bilaga 4). Som stöd till intervjun användes en intervjuguide (bilaga 4) och utöver det ställde forskaren följdfrågor för att utveckla svaren (Bryman, 2011). Samtliga deltagare behövde detta stöd av forskaren för att komma vidare i samtalen. Patel och Davidson (2011) anser att intervjuaren bör

stödja respondenterna att skapa ett sammanhängande resonemang om fenomenet. Intervjuerna varade mellan 15–20 minuter.

4.3.1 Pilotstudie

En pilotstudie genomfördes för att upptäcka eventuella brister i intervjuguiden. Denscombe (2009) menar att en pilotundersökning är viktigt för att säkerställa att studien verkligen fungerar. Studien genomfördes på en skola där en av forskarna har sin anställning. Två elever med svårigheter inom NPF deltog. Resultatet av pilotstudien ledde till att några frågeformuleringar ändrades och förtydligades då eleverna upplevde dem som svåra att förstå.

4.4 Databearbetning och analys

Inledningsvis transkriberades de inspelade intervjuerna via applikatorn Transkriptor. Databearbetningen inleddes med en upprepad läsning av samtliga transkriptioner. Stavning, grammatik och upprepningar justerades för att skapa begripliga och flödande texter. Dessutom lyssnades ljudfilerna igenom upprepade gånger för att upptäcka om något i samtalet hade missats vid den automatiska transkriberingen. Detta är något som Bryman (2011) och Kvale och Brinkmann (2014) poängterar som viktigt då transkribering är en viktig del inför analysprocessen. Analysförfarandet har tillämpats med en deduktiv ansats. Enligt Bryman (2011) utgår en deduktiv ansats från de existerande teoretiska referensramarna eller en modell för att testa modellen eller teorin mot verkligheten genom en empirisk granskning. I denna studie innebar det att innehållet i intervjuerna har analyserats utifrån de centrala begrepp som ingår i Tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2018). Patel och Davidson (2011) menar att objektiviteten stärks då forskningssyftet inte är att utveckla nya teorier utan att pröva redan befintliga.

4.4.1 Analysverktyg

I denna studie användes SPSM (2018) tillgänglighetsmodell som analysverktyg i syfte att förstå resultatet av studien utifrån modellen. Tillgänglighetsmodellen delar in lärmiljön i tre områden; *fysisk*, *pedagogisk*, och *social lärmiljö*. En tillgänglig lärmiljö skapas när dessa tre miljöer samspelar med varandra utifrån elevers olika

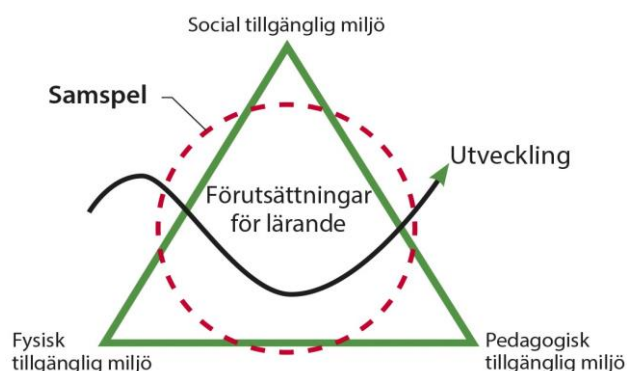
förutsättningar och behov (SPSM, 2018). Utifrån modellen behöver skolan ha ett helhetsperspektiv på tillgänglighet där lärmiljöer och undervisningsprocessen utformas på ett sätt som främjar lärandet i alla tre dimensioner.

Den fysiska lärmiljön handlar om att alla elever ska ha tillgång till och kunna ta sig fram överallt. Det kan handla om tillgång till byggnader och rum, där man ser över möbler och utrustningar så att de är rätt anpassade utifrån elevernas behov och förutsättningar. Den fysiska lärmiljön diskuteras vanligtvis utifrån fem faktorer: ljudmiljö, visuell miljö, luftmiljö, utemiljö och miljö för lärande. Med ljudmiljö avses akustiska egenskaper i miljön där skolan behöver välja anpassade möbler och material som absorberar ljud och förebygger uppkomsten av buller och annat störande ljud. Den visuella miljön avser anpassad belysning som förebygger alla synintryck som kan påverka koncentration och lärande. En god luftmiljö avser god ventilation och rekommenderad temperatur. Med utemiljö avses skolgårdens utformning och tillgänglighet, där eleverna ges ökade förutsättningar för fysiska aktiviteter. Den fysiska miljön bör utformas på ett sätt som gör att den kan stötta barn och elever utifrån deras olika behov. En fysisk lärmiljö kan både hindra och främja lek och utveckling och kan således påverka barn och elevers möjlighet till social delaktighet (SPSM, 2018).

En socialt tillgänglig miljö är en miljö där alla elever oavsett förutsättningar kan känna sig delaktiga i ett socialt sammanhang. Den sociala tillgängligheten avser interaktion och kommunikation mellan såväl lärare som kamrater. Skolan behöver utveckla sociala tillgängliga arenor som främjar sociala möten som exempelvis lek och andra aktiviteter vilket kan anses vara särskilt viktigt för elever med svårigheter inom social interaktion i syfte att träna socialt samspel, normer och regler. Det handlar om att skolpersonalen behöver skapa förtroendefulla relationer till eleverna. Skolan behöver se olikheter som en tillgång och inte något hinder vilket genererar att eleverna kan känna sig trygga och hörda. Detta leder i sin tur till ökad motivation och en känsla av delaktighet (SPSM, 2018).

En god pedagogisk lärmiljö handlar om att kunna anpassa och planera undervisningen utifrån elevernas olika förutsättningar och behov. Den pedagogiska miljön påverkas av pedagogens förmåga att skapa en trygg och relationell miljö där

eleverna och barnen kan känna sig delaktiga och lyssnade på (SPSM, 2018). Pedagogerna behöver göra generella anpassningar för att kunna möta alla elevers olika förutsättningar och behov vilket ställer krav på kunskap och förståelse för en funktionsnedsättning och vilka konsekvenser det kan ha för elevernas lärande. Generella anpassningar kan handla om att skapa strategier och stödstrukturer för att göra undervisningen mer tillgänglig för alla (SPSM, 2018).



Figur 1: Egen skapad modell utifrån SPSM - tillgänglighetsmodell.

(www.Spsm.se)

4.4.2 Analysprocess

Den empiriska undersökningen utgick från tillgänglighetsmodellens tre perspektiv på lärmiljöer: fysisk, social och pedagogisk lärmiljö (SPSM, 2018). Modellen medförde en naturlig uppdelning av empirin där det insamlade dataunderlaget initialt grupperades utifrån modellens centrala begrepp varefter nyanseringar i respondenternas uppfattningar och erfarenheter jämfördes. I resultatdelen presenteras meningsbärande enheter som meningar och citat för att belysa aspekter som anses vara centrala i deltagarnas utsagor.

I syfte att få en djupare förståelse för resultatet genomfördes därefter en re-analys där resultatet analyserades teoretiskt utifrån de centrala begreppen i relationskompetensmodellen (Aspelin 2018; Aspelin & Jönsson, 2019).

4.5 Tillförlitlighet och äkthet

Enligt Bryman (2011) handlar tillförlitlighet om att studien är utförd enligt olika delkriterier och att resultatet rapporterats i enlighet med respondenternas verklighet.

Detta uppfylldes genom följdfrågor för att garantera att elevernas verklighet har uppfattats korrekt. För att möjliggöra transparensen i studien har en intervjuguide använts, intervjuer spelats in och transkriberats i sin helhet. Resultatet har redovisats med intentionen att ligga så nära elevernas utsagor som möjligt och har därför valts att kontinuerligt stödja resultatredovisning med citat från eleverna.

Överförbarheten enligt Bryman (2011) handlar om att resultatet ska kunna genomföras i en annan kontext. Generaliserbarhet och pålitlighet har tagits i beaktande genom att studiens samtliga delar har redovisats transparent med grundliga beskrivningar av studiens alla faser. Möjlighet till att styrka och konfirmera har i studien gjorts utifrån att inte försöka låta personliga värderingar och tyckanden påverka resultatet, då att förhålla sig helt objektivt är svårt (Bryman, 2011).

Studiens äkthet kan grundas utifrån de svar och beskrivningar som eleverna återger, vilket har genom transkribering och genomläsning bidragit till direkt återberättande citat och gett en rättvis bild på elevers egna upplevelser.

4.6 Etiska överväganden

Studien följer det etiska ramverket från Vetenskapsrådets (2017) olika delar för att garantera att studien har genomförts på ett etiskt sätt. En viktig del i det etiska förhållningssättet är att garantera elevernas integritet genom att förvara samtliga uppgifter och dokument så att inga obehöriga kan ta del av dem. Anonymisering har uppfyllts genom att avidentifiera individer och platser. Rektorn, elever och vårdnadshavare informerades om studiens syfte samt dess villkor. Frivilligheten i medverkandet och rätten att avbryta intervjun, informerades via missivbrevet. De berörda fick även fullständig information om undersökningens syfte och genomförande och vilka institutioner som står för forskningen. Samtycke för elever under 15 år inhämtades från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2017). Både informationskravet som samtyckeskravet kan anses vara uppfyllt (Bryman, 2011).

I innevarande studie har nyttjandekravet beaktats genom att elever och vårdnadshavare har informerats om vad intervjuerna ska användas till (Bryman, 2011). Via missivbrev (bilaga 1) delgavs elever och vårdnadshavare information

om att materialet kommer att presenteras i ett examensarbete och inte föras vidare, samt att det empiriska materialet raderas vid avslutat arbete. Något som tydliggjordes i missivbrevet var att vi inte var ute efter att göra några bedömningar. Målet var att belysa lärmiljöer utifrån elevernas perspektiv samt skapa utrymme för att eleverna ska kunna tala öppet om sina upplevelser.

5. Resultat

Studiens resultat redovisas med utgångspunkt i Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell (SPSM, 2018) där fysisk, social och pedagogisk tillgänglighet är centrala delar. I praktiken kan dessa delar vara svåra att helt separera från varandra vilket gör att elevernas utsagor ibland kan härledas till fler än en miljö.

5.1 Fysisk tillgänglighet

På de frågor som rör den fysiska miljön svarade alla elever att det finns alternativa arbetsplatser för att kunna sitta enskilt och i grupp men även möjlighet till avskärmning. Eleverna beskriver även att de har möjlighet till att kunna välja var de ska sitta och arbeta beroende på deras dagliga behov. Något som beskrivs främjande av alla elever är tillgängligheten till avskilt arbetsrum. Eleverna lyfter att de har möjlighet att kunna gå iväg till avskilt rum de dagar det är svårt att koncentrera sig på studierna i helgrupp.

“När det blir lite jobbigt går jag in här, då blir det lite lättare” (Elev 3)

Något som är framträdande i alla elevers svar är möjligheten till att kunna vara i en liten grupp med ett mindre antal elever. En elev lyfter att det lilla sammanhanget är gynnande för hens trygghet och motivation.

“Att inte vara bland alla andra. Inte så stora grupper” (Elev 2)

Samtliga elever jämför sina upplevelser av tidigare skolmiljöer och föredrar den låga ljudnivån och lugnet i den nuvarande skolan. Samtidigt så lyfter en av eleverna en önskan om att få vara i en ordinarie klass och träffa sina gamla klasskamrater.

“Jag kanske skulle vilja träffa min riktiga klass någon gång, i alla fall. Ibland känner jag att få vara i en vanlig klass”. (Elev 3)

Två elever lyfter känslan av att vara delaktig i den fysiska miljöns utformning, detta visar sig i citatet nedan:

“Trivs bra i mitt rum. Kul att se grejer jag har gjort, till exempel flaggorna där” (Elev 3)

Saker som eleverna tar upp för att förändra sin miljö handlar om utseende och värmen i lokalerna där några beskriver att kylan påverkar deras koncentration.

“Värmen skulle jag velat ändra. Jag tycker det är kallt, jag kan inte fokusera riktigt då.”
(Elev 1)

En elev lyfter sin ljuskänslighet och att ljusa lokaler försvårar hans koncentration och inläring.

“Jag får huvudvärk, jag tycker inte om när det är för ljust. Det gör det lättare för mig om det är mörkare”. (Elev 4)

5.2 Social tillgänglighet

På frågan om vad eleverna tycker är viktigast i miljön för att de ska trivas framgår det att det inte bara är anpassningar utifrån den fysiska miljöns utformning utan att tillgängligheten till kompisar och bra lärare spelar en viktig roll. Detta är något som är gemensamt för alla svar.

“Kompisar är viktiga och bra lärare förstås”. (Elev 4)

En annan aspekt som en elev påpekar är att känna respekt från andra. Utifrån elevernas svar så framkommer det att känslan av delaktighet och att få vara en del i en gemenskap är avgörande för hur eleverna trivs i skolan. Majoriteten av eleverna anser att de har kamrater i skolan. En elev uttrycker tydligt att hen har svårigheter med sociala relationer och anser att detta är väldigt komplicerat, vilket gör att hen ofta vill vara ensam.

“Jag har aldrig riktigt haft kompisar för jag är inte så glad i att socialisera mig, kompisar är så jävla komplicerat”. (Elev 5)

Samtliga elever beskriver att det finns tillgängliga sociala arenor för socialt umgänge med kamrater. Sociala arenor beskrivs som skolgårdar och gemensamma mötesplatser som rasthall. Eleven i citatet nedan benämner de olika utrymmena efter numrering. Femman är en större rasthall och ettan ett mindre lektrum.

"Ja, det är i femman här ute och så var det i ettan också, det är mer öppet och man kan göra fler saker." (Elev 6)

Rasterna beskriver eleverna som ett tillfälle att kunna vara med sina kamrater. Aktiviteterna som beskrivs under rasterna är varierande beroende på elevernas dagliga mående. Exempel på rastaktiviteter är; att spela spel, gå rundor, utomhuslek och att sitta med mobiltelefoner. Ibland sitter eleverna med kamrater och ibland används rasterna för avkoppling och återhämtning.

Fyra elever nämner att lärarna är tillgängliga under rasterna, exempelvis för att spela spel eller att bara finnas till som en hjälpande hand.

"Ja, ofta så är lärare inne men det känns bra att de är inne också. Till exempel om jag behöver hjälp så kan jag bara fråga så kommer de direkt." (Elev 6)

"Det beror på, ibland är jag med kompisar och ibland med lärare. Oftast när jag spelar schack, då är det bra med en lärare." (Elev 4)

Ett svar skiljer sig markant från övriga vad gäller lärarnas delaktighet på rasterna, vilket beskrivs i citatet nedan.

"Dem brukar bara gå igenom rummet om de inte har anledning att gå och prata med mig". (Elev 5)

Tre elever anser att behovet av lärarens närvaro eller delaktighet på rasterna är beroende på vilken rastaktivitet de vill syssla med.

"De brukar dricka kaffe och te, sitter och pratar" (Elev 2)

Intervjuaren: "Försöker de umgås med er?"

"Ja! Lite för mycket ibland". (Elev 2)

Två elever lyfter en önskan om flera möjligheter till olika aktiviteter på rasterna, där en elev nämner pingis som ett exempel.

"Det skulle vara kul att ha något annat att göra på rasterna, till exempel pingis eller någonting." (Elev 2)

Samtliga elever beskriver betydelsen av relationen till sin lärare. Relationen till läraren beskriver eleverna som en viktig del av deras lärmiljö. Fyra elever lyfter sambandet mellan relationen och skolnärvaron. De menar att en dålig relation till

läraren kan påverka deras skolgång och mående. En elev beskriver hur relationen påverkar hans närvaro på lektioner.

“Jag skulle hellre skipa lektionerna för att slippa träffa läraren.” (Elev 5)

På frågan om vad eleverna upplever som karakteristiskt för en bra lärare, återfinns gemensamma mönster där eleverna lyfter förmågor som rättvisa, lyhördhet, omtänksamhet, inkännande, tillmötesgående, vänlighet och hjälpsamhet.

“Det handlar om lärare som bryr sig om mig, som pratar med en och som jag trivs runt och som hjälper mig.” (Elev 4)

“En lärare ska vara rättvis, man ska kunna jobba så som man själv tycker är bäst”. Snälla och förstående. De ska inte dra alla över en kant, att alla är så”. (Elev 2)

Något som framkommer utifrån elevernas svar är att en lärare behöver visa ett genuint intresse för eleven som person för att kunna skapa goda relationer till dem.

“När lärarna ser mig för den jag är och inte bara som en elev”. (Elev 2).

“Typ frågar vad jag gör på fritiden och visar sig vara intresserad av mig och lära känna mig “. (Elev 1)

Två elever gör jämförelse mellan nuvarande skolan och gamla skolor. Detta jämförande görs utifrån deras bedömning av lärar- elevrelationen. Det framgår att flera elever kände sig missförstådda i sina gamla skolor. Upplevelsen av att lärarna inte tog sig tid och ville lära känna dem verkar gemensamt för flera av eleverna. En elev beskriver detta som en anledning till att hen ofta fått byta skola.

“Innan, när jag var typ i femman, då hade jag dåliga relationer med två lärare. Jag var jämnt arg och tog många mediciner för min ilska. De förstod inte mig det är därför jag har fått vara på så många ställen också.” (Elev 3)

Tre elever nämner vikten av att dela glädje med varandra, vilket ökar deras trivsel och motivation.

“Att ha roligt och skratta tillsammans och ha bara allmänt kul” (Elev 1)

En elev lyfter specifikt det emotionella bandet med en lärare och något som har ökat elevens motivation och framgång inom ämnet matematik.

“Det är Kalle i sig, han hjälper mig jättemycket och gör att jag tycker om matte.” (Elev 1)

Två elever beskriver att en dålig relation till läraren leder detta till att de koncentrerar sig på fel saker.

“En dålig relation med lärare gör att jag blir arg.” Det påverkar mitt skolarbete och koncentrerar på fel saker och gör det jag inte ska” (Elev 1)

“En dålig relation gör att jag inte jobbar lika bra.” "Jag blir bitchig och kommer bara dit för att ställa till med skit.” (Elev 2)

5.3 Pedagogisk tillgänglighet

Majoriteten av elevernas svar handlar om lärarens pedagogiska strategier, anpassningar, förståelse och bemötande. Eleverna belyser även vikten av att läraren bryr sig och förstår deras behov. Några elever påpekar lärarens förmåga att kunna läsa av elevernas behov och förutsättningar.

“Det handlar egentligen inte om att de frågar hur jag mår men jag känner nästan att de känner av när jag inte mår bra...att man ser på mig att jag inte mår bra”.(Elev 5)

Alla elever uttrycker att det är viktigt att läraren ser när eleven är trött eller inte mår bra och att han eller hon då anpassar dagen/lektionen utifrån detta. Samtliga elever beskriver att hjälpmedel som visualiserar tiden är ett viktigt stöd för att de ska känna sig väl förberedda och kunna rikta fokus på sina arbetsuppgifter. Enligt eleverna anpassas lektionen med hjälp av stödstrukturer så som bildstöd och tidsschema. Några elever berättar att de har möjlighet att vara delaktiga i utformandet av undervisningen till en viss del. Detta upplevs genom att de kan föra en dialog med läraren när de känner att orken och koncentrationen tar slut.

“Jag berättar att jag behöver vila och det är okej så går jag och lägger mig i sängen”.
(Elev 3)

Hjälpmiddel som klockor, timer och scheman beskrivs av eleverna som något som hjälper dem med struktur och förutsägbarhet.

“Klockan, det älskar jag, då man ser hur mycket tid som man har kvar.” (Elev 1)

Eleverna beskriver tydligt hur viktigt det visuella stödet är för att de ska bli förberedda för kommande lektioner och aktiviteter men även att veta vilka lärare de kommer att möta under dagen.

“De gör att jag vet vilka lektioner jag ska och med vem”. (Elev 3)

Något som framgår tydligt ur alla elevers svar är att läraren behöver flexibilitet i sitt sätt att bemöta eleverna och anpassa undervisningen.

"Det är olika från dag till dag, ibland är jag trött och inte orkar jobba så mycket, och då lyssnar de på mig". (Elev 2)

En elev beskriver att läraren inte bör sätta för höga krav och förstå bakomliggande orsaker till deras beteende.

“Att lita på dem [lärarna]". "Veta vilka problem jag har och veta varför jag gör som jag gör.” (Elev 5)

Sammanfattningsvis beskriver eleverna den pedagogiska lärmiljön utifrån struktur och tydlighet. Lärarens flexibilitet och anpassningsförmåga anses av eleverna vara viktig för att skapa tillgänglighet.

6. Teoretisk analys

I detta kapitel görs en teoretisk tolkning av studiens resultat utifrån relationskompetensmodellen (Aspelin, 2018; Aspelin & Jönsson, 2019). Relationskompetensmodellen har tidigare använts i studier som undersöker lärares relationskompetens. Vi vill dock använda modellen på ett nytt och innovativt sätt för att få syn på vad som framstår som essentiellt i lärarelevrelationen utifrån elevernas perspektiv. I syfte att teoretiskt förstå resultatet kommer därför elevernas utsagor att kopplas till de tre delkompetenserna kommunikativ kompetens, differentieringskompetens och socioemotionell kompetens.

6.1 Kommunikativ kompetens

Eleverna pekar på kommunikativ tillgänglighet som en viktig del i deras lärmiljö. Den dagliga kommunikationen och dialogen med lärarna upplevs som avgörande för att elevernas ska känna sig sedda och för att deras individuella behov och förutsättningar ska bli tillgodosedda. Aspelin (2018) menar att den kommunikativa kompetensen handlar om att läraren kommunicerar på ett sätt som blir begripligt för eleverna. Av resultaten kan tolkas att eleverna uttrycker ett behov av att läraren förstår deras verbala och icke-verbala språk. Elev 5 beskriver att läraren behöver förstå hur hen fungerar i olika sammanhang vilket indikerar en önskan om att läraren sensitivt ska fånga upp och respondera på hens signaler utan att hen behöver berätta vad hen behöver. Detta kan tolkas som att lärarens förmåga att läsa av och känna av elevernas ickeverbala signaler är central för att relationen till läraren ska upplevas som god. Elev 1 och Elev 3 nämner vikten av förutsägbarhet och lärarens förmåga att kommunicera så att eleverna förstår när, var, hur och med vem de förväntas arbeta. Aspelin (2018) menar att den kommunikativa kompetensen blir viktig för hur kommunikationen används både i tal och kroppsspråk. Det är viktigt att läraren värdesätter elevernas kommunikation och får dem att känna sig respekterade och delaktiga. Utifrån elevsvaren verkar tydliggörande pedagogik i form av exempelvis bildstöd och arbetsschema vara viktiga faktorer för att eleverna ska förstå det läraren vill förmedla. Tydliggörande pedagogik kan således förstås som ett viktigt komplement i den kommunikativa kompetensen i lärarens relation till

elever med NPF. Däremot så kan man utläsa av svaren att eleverna vill göra sig förstådda men samtidigt söker de efter en lärare som kan förstå dem.

Aspelin (2018) menar att både den verbala och den icke-verbala kommunikationen bör anpassas efter elevens beteende vilket ställer krav på lärarens förmåga att läsa av och känna in vad som behöver göras i den aktuella stunden. En elev benämner sociala relationer som komplicerade samt att deras sociala svårigheter kan hindra deras möjligheter till sociala relationer. Detta kan förklaras utifrån elevernas svårigheter att läsa av det sociala spelets verbala och icke-verbala språk vilket kan vara en förklaring till att vissa elever väljer att inte delta i sociala aktiviteter. Detta ställer krav på lärarens kommunikativa förmåga att stötta eleven i sociala relationer i syfte att ge stöttning och stimulans för att tolka sociala situationer.

6.2 Differentieringskompetens

Utifrån utsagorna kan man förstå att relationskompetensen är situationsbunden och kontextrelaterad vilket ställer krav på lärarens differentieringskompetens. Elevernas uppfattningar om vad optimal differentiering är varierade från elev till elev. Några ansåg att närhet var viktigt medan andra behövde mer distans i olika sociala sammanhang t. ex raster. Ur några svar så tolkas det att eleverna har behov av ett vuxet stöd i rastaktiviteter. Samtidigt uttryckte någon elev att lärarna ville umgås för mycket vilket skulle kunna tolkas som att relationskompetensen är situerad i mötet med eleven. Det som någon elev anser vara optimal differentiering kan för någon annan upplevas som att relationen blir lite för nära och därmed underdifferentierad. Detta ställer krav på lärarens sensitivitet och responsivitet, det vill säga hans eller hennes förmåga att kunna läsa av och känna av vad som behöver göras i det unika mötet med varje elev (Aspelin, 2018). Det som kan skönjas är att lärarens förmåga att läsa av och tolka varje enskild elevs signaler blir avgörande för att han eller hon ska kunna reglera graden av närhet och distans. Aspelin (2018) menar att differentieringskompetensen handlar om att hitta en balans mellan närhet och distans. Blir närheten för stor blir risken att relationen upphör att vara pedagogisk och tappar sin funktion och mening. Majoriteten av eleverna upplevde dock att lärarna finns tillgängliga vid behov vilket visar att lärarna försöker skapa en balans mellan närhet och distans. Å andra sidan

så tolkar vi en elevs utsaga om lärarens närvaro under rasten som frånvarande då hen menar att lärarna oftast bara passerar förbi om de inte har någon anledning till att föra en kommunikation. Utifrån elevens upplevelse kan detta tolkas som överdifferentiering, vilket handlar om att lärare har för stor distans i relationen till eleven (Aspelin, 2018).

Av resultaten kan tolkas att elevernas behov av stöttning är beroende på vilken aktivitet de ingår i samt vilket känslotillstånd de befinner sig i. Det blir upp till läraren att kunna avläsa och tolka elevens ickeverbala signaler. En del av differentieringskompetensen handlar om att agera i sociala situationer med sina elever och samtidigt kunna sätta sig in i och relatera till eleverna som unika individer (Aspelin, 2018).

6.3 Socioemotionell kompetens

Eleverna lyfter viktiga förmågor som de anser att läraren behöver för att kunna göra en positiv skillnad för varje enskild elev. Förmågor som lyhördhet, omtänksamhet, vänlighet och empati tyder på en efterfrågan av lärares känslomässiga kompetens. Relationen till läraren och kamrater upplevs vara en betydande del av elevernas lärmiljö då samtliga elever lyfter bra lärare och kamratskap som viktiga aspekter för deras trygghet och trivsel. Av resultatet kan man utläsa tillgänglighet till de utrymmen där elever kan delta i sociala aktiviteter under raster. De flesta av eleverna berättar att kamrater är en viktig del i att kunna känna sig socialt delaktiga. Däremot en elev med svårighet i social interaktion beskriver kamratrelationer komplicerade. Den socioemotionella kompetensen blir betydande för att kunna stödja eleven att utveckla goda kamratrelationer.

En bra lärare beskrivs av några elever som en person som kan se varje elevs känslomässiga tillstånd. Elev 5 beskriver att läraren iakttar och förstår hans mående, utan att hen behöver förklara sina känslor, vilket visar vikten på att läraren sensitivt uppmärksammar och responderar på eleven. Elev 1 beskriver positiva känslor som glädje och lustfylldhet som uppstår i relationen till en specifik lärare. Dessa utsagor kan tolkas som att en god relation kan framkalla positiva känslor som stärker det emotionella bandet mellan lärare och elev. Det kan utläsas av några elevers utsagor att en dålig relation mellan lärare och elev framkallar starka känslor som ilska och

uppgivenhet. Både Elev 2 och Elev 3 beskriver att de inte kom känslomässigt överens med lärare på sin gamla skola. Detta visar vikten av att lärare kan möta eleverna känslomässigt och att de kan härbärgera starka känslor, det vill säga att skilja på person och händelse.

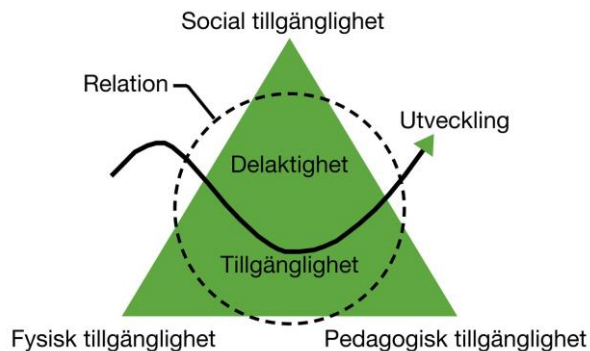
Utifrån elev 1, 2, 5 utsagor kan tolkas att en sämre relation till läraren verkar framkalla negativa känslor hos eleverna som i sin tur kan leda till skolfrånvaro för att undvika negativa känslor som uppstår i interaktionen med läraren. Det framgår även att negativa känslor som ilska och frustration resulterar i ett utmanande beteende vilket kan tolkas som att läraren behöver förstå elevers känslor för att kunna hjälpa eleverna att hantera dessa. Aspelin (2018) belyser lärarens förmåga att möta och hantera känslomässiga utmaningar. Detta tyder på en god empatisk förmåga där läraren kan ta del av elevernas känslomässiga livsvärld.

Samtliga elever är samstämmiga i att lugnet och det mindre sammanhanget var något som främjade deras trygghet och lärande. Något som skilde sig från detta var att Elev 3 beskrev en önskan om att tillhöra en vanlig klass samtidigt som hen förstod att svårigheterna hindrade. Önskan om att tillgodose hens behov i en vanlig skola var utmärkande. Detta kan tolkas att eleven söker efter acceptans för sin olikhet och kunna vara mer inkluderad i ett större sammanhang där det ges möjlighet till flera sociala relationer. Aspelin (2018) menar att lärarens känslomässiga kompetens blir betydande för hur hen påverkar elevens känslor och handlande.

Samtliga elever beskriver vikten av att läraren visar ett genuint intresse av att verkligen vilja lära känna dem för dem de är och inte bara utifrån en elev i mängden. Aspelin (2018) anser att relationer uppstår när det verkligen sker en interaktion och där sociala och emotionella band bildas. I en sådan interaktion skapar människor en djupare och starkare relation eftersom det är i denna interaktion vi verkligen lär känna en person, för den personen den verkligen är. Det som är utmärkande utifrån resultaten är att eleverna själva reflekterar över lärare-elevrelationer och hur detta påverkar deras känsla av sammanhang. Eleverna eftersträvar i att ingå i relationer där de blir bekräftade, respekterade, sedda och förstådda. De visar en fördjupad förståelse av relationer och dess betydelse vilket är anmärkningsvärt.

6.4 Sammanfattande slutsatser

En genomsyrande slutsats i studien är att relationen är primär för elevernas upplevelse av en tillgänglig lärmiljö då eleverna tenderade att återkomma till relationen oavsett vilken lärmiljö som undersöks, vilket visas i figur 2 nedan. Tillgängligheten kopplas av eleverna till relationen, vilket visar att relationen ligger som en grund för att kunna skapa en tillgänglig lärmiljö. Studiens kunskapsbidrag är att visa relationens betydande del. Tillgänglighetsmodellen fungerar bra som ett underlag för att titta på tillgänglighet, men vi vill lägga till relationen för att få fram den i förgrunden. Relationen är en del av social tillgänglighet men den är framträdande och essentiellt i alla delar.



Figur 2: Med inspiration utifrån SPSM - tillgänglighetsmodell, egen skapad modell. Tillgänglighetsmodell (www.spsm.se)

Resultatet visar att eleverna värdesätter lärare - elevrelationen vilket de beskriver som väsentlig för ökad trivsel och motivation. Relationen verkar påverkas av hur väl läraren kan kommunicera med eleverna för att skapa en stödjande relation där alla elever känner sig sedda och accepterade. Resultatet visar att i interaktionen mellan lärare och elev ställer olika krav i möte med olika elever. Det som en elev beskriver som optimal differentiering kan för en annan upplevas som att läraren kommer för nära. Vissa elever efterfrågar en hög grad av emotionell närhet medan andra beskriver det som att "läraren vill umgås för mycket. Relationskompetensen blir betydande för att kunna skapa tillgänglighet i alla lärmiljöer som kan möta alla elevers olika förutsättningar och behov.

Samtidigt visar resultatet att eleverna beskriver stödinsatserna i de olika lärmiljöerna som viktiga. Stödstrukturer och hjälpmedel anses vara främjande anpassningar för förutsägbarhet och struktur. Därav visar studien att tillgängliga sociala arenor skapar möjlighet till kamratrelationer och social delaktighet. Återigen blir de stödjande relationerna och lärares relationskompetens framträdande i alla lärmiljöer.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuteras studiens metodval och kunskapsbidrag, därefter följer ett längre avsnitt där studiens resultat diskuteras i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Studiens kvalitativa metod med semistrukturerade intervjuer har varit ett adekvat val utifrån studiens syfte, problemformulering och forskningsfrågor. Till skillnad från en kvantitativ studie har en kvalitativ ansats skapat förutsättningar till att erhålla nyansrika beskrivningar av det studerade fenomenet (Bryman, 2011). Med kvalitativa intervjuer kan intervjupersonen själv välja sina svarsord och den semistrukturerade formen gör det möjligt för forskaren att följa upp och tydliggöra elevernas svar, vilket inte möjliggjorts genom en enkätundersökning. Ett alternativ för att utvidga undersökningen hade kunnat vara att genomföra en metodtriangulering (Repstad, 2007) genom att kombinera intervjuer med observationer och därmed få uppfattning om handlingar samt interaktioner i olika situationer. Dock föreföll observationer inte som en lämplig metod då forskarna inte ville påverka studien med egna iakttagelser. Studien har fokuserat på att undersöka elevers subjektiva upplevelser av lärmiljön.

Den semistrukturerade intervjuformen med öppna frågor valdes då intervjuguiden inte behöver följas strikt. I sin tur har denna intervjuform gett mer utrymme för en öppen dialog med intervjupersoner och större underlag för analysförfarandet. Genom öppna frågor har eleverna fått möjlighet att berätta både positiva och negativa aspekter av sina lärmiljöer. Urvalet har gjorts utifrån kriteriet att eleverna har någon form av NPF. Forskarna har valt att inte genomföra intervjun med bekanta intervjupersoner för att öka objektiviteten i studien och undvika att förutfattade meningar påverkar analysförfarandet. Å andra sidan kan intervjupersonerna känna sig mer trygga när det är en bekant intervjuare och således enklare att öppna upp sig och berätta sina åsikter. Intervjuerna inleddes med informellt småprat i en för eleverna välbekant miljö för att de skulle kunna känna

sig trygga och bekväma under genomförandet av intervjun. Därigenom har en trygg och bekväm intervjuprocess uppnåtts. Intervjuerna har genomförts av en forskare för att eleverna ska slippa möta många okända personer. Intentionen har varit att forskaren ska förhålla sig så objektiv som möjligt och inte ställa ledande frågor utan istället låta frågorna vara öppna för att inte påverka intervjupersonens svar i någon riktning. Tydliggörandet genom bildstöd och begreppsförklaring samt följdfrågor har underlättat genomförandet av intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2014) anser att intervjuarens skicklighet och kunskaper påverkar intervjuförloppet. Forskarnas yrkeserfarenhet som lärare tillsammans med studier inom specialpedagogik kan anses ha varit en viktig faktor i genomförandet av intervjuer för att säkerställa att elevernas svårigheter har beaktats.

Pilotstudien har även varit givande för att se eventuella brister i intervjuguiden och för att öva intervjutekniken med elever med NPF. Till hjälp i transkriberingen har applikationen Transkriptor använts. Applikationen har även testats under pilotstudien och ansågs vara användbar då den minimerade dubbelarbete och till en övervägande del gav en korrekt återgivning av samtalet. Transkriptionen har lästs samtidigt som forskarna lyssnat på inspelningen för att korrigera eventuella fel. Genom att transkribera de exakta ord som personen använder under inspelningen kan feltolkning undvikas och pålitligheten utökas. Inspelningar från intervjuerna korrigerades och granskades av den forskare som inte genomförde intervjuerna. Bryman (2011) pekar på risken för brister i transkriberingen när personer som utfört intervjuerna transkriberar och kanske missar något betydande del av innehållet. Genom både individuell och gemensam läsning har detta förhindrats. Vidare har studiens deduktiva ansats med tillgänglighetsmodellen som utgångspunkt underlättat analysfasen och jämförelserna mellan de olika svaren samt skapat en enhetlig bild över resultatet. Undersökningsgruppens storlek medger inte till några generaliseringar, vilket gör att resultatet inte kan genereras till att gälla utanför den undersökta gruppen. Således är det intressant att reflektera över om resultatet kunnat se annorlunda ut om fler svar samlats in, om sammansättningen av elever hade varit annorlunda som exempelvis olika årskurser eller om en kvantitativ metod använts som komplement. En intressant reflektion är att om resultatet skulle sett

annorlunda ut ifall eleverna gick i en vanlig skola men samtidigt har studiens syfte fokuserat på elevers perspektiv oavsett skolform.

7.2 Resultatdiskussion

Relationen mellan lärare och elev förekommer som ett huvudtema i samtliga intervjuer. Detta kan tolkas som att relationen är avgörande för elevernas skolgång och välmående. Resultatet stöds av tidigare forskning som myntar begreppet “No education without relation” (Bingham & Sidorkin, 2004). För att skapa en tillgänglig lärmiljö behöver relationen ligga som grund för lärarens möjlighet att komma nära elever med NPF och ta del av deras tankar, vilket blir en förutsättning för att kunna göra en positiv skillnad för eleverna. Någon elev angav vikten av att läraren var närvarande och observerade eleven för att försöka förstå hur hen fungerar. Detta handlar om att sensitivt känna in och försöka förstå eleven istället för att utgå ifrån egna förgivettaganden. Relationen visas vara betydande för elevernas skolgång både utifrån sociala relationer och mellanmänskliga möten. Det som framgår utifrån elevernas uttalanden är att de eftersträvar nära och omsorgsfulla relationer till sina lärare, vilket visar på vikten av att som lärare fånga de situationer som skapar förutsättningar för att mellanmänskliga möten ska uppstå. Detta styrker även forskning som visar att relationen mellan lärare och elever är avgörande för elevers lärande, prestationer, interaktion och delaktighet (Aspelin & Jönsson 2019; Gidlund, 2020; Koenen, m.fl.2021; Tometten m.fl. 2021). Goda relationer är viktiga för alla elever men kanske ännu viktigare för elever med NPF (Macintosh & Dissanyake, 2006; Prino m.fl. 2016; Rogers m.fl. 2015; Roorda m.fl. 2021).

Det framgår tydligt i studien att eleverna själva anser att en god relation med läraren kan vara en främjande faktor för motivation och kunskapsutveckling, vilket stämmer överens med Aspelin (2018) som visar att kärnan i relationskompetensen just är dess progressiva pedagogiska kraft som leder till elevernas lärande. Några elever nämner att en bristande relation tvärtom kan leda till skolfrånvaro för att undvika att möta den lärare som de inte kommer överens med. I studien relaterar några elever sina utmanande beteende till tidigare erfarenheter av bristande lärarelevrelationer, där negativa känslor tagit för stor plats och hindrat

relationsbyggandet. Lärarens socioemotionella kompetens kan förebygga dåliga relationer genom förmågan att kunna läsa av elevernas känslor samt hantera dessa på ett stödjande och förstående sätt. För att detta ska möjliggöras behöver läraren själv reflektera och förstå hur egna känslor och föreställningar kan påverka relationen till eleverna. Elever som har svårt att reglera sina känslor kan behöva möta vuxna som beaktar och förstår deras svårigheter. Detta innebär att läraren läser av elevens signaler och engagerar sig i relationen med eleven trots elevens svårigheter (Bredmar, 2017; Koenen, m.fl., 2021). I mötet med elever med NPF sätts relationskompetensen på sin spets. Forskning visar att relationer till elever med NPF kan vara sårbara och utmanande. Lärarens relationsbyggande till elever med sociala svårigheter blir ännu viktigare för att kunna se eleven bakom beteendet (Prino m.fl., 2016; Rogers m.fl., 2015).

Eleverna i studien påtalar olika läraregenskaper som de anser stärker lärarelevrelationen. Eleverna lyfter vikten av att få känna sig sedda och att läraren lär känna dem på ett djupare plan. Aspelin (2013, 2010) menar att genom att läraren är mottaglig och sensitiv och försöker förstå eleven kan han eller hon skapa en djupare och starkare relation. Marsh (2012) styrker detta genom att poängtera att läraren bör engagera sig för sina elevers välmående genom att lyssna på deras enskilda tankar och upplevelser (Marsh, 2012). Detta visar sig i studien när en elev uttrycker en önskan att bli sedd för den hen är och inte bara som en elev i mängden. Detta indikerar på att djupare relationer kan uppstå när det verkligen sker en interaktion och där sociala och emotionella band kan bildas. Detta kan utvecklas i mellanmännliga möten där samspelesprocesserna sker här och nu. Det centrala i relationskompetens handlar om att visa öppenhet och trovärdighet, att kunna lämna sina förutfattade meningar och värderingar åt sidan, vilket innebär att läraren inte hamnar i sin egen egoistiska zon (Aspelin, 2018).

Den sociala tillgängligheten och delaktigheten lyfts som en viktig aspekt i studien. Socialt deltagande innebär för eleverna att ingå i kamratskap och gemenskap. Lärares kommunikativa kompetens blir viktig för att som lärare kunna stötta eleven och hjälpa denne att tolka socialt samspel och regler. I studien visar detta på att eleverna uppskattar lärarens närvaro i olika sociala sammanhang. Kamratrelationer

och social tillhörighet visar sig vara en viktig faktor för elevernas välbefinnande och mående vilket stämmer överens med resultatet i Melins (2013) studie. Skolans sociala miljö behöver utformas för att elever ska kunna samspela, interagera med varandra och uppleva en känsla av samhörighet (Andersson, 2020). I studien framkommer det att eleverna vill ingå i en social gemenskap men att sociala relationer upplevs som svåra och komplicerade. Några elever reflekterar över sina kamratrelationer utifrån sina sociala svårigheter. Detta är likt resultatet från Lindstrand och Brodin (2007) studie där det framgår att elever i svårigheter vill vara som andra och en del av en gemenskap. Samtidigt så tenderar elever i svårigheter att vara mindre social delaktiga på grund av svårigheter att hitta och behålla kamratrelationer (Andersson, 2020; Tometten m.fl., 2021). Eleverna i studien går i en särskild undervisningsgrupp vilket kan medföra att deras relationer begränsas utifrån att det inte finns så många kamrater att ingå i relationer med. Melin (2013) menar att dessa anpassningar påverkar elevers möjligheter till social delaktighet. En elev saknar sina kamrater på sin gamla skola medan andra elever verkar vara nöjda och beskriver det lilla sammanhanget som något som underlättar deras möjligheter till socialt samspel.

I denna studie har eleverna fått komma till tals och berätta om sina upplevelser utan att någon annan getts tolkningsföreträde. Eleverna har gett värdefulla bidrag genom att dela med sig av sina tankar och upplevelser om sina lärmiljöer och skolgång. Detta stödjer Sandberg (2017) och Morgenthaler m.fl. (2022) genom att påtala vikten av att vända sig till de som är berörda för att få ett vidgat perspektiv över en tillgänglig lärmiljö. Ett centralt resultat i studien är att eleverna kan iaktta och reflektera över sina lärmiljöer om möjlighet ges. Det visar sig även att eleverna har förmågan att berätta om sina dagliga skolupplevelser och vad i miljön som främjar och skapar hinder. Elevernas svårigheter behöver inte betyda ett hinder för att berätta om sina erfarenheter och tankar. De är medvetna om sina svårigheter och behov men de kan behöva stöd för att kunna uttrycka sina tankar och känslor. Det handlar istället om att ge eleverna rätt förutsättningar för att kunna uttrycka sig samt att kunna se eleverna som unika och kompetenta individer. Skolan behöver anpassas utifrån eleverna och inte tvärtom (Leifler m.fl., 2021; Morgenthaler m.fl., 2022). Genom att ta vara på elevernas upplevelser och tankar kan man anpassa

lärmiljön utifrån deras individuella behov (Leifler m.fl., 2021; Sandberg; 2017). Det man kunnat utläsa mellan raderna i denna studie är att eleverna söker efter lösningar till de hinder som de själva upplever skapar svårighet. Lärarens roll blir betydande för att kunna hjälpa och stötta eleverna genom att hitta olika lösningar och strategier som underlättar deras skolsituation. Studien visar att eleverna vill känna sig accepterade för den det är och tillhöra en gemenskap, vilket visar på att det krävs en större förståelse och acceptans över olikheter. Bölte m.fl. (2021) påpekar att det behövs ett förändrat perspektiv på synen på elever med NPF både utifrån ett organisatoriskt och politiskt plan. Kunskap kan leda till en lärmiljö där olikheter ses som möjligheter (Haug, 2020; Bölte m.fl., 2021; Leifler, m.fl., 2022). Resultatet visar tydligt att alla elever är olika och har olika behov av stöd. I studien framgår att eleverna förväntar sig flexibla lösningar och utarbetade strukturer. Vissa elever lyfter mer socioemotionellt stöd som viktig aspekt medan andra fokuserar på det kognitiva stödet som exempelvis hjälpmedel och individuella anpassningar. Leifler, m.fl. (2022) menar att en viktig framgångsfaktor för elever med NPF är att kunna skapa en så tydlig och förutsägbar lärmiljö som möjligt där eleverna känner att de får tillräckligt med stöd och förståelse under sin skoldag.

Ett sammanfattande resultat av studien visar att hur väl skolan än anpassar lärmiljön så är det ändå relationen som är viktigast. Detta styrker både Haug (2020) och Mcallister och Hadjri (2013) som menar att oavsett hur väl en skola anpassar sin miljö så är det ändå lärarnas kunskap och bemötande som blir den avgörande faktorn i hur väl tillgänglig eleverna uppfattar sin lärmiljö.

7.2.1 Specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning

Studien implicerar hur elever med NPF beskriver sina lärmiljöer, där relationen visar sig vara avgörande för elevernas känsla av tillgänglighet och delaktighet. Lärarens förmåga att skapa goda och förtroendefulla relationer handlar om ömsesidig respekt och omsorg (Aspelin, 2018; Marsh, 2012). Relationskompetensen blir viktig för att kunna möta den unika eleven och synliggöra deras styrkor och potential. Att försöka förstå elevens tankar och upplevelser är ett sätt att kunna finna förklaringar till elevens agerande. En inblick i elevens tankar kan vara ett sätt att synliggöra det som hindrar lärande och

delaktighet. Graden av meningsfullhet som elever kopplar till olika lärmiljöer är betydande, då man kan kartlägga hur de uppfattar stödstrukturer och olika form av anpassningar. En stor del av den befintliga forskningen kring elever med NPF saknar elevernas perspektiv. Förhoppningsvis kan denna studie bidra med specialpedagogisk kunskap som kan anses värdefull för att kunna komma denna elevgrupp närmare. För att kunna möjliggöra och skapa en tillgänglig lärmiljö blir denna kunskap betydande och användbar för alla som verkar inom skolan (Haug, 2020; Bölte m.fl., 2021; Leifler, m.fl., 2022).

Specialpedagogens främjande och förebyggande arbete blir viktigt för att eleverna ska ges möjlighet att känna tillgänglighet och delaktighet. Att stödja det kollegiala lärandet och utöka kunskapen kring NPF kan förebygga förutfattade meningar som i sin tur påverkar elevers skolsituationer. En annan förhoppning är att denna studie kan leda till fortsatt hopp och tro att denna elevgrupp kan bli mer synlig och accepterad. En väg att möjliggöra en positiv förändring är att bidra till mer utbildning och kompetens inom NPF. En viktig aspekt som man behöver ha med sig är att förstå hur viktig relationen blir för att kunna skapa hållbara förändringar på längre sikt. Specialpedagogen med sitt viktiga uppdrag är en nyckelperson för att kunna verkställa denna förändringsprocess.

Förslag till fortsatt forskning skulle kunna vara att jämföra lärarnas och elevernas upplevelser av relationer samt dess konsekvenser för elevers kunskapsutveckling och välmående. Detta för att undersöka om det finns en samsyn på relationens betydelse och hur lärare utövar sin relationskompetens.

Referenser

- Agnafors, A. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: Det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups utbildning.
- Andersson, A.-L. (2020). Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv. (Mälardalen University Press Dissertations, ISSN 1651-4238;320). [Doktorsavhandling, Mälardalens universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-49075>
- Autism, Sverige. (2022). *Medlemsundersökning om skolan 2022*. Autism, Sveriges skolenkät, 2022. Hämtad: 2023-04-27 från <https://www.autism.se/om-oss/vad-vi-gor/enkater/skolenkater/skolenkat-2022/>
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Aspelin, J. (Red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. (Kristianstad University Press; Nr. 2013:2). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens - Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Aspelin, J. & Jönsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilotstudy. *Teacher development* 2019, 23 (2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Bingham, C. & Sidorkin, A. (eds.) (2004) *No Education without relation*. Peter Lang Pub. Inc <https://www.researchgate.net/publication/280572727>
- Bredmar, A.-C. (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsliga mötets betydelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22 (3-4), 255-275.

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1 uppl.). Liber AB.
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S. & Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology* 9 (9-15).
DOI:<https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>
- Carlsson, Kendall G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter - vad gör vi och varför*. Studentlitteratur AB.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Gerrbo, I. (2012). Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken. (Gothenburg Studies in Educational Sciences,326).
[Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- 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](https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20102106).
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment, Education 3–13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 48 (3), 303-315.DOI: 10.1080/03004279.2019.1664406
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hirsh, Å. (2021). Relationell pedagogisk teori: erfarenhetens betydelse. Serder, M & Jobèr, A(Red.) (2021). *Vetenskapliga teorier för lärare* (116–135). Natur och kultur.
- Koenen, A.-K., Nel Borremans, L.F., De Vroey, A., Kelchtermans, G., & Liedewij Spilt, J. (2021). Strengthening Individual Teacher-Child Relationships:

An Intervention Study Among Student Teachers in Special Education. *Frontiers in Education*, 6, 769573. doi: 10.3389/feduc.2021.769573

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kýlen, J. (2004). *Att få svar: Intervju, enkät, observation (1, uppl.)*. Bonnier Utbildning.

Leifler, E., Borg, A., & Bölte, S. (2022). A multi-perspective study of Perceived Inclusive Education for students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI:<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05643-7>

Leifler, E., Carpelana, G., Zakrevska, A., Bolte, S., & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment make the grade? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582–597. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>

Lindstrand, P., & Brodin, J. (2007). En skola för alla. Om barn och ungas delaktighet. [A school for all. On participation of children and adolescents. *Socialmedicinsk tidskrift*, 3/2007, 257–270.

Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). Social Skills and Problem Behaviours in School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*. 36(8), 1065-1076 DOI: [10.1007/s10803-006-0139-5](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0139-5).

Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*, July 2012. 26(3), 161-163. <https://journals-sagepubcom.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1177/0892020612445702>

Mcallister, K., & Hadjri, K. (2013). Inclusion and the special educational needs (SEN) resource base in mainstream schools: physical factors to maximise

effectiveness. *British Journal of Learning Support school architecture and autism*, 9 (9) 57-65. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12019>

Melin, E. (2013). Social delaktighet i teori och praktik. Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet. (Department of Education, Stockholm University, s. 220). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. [SU-WordTemplate \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/WordTemplate)

Morgenthaler, T., Kramer-Roy, D., & Schulze, C. (2022). Environmental Adjustment Needs of Children with Special Educational Needs in Austrian Mainstream Schools: The Child and Teacher Perspective. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, DOI: 10.1080/19411243.2022.2027838 <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2027838>

Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur AB.

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: [10.4204/ejrep.38.15043](https://doi.org/10.4204/ejrep.38.15043).

Riksförbundet Attention. (2021). *NPF -diagnoser*. Hämtad: 2023-04-11 från [NPF-diagnoser - Riksförbundet Attention](https://www.npf.se/diagnoser)

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.

Riksförbundet Attention. (2022). "Åter till en tillvaro som inte fungerar". Attentions skolenkät 2022. Hämtad: 2023-04-11 från <https://attention.se/om-oss/vara-projekt/vagen-tillbaka/>

Rogers, M. A., Bélanger-Lejars, V., Toste, J., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher-student relationship.

Emotional and Behavioral Difficulties, Volym (20),(4), 333-348 DOI:
[10.1080/13632752.2014.972039](https://doi.org/10.1080/13632752.2014.972039).

Roorda, D. I., Zee, M., Bosman, R. J., & Koomen, H. M.Y. (2021). Student-teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volym (74) DOI: [10.1016/j.appdev.2021.101277](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277).

Psykologiguident. (2018). *Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning*. Hämtad 2023-03-11 från
<https://www.psykologiguident.se/psykologilexikon/?Lookup=Neuropsykiatrisk%20ofunktionsneds%C3%A4tning>

Sandberg, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (2), 191-203. DOI: 10.1080/08856257.2016.1216633
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>

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

SFS 2017:1111 Examensordningen.
<http://rkrattsdatab.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Skogman, E. (2012). *Tillgänglighet för alla i skolan. En kartläggning av den fysiska, sociala och pedagogiska miljön i förskolor och skolor i SPSM:s mellersta region*. Mälardalens högskola.

Skolverket. (2016). *Rapport 440 Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Hämtad 2023-04-14 från [Ladda ned publikation - Skolverket](#)

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Danagård LITHO AB.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning, handledning – förskola, skola och fritidshem*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2018). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Tometten, L., Heyder, A., & Steinmayr, R. (2021). Links between teachers' knowledge about special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102022. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102022>

UNICEF Sverige (FN). (2016). *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Hämtad: 2023-04-27 från 2023-04-27. [General comment No. 4 on Article 24 - the right to inclusive education | OHCHR](#)

United Nations. (2023). *Sustainable Development Goals*. Hämtad: 2023-04-11 från <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>



Bilagor

Bilaga 1

Fakulteten för lärarutbildning

Februari 2023

Till er som vårdnadshavare

Vi heter Cecilia Jönsson och Meryem Kamere. I vår läser vi vår sista termin på specialpedagogutbildningen vid Högskolan Kristianstad. Denna termin skriver vi ett examensarbete och vi vill fråga er om ni vill låta ert barn delta. Nedan får ni information om studien och vad det innebär för ert barn att delta. I slutet av dokumentet finns en samtyckesblankett som vi ber er att skriva på. Utifrån etiska aspekter behöver vi ert samtycke till barn under 15 år.

I studien avser vi att undersöka elevernas upplevelser och tankar av sin lärmiljö. Vi vill låta elever med neuropsykiatriska svårigheter (NPF) komma till tals och berätta om deras skolupplevelser och vad som främjar deras lärande.

Detta gör vi för att vi vill ha fokus på ett elevperspektiv och väljer denna grupp av elever på grund av att vi vill lyfta deras röster då det finns lite forskning inom detta område.

Undersökningen kommer att ske genom en intervjustudie där vi kommer att låta ert barn berätta med hjälp av intervjufrågor. Eleverna kommer att tillfrågas för deltagande och informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt. Vi kommer därefter att träffa ert barn vid ett tillfälle på deras skola. I samråd med barnets mentor kommer vi att välja en miljö på skolan där barnet känner sig trygg. Tidpunkt för intervjun kommer att bestämmas tillsammans med mentorn. Ljudinspelning via

mobil kommer att användas för att kunna bearbeta materialet under vår transkriberingsfas.

Det insamlade dataunderlaget kommer att bearbetas genom att transkribera (renskriva) intervjuerna. Ljudinspelningar och det transkriberade materialet kommer enbart vara tillgängligt för oss som genomför studien. Efter att vårt arbete är slutfört och godkänt kommer materialet att raderas.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer för god forskningsetik, principerna finns att läsa på följande länk: www.codex.vr.se/text/HSFR.pdf

- Informationskravet kommer beaktas genom att alla deltagare får information om undersökningens syfte och forskningsändamål samt att deltagandet är frivilligt och har rätt till att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Samtyckeskravet kommer beaktas genom att deltagarna tillfrågas att delta i studien och i detta fall även vårdnadshavarnas samtycke till deltagande då eleverna är under 15 år.
- Konfidentialitetskravet kommer att beaktas genom att både skola och namn kommer att avidentifieras. Då vi kommer att spela in intervjuerna kommer vi att förvara det insamlade materialet på en diskret plats där ingen annan kan få ta del av det.
- Nyttjandekravet kommer beaktas genom att studien enbart kommer att användas för aktuell studie. Efter slutfört och godkänt arbete kommer vi att radera materialet.

Cecilia Jönsson & Meryem Kamere

.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter:

Cecilia Jönsson

Cecilia.b.jonsson@hassleholm.se

0451-267669

Meryem Kamere

meryem.kamere0016@stud.hkr.se

Ansvarig lärare/handledare: Linda Plantin Ewe

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Bilaga 2

Till dig som är mellan 13-15 år och som går i skolan i kommun.

Hej!

Vi heter Cecilia och Meryem och vi läser till specialpedagoger vid Högskolan i Kristianstad. Denna termin skriver vi ett examensarbete och vi vill fråga dig om du vill delta i denna studie. Nedan får du information om studien och vad det innebär för dig att delta.

Information om studien

I studien vill vi undersöka hur elever beskriver sina lärmiljöer samt hur de upplever kontakten med sina lärare. Vi vill låta eleverna komma till tals och berätta om sina skolupplevelser och vad som främjar deras lärande. Detta gör vi för att vi vill ha fokus på ett elevperspektiv.

Vi kommer att besöka dig vid ett tillfälle där du får möjligheten att träffa oss och där vi även berättar muntligt om vår studie. Undersökningen kommer att ske genom en intervju. Det kommer bara vara en av oss som kommer att intervjua dig och vilken tid kommer du att tillsammans med din lärare bestämma. Intervjun kommer att ske på skoltid. Vi kommer att genomföra intervjun på din skola och på ett ställe du själv känner skulle passa bra. Intervjun kommer att spelas in med hjälp av en mobiltelefon.

Deltagande är frivilligt

Du får själv bestämma om du vill delta i vår studie. Om du vill vara med så berättar du detta antingen för din lärare eller din vårdnadshavare. Om du väljer att delta så kommer dina föräldrar att få skriva på ett papper där de godkänner att du är med.

Ni elever som redan fyllt 15 år kommer själva skriva på ett papper där ni godkänner ert deltagande men era vårdnadshavare kommer även få skriva på och godkänna.

Vad händer med dina svar?

Resultatet av studien kommer att rapporteras anonymt vilket innebär att ingen kommer att veta vad just du har svarat. Ljudinspelningar och det renskrivna materialet från intervjun kommer enbart att vara tillgängliga för oss som genomför studien. Efter att vårt arbete är slutfört och godkänt kommer ljudinspelningarna och materialet att raderas.

Med vänliga hälsningar

Cecilia och Meryem

Bilaga 3

Om barn/elev under 15 år ingår i studien måste vårdnadshavares samtycke inhämtas. Även barn/elev ska tillfrågas. Samtyckesblanketten anpassas till dem den gäller. Det är alltid en fördel att även inhämta samtycke från vuxna respondenter som deltar i studien.

Samtyckesblankett

Jag har fått skriftlig information om studien...Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag/Vi samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien:

Mitt/Vårt barn har en diagnos inom NPF.

Jag/Vi upplever att vårt barn har NPF symptom.

Mitt/Vårt barn har ingen diagnos inom NPF.

Barnets namn

Förskola/skola

Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.

Datum

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

Återlämnas till.....senast den.....

Samtyckesblankett elev

Jag har fått skriftlig information om studien...Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ort: Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till senast den.....

Bilaga 4

Intervjuguide

Inledande frågor

Hur gammal är du?

Hur länge har du haft din skolplacering här i denna verksamhet?

Övergripande frågor om skolmiljöer

1. Vilka delar av skolans lokaler trivs du bäst i och i så fall vad är det som gör att du trivs där?
2. Vad är viktigast för dig för att du ska trivas i skolmiljön?
3. Finns det något i din skolmiljö som du skulle vilja förändra? I så fall vad och varför?

Fysisk miljö

4. Upplever du att skolmiljön hjälper dig att kunna koncentrera dig och klara av att fokusera på ditt arbete?
 - Om ja, beskriv vad det är i skolmiljön som bidrar till detta.
 - Om nej, beskriv vad det är i skolmiljön som utgör ett hinder för detta.
5. Upplever du att du har tillräckligt med plats och utrymme för att kunna koncentrera dig på dina studier? (hur är det möblerat, har du en bestämd plats)
 - Om ja, beskriv vad det är i skolmiljön som bidrar till detta.
 - Om, nej, beskriv vad det är i skolmiljön som hindrar detta.
6. Hur upplever du tillgängligheten till hjälpmedel som kan underlätta för dig i ditt skolarbete? Exempel: teknisk utrustning, tidshjälpmedel, visuella scheman, anpassat schema.
 - Beskriv vad det är som gör att du upplever det så. Ge exempel.

Social och pedagogisk miljö- delaktighet, relationer

7. Upplever du att du har kompisar på skolan?
 - Om ja, beskriv varför du känner så.
 - Om nej, beskriv varför du känner så.
8. Upplever du att det finns utrymme för dig att umgås med dina klasskamrater?
 - Om ja, beskriv varför du känner så.
 - Om nej, beskriv varför du känner så.
9. Kan du beskriva vad du gör på dina raster?
 - Vad gör du på dina raster?
 - Vem är du med på rasterna?
 - Vad gör lärarna på rasterna?
10. Upplever du att dina lärare lyssnar på dig och hjälper dig under din skoldag?
 - Om ja, på vilket sätt visar läraren det?
 - Om nej, Vad känner du i så fall att du skulle vilja att din lärare skulle göra annorlunda?
11. Upplever du att du kan prata med din lärare?
 - Om ja, vad är det som gör att du känner så?
 - Om nej, vad är det som gör att du känner så?
12. Upplever du om att din lärare bryr sig om dig och hur du mår?
 - Om ja, beskriv vad det är som gör att du känner så.
 - Om nej, beskriv vad det är som gör att du känner så.
13. Upplever du att du kan prata med din lärare när du inte mår bra?
 - Om ja, beskriv vad det är som gör att du känner så.
 - Om nej, beskriv vad det är som gör att du känner så.
14. Hur ska läraren bemöta dig utifrån dina behov? Kan du ge exempel.
15. Hur påverkar relationen till din lärare dig i skolan?
16. Hur tror du att en bra relation kan påverka din skolgång?
17. Hur tror du att en dålig relation till din lärare kan påverka din skolgång?
18. Vad gör dina lärare för att skapa en bra relation med dig?
19. Hur tycker du att en bra lärare ska vara?

Tydliggörande av begrepp till elever

(Bilderna har plockats bort för att följa upphovsrättslagen)

Skolmiljö är hela den miljön och de sammanhang som du befinner dig i under den tiden i skolan.

Hjälpmedel används för att stödja dig i undervisningen. Det kan vara till exempel arbetsstolar, arbetsschema och bildstöd.

Tidshjälpmedel kan vara klockor, timers, kalendrar och timstock som visar tiden på ett mer konkret sätt med hjälp av bilder och färger.

Visuellt stöd är bilder som hjälper dig att lättare förstå uppgifter, schema, information och regler.

Tillgänglighet innebär att miljön i skolan är anpassad utifrån dina behov där du kan känna dig trygg.

Delaktighet handlar om att vara en del i ett gemensamt lärande, en aktivitet eller en relation. Det handlar även om att känna att man har kompisar.

Relation är när man samspelar med någon, till exempel kompis och lärare.