



Högskolan
Kristianstad

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

Självständigt arbete, 15 hp, för Magisterexamen i pedagogik
Termin år: VT 2024
Fakulteten för lärarutbildning, specialpedagogiskt program

”Alltså är jag dum i huvudet eller finns det en anledning?”

Vuxenstuderande med NPF
diagnos berättar om sina
erfarenheter från olika lärmiljöer

Susanne Skårstedt

Författare

Susanne Skårstedt

Titel

”Alltså är jag dum i huvudet eller finns det en anledning?”

Vuxenstuderande med NPF diagnos berättar om sina erfarenheter från olika lärmiljöer

Engelsk titel

”So am I stupid or is there a reason?”

Adult students with a diagnosis of NPF talk about their experiences from different learning environments.

Handledare

Git Turunen

Bedömande lärare

Linda Petersson - Bloom

Examinator

Jonas Aspelin

Sammanfattning

Alla barn och ungdomar har rätt till utbildning som främjar utveckling och lärande. Elever med NPF diagnos är en utsatt grupp då svårigheterna kan utgöra ett hinder för att uppnå kunskapskraven. Syftet med den här studien var att undersöka vad vuxna med NPF diagnos studerande på folkhögskola har för erfarenheter av olika lärmiljöer samt belysa vikten av specialpedagogens uppdrag i att tillgängliggöra lärmiljöerna för barn och elever med NPF diagnos. Studien använde sig av kvalitativ metod då undersökningen bestod av sex semistrukturerade intervjuer med studerande på folkhögskola, alla med NPF diagnos. Informanterna berättade om sina upplevelser kring vilka lärmiljöer som fungerat väl för trivsel och inläring. Intervjumaterialet transkriberades och kodades i kategorier och analyserades sedan utifrån KASAM med komponenterna begriplighet, hanterbarhet, meningsfullhet. Studiens resultat visar på ett samspel mellan lärmiljöernas indikatorer där olika delar påverkar eleven olika mycket och på olika sätt. Slutsatserna visar på vikten av att i det specialpedagogiska arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöerna se till både riskfaktorer och friskfaktorer utifrån ett salutogent perspektiv.

Ämnesord

Begriplighet, hanterbarhet, KASAM, Lärmiljö, meningsfullhet, NPF, tillgänglighet

Author

Susanne Skårstedt

Title

”So am I stupid or is there a reason?”

Adult students with a diagnosis of NPF talk about their experiences from different learning environments

Supervisor

Git Turunen

Assessing teacher

Linda Petersson - Bloom

Examiner

Jonas Aspelin

Abstract

All children and young people have the right to education that promotes development and learning. Pupils with a diagnosis of NPF are a vulnerable group as the difficulties can be an obstacle to achieving the knowledge requirements. The purpose of this study was to investigate what experiences adults with NPF diagnosis students at folk high schools have with different learning environments and to highlight the importance of the special education teacher's mission in making the learning environments available for children and students with NPF diagnosis. The study used a qualitative method as the investigation consisted of six semi-structured interviews with students at folk high school, all with a NPF diagnosis. The informants talked about their experiences regarding which learning environments worked well for well-being and learning. The interview material was transcribed and coded into categories and then analyzed based on KASAM with the component's comprehensibility, manageability, meaningfulness. The results of the study show an interaction between the indicators of the learning environments, where different parts affect the student to different extents and in different ways. The conclusions show the importance of looking after both risk factors and health factors from a salutogenic perspective in the special educational work of making the learning environments available.

Keywords

Accessibility, comprehensibility, learning environment, manageability, meaningfulness, NPF (neuropsychiatric disorders), sense of coherence

Innehållsförteckning

Förord	6
1. Inledning	7
1.1 Syfte	8
1.2 Frågeställningar.....	8
1.3 Studiens avgränsningar	9
2. Bakgrund	10
2.1 NPF	10
2.2 Tillgänglighet	11
2.3 Alternativa skolformer	12
3. Tidigare forskning	14
3.1 Fysisk lärmiljö.....	14
3.2 Pedagogisk lärmiljö.....	15
3.3 Social lärmiljö	16
3.4 Specialpedagogens roll.....	18
4. Teoretisk förankring	20
4.1 Salutogent perspektiv	20
4.2. KASAM	21
4.2.1 <i>Begriplighet</i>	21
4.2.2 <i>Hanterbarhet</i>	21
4.2.3 <i>Meningsfullhet</i>	22
5. Metod	23
5.1 Metodval	23
5.2 Urval.....	23
5.3 Genomförande.....	24
5.4 Bearbetning och analys	25
5.5 Forskningsetiska överväganden	26
6. Resultat	27
6.1 Bakgrund till informanterna	27
6.2 Den fysiska lärmiljön	27
6.3 Den pedagogiska lärmiljön	29
6.4 Den sociala lärmiljön – klasskompisar	32
6.5 Den sociala lärmiljön – skolpersonal	35

7. Analys	37
7.1 Begriplighet.....	37
7.2 Hanterbarhet.....	38
7.3 Meningsfullhet	39
7.4 Sammanfattning och slutsatser.....	39
7.4.1 Vilka lärmiljöer har upplevts främjande för vuxenstuderande med NPF diagnos när det gäller trivsel och inläring?	39
7.4.2 Vilka lärmiljöer har upplevts hämmande för vuxenstuderande med NPF diagnos när det gäller trivsel och inläring?	40
7.4.3 Hur kan de erfarenheter som vuxenstuderande med NPF diagnos berättar om tas till vara på i det specialpedagogiska arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöerna?	40
8. Diskussion	41
8.1 Metoddiskussion	41
8.2 Resultatdiskussion.....	42
8.3 Tillförlitlighet och begränsningar	44
8.4 Specialpedagogiska implikationer	45
8.5 Framtida forskning	45
Referenser	47
Bilaga 1	52
Bilaga 2	53
Bilaga 3	55
Bilaga 4	56

Förord

Ett stort och innerligt TACK

till alla informanter som delat med sig av sina erfarenheter. Tack från mitt hjärta.

till min handledare och mina korrekturläsare. Tack för hjälpen med alla mina snårigheter.

till mina barn. Tack för visat tålamod alla dagar jag vistats i min skrivbubbla.

Ni har alla visat på vikten av att verka tillsammans. Allas bidrag är viktigt och tillsammans blir det riktigt värdefullt.

1. Inledning

I mitt arbete som undervisande lärare har det inte förekommit några elever som haft svårigheter med att sitta stilla, vara tysta och bara lyssna. Klassrummet har varit ett tomt rum, med speglar längs ena väggen och balettstänger längs den andra. I det tomma dansrummet har det inte funnits något att sitta på; alla måste röra sig och musiken har hämmat det mesta av den verbala kommunikationen och instruktionerna har inte behövt lyssnas på eftersom de mestadels har visats. Det är en tydlig skillnad på teoretiska och praktiska ämnen eftersom de kräver olika fysiska lärmiljöer liksom olika pedagogiska tillvägagångssätt. Det är också skillnad på hur elever och skolpersonal påverkas av miljön de befinner sig i. Genom mitt arbete som lärare i olika skolformer har en nyfikenhet skapats kring hur elever upplever sin lärmiljö och under mina studier till specialpedagog har intresset fördjupats kring hur skolan som organisation skapar lärmiljöer så att elever kan delta utifrån sina egna förutsättningar.

Studien undersöker lärmiljöns påverkan för elevernas trivsel och inläring med utgångspunkt i examensmålen till specialpedagogutbildningen. Studenten skall, enligt examensmålen (SFS 2017:1111) kunna både kritiskt och självständigt identifiera, analysera samt medverka i det förebyggande arbetet när det gäller att undanröja både hinder och svårigheter i lärmiljön. Likaså benämns att studenten skall besitta kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter (SFS 2017:1111). Enligt Skolverket (2016) är elever med NPF diagnos en grupp som kan ha svårigheter i att uppnå kunskapskraven och därför kan behöva extra anpassningar och särskilt stöd.

Alla barn har rätt till utbildning oavsett fysiskt eller psykiskt handikapp och rätt till deltagande i samhället eftersom alla barn har lika värde och samma rättigheter (UNICEF FN:s barnkonvention, 2009). Att varje barn har rätt till utbildning understryker Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och menar att målsättningen är utbildning för alla barn. Systemen skall formars så att mångfalden tillvaratas och därmed alla barn, oavsett skillnader och svårigheter, skall kunna tas emot i utbildningssystemet (Svenska Unescorådet, 2006). I både skollagen (Svensk författningssamling [SFS], 2010:800) och läroplanerna (Läroplan för förskolan [Lpfö 2018]; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22]; Läroplan för gymnasiet [Gy11]) beskrivs syftet med all utbildning

som att barn och elever både ska inhämta och utveckla kunskaper och värden men också att utbildningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2024a) beskriver att lärandet sker i en relationell process där ett samspel mellan den fysiska, pedagogiska och sociala lärmiljön ger förutsättningar för tillgänglighet. Skolverkets rapport om tillgängliga lärmiljöer (2016) påvisar vikten av specialpedagogisk kompetens i det systematiska arbetet med att främja lärmiljöer. I den här studien tolkas det som att specialpedagogisk kompetens behövs i ett systematiskt arbete, för att uppmärksamma de som hela utbildningen har som fokus: eleverna. Lärmiljöerna skall enligt skollagen (2010:800) tillgängliggöras och då vore det högst relevant att fråga efter elevernas egna upplevelser av den egna lärmiljön.

Studien tar del av de vuxna elevernas erfarenheter av olika lärmiljöer och undersöker hur studerande på folkhögskola beskriver sina tidigare erfarenheter av olika lärmiljöer utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Studien avser bidra med ökad förståelse för samspelet mellan skolans lärmiljöer samt belysa hur erfarenheter kan tas tillvara i det specialpedagogiska arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöer för barn och elever med NPF diagnos.

1.1 Syfte

Studien syftar till att dels belysa de erfarenheter vuxenstuderande med NPF diagnos på folkhögskola har av olika lärmiljöer, dels belysa vikten av specialpedagogens uppdrag att tillgängliggöra lärmiljöer för barn och elever med NPF diagnos.

1.2 Frågeställningar

1. Vilka lärmiljöer har upplevts främjande för vuxenstuderande med NPF diagnos när det gäller trivsel och inläring?
2. Vilka lärmiljöer har upplevts hämmande för vuxenstuderande med NPF diagnos när det gäller trivsel och inläring?
3. Hur kan de erfarenheter som vuxenstuderande med NPF diagnos berättar om tas till vara på i det specialpedagogiska arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöerna?

1.3 Studiens avgränsningar

Studien avgränsas genom att enbart vända sig till elever med NPF diagnos som går på en och samma folkhögskola. Inga elever från andra vuxenutbildningar, gymnasieskola eller grundskola är med i studien. Inte heller skolpersonal som specialpedagoger, lärare eller rektorer är med som informanter i studien.

2. Bakgrund

Skolan som undervisande institution har under lång tid välkomnat alla barn och har under lika lång tid brottats med att skapa undervisning som passar just alla barn. (Hjörne & Säljö, 2013). Undervisningen ska ge alla samma möjligheter men det är inte samma sak som att alla från början har samma förutsättningar (Carlsson Kendall, 2015).

2.1 NPF

Neurovetenskap och pedagogik är två områden som möts i skolans miljö eftersom undervisning och lärande berör exekutiva funktioner. De funktionerna kan till exempel visa sig i uppgifter och situationer som kräver förmåga att kunna planera, organisera, sätta i gång och avsluta uppgifter samt processa information i arbetsminnet (Carlsson Kendall, 2015). SPSM (2024b) beskriver neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF) som ett samlingsnamn som inbegriper flera diagnoser. De vanligaste är attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), autismspektratillstånd (AST), språkstörning, dyslexi, dyskalkyli, motoriska problem samt tics och Tourettes syndrom. Uppskattningsvis har 10% av alla skolelever någon form av NPF (SPSM, 2024b). Barn och elever med NPF-diagnos har svårt med exekutiva funktioner och drabbas därför särskilt hårt i skolan understryker Carlsson Kendall (2015).

Skolverket (2016) påpekar att funktionshinderperspektivet är en för liten del av det systematiska arbetet inom skolan. Detta eftersom skolor och dess huvudmän inte skapar förutsättningar för elever med funktionsnedsättningar så att deras lärmiljöer kan anses vara tillräckligt tillgängliga. Bejerot & Hasselbladh (2020) menar att en skola som välkomnar alla behöver en miljö som passar alla vilket i sin tur synliggör behovet av både bred och djup kompetens varför lärarutbildningen har förändrats och reformerats genom åren. Både Göransson m.fl. (2015) och Ahlberg (2013) betonar skiftet i elevsyn då barn *med* svårigheter numera ses som barn *i* svårigheter; ett kategoriskt perspektiv har lämnat företräde för ett relationellt perspektiv

Förmågor och kunskaper kan inte ses som givna utan ses som beroende av sin kontext menar von Wright (2009) och påpekar att den pedagogiska situationen bör ses som en social situation vilket i sin tur är ett förhållningssätt. Aspelin (2020) belyser att om läraren kan se eleven som ett unikt subjekt skapas utrymme för ny kunskap men det kräver också en medvetenhet hos läraren inte minst om den egna synen på hur en elev borde vara. Aspelin (2020) skriver vidare att det relationella perspektivet tar tid och ställer dessutom krav på kunskaper om både lärmiljöer och arbetsstrategier men belyser möjligheten för specialpedagoger att arbeta med

lärmiljöns betydelse tillsammans med både elever och skolpersonal. Komplexiteten kvarstår dock, att undervisningen skall bedrivas med individuella anpassningar inom skolans väggar. Hjärne & Säljö (2013) tydliggör att lärandet och skolmiljön hänger ihop och inverkar på elevens hälsa och trivsel liksom både valmöjligheter och deltagande i det demokratiska samhället.

2.2 Tillgänglighet

Tillgänglighet är en term som redogör för i vilken mån en plats, lokal eller verksamhet är anpassad och fungerar för de med funktionsnedsättning enligt SPSM (2024a). Alla skolformer skall ge barn och elever både möjlighet och tillgång till lärande samt gemenskap i hela lärmiljön. Detta innebär att skapa förutsättningar för delaktighet och inkludering inom skolans verksamhet. I arbetet med att tillgängliggöra skolans verksamhet behöver anpassningar ske i både den fysiska, pedagogiska och sociala miljön; i förhållande till lärandet. Arbetet sker på flera nivåer till exempel både i kvalitetsarbetet och utvecklingsarbetet av pedagogiken men också i likabehandlingsarbetet (SPSM, 2024a)

SPSM (2024a) har tagit fram en tillgänglighetsmodell tänkt att fungera som en metod för att skapa en helhetssyn på hela skolmiljön, under hela skoldagen ur ett tillgängligt perspektiv. Modellens helhetssyn kan anses överensstämma med specialpedagogens uppdrag att arbeta med lärmiljöns hinder och möjligheter på flera olika nivåer (SFS 2017:1111). Tillgänglighetsmodellen består av flera komponenter och samspelet mellan dem; mellan den fysiska, pedagogiska och sociala lärmiljön behöver uppfyllas för att en utbildning skall anses vara tillgänglig för alla. Dessa delar i lärmiljön är förstås viktiga för alla elever men en funktionsnedsättning kan skapa svårigheter i en eller flera delar vilket då bidrar till en obalans som i sin tur påverkar möjligheterna till lärande (SPSM, 2024a). Desto större kunskap verksamheten har om funktionsnedsättningar och vikten av tillgänglighet i alla delar desto större är chanserna och möjligheterna att alla elever når målen (SPSM, 2024b; Skolverket, 2019).

SPSM (2024a) beskriver att en förutsättning för lärande innefattar indikatorer på ett övergripande plan där barnkonventionen, skollagen och andra styrdokument ses i relation till hur dessa påverkar varje elevs förutsättningar till lärande. Varje barn skall ges både möjlighet och förutsättning för att lära och inhämta kunskap utifrån både sin nivå och sina förutsättningar (SPSM, 2024a). Vidare skall utbildningen vara av både god kvalitet, meningsfull och stimulerande eftersom utbildningens grundläggande syfte är att se till varje individs unika egenskaper och intressen liksom både förmågor och behov av lärande (SFS, 2010:800).

Den fysiska lärmiljön berör dels själva rummen för lärandet; undervisningsmiljön, dels ljudmiljön men även den visuella miljön, luften samt utomhusmiljön. Den fysiska lärmiljöns indikatorer förtydligar att lärmiljöns utformning påverkar både kommunikationen, den sociala samvaron och samspelet samt upplevelsen av trivsel (SPSM, 2024a).

Den pedagogiska miljön berör pedagogiska strategier och hjälpmedel för att ge alla elever stöd i att kunna ta till sig undervisningens innehåll men den berör också möjligheten för eleverna att få vara delaktiga i undervisningens utformning (SPSM, 2024a). ”Elever med inlärningssvårigheter har många års erfarenhet av misslyckanden i skolan när de kommit upp i högstadietåldern” skriver Carlsson Kendall (2015, s136) och påminner därför om att många elever undviker att både ställa och svara på frågor på grund av negativa erfarenheter. SPSM (2024a) förtydligar att indikatorer inom den pedagogiska lärmiljön är förutom strategier och stödfunktioner också olika sätt att lära, digitalt lärande samt lärverktyg och andra hjälpmedel.

Den sociala miljön berör en likvärdig behandling samt både samspel och samvaro mellan alla elever och all personal som befinner sig på skolan (SPSM, 2024a). Relationer mellan elev och lärare är viktig men eleven befinner sig under en dag i en social miljö med många relationer varför alla relationer är viktiga skriver Aspelin (2020). Den sociala lärmiljön inbegriper alltså både gemenskapen på kamratlig nivå liksom gemenskapen i undervisningen. Den beskrivs också som en demokratisk anda där alla ges möjligheter att kunna mötas och att få delta. Indikatorerna till området social miljö är gemenskap, samverkan med hemmet, begripligt sammanhang samt aktiviteter utanför skolområdet liksom normkritik och attityder (SPSM, 2024a).

2.3 Alternativa skolformer

Förutsättningar för lärande innefattar, enligt SPSM (2024a) både barnkonvention, skollag och styrdokument som trycker på att elever skall ges både möjlighet och förutsättningar i sitt lärande. Trots goda intentioner finns det en del elever som inte klarar grundskola (Skolverket, 2023a) och gymnasium (Skolverket, 2023b), av olika skäl.

För de ungdomar som hinner bli vuxna innan full behörighet är uppnådd inom grundskola och/eller gymnasium finns kommunal vuxenutbildning (SFS, 2010:800) eller folkhögskola (Folkbildningsrådet, 2023) som alternativa skolformer. Komvux erbjuder studier på både grundskole- och gymnasienivå (SFS 2011:1108) och lyder under skollagen. Folkhögskolans riktlinjer kommer från Folkbildningsrådet (2023) och erbjuder dels allmän kurs som ger

behörighet på grundskole- och gymnasienivå, dels särskilda kurser som är specialiserade inom olika ämnesområden.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs tidigare forskning kring lärmiljöer samt specialpedagogens roll arbetet med att undanröja hinder i lärmiljöerna. Kapitlet är uppbyggt efter fysisk, pedagogisk och social lärmiljö samt alternativa skolformer. I den här studien syftar alternativa skolformer på utbildning för vuxna med inläsning av grundskola och/eller gymnasium eller motsvarande. Den alternativa skolformen blir alternativ i förhållande till grundskola och gymnasium. Sista delen i kapitlet handlar om specialpedagogens roll i uppdraget med att tillgängliggöra lärmiljöerna. Både nationell och internationell forskning presenteras.

3.1 Fysisk lärmiljö

Tufvesson (2007) undersökte i sin doktorsavhandling vilka faktorer i skolans fysiska miljö som påverkade barn med ADHD, autism och Downs syndrom samt barnens förmåga att koncentrera sig i sin inlärningsmiljö i den svenska skolan. De två första studierna, som använde kvantitativ metod med frågeformulär till olika personalgrupper som arbetade med barnen visade dels att skolans miljöfaktorer påverkade barnen och deras koncentrationsförmåga, dels att påverkan kunde vara olika beroende på funktionsnedsättning. Påverkansfaktorer visade sig vara rumspassager, fasadöppningar och utsikt men även akustik, inredning och sittplatser liksom storlek på både klass och klassrum samt utsmyckning. Alla dessa faktorer kunde påverka barnens koncentrationsförmåga; antingen positivt eller negativt (Tufvesson, 2007).

I den tredje studien undersökte Tufvesson (2007) grupparbeten genom observation där resultatet pekade på vikten av individuella anpassningar. Studien visade även på utmaningarna med att anpassa och inreda befintliga klassrum för att stödja barn med nedsatt kognitiv förmåga och deras olika behov. Tufvesson (2007) menade att eftersom barnens koncentrationsförmåga påverkas av den fysiska lärmiljön behöver det beaktas redan i fördelningen av klassrum men också, vilket den fjärde studien visade, behöver kunskaper om miljöns betydelse medvetandegöras och återkopplas i byggprocessens alla faser.

Den fysiska lärmiljöns påverkansfaktorer är i fokus även i en Indonesisk studie. Widiastuti m.fl. (2020) undersökte med en explorativ metod bestående av både kvalitativa och kvantitativa data vilka faktorer i den fysiska lärmiljön som eleverna själva upplevde hade störst påverkansfaktor. Studien visade att luftcirkulation, tystnad, renlighet, stödjande faciliteter samt kamratnärvaro var faktorer som påverkade inläringen. Dessa faktorer delades in i två kategorier där den ena innehöll faktorer från den fysiska miljön som till exempel byggnad och ventilation medan den

andra kategorin innehöll teman som härrörde inifrån byggnaderna och berörde den mänskliga påverkan av den fysiska miljön. Klasskompisars närvaro och grupparbeten påverkade till exempel ljudmiljön (Widiastuti, m.fl., 2020)

Klasskompisar närvaro var under covid – 19 något som försvann då studenter på högskolor och universitet avskildes från sin fysiska lärmiljö. På grund av restriktionerna fick de inte längre befinna sig i sina klassrum, träffa varandra eller sina lärare, rent fysiskt. Ekberg m.fl. (2023) undersökte i sin studie svenska och isländska studenters uppfattning av undervisningen, lärandet och rummet i utbildningen som hastigt övergick till fjärr- och distansundervisning. Högskolestudierna hade, då studien ägde rum, under drygt ett års tid bedrivits enbart på distans utan fysiska träffar. Studien utgick från en livvärldsfilosofisk ansats och genomfördes med skriftliga reflektioner kring öppna frågor. Resultatet i Ekbergs m.fl. (2023) studie visade på olika upplevelser som beskrevs både främjande och fjärmande. Inflytandet och egenmakten över de egna studierna samt studiero ansågs vara främjande liksom en upplevelse av ökad tillgänglighet då fysiska begränsningar försvann. Resultatet för det fjärmande temat uttryckte distansundervisningen som hämmande för skapande av tillitsfulla relationer, ett minskat utrymme för samspel, expressivitet och platstagande. Studenterna reflekterade kring att uteblivet kroppsspråk och det fysiska klassrummets atmosfär påverkade de sociala kontaktytorna (Ekberg m.fl., 2023).

Både Tufvessons (2007), Widiastutis (2020) och Ekbergs (2023) studier visar på ett samspel mellan den fysiska och sociala lärmiljön på så vis att när den fysiska lärmiljön studeras framkommer sociala aspekter eftersom de ingår i det fysiska rummet och påverkar, på olika sätt.

3.2 Pedagogisk lärmiljö

Samspelet mellan den pedagogiska och sociala lärmiljön visade sig i Hamiltons och Astramovichs amerikanska (2016) fallstudie. Studien undersökte vilka pedagogiska strategier som kunde vara stödjande för elever med ADHD. Författarna undersökte erfarenheterna av en elev i femte klass med ADHD diagnos med hjälp av intervjuer av både eleven, skolpersonal och vårdnadshavare, observationer, psykologiska tester samt betygsrapporter. Analysen resulterade i fyra teman som benämndes beteendeproblem, akademiska förmågor, organisation av tid och/eller material och interpersonella relationer (Hamilton och Astramovich, 2016). Studiens resultat framhävde behovet av stöd för elever med ADHD när det gällde konflikthantering och organiserande men också stöd genom enskild undervisning. Hamiltons Högskolan Kristianstad | 291 88 Kristianstad | 044 250 30 00 | www.hkr.se

och Astramovichs (2016) sammanfattade studien med att den här formen av stöd påverkar både självförtroende, sociala färdigheter samt studieresultat hos eleven på ett gynnsamt sätt.

Liknande resultat syns i Bolic Barics (2016) doktorsavhandling som menar att en kombination av akademiskt och psykosocialt stöd bör ges till elever med Aspergers syndrom och ADHD. Syftet med avhandlingen var att med semistrukturerade intervjuer undersöka vad tonårselever med Aspergers syndrom och ADHD själva upplevde som stödjande i den pedagogiska lärmiljön. Resultatet visade att varierad undervisning, tekniska hjälpmedel samt delaktighet i utformandet av stödet upplevdes som framgångsfaktorer för inläringen. Framgångsrikt ansågs även vara relationer till lärare som lyssnade, stöttade och visade omtanke (Bolic Baric, 2016).

Relationens betydelse återkommer i Johanssons (2021) studie som undersökte vad nio före detta elever med ADHD diagnos hade för erfarenheter av sin skolgång. Med en narrativ ansats och med flera semistrukturerade intervjuer av varje informant under två års tid framkom att det funnits pedagogiskt stöd i form av mindre undervisningsgrupper och individuell undervisning. Johansson (2021) påpekade att stödet behövde vara välplanerat och erbjudas vid rätt tidpunkt. Även om det förekommit pedagogiskt stöd visade studiens resultat att oförstående skolpersonal med bristande kunskaper om NPF var ett påtagligt hinder i undervisningen och att minnena från skoltiden inte var positiva (Johansson, 2021).

3.3 Social lärmiljö

Den sociala miljöns betydelse framskrivs i den kanadensiska artikeln där Stanton m.fl. (2016) i en kvalitativ studie utforskade studenters egna utsagor om sitt välbefinnande i eftergymnasiala lärmiljöer. Efter att alla delar i analysen var genomförda framträdde framför allt tre nyckelaspekter för studenternas välbefinnande: relation, social gemenskap samt deltagande och flexibilitet. Stanton m.fl. (2016) menade att upplevelserna visade en tydlig relation mellan välbefinnandet och inläringen, särskilt då studenterna fick undervisning som direkt kunde kopplas till en verklig praxis. Resultatet visade att genom att utgå från dessa aspekter i skapandet av undervisningsdesignen kunde ett ökat välbefinnande ske hos studenterna, vilket då även ökade kunskapsinhämtandet (Stanton m.fl., 2016).

Liknande resultat visas också i Anderssons (2017) doktorsavhandling om engagemang hos svenska elever i årskurs sju. Studien utgick från ett sociokulturellt perspektiv och syftade till att identifiera aspekter som påverkade elevers engagemang. Både kvantitativa och kvalitativa metoder användes och resultatet visade att främjande lärmiljö inbegriper både goda relationer

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

och gemenskap liksom trygghet. Andersson (2017) menade att en engagerande lärmiljö kan se olika ut för olika elever. Att sitta still vid inläringstillfället kan upplevas som hämmande medan praktisk tillämpning underlättar inläringen. En anpassad undervisningsform inger elever en känsla av tillhörighet och påverkar engagemanget. Goda relationer till lärare och klasskompisar är en positiv påverkansfaktor för närvaron då det inger en känsla av tillhörighet i den sociala gemenskapen och påverkar därmed även kunskapsinhämtandet (Andersson, 2017).

Relationens betydelse understryker Öhman (2023) och menar att det särskilda stödet som elever behöver i grunden handlar om att få uppleva delaktighet och en social gemenskap. Öhmans (2023) intervjustudie undersökte gymnasieelevers erfarenheter kring särskilt stöd utifrån en narrativ ansats kopplade till makt och identitet ur teoretiska perspektiv. Resultatet visade att trygghet och delaktighet är betydelsefullt och att detta kan vävas samman med makt och identitet i form av särskilda behov, särskilt stöd samt exkludering och inkludering.

I den australiensiska studien utförd av MacDonald m.fl. (2019) studerades välbefinnandeprocesser hos unga vuxna i en alternativ lärmiljö. Studiens syfte var att med mixade metoder; både kvalitativa intervjuer och kvantitativa enkäter, bidra med forskning kring unga människors erfarenheter i alternativa skolformer (MacDonald m.fl., 2019). Resultatet visade att en utveckling av det individuella välbefinnandet kunde kopplas till personalens påvisande av respekt och stöttning samt arbetet mot långsiktiga mål. Informanterna uttryckte att hälsa, i betydelsen att få vara sig själv, relationer mellan personal och elev samt mellan eleverna och även undervisningsmetoderna var särskilt viktiga för det egna välbefinnandet (MacDonald m.fl., 2019).

Sambandet mellan den sociala lärmiljön och akademiska resultat påvisades i Hugos och Hedegaards (2021) studie av stödjande lärmiljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar på folkhögskola. Resultatet av den kvalitativa intervjustudien visade att folkhögskola upplevdes som en inkluderande och stödjande miljö vilket ledde till lyckade studieresultat. Individuella anpassningar, förutsägbarhet och relationskompetens hos personalen var faktorer som bidrog till känslan av inkludering men författarna pekade på risken för institutionalisering just för den väl anpassade miljön (Hugo och Hedegaard, 2021).

Elevers upplevelser av lärmiljöer presenterade de portugisiska forskarna (Santos m.fl., 2020) i sin longitudinella studie med kvalitativa metoder. Studiens förhoppning var att identifiera risk- och skyddsfaktorer i arbetet med att förebygga avhopp från utbildning. Syftet var att utforska

studenternas egna utsagor om sitt välbefinnande i eftergymnasiala lärmiljöer och 24 intervjuer genomfördes med studenter. Santos m.fl. (2020) beskrev samspelet mellan individen, institutionen och systemet som en komplex väv av faktorer varför studien fokuserade på elevernas individuella upplevelser på skolnivå. I studien beskrevs begreppet *critical descriptions* - de särskilda händelser som eleverna själva ansåg haft stor betydelse och som kunde härledas till kamp eller flykt, vilket Santos m.fl. (2020) beskrev som valet mellan att stanna kvar på utbildningen eller avsluta sina studier. Studiens resultat identifierade hinder för fullföljd skolgång och gav utifrån de riskfaktorerna rekommendationer för skolinstitutioner att arbeta särskilt främjande med övergångar mellan utbildningsstadier, mobbing och otrygg fysisk lärmiljö, förstärkt socioemotionellt stöd, relationer samt tydliggöra meningsfullheten på så sätt att utbildningens innehåll anpassades till elevernas behov och motivation (Santos m.fl., 2020).

3.4 Specialpedagogens roll

Ahlefeld Nisser (2009) redogör i sin doktorsavhandling för specialpedagogens roll som länken mellan skola, hem, myndigheter och professioner. Med kunskapsteoretisk ansats samt intervjuer och samtal under nätverksträffar undersöktes möjligheterna för specialpedagoger att utforma deliberativa samtal med olika parter. Resultatet visade att specialpedagogens yrkesroll är nödvändig för att utmana föreställningar och perspektiv i pedagogiska situationer genom kvalificerade samtal. Ahlefeld Nisser (2009) påpekade även att den specialpedagogiska yrkesrollen innebär kunskap om hur delaktighet kan skapas; i bemärkelsen att ställa olika synsätt mot varandra och att låta alla komma till tals.

”Rollen kräver kommunikativ pedagogisk kompetens. Den kommunikativa kompetensen handlar om en medvetenhet om att ord och begrepp kan förstås på olika sätt. Den pedagogiska kompetensen handlar om sättet att förhålla sig till denna vetenskap i en situation av samverkan eller samarbete”. (Ahlefeld Nisser, 2009, s186)

Specialpedagogens samordnande roll belystes i den kvalitativa studien utförd av Lin m.fl. (2022). Fem specialpedagoger intervjuades och observerades i Nya Zeeland med syfte att undersöka hur skapandet av en professionell identitet sker. Resultatet visade att specialpedagogers arbete med tillgänglighet för elever med särskilda behov innebar att den specialpedagogiska kompetensen behövde finnas i både samarbete och beslutsfattande på olika nivåer. Lin m.fl. (2022) beskrev specialpedagogens roll som ett navigerande i både kulturella, strukturella och resursmässiga delar av skolans verksamhet (Lin m.fl., 2022).

Gerrbo (2012) summerar i sin avhandling med kvalitativa intervjuer att den största utmaningen för det specialpedagogiska organiserandet anses vara sociala skolsvårigheter. En skola för alla bör därför fokusera på delaktighet och social utveckling. Studierna visade på betydelsen av både fysisk, mental och relationell närhet. Vidare menade Gerrbo (2012) att specialpedagoger skulle kunna bidra med reflektion genom handledning av professionerna inom skolan för att belysa värdet av varierad undervisning.

Med ovanstående forskning som bakgrund syftar denna studie till att belysa hur lärmiljöer påverkar elever med NPF diagnos, sett ur deras eget perspektiv. Dessutom avser studien att belysa vikten av specialpedagogens roll i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöer för barn och elever med NPF diagnos.

4. Teoretisk förankring

I detta kapitel redogörs för studiens teoretiska utgångspunkt, det salutogena perspektivet (Antonovsky, 2005) som utgör grunden för förståelse och tolkning av resultatet. Valet av teori föranleddes av Skolverkets (2019) publikation om hälsa i skolan som beskriver utvecklandet av hälsa som en relation mellan individen och omgivningen. Skolverket (2019) påpekar att skolans arbete med trygghet, trivsel, goda kamratrelationer är KASAM i praktiken. Att eleven upplever sig bli sedd och accepterad samt erbjuds undervisning som främjar både begriplighet, hanterbarhet liksom meningsfullhet är i enlighet med det salutogena perspektivet. (Skolverket, 2019). Teorins komponenter används som analysverktyg av det empiriska resultatet.

4.1 Salutogent perspektiv

Aaron Antonovsky har genom mångårig forskning tagit fram en salutogenetisk modell. Enligt det patologiska synsättet kan sjukdom ses som ohälsa som i sin tur är ett tillstånd exkluderat hälsa varför det patologiska synsättet försöker finna svar på hur och varför sjukdom uppstår samt behandling för sjukdomen, i strävan bort från ohälsa och mot ökad hälsa. Antonovsky (2005) fann att människor trots sjukdom ändå kunde uppleva god hälsa och detta blev utgångspunkten för forskningen som undersökte människors upplevda välbefinnande trots närvaro av sjukdom (Antonovsky, 2005).

Antonovsky (2005) ville i stället för sjukdomens ursprung undersöka hälsans ursprung och genom det se vården som hälsovård i stället för sjukvård men framför allt se begreppen ohälsa och hälsa som två poler som befinner sig i ett kontinuum. Den salutogenetiska infallsvinkeln innebär ett undersökande var personen i fråga, vid undersökningens tidpunkt befinner sig i hälsans – ohälsans kontinuum. För att kunna finna placeringen på kontinuet behöver flera faktorer undersökas: sjukdomen, sjukdomsupplevelsen, den totala livssituationen samt upplevelsen av lidande. Det kan också beskrivas som att både riskfaktorer och friskfaktorer behöver ingå i undersökningen (Antonovsky, 2005).

Det mänskliga samhället innebär för alla människor olika former av hinder som på något sätt behöver hanteras och det Antonovsky (2005) fann intressant var varför några människor kunde hantera det väl och andra mindre väl. Antonovsky (2005) fann att vår mänskliga tillvaro är fylld av hinder som stressorer och påfrestningar och de går inte att undvika. Dessa stressorer och påfrestningar kan bli riskfaktorer för vår hälsa men de kan också bli friskfaktorer. Påfrestningarnas konsekvens beror på hur väl hanteringen av just påfrestningarna kan utföras.

I praktiken innebar det även ett samarbete mellan biologiskt och psykosocialt inriktade forskare (Antonovsky, 2005).

4.2. KASAM

Kärnan i Antonovskys salutogena modell är begreppet KASAM. Begreppet betyder känsla av sammanhang och beskriver i vilken utsträckning varje människa har förmåga att möta och hantera stressorer och påfrestningar. Den här grundförmågan påverkar i sin tur upplevelsen av god eller sämre hälsa (Edberg & Wijk, 2019).

När vi föds har vi med oss generella motståndsresurser och dessa påverkas och utvecklas av våra livserfarenheter särskilt under våra barn- och ungdomsår (Antonovsky, 2005). Faktorer som kulturella, historiska och sociala miljöer påverkar oss, och därmed också utvecklandet av KASAM. Hög KASAM innebär att kunna se en påfrestande situation på ett analyserande sätt, kunna välja relevanta resurser för att hantera påfrestningen och därigenom se möjligheter att klara av situationen. Låg KASAM innebär en mindre tillgång till någon eller flera av dessa motståndsresurser. (Antonovsky, 2005). I huvudbegreppet KASAM finner Antonovsky (2005) tre underliggande centrala komponenter som benämns begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

4.2.1 Begriplighet

Denna komponent innebär en upplevelse av hur de påfrestningar och stressorer som kommer i ens väg kan göras begripliga och gripbara eller åtminstone går att ordna och förklara. Påfrestningarna kan komma både inifrån och utifrån; som både inre och yttre stimuli och påfrestningarna kan vara antingen förväntade eller högst oväntade och ovälkomna (Antonovsky, 2005).

”En människa med hög känsla av begriplighet förväntar sig att de stimuli som han eller hon kommer att möta i framtiden är förutsägbara, eller att de, när de kommer som överraskningar, åtminstone går att ordna och förklara”. (Antonovsky, 1991, s44)

I de fall påfrestningarna inte upplevs begripliga så är känslan i stället att situationen är kaotisk och oförklarlig (Antonovsky, 2005).

4.2.2 Hanterbarhet

Denna komponent syftar till de upplevda resurser som anses finnas till förfogande för att hantera de krav och påfrestningar som kommer i ens väg (Antonovsky, 2005). Resurserna kan bestå av

egna förmågor som finns tillgängliga i hanterandet av påfrestningarna och som därmed inger en känsla av kontroll. Resurserna kan också bestå av ett socialt nätverk som kan bistå med resurser av olika slag (Antonovsky, 2005). En hög känsla av hanterbarhet inger en känsla av kontroll vilket hindrar känslan av att vara offer för omständigheterna eller upplevelsen av att livet är orättvist (Antonovsky, 1991)

4.2.3. Meningsfullhet

Denna komponent syftar till känslan av mening och betydelse i situationer, områden och livssammanhang. Att finna motivation och anse något vara värdefullt och viktigt bidrar till engagemang och känslomässig investering. De påfrestningar som dyker upp kan med hög känsla av meningsfullhet ses som värda att kämpa sig igenom medan med låg känsla av meningsfullhet ses påfrestningar som bördor och hinder som kräver mer än vad som är möjligt att klara; som något som förstör och inte är värt att försöka ta sig igenom (Antonovsky, 1991).

5. Metod

I metodavsnittet beskrivs studiens metodval för insamling av empiri, bearbetning samt etiska överväganden.

5.1 Metodval

För att få kunskap om vad vuxenstuderande med NPF diagnos på folkhögskola har för erfarenheter om olika lärmiljöer har både kvalitativa och kvantitativa metoder samt kombinationer av de båda (Bryman, 2018; Kvale Brinkman, 2014) granskats och utvärderats i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Beslut togs att använda en kvalitativ metod då metoden anses kunna uppfatta subjektiva tolkningar och även möjlighet till en djupare förståelse (Bryman, 2018) för varje informants individuella upplevelse.

Semistrukturerade intervjuer utgår från en intervjuguide med valda teman och ger intervjuaren möjlighet till följdfrågor. Fokus är på intervjupersonens uppfattning och tolkning av frågorna med syfte att fånga det intervjupersonen anser vara viktigt (Bryman, 2018). Kvale och Brinkman (2014) liknar semistrukturerade intervjuer vid vardagliga samtal dock med intervjuarens fokus på studiens syfte och frågeställningar. Då studiens syfte var att undersöka subjektiva erfarenheter hos informanterna ansågs semistrukturerad intervju som ett lämpligt val.

Studiens kvalitativa metod har utgått från sex semistrukturerade intervjuer med deltagare som studerar på folkhögskola och där alla enligt egen utsago har någon form av NPF diagnos. De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide (Bilaga 1) med teman och bestod av öppna frågor vilket, enligt Bryman (2018) ger möjlighet att ställa både kompletterande och förtydligande frågor.

5.2 Urval

Urvalet skedde utifrån ett bekvämlighetsurval då sökandet efter informanter skedde inom känd verksamhet (Bryman, 2018; Kvale Brinkman, 2014). Urvalskriterierna var: studerande på folkhögskola, NPF- diagnos, vilja att dela med sig av sina erfarenheter samt givit sitt samtycke (Eriksson Barajas m.fl., 2013., Bryman, 2018).

För att få kontakt med intresserade informerades rektor och samtliga mentorer på en folkhögskola både muntligt på ett personalmöte samt skriftligt via mejl. Informationen bestod av presentation av undersökaren och studiens syfte samt ett informationsbrev (Bilaga 2) och

samtyckesblankett (Bilaga 3). Informationsbrev menar Denscombe (2018) tydliggör informanternas rättigheter samt undersökarens skyldigheter. I studien används dock inte begreppet informationsbrev utan i stället missivbrev. Personalen förde sedan i sin tur vidare informationen och missivbrevet till deltagarna som vid intresse ombads ta kontakt med undersökaren via mejl eller telefon. Tio informanter anmälde sitt intresse. De första fyra som anmälde sitt intresse valdes ut till deltagande i fokusgrupp för att säkerställa intervjuguidens lämplighet. Intervju i en fokusgrupp ger, enligt Denscombe (2018) en möjlighet att både komma åt de individuella berättelserna samtidigt som det sker en gruppåverkan. Bryman (2018) och Denscombe (2018) beskriver att en pilotstudie kan ses som en övning, dels för intervjuaren, dels för säkerställande av frågornas relevans.

Fokusgruppens intervju genomfördes på informanternas skola, i ett hemklassrum där alla kunde sitta runt ett avlångt bord. Intervjuaren var ensam och informanterna välkända med varandra, då de alla kom från samma klass. Inledningsvis skede en genomgång av missivbrevet och samtyckesblanketten efter upprepat förtydligande om att deltagandet var frivilligt och möjligt att närsomhelst avbryta, vilket stämmer med Vetenskapsrådet (2017) beskrivning över informanternas rättigheter. De fyra informanterna som deltog i pilotstudien har inte varit med i studiens resultat då pilotstudiens syfte var att pröva intervjuguidens relevans. Pilotstudiens intervju tog 70 minuter.

Utfallet av intervjun med fokusgruppen blev ett beslut om att behålla intervjuguiden men i stället genomföra sex enskilda intervjuer med nya informanter för att låta varje informants berättelse få mer utrymme. De sex semi-strukturerade intervjuerna genomfördes utifrån samma urvalskriterier, med samma intervjuguide men med nya informanter.

5.3 Genomförande

Av de tio personer som anmälde sitt intresse för deltagande återstod sex efter pilotstudiens genomförande. De övriga sex informanterna erbjöds att delta i studiens enskilda semi-strukturerade intervjuer och fick också ta del av ett missivbrev, nu omskrivet till att gälla enskilda intervjuer (Bilaga 4). Alla intervjuerna utfördes på informanternas skola, i klassrum eller grupprum förutom en intervju som genomfördes digitalt. Anledningen till att en intervju skedde digitalt var för informanten det långa avståndet mellan skola och hemvist.

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av undersökarens dator. Inspelning, menar Bryman (2018) är avgörande för analysdelen då en fullständig redogörelse kring vad som sagts är nödvändigt. Samtliga intervjuer har enbart fokuserat på det talade ordet och inte tagit hänsyn till det ickeverbala som både Bryman (2018) och Denscombe (2018) menar alltid ingår. Längden på intervjuerna varierade beroende på hur många olika skolformer och upplevelser varje informant hunnit vara med om. De varade dock alla mellan 45 minuter och 1,5 timmar.

5.4 Bearbetning och analys

Inför bearbetningen av materialet transkriberades intervjuerna ordagrant. Bryman (2018) beskriver transkribering som tidskrävande och Kvale Brinkman (2014) menar att en transkriberad intervju blir en avkontextualiserad version av intervjun men att formen är lämplig för analys. Denscombe (2018) påpekar att transkribering ger en större potential för kodning och jämförelse även om risken finns att undersökaren tolkar i transkriberingens förfarande.

I bearbetningen av studiens empiri användes en kvalitativ innehållsanalys där förståelse och tolkning av transkriberingens text har en avgörande roll (Bryman, 2018).

I analysdelens första del genomfördes en kodning vilket Bryman (2018) förklarar som en nedbrytning av empirin i mindre delar. Allt empiriskt material kodades utifrån tillgänglighetsmodellens indikatorer: fysisk, pedagogisk och social lärmiljö (SPSM, 2024a). Både Björndal (2018) och Denscombe (2018) skriver om att göra medvetna analytiska val utifrån särskild relevans varför tillgänglighetsmodellens indikatorer (SPSM, 2024a) användes då de stämde väl överens med studiens syfte och frågeställningar.

Bryman (2018) beskriver en analys andra del där den kodade empirin kategoriseras i syfte att få en djupare förståelse. Empirins kodning kategoriserades till respektive lärmiljö.

Resultatet sammanställdes i löpande text utifrån indikatorerna fysisk, pedagogisk och social lärmiljö med förtydligande citat.

Därefter analyserades det sammanställda resultatet utifrån KASAM:s komponenter: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Jämförelsens sammanfattande resultat ligger sedan till grund för slutresultat och slutdiskussion.

5.5 Forskningsetiska överväganden

Genom hela studiens förfarande; både vid urval, insamling, bearbetning och analys har etiska överväganden gjorts vilket är särskilt viktigt i kvalitativa undersökningar. Att vidta etiska överväganden är också av särskild vikt i just kvalitativa undersökningar eftersom forskare aldrig kan vara helt objektiv till data (Bryman, 2018; Björndal, 2018; Denscombe, 2018; Vetenskapsrådet, 2017).

Under hela processen har ett etiskt ansvarstagande varit centralt och noga överväganden har utförts kontinuerligt. Studien undersöker personliga skolerfarenheter med urval utifrån en medicinsk diagnos vilket har inneburit en utsatthet för informanterna. Deltagandet i både fokusgruppen och intervjuerna byggde på frivillig medverkan som informanterna delgavits både skriftligt innan och muntligt innan påbörjad intervju. Både den skriftliga och muntliga informationen innehöll dels ett förtydligande om studiens syfte och genomförande dels förtydliganden om att medverkan var både frivillig och anonym (Vetenskapsrådet, 2017; Bryman, 2018). Likaså fick informanterna en möjlighet att ta del av Vetenskapsrådet (2017) redogörelse för begreppen anonymisering, aidentifiering, trovärdighet, tillförlitlighet samt ansvar och respekt via en länk till Vetenskapsrådet i missivbrevet. Informationen innehöll även uppgifter om inspelning och att studiens resultat inte innehåller några namn eller personuppgifter eftersom all empiri aidentifieras, behandlas konfidentiellt samt makuleras efter studiens slut.

Valet av plats för intervjun; både byggnad, rum och placering i rummet valdes medvetet utifrån ett ansvarsperspektiv med förhoppning om att få informanten att känna både tillförsikt och respekt vilket även inledningen av intervjun tryckte extra på (Vetenskapsrådet, 2017).

6. Resultat

I detta kapitel redovisas studiens empiriska resultat. I analysfasen kodades allt empiriskt material utifrån tillgänglighetsmodellens indikatorer: fysisk, pedagogisk och social lärmiljö varför indikatorerna återkommer i resultatdelen. Varje indikator innehåller flera kategorier som presenteras i löpande text. För att säkerställa anonymiteten benämns informanterna A-F när citat används.

6.1 Bakgrund till informanterna

De sex informanterna har alla genomgått grundskola och ett eller två försök med gymnasieskola. De har alla gått praktiska gymnasieutbildningar förutom en som gick högskoleförberedande program men med breddad utbildning med inriktning mot ett praktiskt område. Ingen genomförde sin gymnasieutbildning till fullo på utsatt tid på grund av sina svårigheter eller utmattning som föranledes av svårigheterna. En av informanterna beskriver sina svårigheter såhär:

”Alltså skola för mig, det har alltid varit svårt”. (F).

Även vuxenutbildning ingår bland deras erfarenheter, där förutom folkhögskola även Komvux är förekommande liksom den praktiska utbildningen till CNC – operatör. En informant har även erfarenhet av lärlingsutbildning och universitet. Fyra av de sex informanterna har erfarenhet av distansstudier under coronapandemin, två på gymnasiet och två på folkhögskola.

6.2 Den fysiska lärmiljön

Den fysiska lärmiljön är den miljö som informanterna spontant talar minst om. Vid övergripande frågor framkommer en polarisering där något beskrivs som främjande och motsatsen anses som hämmande. Svaren presenteras utifrån vad informanterna själva nämner; studien har inte använt sig av en gradering utifrån given lista. Det som påpekas av hälften av informanterna är storleken på skolan där en mindre skola ses som en fördel.

”Jag tror det är lättare med en liten skola”. (F)

”Väldigt skönt att det nu är en liten skola”. (A)

Detta skulle kunna bidra till det som benämns hemmakänsla vilket också nämns som främjande för trivseln.

”Skolmiljön är väldigt bra nu. Man får inte ångest av att se skolan. Det är mer hemmamiljö, än vad det är på en vanlig skola”. (A)

Två informanter nämner heltäckningsmattor som ett konkret exempel på vad som ger hemmakänsla medan två andra nämner delaktigheten i inredningen samt att de ofta har undervisning i just det rummet.

”Städat, rensat och så är man aktiv där. Det skapar trygghet”. (D)

”Och den fördelen hade jag på gymnasiet också just för att vi gick breddad kurs så vi gick så pass långa dagar så vi hade ju kylskåp och mikro och lås till vårt klassrum och hängde där väldigt mycket. Så det var ju väldigt skönt för mig”. (E)

Två informanter nämner belysningens påverkan och önskar då dagsljus liksom jämn belysning vilket menas inte bara från en ljuskälla.

”Ljust och bekvämt fungerar bäst. Bra belysning och att man får stå upp om det är för svårt att sitta still”. (D)

Det som skapat vantrivsel i den fysiska lärmiljön beskriver informanterna som större skolenhet och matsal

”Aldrig kunnat äta i en matsal”. (A)

Även skolgården beskriver en informant som något mycket svårt.

”Då var jag inte ute på skolgården med de andra utan jag hängde i trapphuset...Ja, där hängde jag på rasterna i låg och mellanstadiet”. (B)

En informant nämner mörker som något hämmande och en annan vill gärna sitta nära klassrumsdörren för att minska obehag. Ytterligare något som påpekas är information på väggarna och det förtydligas med att information är intressant men om det inte har att göra med just det lektionen handlar om blir det förvirrande. En informant nämner fjärrundervisning som något positivt just för att den yttre stimulansen då minskade. Två nämner stillasittande som svårt och menar att hårda stolar är svårare att sitta still på men att det är svårt även om stolarna är bekväma.

6.3 Den pedagogiska lärmiljön

Under intervjuerna berättades det mycket om de egna svårigheterna och det som framför allt är gemensamt är att de alla haft svårigheter men vad som främjat inläringen respektive hämmat skiljer sig åt en del. Alla informanterna har nämnt flera faktorer som påverkat. Även här kan det i de flesta fall ses en polarisering där till exempel en kort genomgång anses främjande för inläringen medan lång genomgång anses hämmande. Dock skiljer sig informanternas önskan om hur lång den korta genomgången bör vara.

”Jag är så himla trött på att försöka, liksom få det att funka för mig och alla försök jag gör, så blir det bara pannkaka liksom”. (B)

För fyra informanter är ett tydligt syfte nödvändigt för både koncentrationen och motivationen. En informant beskriver det som att ett otydligt lektionssyfte påverkar glädjen till att göra saker och hur det i stället infinner sig en uppgivenhet. En annan berättar om upplevelsen som blir när det bara är prat som inte har någon tydlig riktning:

”Vart lektionen ska gå om man bara pratar, då kan jag gå vilse alltså”. (F)

De två andra informanterna beskriver att ett tydligt *varför* gör lektionen intressant. Ett exempel som berättas är kunskapen från matematiken som inte sågs meningsfull förrän på fysiklektionen då det matematiska kunnandet blev användbart.

”Jag vill gärna veta varför det är någonting, att jag får reda på vad målet är. Så att jag vet vad jag jobbar emot, så jag vet vad det är jag ska lära mig”. (B)

Fem informanter nämner ett behov av att få lektionens struktur synlig på tavlan. De upplever det främjande för inläringen om det syns vad som ska göras, i vilken ordning allt förekommer och när det är rast även om en poängterar att det ändå måste finnas utrymme för flexibilitet och spontanitet.

”För det har nog också med det här att göra att man behöver typ ha det lite flexibelt och spontant, samtidigt som man har det lite strukturerat... För om det blir för så här ska vi göra först a sen b sen c sen... Då får du ju inget dopamin längre, så då, då är det ju, då funkar ju inte det heller liksom”. (E)

Lektionens längd nämner två som något som påverkar inläringen men de önskar olika längd på lektionen. En menar att 50 minuter med rast i mitten är optimalt medan en annan menar att 1,5 timme, med rast i mitten passar bättre. Lektionens genomgångar upplevs som svåra om de är för långa. En informant menar att koncentrationen räcker till 4–5 minuter medan en annan beräknar 30 minuter som sin maxgräns.

”4–5 minuter kanske och det är nog väldigt svårt att få genomgång på 4–5 minuter men...”. (A)

”Inte för lång för då blir jag ofokuserad...efter en halvtimme blir jag ofokuserad ”.
(F)

Ytterligare en påpekar att det värsta är att bara sitta och lyssna i en timme för då svävar hen i väg och en annans upplevelse är att det är för svårt att bara lyssna och vill hellre diskutera. Just svårigheten med koncentration säger tre informanter är anledningen till behovet av repetition och att det kan behöva repeteras flera gånger.

”Det är fortfarande för mig att jag ska fatta helt, så behöver man liksom repetera lite mer”. (F)

Två informanter säger också att de har svårt för att fråga när de inte förstår, av rädsla för att känna sig dumma eller ta upp för mycket av lärarens tid.

”Ok, men jag har faktiskt svårt med det här. Den är jobbigare att typ inse själv”.
(E)

En informant beskriver behovet av att få bekräftelse av läraren, att få diskutera och reflektera men att utrymmet inte finns.

”Att man kan göra instick för att bara liksom kunna få bekräftelse att man är med liksom”. (B)

Klassens storlek är en stor påverkansfaktor för tre informanter varför de alla föredrar mindre grupper. Tre säger tydligt att de föredrar praktisk inläring framför teoretisk. Den informant som gått lärlingsutbildning menar att den undervisningsformen bestod av 100% praktik och därför fungerade allra bäst.

Fyra av sex informanter är tydliga med att muntlig information, muntliga prov och diskussioner och debatter är att föredra framför skriftlig information och arbete. En informant förklarar att det är svårare att behålla fokus i skrivandet och att det är svårare att förmedla sig i text jämfört med tal. En annan informant upplever att debatt kan väcka tävlingsinstinkt vilket är motiverande till att lära sig fakta då lusten att vinna debatten är stor. En annan informant upplevde att undervisningen på Komvux mest bestod av att läsa och skriva och just därför blev för svårt. Dock särskiljer sig en informant då hen tydligt föredrar det skriftliga arbetssättet framför det muntliga.

Lärarens engagemang och röst påverkar inläringen menar två informanter. En lärare som har energi kan skapa ett intresse för ett ämne men är ämnet ointressant och läraren oengagerad så tappas motivationen och lusten att lära. Lärarens engagemang märks även i rösten då en entonig röst påverkar den egna energin negativt berättar en informant.

Ämnestimmar eller temalektioner berättar ett par informanter om och menar då ett sammanhängande tema som fortlöper över tid. En berättar om upplevelsen ifrån folkhögskola där en hel veckas lektioner kan ingå i samma tema med olika perspektiv och variationer vilket har underlättat mycket för hans koncentration som annars blir svårt vid byte av lektioner och byte av ämne:

”När jag väl hittar koncentrationen och när jag väl fattar vad det är vi ska göra så är det dags för ett nytt ämne...För mig blir det bara massa uppstart”. (E)

En annan berättar om samma sak men uttrycker sig så här:

”Ja temabaserade lektioner har jag alltid älskat för att då vet jag vad jag ska komma in och prata om för annars är det nog jävligt lätt för mig att sväva bort annars”. (D)

Fyra informanter berättar om svårigheten att kunna börja på egen hand. En berättar om att det lättaste är att få lära sig genom praktisk övning och då genom att först se och sen härma med läraren som guidar bredvid. En annan informant nämner samma sak, det vill säga behovet att få uppgiften visad och sen få direkt feedback och även återkommande feedback i processen. Ytterligare en informant beskriver behovet av att få hjälp med att sortera och prioritera arbetsordningen och på så sätt få hjälp med att starta.

”Jag lärde mig bäst när jag hade egen lärare”. (F)

Uppgifter som ska lämnas in, läxor som ska göras till ett särskilt datum påverkar också. Lång tid för att göra uppgifterna är negativt för två då de trots om god tid väntar till sista stund. För två andra behövs just lång tid.

”Jag kan inte ha tidsbegränsningen att det här ska vara klart till den här dagen eller typ”. (F)

Vid tidspress upplevs en stor stress och effekten blir ofta en låsning och uppgiften kan inte genomföras.

Schemabrytande dagar som till exempel friluftsdagar, öppet hus och även studiebesök nämner två informanter som något som hämmar inläringen men för en underlättar det om det i förväg givits information om förändringen utifrån vad som ska göras, hur det ska göras, när det ska göras, vem som ska göra vad och syftet med denna tillfälliga förändring. Förändringar, i större skala upplevs svårt för tre informanter. Förändringar som då nämns kan vara byte av lärare och schemaförändringar. En informant uppger behovet av kontinuitet och förtydligar med att samma sak, samma rutiner, samma grupper varje dag är att föredra och en annan uttrycker sin avsky mot förändringar. Tillfälliga vikarier kan dock hanteras om det är lärare från skolan det vill säga redan kända, bekanta personer. En informant berättar om de förändringar som kan bli när lärare är sjuka men att det kan hen hantera eftersom det är samma klass, samma klassrum hela tiden.

”Men strukturerat kaos kanske, ifall man säger det så, för jag vet ändå vad som händer fast det är omdirigerat”. (E)

Två informanter berättar om svårigheten i att byta miljö – och syftar då till bytet från hemmiljö till skolan. En berättar att det är svårt att lämna tryggheten hemma; svårt att komma i väg hemifrån även om den nuvarande skolan är trygg. En annan berättelse handlar om att kunna börja skolan igen efter sommarlovet då vanan att vara hemma har blivit befast. Dock var den förändringen positiv sommarlovet mellan åk nio i grundskolan och första året i gymnasiet.

”Ja, jag kände bara fördelar med att sluta ifrån den skolan”. (A)

Fem informanter berättar om olika former av extra stöd och särskilda anpassningar som varit till hjälp som inläsningstjänst, speciallitteratur, utskrivna power point presentationer och skriftliga instruktioner bredvid sig på bänken som stöd vid utförande av uppgift. Ytterligare exempel är muntliga prov liksom hjälp med att sortera och prioritera uppgifter men också att få jobba själv med lärare i enskilt rum samt att få reducerat schema och skolgång samt om placering i det som då hette resursskola. Den hjälp informanterna berättar om har upplevts som just hjälpande.

6.4 Den sociala lärmiljön – klasskompisar

Fremjande ur ett socialt perspektiv är upplevelsen av att ingå i en gemenskap och ha kompisar i klassen enligt informanterna. Även här är det en polarisering vilket menas med att frånvaro av gemenskap och kompisar är hämmande för framför allt trivseln.

”Det är ju ingen annan som har de här problemen. Men då får jag ju skylla mig själv. Det är mig det är fel på liksom. Det är jag som inte passar in. Det är för mig det inte fungerar”. (B)

I den här kategorin av lärmiljön blir fem av informanterna mycket mer samstämmiga då de har mycket liknande upplevelser. Den sjätte särskiljer sig markant och har motsatta erfarenheter. Hen har alltid haft kompisar och även om det var mycket bråk vid yngre ålder så har hen aldrig varit ensam.

”Jag har alltid haft några nära vänner liksom”. (E)

Upplevd gemenskap främjar trivseln. Ett upplevt utanförskap kan uppstå i frånvaro av vänner men även i frånvaro av gemenskap eller av en känsla av att inte passa in. Upplevelserna av utanförskap har också varierat över tid och förändrats vid antingen klassbyte eller byte av skola alternativt byte av skolstadium – det har blivit sämre eller bättre. I ett fall har det aldrig blivit bättre.

”Jag har aldrig trivts någonstans, det har varit, ja för jävligt. Skolan var, skolan har varit för jävlig, för jävligt alltså”. (B)

Fem informanter berättar att de aldrig eller sällan upplevt någon gemenskap i skolan. En berättar att det redan i åk 1 i grundskolan upplevdes jobbigt att träffa människor och att hen aldrig upplevt någon gemenskap. Det var dock okej under året i resursskolan, i åk nio.

”Den kändes bra ändå. Ja man hade nog mer gemenskap med lärarna än vad man hade med eleverna”. (A)

Då stora grupper och förändringar var svårt så har känslan av gemenskap varit särskilt svår att nå, vid schemabrytande dagar eller skolutflykter. Två berättar att de sådana dagar uteblev från skolan. En annan säger att hen inte upplevt någon gemenskap förrän i gymnasiet. Yttre omständigheter som spätt på frånvaron av gemenskap är vid flytt och början i ny klass.

”Jag har haft väldigt svårt att skaffa djupa relationer, i alla fall nya vänner och det var jättesvårt när jag kom till en ny klass och alla kände alla redan”. (F)

Utanförskapet är något informanterna återger med tydliga exempel. De berättar om mobbing, att bli utstött och om en känsla av att aldrig passa in.

”För att skolgården var en skräckinjagande miljö där man bara kände sig ännu mera utanför, udda och det blev så tydligt liksom när man inte hade den där grupptillhörigheten riktigt att man, om man då inte hade någon att gå ut tillsammans med liksom så hade man ingenstans att ta vägen riktigt och då var det

ju bara enklare att prata med sin låtsasvän som bodde bakom elementet i trapphuset liksom”. (B)

”Jag har varit väldigt utstött i skolorna”. (A)

”För det har varit kämpigt liksom och det har också, det har varit mycket press och det också har ju varit liksom det här utanförskapet under grundskolan”. (B)

”Jag har ju varit mobbad nu av diverse skäl”. (D)

”För jag kände väl framför allt att jag var lite awkward i det sociala”. (F)

”...och sen halva ettan så var det väl inte sisådär, ja, mest för att jag var den udda”. (C)

”Nian var ett helvete om man får säga så. Det var mycket självskada på toan med”. (A)

En informant berättar även om ett annat slags utanförskap – att vara utanför i samhället då hen inte har en yrkesexamen som går att använda.

”Har ju skapat en känsla av utanförskap i samhället och det gör ju att, jag har ju, även om jag försökt på så många olika sätt så har jag väldigt svårt att liksom passa in eller känna att jag är delaktig”. (B)

När det gäller det sociala spelet med jämnåriga så skildrar flera stycken svårigheterna med att få vänner.

”Jag hade, jag har haft väldigt svårt med att skaffa vän- relationer så att jag inte har haft några vänner någon gång i hela min skolgång utan det är så här, relationer som är väldigt, de är korta och mycket bråk”. (A)

”Jag fick alltid en känsla av att folk typ inte tyckte om mig...Jag satt ju och tänkte på det 24-7”. (F)

En strategi som tillämpades av flera var att söka sig till äldre i stället, som till exempel personal på skolan. Fyra berättar att de alltid fungerat bättre med de som varit äldre och även nu i vuxen ålder föredrar de att umgås med de som är äldre alternativt yngre. En informant förklarar att just det är en anledning till att hen trivs så bra på folkhögskola eftersom de flesta är äldre där.

”Jag har alltid känt mig mer bekväm med äldre personer”. (F)

”Det känns lättare här för att det är liksom olika åldrar och ja, alla är mer mogna”. (C)

Den sociala lärmiljön i hänseende till relationer med klasskompisarna visade på utanförskap men också på hur det egna beteenden kan påverka sociala relationer liksom hur ett beteende blir till i bristen på kompisar. En informant berättar att hen i förskolan var elak mot de andra barnen och att hen fortsatte göra dumma saker mot sina klasskompisar på lågstadiet.

”Ja, jag var jätteaggressiv”. (F)

Först under mellanstadiet förstod hen att beteendet var fel och blev blyg i stället. En annan berättar om det svåra spelet mellan givande och tagande.

”Det var ju bara, det var ju bara mitt race. Jag såg det. Jag såg ju aldrig någon annan när jag väl kom på en idé. Jag har sårat folk, det vet jag definitivt att jag har gjort”. (D)

Närvaron påpekar två informanter påverkades av utanförskapet, på ett negativt sätt då de stannade hemma vid till exempel utflyktsdagar. Ett annat sätt att bete sig, ett sätt att hantera utanförskapet på var att förekomma.

”Jag hade jättekonstiga kläder på mig liksom. Jag hade mycket konstiga färger, jag gjorde en grej av att stå ut. Det som inte kunde smälta in och jag ändå inte kunde vara som alla de andra. Så blev det att jag använde det som ett skydd liksom”. (B)

6.5 Den sociala lärmiljön – skolpersonal

Lärare och annan skolpersonal som till exempel specialpedagog, mentor, skolassistent och vikarie har påverkat trivselen. Informanterna använder beskrivningar som bra och dålig lärare och menar att en dålig lärare påverkat trivselen hämmande medan en bra lärare påverkat trivselen främjande.

”Och då hamnade jag, då hamnade jag i en väldigt bra klass och läraren var väldigt bra. Och hon sa ju till mig rakt och ärligt liksom – lägg ner. Den läraren som sa till mig var ju typ som klassens morsa”. (C)

Läraren som av informanten ansågs vara klassens mamma höll ihop klassen och gjorde så att alla kände sig välkomna. En annan informant menar att lärarna på nuvarande folkhögskola är väldigt bra.

”Det är nog den bästa skola jag gått på. Jag tycker lärarna är väldigt bra. De är bra på att bemöta, väldigt bra på att bemöta oss människor”. (A)

En annan berättar att trivselen har växlat mellan bra och dåligt beroende på vilken lärare hen haft. På gymnasiet var lärarna fantastiska då de både lyssnade och såg eleverna.

”Dom såg individens förmåga i stället för gruppens förmåga”. (D)

Ytterligare två informanter har positiva erfarenheter av lärare och den ena menar att det nog inte varit dåligt någon gång och den andra berättar om både mentor, specialpedagog och lärare som stöttade och anpassade på lektioner och i uppgifter. Hämmade erfarenheter har de som fått vara med om lärarbyten varje läsår, uteblivna anpassningar eller oförstående lärare.

”Alltså är jag dum i huvudet eller finns det anledning”? (E).

”Så i 12 år fick jag höra att jag var lat och att jag liksom, om jag bara ansträngde mig så skulle jag kunna göra vad jag ville. Då skulle jag kunna lyckas liksom, för jag är smart”. (B)

7. Analys

I detta kapitel analyseras det empiriska resultatet utifrån Antonovskys (1991) och Antonovskys (2005) KASAM med utgångspunkt i de centrala komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Antonovsky (2005) anser att en obalans mellan komponenterna även påverkar upplevelsen av KASAM. En stressor som ger negativ påverkan för någon är fullt hanterbar för en annan varför det är viktigt att se hela människans sjukdomsupplevelse; hela livssituationen (Antonovsky, 2005) vilket här tolkas som alla delar av lärmiljöerna. För att undvika ett patogent synsätt; att enbart se till det som är sjukt, och undvika en dikotomi trycker Antonovsky (2005) på behovet att se och förstå individens historia – inte patientens. Här tolkas det som att inte enbart se till riskfaktorn NPF och de svårigheter diagnosen kan medföra utan även undersöka friskfaktorerna. Alla informanterna har upplevt svårigheter under sin skolgång men alla har fortsatt studera.

7.1 Begriplighet

Antonovsky (2005) menar att om de påfrestningar som man möter kan göras begripliga utgör de inte en lika stor stressfaktor. Flera informanter berättar om den pedagogiska lärmiljön och deras behov av tydlighet både när det gäller lektionens syfte och struktur. De uttrycker ett behov av att få lärandemålen begripliga då tydlig struktur är ett hjälpmedel för att undvika/minska mentalt kaos. Att få hjälp med att begripliggöra syfte, färdriktning och prioritering är ett pedagogiskt sätt att hantera det Antonovsky (2005) beskriver som just stressorer och påpekar att de kan komma både utifrån liksom inifrån. Stressorer som kommer utifrån kan här ses som information på väggarna som inte har med lektionens innehåll att göra medan stressorer inifrån kan ses som (för) långa genomgångar.

Begriplighet som berör både den fysiska och pedagogiska lärmiljön kan härröras till informanternas upplevelse av praktisk undervisning. Flera föredrog praktisk undervisning framför teoretisk och lärlingen menade att den praktiska lärlingsutbildningen fungerade allra bäst eftersom den innebar direkt återkoppling. För att nå en känsla av begriplighet behövs olika pedagogiska verktyg. Lektionens syfte och struktur är exempel som enligt informanterna ökar förståelsen vilket här tolkas som begriplighet. Vid utebliven information och struktur blir påverkan negativ.

”En människa med hög känsla av begriplighet förväntar sig att de stimuli som han eller hon kommer att möta i framtiden är förutsägbara, eller att de, när de kommer

som överraskningar, åtminstone går att ordna och förklara”. (Antonovsky, 1991, s44)

Antonovsky (2005) beskriver att påfrestningar som inte är begripliga ger en situation som är oförklarlig och kanske även kaotisk. Detta stämmer med informanternas upplevelse av att mentalt sväva i väg när syftet är otydligt.

7.2 Hanterbarhet

En hanterbarhet av stressorer menar Antonovsky (2005) handlar om upplevelsen av de egna resurserna. Det kan vara resurser bland de egna förmågorna men kan också vara resurser som finns utanför individen; i ett socialt nätverk. “Att ställas inför en stressor leder till ett spänningstillstånd som måste hanteras. Om resultatet kommer att bli sjukdom, hälsa eller något däremellan beror på hur pass framgångsrik hanteringen av denna spänning är” (Antonovsky, 2005, s16). Flera informanter nämner storleken på skola, då de upplevde en mindre skola vara mer hanterbar än en större. Även klassens storlek påverkade känslan av hanterbarhet där färre klasskompisar förklarades vara mer hanterbart än en större grupp. Bristen på hanterbarhet syns i upplevelserna av skolgård respektive matsal. Där syns frånvaron av hanterbarhet vilket Antonovsky (2005) beskriver som en känsla av att vara offer för omständigheterna. Konsekvensen för informanterna var att undvika miljöerna som inte var hanterbara, det vill säga undvika äta i matsalen samt vara inne i trapphuset på rasten istället för ute på skolgården. Även förändringar påverkade känslan av hanterbarhet där redan bekanta lärare som vikarierade ansågs som hanterbara medan schemabrytande dagar eller skolutflykter för en del översteg de tillgängliga resurserna vilket resulterade i frånvaro vid de tillfällena. Dock påverkades hanterbarheten på ett positivt sätt om information gavs i förväg inför en schemabrytande dag; information som gjorde dagen begriplig påverkade också hanterbarheten i positiv riktning vilket ökade möjligheterna för att kunna närvara. Flera av informanterna nämner extra stöd och särskilda anpassningar som kan ses som organisatoriska resurser som påverkar hanterbarheten. Att få stöd i form av utskrivna power points under genomgångar upplevdes avgörande för hanterbarheten. En valmöjlighet mellan att få utföra uppgifter skriftligt eller muntligt är ytterligare exempel på organisatoriska resurser men också att kunna ha möjlighet att få stå upp vid behov. En påverkansfaktor som gav olika påverkan deadlines. Tidspressen upplevdes som antingen hämmande eller som en hjälp för att komma igång; som hämmande för hanterbarheten eller som en hjälp.

7.3 Meningsfullhet

Antonovsky (2005) menar att komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet påverkar varandra och bygger på sätt och vis upp varandra. Om situationen i sig görs begriplig påverkar det hanterbarheten och i sin tur även meningsfullheten (Antonovsky, 2005). Detta stämmer med vad informanterna benämner att tydligt syfte och tydliga instruktioner ger ökad koncentration, motivation och engagemang. Begreppet meningsfullhet kan på ett sätt länkas samman med begriplighet och hanterbarhet men kan också brytas ner till underteman. Situationer, områden och livssammanhang (Antonovsky, 1991) jämförs här med lektion och klassrum, schemabrytande aktiviteter samt den sociala lärmiljön. Ett tydliggörande av en lektions syfte har informanterna påpekat vikten av men även vikten av tydliga instruktioner till uppgifter och övningar vilket påverkar både begripligheten och hanterbarheten. När dessa två komponenter är uppfyllda blir också komponenten meningsfullhet uppfylld och blir synlig i form av det Antonovsky (2005) beskriver som engagemang och känslomässig investering. De påfrestningar som dyker upp kan med hög känsla av meningsfullhet ses som värda att kämpa sig igenom (Antonovsky, 2005) vilket kan anses överensstämma med en informants upplevelse av matematiken. Ämnet och dess undervisning saknade mening tills ämnet fysik visade användbarheten och då plötsligt uppstod en relevans. Likaså kan exemplet gällande den fysiska lärmiljön med delaktighet i inredningen ses som en kedja mellan både begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet vilket i sin tur ökade upplevelsen av trygghet och därigenom även trivseln.

7.4 Sammanfattning och slutsatser

I detta avsnitt presenteras studiens sammanfattning samt slutsatser utifrån studiens syfte och frågeställningar.

7.4.1 Vilka lärmiljöer har upplevts främjande för vuxenstuderande med NPF diagnos när det gäller trivsel och inläring?

Resultatet visar att en fysisk lärmiljö i mindre skala i betydelsen färre stora ytor och mindre skolhus samt en tydlig pedagogisk lärmiljö med utrymme för individuella anpassningar och delaktighet ökat både begripligheten och hanterbarheten och därmed både trivseln och inläringen. En mindre skola, mindre klass, social acceptans och delaktighet är påverkansfaktorer som upplevts främjande liksom god relation till skolpersonal.

7.4.2 Vilka lärmiljöer har upplevts hämmande för vuxenstuderande med NPF diagnos när det gäller trivsel och inläring?

Studien visar att de lärmiljöer som upplevts hämmande framför allt har bestått av socialt utanförskap bland klasskompisar. Även miljöer med stora lokaler, stora grupper och schemabrytande aktiviteter har ansetts vara särskilt svåra liksom lektioners otydlighet med syfte och struktur.

7.4.3 Hur kan de erfarenheter som vuxenstuderande med NPF diagnos berättar om tas till vara på i det specialpedagogiska arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöerna?

Studien visar att erfarenheterna av lärmiljöns påverkan till ökad trivsel och inläring inte är generell utan individuell vilket indikerar ett för specialpedagogen förutsättningslöst och flexibelt förhållningssätt i arbetet med att organisera tillgängliga lärmiljöer.

Resultatet visar på ett samspel mellan lärmiljöerna där delar som upplevts begripliga och hanterbara har ökat känslan av meningsfullhet och därmed ökat förmågan till inläring och påverkat trivseln. Alla delar i lärmiljön, både den fysiska, pedagogiska och sociala lärmiljön behöver beaktas systematiskt varav lyssnandet på varje unik elev är en del i ett värdefullt tillvägagångssätt.

Studien visar på behovet av specialpedagogens kompetens i att tillgängliggöra lärmiljöerna då det innebär ett arbete på både organisatorisk-, grupp- och individnivå för både elever och skolpersonal.

8. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens metoder samt resultat och slutsatser i relation till metodlitteratur och tidigare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Kvale Brinkman (2014) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en möjlighet att finna olika uppfattningar om ett ämne eller fenomen och på så sätt göra bilden mer mångsidig och kontroversiell men med fokus på informanternas subjektiva bild. Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att forskaren undersöker fenomen och systematiserar fenomenets egenskaper men forskaren har också en uppgift i att se sin egen roll liksom deltagarnas subjektiva påverkan på insamlingen av empirin. Då studien undersökte individuella skolerfarenheter med utgångspunkt från en NPF diagnos anses en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer ha passat väl för studiens syfte.

I den här studien har tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2024a) legat till grund för utformandet av intervjuguiden liksom i analysens kodning. Både Denscombe (2018) och Bryman (2013) påpekar dock att empiri bestående av kvalitativ insamlingsmetod, tolkade enligt systematiskt tillvägagångssätt kan ge andra resultat utifrån andra forskares perspektiv.

En kombination av både kvalitativa och kvantitativa metoder hade kunnat bidra med en tydligare bild över vilka delar i lärmiljön som ansetts vara särskilt problematiska men hade också påvisat metodologisk kunskapsbrist hos undersökaren i tolkningen av kvantitativ empiri.

Utgångspunkten att söka informanter bland studerande på folkhögskola utgick från undersökarens förförståelse gällande att en problematik funnits med tidigare skolgång. Detta stämde på så sätt att alla informanterna haft svårt under grundskola och/eller gymnasium. Däremot visade det sig att en informant inte hade haft svårigheter med trivsel och inte heller med inläring eftersom rätt stöd förekommit. Ett annat sökande, med samma utgångspunkt kring NPF diagnos men med ett urvalskriterium som innebar avklarad gymnasieutbildning skulle kunnat ge ett annat resultat. Att söka informanter på flera olika former vuxenutbildningar skulle också ha kunnat påverka empirins utfall. Urvalet visar dock en bredd i informanternas upplevelser, både när det gäller erfarenheter av olika skolformer och när det gäller erfarenheter av olika lärmiljöer då de alla kommer från olika kommuner i landet.

Genomförandet bestod inledningsvis av personlig kontakt med rektor och mentorer. Denscombe (2018) skriver om vikten av missivbrev vilket delades ut till samtliga mentorer som i sin tur informerade deltagarna på skolan. Detta tillvägagångssätt kan ha påverkat tillförlitligheten på ett positivt sätt tack vare den personliga kontakten och möjligheten till frågor kring studien.

De informanter som anmälde sitt intresse, till både pilotstudien och intervjuerna hade fått information om studien och visade ett tydligt intresse av att delta vilket är enligt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer.

Då studien undersökte skolerfarenheter med NPF diagnos som urvalskriterium beaktades intervjuarens ansvar att skapa en tillförlitlig atmosfär både före, under och efter intervjun. Intervjuerna planerades utifrån informanternas tillgänglighet av dag och tid och genomfördes på informanternas skola i välbekanta lokaler vilket kan tolkas som ett erbjudande av ökad trygghet. Den intervju som genomfördes digitalt tros inte ha påverkat i någon nämnvärd riktning då informanten var välbekant med tekniken och deltog i intervjun utifrån sin hemmaplan.

De enskilda semistrukturerade intervjuerna transkriberades noggrant vilket upplevdes som nödvändigt inför kodningen. Empirin från varje intervju bestod av en subjektiv livsberättelse varför noggrannheten blev extra viktig i det systematiska analysarbetet. Både Denscombe (2018) och Björndal (2018) påpekar vikten av att göra medvetna analytiska val varför tillgänglighetsmodellen (SPSM, 2024a) säkerställde giltigheten i analysen. Bryman (2018) påvisar relevansen av att ifrågasätta hur subjektiva upplevelser kan anses ge några kunskapsbidrag till professionen. Därför är det av vikt att ifrågasätta om den här studiens resultat är relevant för professionen och om det går att utgå från att (skol)organisation och (klass)kultur är likvärdiga och i samma grad påverkat respondenternas upplevelse. För att ge studiens resultat en större specialpedagogisk relevans valdes det salutogena perspektivet och KASAM med tillhörande komponenter (Antonovsky, 2005) för att på så sätt flytta resultatet inom elevhälsans uppdrag och ramar i analysdelen.

8.2 Resultatdiskussion

En av informanterna frågar sig ”Alltså är jag dum i huvudet eller finns det en anledning?” vilket också är titeln på den här studien. Frågan visar på hur viktigt det är att faktiskt söka efter anledningen då inget barn eller elev ska behöva se sig själv som dum. Studiens resultat visar på ett samspel mellan de olika lärmiljöerna vilket överensstämmer med vad SPSM (2024a)

uttrycker i sin beskrivning av lärmiljöerna. Kopplingen syns också i Widiastutis m.fl. (2020) studie som syftade till att undersöka den fysiska lärmiljön men i resultatet fick fram påverkansfaktorer som inbegrep den sociala lärmiljön. Gemenskapens betydelse för både inläring och trivsel syns även i Ekbergs m.fl. (2023) studie kring den påtvingade fjärrundervisningen där den del av resultatet som visade de hämmande upplevelserna av fjärrundervisning uttryckte att bristen av det sociala spelet i det gemensamma fysiska rummet bland annat ledde till ett minskat samspel och ett hinder för tillitsfulla relationer. Samspelet mellan lärmiljöerna poängteras även av von Wright (2009) som menar att vi bör se den pedagogiska miljön som en social situation då vi är beroende av den aktuella kontexten; även förmågor och kunskaper är beroende av kontexten. Samspelets betydelse synliggörs också i den här studiens resultat då de erfarenheter som informanterna har av, och benämner som bra lärare, har ökat trivseln och därmed också kunnat påverka förutsättningarna för inläringen. Relationen mellan klasskompisarna har varit svår men den relationen som funnits med skolpersonal har varit betydelsefull. Det överensstämmer med det Öhman (2023) förtydligar när det gäller det särskilda stödets behov av att få innehålla delaktighet och en social gemenskap. Samspelet mellan lärmiljöerna visas i resultatets del gällande upplevelsen av hanterbarhet vilket också påvisades av Stanton m.fl. (2016) som konstaterade tre nyckelaspekter för studenternas välbefinnande; relationer, social gemenskap samt delaktighet och flexibilitet. Samspelet mellan lärmiljöerna fortsätter synas i resultatet då informanterna nämner samma påverkansfaktorer men tolkar det olika och lägger olika vikt vid faktorerna. Längden på genomgångar är ett litet men tydligt exempel där en informant menar att 30 minuter är en maxgräns medan det för en annan är tillräckligt efter fem minuter. Just olikheten i upplevelserna är viktig att belysa vilket Ekbergs m.fl. (2023) studie visade där upplevelsen av fjärrundervisning påvisade en tudelad erfarenhet. Santos m.fl. (2020) visade i sina resultat samspelet mellan både individen och institutionen liksom systemet. Upplevelsen av en KASAM kan jämföras med vikten av att känna sig delaktig, sedd och lyssnad på. Det är återkommande i både Stantons m.fl. (2016) och MacDonalds m.fl. (2019) studie och så även den här. Undervisning som bedrivs i en mindre skola med mindre undervisningsgrupper upplevs som mer hanterbart vilket är detsamma som uttrycks i MacDonalds m.fl. (2019) studie där eleverna påpekade att relationer, mindre grupper och delaktighet hade stor påverkan för det egna välbefinnandet. Just anpassningen av lärmiljöerna till elevernas behov fann även Hugo och Hedegaard (2021) som en förutsättning för en upplevd inkludering och därigenom uppnådda studieresultat.

Resultatet i den här undersökningen påvisar att lärmiljöerna har stor påverkan på både inläring och trivsel men resultatet visar också att det inte är enhetliga upplevelser. Kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ingår i specialpedagogens utbildning (SFS 2017:1111) då elever med NPF är en grupp som generellt kan ha svårt att uppnå alla delar i kunskapskraven. Det är skolmiljön och dess undervisning som ska anpassas till eleverna men detta anpassningsarbete är inte lätt, då lärmiljöerna upplevs olika och tillgänglighetsmål kan kollidera med varandra (Skolverket, 2016). Blir då specialpedagogens uppdrag; att undanröja hinder i lärmiljön ett omöjligt uppdrag? Resultatet utifrån dessa sex informanternas upplevelser är svårt att generalisera till andra kontexter medan samspelet mellan lärmiljöerna är lättare att synliggöra. Gerrbo (2012) poängterar specialpedagogens funktion i att genom handledning av skolans professioner kunna bidra med reflektion i syfte att peka på vikten av varierad undervisning. Antonovskys (2005) påvisande av resursers tillgänglighet i hanterandet av stressorer kan innebära resurser utanför individen ifråga; vilket kan tolkas i form av till exempel lärare, stödperson eller specialpedagog. Den informant som berättar om det stöd hen fått av både mentor och specialpedagog kan ses som en resurs som behövdes i mötandet av stressorn vilket därmed upplevdes som fullt möjligt att hantera. En upplevd känsla av begriplighet påverkar hanterbarheten vilket i sig ger effekter i meningsfullhet vilket stämmer väl överens med Gerrbos (2012) slutsatser om att en skola för alla bör fokusera på delaktighet och social utveckling vilket det specialpedagogiska arbetet bör organiseras kring.

8.3 Tillförlitlighet och begränsningar

Genomförda studie har sin begränsning på så vis att den inte är tillräckligt stor för att kunna generera generaliserbara resultat. En kombination av både kvalitativ och kvantitativ metod skulle ha kunnat påvisa ett eventuellt mönster kring upplevelser av hämmande och främjande faktorer i lärmiljöer. Om studien även inbegripit intervjuer med specialpedagoger skulle det specialpedagogiska förhållningssättet i arbetet med att tillgängliggöra lärmiljöer synliggjorts än mer. Studiens syfte och frågeställningar har dock genom insamlad empiri och analys kunnat besvaras vilket påvisar undersökningens tillförlitlighet.

8.4 Specialpedagogiska implikationer

I denna del presenteras specialpedagogiska implikationer men också implikationer för folkhögskolors praktik.

- Studiens resultat ger möjlighet till ökad förståelse kring lärmiljöernas samspel och påverkan för både trivsel och inläring för elever med NPF diagnos.
- Studien visar på vikten av barns och elevers delaktighet i både utformandet av lärmiljöerna och inflytande över den egna inläringen i förhållande till lärmiljöerna.
- Studien ger insikt om att varje elev är en enskild individ och att både riskfaktorer och friskfaktorer skall beaktas.
- Resultatet visar på vikten av skolpersonalens medvetenhet av lärmiljöernas påverkan för elever med NPF diagnos.
- Studien visar på vikten av kompetens kring tillgänglighet i lärmiljöer samt kompetens kring vad NPF diagnos kan medföra vilket föranleder att specialpedagogens kompetens tas tillvara.
- Resultatet visar betydelsen av specialpedagogiskt systematiskt arbete på både organisatorisk-, grupp- och individnivå för både elever och skolpersonal.
- Studiens resultat visar att olika delar av lärmiljön ger olika påverkan vilket föranleder ett salutogent perspektiv och ett holistiskt förhållningssätt.

8.5 Framtida forskning

Studien belyser de erfarenheter som vuxenstuderande med NPF diagnos har av olika lärmiljöer. I den här studien deltog sex informanter och fortsatt forskning med direkt koppling till denna studie skulle kunna undersöka vad ett större antal informanter har för erfarenheter.

En annan synvinkel vore att undersöka vad för erfarenheter elever och studenter med NPF diagnos som klarat sina studier har för erfarenheter. Har de mött en fullgod tillgänglig utbildning eller är det något annat som föranlett deras akademiskt lyckade resultat? Vad kan vi

specialpedagoger och skolpersonal lära av de som både trivts genom sin skolgång och nått godkända kunskapsresultat inom utsatt tid?

Ytterligare ett perspektiv vore att forska om lärmiljöerna i olika skolformer men också olika stadier i grundskolan. Både pedagogiken och den fysiska lärmiljön kan se annorlunda ut och påverkar den sociala lärmiljön. Vad får det för konsekvenser för de individuella upplevelserna av trivsel och inläring?

Den sociala lärmiljön är en stor del i upplevelsen av trivsel varför det är ett område som vore intressant och relevant att undersöka vidare. Att beforska konkreta metoder skulle vara till stor hjälp för skolpersonal i arbetet med att främja trivsel och skapa en tillgänglig social lärmiljö för både barn, elever och vuxenstuderande; oavsett eventuella svårigheter.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: en studie om elevers engagemang i skolan*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404406/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 588–596. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>
- Ahlefeld Nisser, D., von (2009). *Vad kommunikation vill säga: En iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:208025/FULLTEXT02.pdf>
- Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning i examensarbeten och vetenskapliga artiklar* (1 uppl.). Natur och Kultur.
- Björndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2 uppl.). Liber.
- Bolic Baric, V. (2016). *Support in school and the occupational transition process: Adolescents and Young Adults With Neuropsychiatric Disabilities*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:893510/FULLTEXT01.pdf>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter – vad gör vi och varför?* Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

- Edberg, A. & Wijk, H. (2019) *Omvårdnadens grunder – Hälsa och ohälsa* (3 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Ekberg, N., Alerby, E., & Elíðóttir, J. (2023). Digitaliseringens begränsande gränslöshet – om lärande, rum och hemmahörande i högre utbildning. *Högre utbildning*, 13(3), 29–45. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3582>
- Folkbildningsrådet. (2023). Folkhögskolans mål och uppdrag. <https://www.folkbildningsradet.se/folkhogskola/>
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Hamilton, N. J., & Astramovich, R. L. (2016). Teaching strategies for students with ADHD: Findings from the field. *Education*, 136(4), 451-460. <https://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1104213>
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2021). Inclusion through folk high school in Sweden – the experience of young adult students with high- functional autism. *Funktionshinder och rehabilitering*.43 (19), 2805–2814. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1717651>
- Hjörne, E., Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Studentlitteratur AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lin, H., Grudnoff, L., & Hill, M. (2022). Agency for Inclusion: A Case Study of Special Educational Needs Coordinators (SENCOs). *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(4), 609–619. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2137110>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2022*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Läroplan för gymnasiet: Reviderad 2021. (2021). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Läroplan för förskolan: Reviderad 2019. (2019). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

MacDonald, F. J., Bottrell, D., & Johnson, B. (2019). Socially transformative wellbeing practices in flexible learning environments: Invoking an education of hope. *Health Education Journal*, 78 (4), 377–387. <http://dx.doi.org/10.1177/0017896918777005>

Santos, S. A., Nada, C., Macedo, E., & Araújo, H. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? *European Educational Research Journal*, 19 (5) 463–481. <https://doi.org/10.1177/1474904120946885>

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

SFS 2017:1111. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2017/1100-1199/d_3115975-sfs-2017_1111-forordning-om-andring-i-hogskoleforordningen-1993_100

SFS 2011:1108. Förordning om vuxenutbildning (2011). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20111108-om-vuxenutbildning_sfs-2011-1108/

Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2016/tillgangliga-larmiljoer>

Skolverket. (2023a). *Elever som lämnat grundskolan utan slutbetyg, läsåren 2018/19–2022/23*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2022/23&run=1>

Skolverket. (2023b). *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2023*. [Betyg och studieresultat i gymnasieskolan år 2023 \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-2023)

Skolverket. (2019). Hälsa för lärande – lärande för hälsa. *Forskning för skolan*.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4071>

Specialpedagogiska myndigheten. (2024a). *Tillgänglighetsmodell*. <https://www.spsm.se/stod-och-rad/skolutveckling/tillganglig-utbildning/tillganglighetsmodell/>

Specialpedagogiska myndigheten. (2024b). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF*. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>

Stanton, A., Zandvliet, D., & Dhaliwal, R. (2016). Understanding students' experiences of well-being in learning environments. *Higher Education Studies*, 6(3) 90–99. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p90>

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. <https://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Taneja Johansson, S. (2021). Looking back on compulsory school: narratives of young adults with ADHD in Sweden. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(2), 163–175.

<https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1930904>

Tufvesson, C. (2007). *Concentration Difficulties in the School Environment - with focus on children with ADHD, Autism and Down's syndrome*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://lup.lub.lu.se/search/files/5582813/598855.pdf>

UNICEF (Sverige 2009). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. [Elektronisk resurs]. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed.

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/G%20od-forskningssed_VR_2017.pdf

Widiastuti, K., Susilo, M. J., & Nurfinaputri, H. S. (2020). How Classroom Design Impacts for Student Learning Comfort: Architect Perspective on Designing Classrooms. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 469-477.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274718.pdf>

von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Örebro universitet, 2009. [initiativ-och-foljsamhet-i-klassrummet.pdf \(oru.se\)](#)

Öhman, A. (2023). Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: berättelser om utanförskap och tillhörighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 28 (3). <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.01>

Bilaga 1

Intervjuguide till fokusgrupp, semistrukturerad intervju

1. Vilken skolbakgrund har du?
2. Vilka erfarenheter har du kring olika lärmiljöer?
3. Hur har du trivts i skolan?
4. Hur har skolans miljö påverkat din trivsel?
5. Hur har du upplevt gemenskapen i tidigare skolor?

Berätta gärna med exempel

6. Hur har skolans miljö påverkat din inläring?
7. Har du upplevt att du fått undervisning som känts stimulerande?

Berätta gärna med exempel

8. Var har du trivts bäst?
9. Vilken miljö har fungerat bäst för din inläring?
10. När har du haft svårt att ta till dig undervisningens innehåll?

Berätta gärna med exempel

Bilaga 2



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen Forskningsportalen <https://researchportal.hkr.se/>

Datum 11 mars 2024

Samtycke till att delta i studien

Jag heter Susanne Skårstedt och studerar nu sista terminen på specialpedagogprogrammet, Högskolan Kristianstad. Sista terminen innebär ett självständigt arbete där jag skall studera hur skolmiljön kan påverka både trivsel och inläring.

Vad är det för studie och vad ska den handla om?

Studien kommer att undersöka om det finns gemensamma faktorer som ökar trivsel och inläring men också om det finns gemensamma faktorer som minskar just trivsel och inläring. Många skolor ser olika ut och alla elever är olika varför studien kommer fokusera på just elevernas/deltagarnas egna upplevelser av all miljö som skolan innebär. Studien vänder sig till deltagare på folkhögskola som har svårigheter inom NPF och är över 18 år.

Hur går studien till?

Den här intervjun är en pilotstudie. Syftet är att prova intervjuguidens relevans i en fokusgrupp.

Jag kommer fråga om erfarenheter och upplevelser kring olika miljöer i din skolbakgrund. Intervjun beräknas ta mellan 45–60 min att genomföra.

Vad händer med svaren?

Dokumentationen kommer under intervjun ske med ljudinspelning. Jag delar inte deltagarnas berättelse med några obehöriga vilket innebär att inga andra deltagare, lärare eller annan personal kan se vad du har berättat.

När allt material är insamlat kommer intervjuguiden granskas och eventuellt göras om. All personlig information kommer att avidentifieras, liksom vilken skola som deltagit i studien.

Etiska principer

Studien kommer att följa de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet ([God forskningssed \(vr.se\)](#)) vilket innebär att varje deltagare måste ge sitt samtycke till att delta efter att ha fått information.

- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens namn

.....

Studentens underskrift

.....

Kontaktuppgifter: Susanne Skårstedt

Telefonnummer: 070-992 62 00

E-mailadress: susanne.skarstedt@utlook.com

Ansvarig lärare/handledare: Git Turunen

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Bilaga 3

Samtyckesblankett

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 Susanne Skårstedt senast i samband med intervjun.

Bilaga 4



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen Forskningsportalen <https://researchportal.hkr.se/>

Datum 11 mars 2024

Samtycke till att delta i studien

Jag heter Susanne Skårstedt och studerar nu sista terminen på specialpedagogprogrammet, Högskolan Kristianstad. Sista terminen innebär ett självständigt arbete där jag skall studera hur skolmiljön kan påverka både trivsel och inläring.

Vad är det för studie och vad ska den handla om?

Studien kommer att undersöka om det finns gemensamma faktorer som ökar trivsel och inläring men också om det finns gemensamma faktorer som minskar just trivsel och inläring. Många skolor ser olika ut och alla elever är olika varför studien kommer fokusera på just elevernas/deltagarnas egna upplevelser av all miljö som skolan innebär. Studien vänder sig till deltagare på folkhögskola som har svårigheter inom NPF och är över 18 år.

Hur går studien till?

Studien består av djupintervjuer där jag kommer fråga om erfarenheter och upplevelser kring olika miljöer i din skolbakgrund. Intervjun beräknas ta mellan 45-60 min att genomföra.

Vad händer med svaren?

Dokumentationen kommer under intervjun ske med ljudinspelning. Jag delar inte deltagarnas berättelse med några obehöriga vilket innebär att inga andra deltagare, lärare eller annan personal kan se vad du har berättat.

När allt material är insamlat kommer en analys göras och skrivs fram i studien. All personlig information kommer att avidentifieras, liksom vilken skola som deltagit i studien.

Etiska principer

Studien kommer att följa de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet ([God forskningssed \(vr.se\)](#)) vilket innebär att varje deltagare måste ge sitt samtycke till att delta efter att ha fått information.

- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens namn

.....

Studentens underskrift

.....

Kontaktuppgifter: Susanne Skårstedt

Telefonnummer: 070-992 62 00

E-mailadress: susanne.skarstedt@utlook.com

Ansvarig lärare/handledare: Git Turunen

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000