



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Framgångsfaktorer i undervisningen

En fenomenografisk studie av vad som bidrar till
kunskapsutveckling och välmående, enligt elever med
NPF

Linda Agrell och
Magdalena Lundstedt Nordén
Specialpedagogiska programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Inger Berndtsson
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Sofie Gustafsson

Nyckelord: NPF, framgångsfaktorer, fenomenografi, kunskapsutveckling, välmående, inkludering

Abstract

Skolans uppdrag är att erbjuda en likvärdig utbildning och uppväga skillnader i elevers förutsättningar med hjälp av tillgänglig lärmiljö, extra anpassningar och särskilt stöd. Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) uppvisar sämre mående och måluppfyllelse än övriga elever. Det finns därför behov av att lyfta fram vad elever med NPF själva uppfattar som framgångsrikt i undervisningen och vad som gör lärmiljön tillgänglig och leder till kunskapsutveckling och välmående. Studiens syfte är att utifrån ett specialpedagogiskt-, relationellt perspektiv och en fenomenografisk ansats beskriva hur elever i grundskolans mellanstadium med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående*. Avsikten är också att söka efter och beskriva kvalitativa likheter och skillnader i elevernas uppfattningar kring fenomenet. De frågeställningar som studien söker svar på för att uppnå syftet är: Vad uppfattar eleverna vara framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående? Hur uppfattar eleverna att framgångsfaktorerna har bidragit till kunskapsutveckling och välmående?

Studiens teoretiska utgångspunkter är specialpedagogiskt perspektiv, relationell pedagogik och kommunikativt och relationsinriktat perspektiv (KoRP). Genomförande gjordes utifrån en fenomenografisk ansats där beskrivningar och analys utgick från åtta elevers utsagor kring fenomenet och som metod användes semistrukturerade intervjuer. Fyra kategorier uppfattades som framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående: *kamratrelationer, elev-lärrarrelation, rast och paus* och *lärmiljö*. Genom dessa kategorier kunde det utläsas att framgångsfaktorerna bidrog till *motivation, gemenskap, förmåga att hålla fokus* och *energireglering*, enligt elevernas uppfattningar.

Förord

Det här examensarbetet har tagit sin utgångspunkt i elevers uppfattningar, vilket vi ser som både viktigt och intressant att ta del av. Även om vägen från start till mål har upplevts som krokig, så har vi lärt oss otroligt mycket om vad elever uppfattar vara framgångsfaktorer för kunskapsutveckling och välmående. Den kunskap som ni elever har gett oss kommer vi att bära med oss i vår yrkesroll som specialpedagoger. Ett stort tack till alla er elever för att ni delade med er av era erfarenheter och uppfattningar! Utan samtalen med er hade det här examensarbetet inte varit möjligt!

Vi vill också rikta ett tack till er vårdnadshavare för att ni gav ert medgivande till att ert barn fick delta i studien och även för de berikande samtal vi har haft med er, även då dessa inte skrivs fram i studiens resultat. Ett stort tack vill vi även säga till er lärare som hjälpte till att förmedla kontakten till vårdnadshavare och elever. Dessutom vill vi även tacka våra fantastiska familjer som har tagit ett extra stort ansvar för hem och familj under tiden då vi har ägnat all möjlig tid till diskussioner och vår skrivprocess. Till sist vill vi också tacka Inger Berndtsson, vår handledare, som gav oss den karta och kompass som vi behövde för att hitta rätt! Vi är tacksamma att du övertygade oss att hålla fast vid den fenomenografiska ansats, som studien utgår ifrån. Tack!

Innehåll

Abstract	2
Förord	3
1 Inledning	6
2 Syfte och forskningsfrågor	8
3 Bakgrund	8
3.1 Definition av centrala begrepp	8
3.2 Måluppfyllelse	9
3.3 Elevers välmående och delaktighet	9
3.4 Tillgänglig lärmiljö, extra anpassningar och särskilt stöd	10
4 Tidigare forskning	12
4.1 NPF	12
4.2 Måluppfyllelse	13
4.3 Framgångsfaktorer	14
4.3.1 Välmående	14
4.3.2 Inkludering	15
4.4 Elevers perspektiv	16
4.5 Fenomenografisk forskning	18
5 Teoretiska utgångspunkter	18
5.1 Specialpedagogiskt perspektiv	19
5.2 Relationell pedagogik	19
5.3 KoRP - Kommunikativt och Relationsinriktat Perspektiv	20
6 Metodologi och metod	22
6.1 Forskningsansats	22
6.2 Metod	22
6.3 Urval	23
6.3.1 Pilotintervjuer	23
6.3.2 Intervjuer	23
6.4 Genomförande	24
6.4.1 Informanter till pilotintervjuer	24
6.4.2 Informanter till studien	24
6.4.3 Genomförande av pilotintervjuer	25
6.4.4 Genomförande av studiens intervjuer	26
6.5 Bearbetning och analys	26
6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	28
6.7 Etiska ställningstaganden	28

7 Resultat	30
7.1 Kompisrelationer	30
7.2 Elev–lärarrelation	31
7.3 Rast och paus	32
7.4 Lärmiljö	33
7.5 Sammanfattning	35
8 Diskussion	37
8.1 Resultatdiskussion	37
8.1.1 Kompisrelationer	37
8.1.2 Elev–lärarrelation	38
8.1.3 Rast och paus	39
8.1.4 Lärmiljö	39
8.2 Metoddiskussion	40
8.3 Studiens kunskapsbidrag	41
8.4 Förslag till vidare forskning	42
Referenser	43
Bilagor	51

1 Inledning

I Sverige tillbringar de flesta människor tio år av sina liv i grundskolan, vilket är en stor del av en människas livslängd. Dessa år bör ligga till grund för välmående, hälsa och en god livskvalitet, vilket kan vara avgörande för elevers framtid. Under 25 års tid har vi skribenter varit verksamma i skolan och många samtal har förts med elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Det har för oss blivit tydligt hur mycket de vet om sin egen inlärning och vad som fungerar för just dem. Vi har under våra år uppmärksammat att det är vanligt att elever med NPF upplever stora utmaningar i skolan, då bland annat lärmiljön inte är tillräckligt anpassad för att möta deras behov. Behovet av att öka kunskaperna kring NPF stärktes av att Göteborgs universitet 2018 införde obligatoriska kurser om NPF på speciallärar- och specialpedagogiska programmet. Vi skribenter studerade vid specialpedagogiskaprogrammet under åren 2020–2022 där det fördes många, långa och intressanta diskussioner. Samtalen kretsade kring svårigheter i att möta alla elevers behov i undervisningen, då behoven är omfattande och varierande. Upplevelsen på specialpedagogiska programmet och på våra skolor var att elever med NPF-diagnoser ökat och så även utredningar med frågeställning kring NPF. Utifrån detta växte en tanke kring att studera vad som bidrar till kunskapsutveckling och välmående för elever med NPF.

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning, vilket har varit framskrivet i de tre läroplaner som varit gällande under våra verksamma år i grundskolan. Trots det är debatten om ojämlika skolor i hög grad aktuell. Debatten handlar bland annat om bristande studiero, färre elever som blir behöriga till gymnasiet, brist på speciallärare och specialpedagoger, samt kunskapsbrist vad det gäller att möta elever med NPF. Redan 1994 när Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) skrevs fram visades det på vikten av att sträva efter inkludering av alla elever i skolan. Trots detta upplever vi ändå att elever med NPF ofta hamnar utanför i många sammanhang i svenska skolor. Lärare som vi har mött eller läst om, som själva har en NPF diagnos, har uttryckt vikten av att lärare behöver gå in med en nyfikenhet kring elevers uppfattning om vad som kan stötta eleverna genom deras skoltid. Elevers rätt att bli hörda är även tydligt framskrivet i Skollagen (SFS 2010:800).

Under senare år har forskning riktats mot elever med NPF. De perspektiv som forskningen vanligtvis utgår från är läkares, lärares, specialpedagogers och vårdnadshavares, samt erfarenheter från vuxna med NPF som delat med sig av sin upplevda skoltid (t.ex. Hellberg & Kjellberg, 2012; Skytte, 2021; Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], u.å.).

Av den forskning som vi har funnit är större delen inriktad mot äldre elever såsom i grundskolans högstadium och i gymnasieskolan, vilket kan medföra en risk att eleverna inte kommer ihåg vad som fungerade väl under deras första år i skolan. Skolverket (2022b) lyfter fram vikten av tidiga insatser i de första skolåren för att minimera risken för skolmisslyckanden. Vanligtvis ökar de teoretiska utmaningarna i skolan när elever med NPF går vidare från lågstadiet till mellanstadiet (Harrison m.fl., 2020). Detta gör att det blir ännu viktigare att rektorer och lärare besitter kunskaper om NPF för att främja en inkluderad undervisning. Lärare behöver lyssna till eleverna för att kunna anpassa efter varje individ poängterar Hattie (2012). Detta elevperspektiv har vi skribenter funnit avsaknad av i fenomenografiska studier kring mellanstadieelevers uppfattningar av framgångsfaktorer av kunskapsutveckling och välmående. Samtidigt visar flera studier (Aubé m.fl., 2021; Ekberg m.fl. 2016; Eriksson & Carlssons, 2016; Leifler, 2022) ett tydligt mönster att elever med NPF upplevt att de inte passade in och att deras skoltid varit turbulent. Därför finns det behov av att belysa vad som

fungerar, det vill säga lyfta fram framgångsfaktorer i undervisningen för elever med NPF. För att fånga elevers uppfattningar kring deras kunskapsutveckling och välmående valdes därför en fenomenografisk ansats som bygger på åtta semistrukturerade intervjuer. Studier kring elevers uppfattningar behövs då skolmisslyckanden är, enligt Ekberg m.fl. (2016), en riskfaktor för en försämrad livskvalité. Vidare forskningen skulle kunna leda till att de som verkar i skolan får ny kunskap om vad som kan gynna elever med NPF. Det skulle kunna ge dem förutsättningar, som bidrar till en lyckad skoltid med framgångsrik kunskapsutveckling och välmående.

Studien avgränsas till att gälla elever med NPF som till största del ingår i den ordinarie undervisningen och upplevdes vara välmående. Eleverna skulle även beräknas uppnå grundskolans kriterier för bedömning av kunskaper eller betygskriterier i svenska och matematik, samt under studiens genomförande gå i någon av mellanstadiets årskurser.

Studiens disposition efter den här inledande texten utgår från vad som är relevant utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. I bakgrunden lyfts, utifrån styrdokument och annan relevant litteratur: centrala begrepp, måluppfyllelse, elevers välmående och delaktighet, samt tillgänglig lärmiljö, anpassningar och särskilt stöd. Därefter görs ett nedslag i, för studien relevant, tidigare forskning: NPF, måluppfyllelse, framgångsfaktorer, elevers perspektiv, samt fenomenografisk forskning. Sedan presenteras de teoretiska utgångspunkterna för studien: specialpedagogiskt perspektiv, relationell pedagogik och KoRP - kommunikativt relationsinriktat perspektiv. Därefter presenteras metodologi, resultat och diskussion.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att utifrån ett specialpedagogiskt, relationellt perspektiv och en fenomenografisk ansats beskriva hur elever i grundskolans mellanstadium med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående*. Avsikten är också att söka efter och beskriva kvalitativa likheter och skillnader i elevernas uppfattningar kring fenomenet.

För att uppnå syftet med studien avser vi att besvara forskningsfrågorna:

1. Vad uppfattar eleverna vara framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående?
2. Hur uppfattar eleverna att framgångsfaktorerna har bidragit till kunskapsutveckling och välmående?

3 Bakgrund

Barns rätt att bli hörda, det vill säga att få möjlighet att uttrycka åsikter, kring frågor som rör dem själva står utskrivet i Barnkonventionen; FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2018). Konvention är sedan 2020 en lag i Sverige (SFS 2018:1197). Relativt lite forskning utgår från grundskoleelevers uppfattningar kring framgångsfaktorer i skolan och elever med funktionsnedsättningar är än mindre representerade (Nilholm & Göransson, 2014; SPSM, 2019). Därför behöver forskningen kompletteras med elevers perspektiv, vilket kan tänkas vara det viktigaste perspektivet när det gäller framgångsfaktorer för elever. Följande kapitel ger en översikt av för studien centrala begrepp och områden som kan ha betydelse för möjligheten att utforma en likvärdig utbildning för alla elever, oavsett elevers förutsättningar och behov: 3.1 *Definition av centrala begrepp*, 3.2 *Måluppfyllelse*, 3.3 *Elevers välmående och delaktighet* och 3.4 *Tillgänglig lärmiljö, extra anpassningar och särskilt stöd*.

3.1 Definition av centrala begrepp

Här följer förklaringar av de begrepp som är centrala utifrån studiens syfte om hur elever med *NPF* uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer* i undervisningen gällande *kunskapsutveckling* och *välmående*. Eleverna som studien utgår ifrån förväntas till största del ingå i den *ordinarie undervisningen*.

NPF: Den här studien utgår från elever med två av de vanligaste funktionsnedsättningarna inom NPF, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) och autismspektrumtillstånd (AST). Enligt Attention (2023a) är de vanligaste symtomen för ADHD uppmärksamhetssvårigheter, impulsivitet och överaktivitet. De vanligaste symtomen för AST är svårigheter i sociala sammanhang, specialintressen, kommunikativa svårigheter, bristande motorik, repetitiva mönster och känslighet för sinnesuttryck (Attention, 2023b). Andra vanliga funktionsnedsättningar inom NPF är tourettes syndrom och språkstörning (Attention, 2022).

Framgångsfaktorer: faktorer som har positiv påverkan på elevers kunskapsutveckling och eller välmående.

Kunskapsutveckling: genom undervisning utvecklas elevers lärande i riktning mot skolans kriterier för bedömning av kunskaper och eller betygsriterierna.

Välmående: Med välmående menas i den här studien att må psykiskt bra genom delaktighet, såväl socialt som didaktiskt, samt att uppleva trygghet i skolans olika lärmiljöer.

Ordinarie undervisning: eleven tillhör en klass och arbetar i helklass, eller i en mindre grupp med klasskamrater. Eleven kan arbeta i klassrummet eller i grupprum.

3.2 Måluppfyllelse

Förändringarna i samhället ställer höga krav på skolorna och bidrar till utmaningar. I Skolverkets statistik kring slutbetyg i grundskolan 2022 (Skolverket, 2022c) framkom att nästan 18 000 elever, vilket motsvarar 15,0%, gick ut grundskolan utan fullständiga betyg och var därmed inte behöriga till nationella gymnasieprogram. Det går inte att utläsa i Skolverkets statistik hur betygen specifikt såg ut för elever med NPF. Enligt Autism och Aspergerförbundets (2018) medlemsundersökning var det dock endast 45% av de 1269 grundskoleelever som deltog i undersökningen som hade fått godkända betyg (minst E) i svenska, engelska och matematik år 2018. Med utgångspunkt av siffrorna ovan och det faktum att grundskoleelever sällan blir hörda i forskningen kan frågan ställas ifall de som verkar i skolan lyssnar till elevernas uttryckta behov?

3.3 Elevers välmående och delaktighet

En förutsättning för lärande och kunskapsutveckling i skolan är att eleverna är välmående. För att öka elevers välmående krävs ett omfattande främjande och förebyggande arbete (Bähr, 2020). Det medför att dagens skola är i behov av att kontinuerligt utveckla det förebyggande arbetet. Varje lärare förväntas arbeta för att skapa ett tillåtande klimat där elever upplever delaktighet, trygghet och studiero, men det är även skolläraernas uppgift att verka för elevers välmående och trygghet (Skolverket, 2022a).

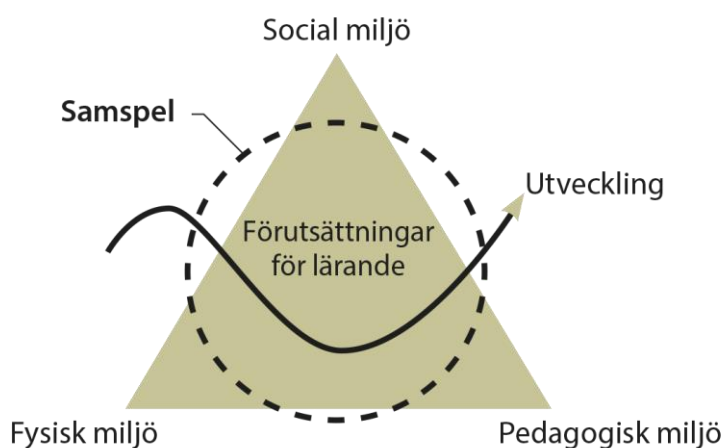
Välmående är ett begrepp som kan tolkas på olika sätt och det kan även beskrivas såsom Världshälsoorganisationens definition av *psykisk hälsa*: “Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community” (World Health Organization [WHO], u.å., andra stycket under rubriken Key facts).

I nästan 30 år, från 1985 till 2014, har den psykiska ohälsan ökat hos svenska ungdomar. En jämförelse som Folkhälsomyndigheten (2018) gjort mellan Sverige och övriga nordiska länder har visat på att Sverige har mer omfattande psykosomatiska problem än övriga länder. Folkhälsomyndigheten pekar på att andelen ungdomar i åldrarna 13–15 år med återkommande psykosomatiska symtom har fördubblats under perioden. Av de identifierade möjliga orsakerna framkom bland annat en försämring av skolans funktion, till exempel struktur och organisation, samt samhällets ökade krav på utbildning. Den psykiska ohälsans procentuella ökning år 2014 var jämn mellan könen i 15-årsåldern, även om det fanns en större andel flickor med psykisk ohälsa.

I Folkhälsomyndighetens utredning (2018) gällande ungdomar mellan 16–19 år framkom det att 17 000 svenska ungdomar varken hade gått i skolan eller haft en anställning. Flertalet av dessa ungdomar hade en komplex livssituation och olika typer av skolmisslyckanden bakom sig. Misslyckanden hade ofta lett till bristande självkänsla. Det framkom att flertalet av ungdomarna hade psykiska funktionsnedsättningar med psykosomatiska symptom, vilket innebär bland annat sömnsvårigheter, irritation, nedstämdhet, nervositet, huvudvärk, yrsel, ont i magen och ont i ryggen (Folkhälsomyndigheten, 2018). Folkhälsomyndighetens framskrivning är i linje med Statens offentliga utredningar (SOU, 2013:13) kring liknande område. En av de senare rapporterna från SOU (2021:30) visar att elever med NPF fortfarande, nästan 40 år efter att Folkhälsomyndighetens (2018) utredning startade, upplevde sig inte trivas i skolan. Elever med NPF utsätts också oftare för mobbning än andra elever. Det är av yttersta vikt att elever med NPF skall känna delaktighet och allt lärande gynnas av goda relationer till pedagoger, föräldrar och klasskamrater (Furrer & Skinner, 2003).

3.4 Tillgänglig lärmiljö, extra anpassningar och särskilt stöd

Skolans uppdrag är att främja elevers lärande och verka för att eleverna skall utveckla en grundläggande självkänsla och trygghet. Undervisningen i skolan skall vara likvärdig för alla elever, vilket innebär att den skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Därför kan undervisningen inte se likadan ut för alla och resurser skall fördelas utifrån behov (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr22], 2022). I skolan har elever rätt att utifrån sina egna förutsättningar få det stöd som de behöver och alla elever skall i möjligaste mån undervisas i den ordinarie undervisning (SFS 2010:800). Förutsättningar för lärande är ett samspel mellan den fysiska, den sociala och den pedagogiska miljön. För att illustrera detta har Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2018) tagit fram *tillgänglighetsmodellen*.



Figur 1. "Samspelet i tillgänglighetsmodellen" (SPSM, 2018, s. 14).

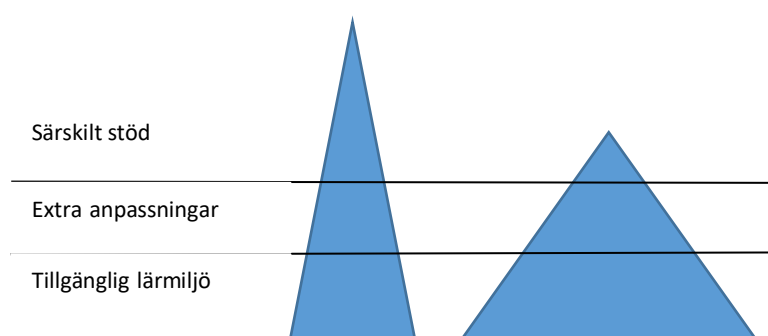
Vissa elever kan vara i behov av ökad tillgänglighet i en eller flera av ovan nämnda miljöer. Behoven kan variera över tid eller vara mer eller mindre konstanta för elever med funktionsnedsättningar (SPSM, 2018). I skollagen (SFS 2010:800) finns inte begreppet *tillgänglig lärmiljö* utskrivet, men i 1 kap. 4 § antyds innebörden av begreppet när det står skrivet:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §).

Genom att, som skollagen föreskriver, ta hänsyn till alla elevers olika behov och ha med det i planering av undervisningen på skol-, grupp- och individnivå kan en tillgänglig lärmiljö främjas. Vikten av att anpassa lärmiljön utifrån elevers förutsättningar och behov, oavsett variation av förmågor, skrevs fram i Salamanca år 1994 (Svenska Uneskorådet, 2006). Det var 92 regeringar och 25 internationella organisationer som skrev under deklarationen med rekommendationer om hur skolan som verksamhet skall ge *alla* elever rätt till en inkluderad undervisning, en skola som möter elevers individuella behov.

I lärmiljöer som inte är tillgängliga krävs det insatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd. Stödet är individriktat och skall ges till elever som inte når eller inte beräknas nå kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterier, skriver Skolverket (2022b). Vidare understryks vikten av att utforma extra anpassningar för elever med funktionsnedsättningar. Oavsett om de beräknas nå kriterierna för bedömning av kunskaper/betygskriterier eller inte skall de ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt. Extra anpassningar definieras som “en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2022b, s. 8), men kan även innebära insatser utanför den ordinarie undervisningen om de är kortvariga. Särskilt stöd är av mer ingripande karaktär och skall ges, i enlighet med skollagens (SFS 2010:800) 3 kap. 7 §, när skolan uppmärksammat att en elev inte beräknas uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterierna, trots att stöd i form av extra anpassningar satts in. Detsamma gäller om eleven uppvisar andra svårigheter i skol-situationen (SFS 2010:800).

I miljöer där det finns en god tillgänglighet kan de flesta behoven tillgodoses, men även insatser av mindre ingripande karaktär kan vara nödvändiga. I de miljöer där tillgängligheten är låg behöver stöd av mer ingripande karaktär sättas in, vilket illustreras av figuren nedan.



Figur 2. “Illustrationen synliggör vinsten med att arbeta för en tillgänglig lärmiljö samt relationen till extra anpassningar och särskilt stöd” (SPSM, 2018, s. 9)

Forskare som i grunden är pedagoger, psykologer, läkare, socionomer samt från andra yrkeskategorier levererar kontinuerligt nya förslag på undervisningsstrategier och förhållnings-sätt, som kan vara gynnsamma och som lärare förväntas använda i syfte att förbättra under-visningen eller skolmiljön (Mitchell, 2015). Mitchell (2015) lyfter flera professioner som riktar

sitt intresse mot att öka inkluderingen i skolan, men elevernas uppfattningar saknas i hans sammanställning.

Det finns behov av att lyfta fram vad elever med NPF själva uppfattar som framgångsrikt i undervisningen och vad som gör lärmiljön tillgänglig och leder till kunskapsutveckling och välmående.

4 Tidigare forskning

Relevant forskning för studien har sökts där fokus ligger på mellanstadieelever med en NPF diagnos och deras uppfattningar kring framgångsfaktorer i skolan. Sökningarna utgick från ansedda forskares verk och från studiens centrala begrepp, både på svenska och engelska. Genom att granska referenser i olika forskningsstudier har andra studier inom området kunnat hittats. Även sökningar via sökmotorer, till exempel: Acta Didactica Norden och Supersök vid Göteborgs universitet har bidragit till att finna tidigare forskning. Sökningarna skedde i flera steg vilket var tidskrävande, men välbehövligt. Trots omfattande sökningar hittades endast ett fåtal studier och artiklar. Det vill säga de studier och artiklar som utgick från elever i mellanstadiet med NPF och deras uppfattningar om vad som fungerar väl i undervisningen. En forskare, Leifler (2022), ger uttryck för att elevers perspektiv är utforskat och behöver få mer plats.

Tidigare forskning som lyfts i det här kapitlet har tagits fram utifrån syftet med studien att utifrån ett specialpedagogiskt-, relationellt perspektiv och en fenomenografisk ansats beskriva hur elever i grundskolans mellanstadium med NPF uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående*. Alla elever i studien skall ha en NPF-diagnos och därför inleds kapitlet med forskning utifrån *NPF* för att ge en djupare förståelse inom området. Studien bygger på elevers uppfattningar av framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling. Därav lyfts forskning som visar på komplexiteten att skapa förutsättningar för *måluppfyllelse* eftersom elever med NPF möter större utmaningar att nå betygskategorierna än övriga elever. Välmående och inkludering har i forskningen identifierats som framgångsfaktorer för kunskapsutveckling och välmående, vilket lyfts fram under rubriken *framgångsfaktorer*. Elevers perspektiv är centralt i den här studien och därför ges en inblick i forskning kring *elevers perspektiv*. En kort resultatsammanfattning av en fenomenografisk studie kommer att avsluta detta kapitel, då den forskningen kan ställas i relation till den här studiens ansats. Studien utgår, på ett liknande sätt som den här studien, från elevers uppfattningar om motiverande faktorer i skolan. Notera att de gymnasieelever som representeras inte specifikt är elever med NPF.

4.1 NPF

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är ett paraplybegrepp och innefattar olika diagnoser, bland annat ADHD och autismspektrumtillstånd (Leifler, 2022). ADHD innefattar bland annat svårigheter inom koncentration, impulsivitet och hyperaktivitet (Beckman m.fl., 2016). Autismspektrumtillstånd innebär bland annat svårigheter inom kommunikation, social interaktion, samt minskad flexibilitet inom beteende och tankemönster (Marshall & Goodall, 2015). Elever med NPF kan ofta vara i behov av socialt stöd och uppmuntran i olika situationer. Det är viktigt att skolan har arbetat och arbetar utifrån planer kring utredning av elevers styrkor

och utmaningar för att kunna göra lärmiljön tillgänglig för alla elever (Balldin & Hedeqvist, 2013). Malmqvist och Nilholm (2016) skriver att det idag finns forskare som ger en ny vinkel kring debatten kring ADHD. Forskarna utgår från att ADHD kanske inte ens skulle existera om inte skolan fanns och att det till och med är så att det är skolan som bidrar till att eleverna får diagnoser som till exempel ADHD. Skolan kan bidra till att utveckla egenskaper hos elever som kan liknas vid ADHD när skolan har misslyckats med att skapa tillgängliga lärmiljöer (Malmqvist & Nilholms, 2016).

I en relativt ny svensk studie (Norman m.fl., 2019) som fokuserat på extremt för tidigt födda barn i Sverige har forskarna kommit fram till att det är en ökning av barn som fötts i vecka 22–26 som har överlevt. Det visade sig att det var en ökning med 7% av prematurt födda barn som överlevt fram till ett års ålder. Perioderna som jämfördes var 2004–2007 och 2014–2016. Elever med NPF ökar i skolorna och de extremt för tidigt födda barnen kan vara en bidragande faktor till att antalet elever med NPF i svenska skolor har ökat, då risken att få en NPF-diagnos är högre för dessa barn enligt Morsing m.fl. (2022). Studien som Morsing m.fl. (2022) genomförde under en period av elva år, med 399 för tidigt födda barn visade att barnen som var födda före 24 fullgångna veckor löpte ökad risk för olika funktionsnedsättningar. Av de prematura barnen som ingick i studien hade 75% en NPF-diagnos vid tretton års ålder och 88% hade även andra medicinska diagnoser. Fler för tidigt födda barn överlever i Sverige, men det är inte den enda orsaken till att antalet elever med NPF ökat i skolorna.

Den markant ökade diagnostiseringen som sker idag ifrågasätts främst inom samhällsvetenskaplig forskning, där förklaringar söks inom sociala faktorer. Några förklaringar på den ökade diagnostiseringen är att diagnos kan leda till tilldelning av resurser i skolan, utgöra en förklaring till elevers skolmisslyckande, samt att det har blivit mer accepterat att behandla beteendeproblematik med medicin (Odenbring m.fl., 2017). Gillberg (2014) hävdar på sin sida att det är vanligt förekommande att barn kan ha tidigt debuterande utvecklingsneurologiska problem, *early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examinations* (ESSENSE), och att de därför bör utredas tidigt och även följas upp utifrån flera möjliga diagnoser. Det är inte en enstämig bild som forskarna skriver fram, då till exempel Kaland (2015) pekar på vikten av att överväga ifall en diagnos skulle leda till något positivt eller om den kan utgöra hinder för en ung människa som är på väg mot egna framtidsdrömmar och mål. Det finns en risk att individen identifierar sig med sin diagnos och på så sätt riskerar stigmatisering. Det är enligt Kaland (2015) viktigare att finna individuella lösningar för varje individ än att diagnostisera och att eleverna på så sätt kan få lyckas i skolan, vilket Nordfeldt m.fl. (2013) i sin tur hävdar är en skyddsfaktor för utsatta barn, till exempel elever med en NPF.

4.2 Måluppfyllelse

Skolan skall göra det möjligt för alla elever att vara delaktiga i skolsystemet, vilket kan ske med hjälp av anpassade studieplaner (Marshall & Goodall, 2015). Det ställs höga krav på varje undervisande lärare när elever i behov av särskilt stöd placeras i en homogen undervisningsgrupp. Elever med till exempel NPF behöver få stöd i både den sociala och den kunskapsmässiga utvecklingen i skolkontexten (Beckman m.fl., 2016).

Leifler (2022) och Bossaert m.fl., (2013) lyfter fram att elever med NPF når färre kriterier för bedömning av kunskaper eller betygskriterier än jämnåriga elever utan en NPF diagnos. Leifler (2022) poängterar att skolorna behöver bli bättre på att kunna anpassa undervisningen utifrån varje elevs specifika behov och förutsättningar och för att detta skall kunna ske behövs kunskap

och nya forskningsrön. Anderson (2020) har uppmärksammat liknande i sin studie kring elever med autism. Enligt skolläkare, psykologer saknade denna elevgrupp de kognitiva förmågor som krävdes för att klara kraven i den dåvarande läroplanen, Lgr11 (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019). Trots att de fick anpassningar och särskilt stöd, gavs flertalet av dessa elever inte en rimlig chans att nå kunskapskraven utan blev utslagna av skolsystemet. I Leiflers avhandling (2022) visade det sig att skolorna som ingick i studien funnit olika stödsystem som bidrog till ökad självständighet hos eleverna och att det förenklade för elever att genomföra skoluppgifter. De gynnsamma stödsystem som hon lyfte fram var bland annat struktur vid skrivning, belöningsystem, datorprogram samt stöd vid övergångar. Dessa faktorer visade sig kunna öka elevers möjlighet att nå kunskapskraven. En annan faktor som bidrog till att elever med NPF lyckades i skolan var att lärarna utnyttjade varandras erfarenheter och kompetenser kring inkludering av dessa elever samt att få extern fortbildning kring inkludering av elever med NPF.

Betyg är ett summativt sätt att bedöma elevers kunskaper och dessa ges till alla elever i en och samma årskurs, utifrån samma kriterier. Det är därför vanligtvis svårt att forska kring skillnader mellan elevers prestationer utifrån om de fått betyg eller inte. Det har ändå förekommit övergångsperioder där skolor kunnat välja om de skall sätta betyg eller inte, vilket har gett forskare möjlighet att undersöka skillnader mellan elever som fått betyg i årskurs 6, respektive de som inte har fått det (Klapp, 2014). Betyg kan öka gapet mellan hög- och lågpresterande elever då ett högt betyg genererar ökad självkänsla och ett lågt betyg minskar självkänslan (Klapp, 2014).

4.3 Framgångsfaktorer

I forskning kring bidragande faktorer som leder till kunskapsutveckling och välmående lyfts elevers välmående och skolans inkluderingsprocesser fram. Här följer ett urval av forskningens nedslag inom dessa områden: 4.3.1 *Välmående* och 4.3.2. *Inkludering*

4.3.1 Välmående

Det är inte bara pedagogernas ansvar att se till att eleverna mår bra. I en amerikansk studie framkom vikten av att skolledare måste vara delaktiga i arbetet att se till att eleverna mår bra (Singh, 2019). Det framkom fyra spår som skolledarna bör förhålla sig till (Singh, 2019):

1. Det rationella - kunskaperna om läroplaner, lärande och undervisning
2. Det emotionella - ett arbete kring personalens känslor
3. Det familjerelaterade - elever präglas inte bara av det som sker i skolan utan även av till exempel hemförhållanden
4. Det organisatoriska - hur skolledarna strukturerar arbetet.

Alla fyra spåren har påverkan på elevers akademiska framgångar och välmående. Störst inflytande på akademiska framgångar har det familjerelaterade spåret (Singh, 2019). Singh (2019) lyfter fram skolledares möjlighet att påverka det familjerelaterade spåret genom att se till att pedagogerna får utbildning i hur man kan öka föräldraengagemang och bidra till förtroendefulla relationer mellan hem och skola.

Elevhälsoteam ute på skolor arbetar med förebyggande arbete för att bland annat främja välmående hos elever och Holmström m.fl. (2015) lyfter i en sin studie skolsköterskans roll i det hälsofrämjande arbetet. I studien framkom vikten av att hjälpa elever till självhjälp och att tidigt lära elever att lita på sin egen förmåga. På så sätt kan det hjälpa elever att nå sin fulla

potential. Samverkan mellan olika professioner på skolan och att bygga tillitsfulla relationer var också hälsofrämjande faktorer som Holmström m.fl. (2015) lyfte fram. Det visade sig vara viktigt för elevers välmående, att samtala med eleverna och att vara nyfiken på hur de mår.

4.3.2 Inkludering

Begreppet inkludering har i forskning en varierad innebörd. Viss forskning fokuserar på social inkludering (Bossaert m.fl., 2013) och annan utgår från didaktisk inkludering (Roos & Gadler, 2018). I tidigare forskning kan en gemensam nämnare identifieras, att inkludering innebär att eleverna i huvudsak befinner sig i samma rum (Garpelin & Sandberg, 2017). Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling ringat in tre aspekter av inkludering: rumslig-, social- och didaktisk inkludering.

Rumslig inkludering innebär att eleven finns i samma lokal som sina klasskamrater (Asp-Onsjö, 2006). Olika yrkeskategorier uttrycker skilda uppfattningar kring stöd som ges inom ramen av den ordinarie undervisningen (Garpelin & Sandberg, 2017). Rektorer som ingick i Garpelin och Sandbergs studie (2017) beskrev att det är lärarnas ansvar att arbeta inkluderande. Rektorer påpekar också att det är de lärare som har vilja och kunskap som lyckas med inkluderande undervisning. Lärarna i sin tur upplevde en osäkerhet i att lyckas ansvara för och implementera stödåtgärder och kring sin förmåga att arbeta med inkluderande undervisning. Det finns elever med NPF som är rumsligt inkluderande under hela sin skoldag, samtidigt som de har svårigheter att avkoda social interaktion, vilket innebär en social exkludering (Thorén m.fl., 2020). Komplexiteten ökar om dessa elever även är stress- och kravkänsliga.

Social inkludering innefattar att elever är socialt delaktiga med lärare och klasskamrater (Asp-Onsjö, 2006). Relationer, interaktioner, uppfattning om elever i behov av stöd och acceptans av klasskamrater är fyra teman som Bossaert m.fl. (2013) identifierat inom social inkludering. I McAllister och Sloan (2016) studie med elever med autism beskrivs social inkludering ur elevers perspektiv. Studiens resultat visade att det var viktigt för eleverna att vara med och vara en del av det större sammanhanget och att få integrera med andra elever och vuxna. Eleverna uttryckte att klassrummet var en trygghet när många andra saker som ämnen, lektionsstruktur, elevgrupper med mera förändras varje dag i skolan.

Det har, enligt Lalvani och Bacon (2019), visat sig att barn tidigt i livet lär sig att kategorisera människor och även sina skolkamrater. Kategorisering av elever skulle kunna vara: bra/dålig, snäll/dum, lugn/stökig. Om en elev tillskrivs negativa egenskaper kan det, enligt Lalvani och Bacon (2019), bidra till en negativ syn på eleven och därmed leda till att den utesluts ur klassens gemenskap. Lalvani och Bacon (2019) poängterar att i de fall där elever inser att olikheter berikar istället för att utgöra hinder bidrar det till ökad social inkludering. De hävdar dock att det kan krävas att barnen tränas in i detta tankemönster tidigt, eftersom det är lättare att påverka yngre barns tankar och värderingar. Det är av yttersta vikt att alla barns självkänsla stärks för att möjliggöra gynnsamma möten med olikheter inom elevgruppen (Lalvani & Bacon, 2019). När barn med en god självkänsla tidigt lär sig att olikheter berikar kan möten med dessa olikheter bidra till att kategoriseringen inte leder till hierarkier och till att de inte värderar olikheter som olika värda (Lalvani & Bacon, 2019).

Didaktisk inkludering är när de didaktiska förutsättningarna möter elevens behov av att utveckla kunskap inom området (Asp-Onsjö, 2006). För att nå en didaktisk inkludering, enligt Roos och Gadler (2018) behöver tre komponenter samspela: tolkning av skolans dubbla uppdrag (socialisation och kunskap), elevers varierande förutsättningar och professionell kompetens. De

didaktiska aspekterna skall knytas samman med respektfulla och tillitsfulla undervisningsrelationer, samt öppenhet för det oberäkneliga (Jons, 2008; Ljungblad, 2016).

Ljungblad (2016) använder begreppet inklusion istället för inkludering och skriver fram vikten av relationskompetens i undervisningen. I sin avhandling lyfter hon fram att *situerad undervisning* är när läraren utgår från *vem* eleven är och finns med som medskapare i lärprocessen. Lärarens förmåga att möta eleven i såväl tidigare erfarenheter som i det didaktiska innehållet, beskrivs som *pedagogisk takt*. Hur läraren möter eleverna beskrivs som *lärarens hållning* och det är lärarens pedagogiska takt och hållning i den situerade undervisningen som utgör relationskompetens som genererar inklusion (Ljungblad, 2016).

I den svenska skolan finns det enligt Nilholm (2021) kunskap kring inkluderande metoder och implementeringen har påbörjats. Även om framstegen i forskningen är små, så syns en positiv utveckling och det har skett framsteg i inkluderingsarbetet i skolan de senaste åren. Vid en jämförelse av Sveriges inkluderingsarbete med vårt grannland Finlands syns både likheter och skillnader. Både Nilholm (2021) och Larzén-Östermark (2011) antyder att inkluderingsarbetet behöver utvecklas vidare i respektive land. Larzén-Östermarks (2011) undersökning som utfördes i Finland med fokus på rektorers uppfattningar visade att samtliga rektorer ansåg att deras största utmaning i inkluderingsarbetet var den ökade mångfalden bland eleverna. Resultatet visade att skolor behöver satsa på specialundervisning samt på mer utbildning kring elever i behov av särskilt stöd. Detta för att skapa väl fungerande inkluderingsmetoder samt för att öka pedagogers kunskaper om inkludering. Vid en jämförelse av dessa studier skall man ha i åtanke att det skiljer cirka 10 år och det kan ha skett en positiv utveckling i Finland sedan studien gjordes. Svårigheter i att inkludera alla elever blir synliga i Sverige, Sveriges grannländer, men även länder i andra världsdelar. Både i Danmark (Michéle Feder m.fl., 2016) och i Zimbabwe (Majoko, 2016) upplever lärare sig ha bristande kunskaper om hur de skall utforma undervisningen, så att den bidrar till att alla elever och framför allt de med NPF lyckas i skolan.

4.4 Elevers perspektiv

Forskning utifrån elevers perspektiv som studerar framgångsfaktorer för kunskapsutveckling och välmående utgår från olika populationer. Vissa studier fokuserar på elever i allmänhet och andra har riktat in sig på en viss elevgrupp, till exempel elever med NPF. När det är uttalat att en studie har ett avgränsat urval av elever kommer det att presenteras.

Framgångsfaktorer för välmående i skolan har Kostenius och Warnes (2020) beskrivit utifrån en studie som bygger på 76 elevers uppfattningar. Eleverna i studien var i åldrarna 10–21 år och deras uppfattningar var att det framförallt behöver finnas en öppenhet kring psykisk ohälsa. Det framkom också att vuxna i deras närhet behöver ta ansvar för att skapa hälsofrämjande relationer och att lärare i skolan skall ha rimliga och positiva förväntningar på eleverna för att främja psykisk hälsa. Övriga framgångsfaktorer för psykisk hälsa var enligt eleverna: förutsägbarhet, att få känna att man duger och få uppleva delaktighet (Kostenius & Warnes, 2020). Eriksson (2019) har i sin studie av skolbarns hälsa lyft fram två faktorer som påverkar den psykiska hälsan: skolstress och hemmiljö. Studien genomfördes med elever i fem nordiska länder i åldrarna 11-, 13- och 15-år, mellan år 2002 och 2014. Eleverna uttryckte att skolarbetet var stressande och påverkade därför den psykiska hälsan negativt. Stressen var än mer uttalad av de äldre eleverna, det vill säga 15-åringarna. I hemmiljön var det främst hur det kommuniceras i familjen som påverkade den psykiska hälsan antingen positivt eller negativt (Eriksson, 2019).

Elever med ADHD anser att anpassade skoluppgifter och prov, till exempel att få genomföra prov muntligt istället för skriftligt, kan vara framgångsrikt för välmående i skolan (Eriksson & Carlsson, 2016). Övriga faktorer, som eleverna ansåg kunde undvika missförstånd var att lärare skulle förstå dem som individer och ha förmåga att skapa struktur och tydlighet (Eriksson & Carlsson, 2016). Faktorerna som Eriksson och Carlsson (2016) skrivit fram kan liknas med de som Leifler (2022) pekar på vikten av. Leifler (2022) har kommit fram till, utifrån elevers uppfattningar, att pedagoger kan behöva stötta elever med NPF när skolarbetet kräver väl-fungerande exekutiva förmågor, eftersom elever med NPF vanligtvis har svårigheter med exekutiva förmågor. Vidare framkommer att koncentrationsförmågan hos elever med NPF kan främjas dels genom att skärma av stimuli och genom att få mer frekvent stöd under skoldagen.

Elever upplever att en framgångsfaktor är att få känna att man lyckas i skolan (Ekberg m.fl., 2016). Motsatsen till detta är skolmisslyckanden, en riskfaktor som kan bidra till att utveckla drogproblematik, kriminalitet och psykisk ohälsa och som i sin tur kan leda till problem långt fram i livet. Det kan även påverka möjligheterna att etablera sig på arbetsmarknaden. Ungdomar som deltog i studien (Ekberg m.fl., 2016) beskrev att de haft bristande motivation under sin skoltid och att de haft en problematisk skolfrånvaro. Det framkom också att elever upplevt koncentrationssvårigheter, relationsproblem med elever och relationssvårigheter med lärare. Faktorer som ungdomar lyfte, men i mindre utsträckning var: psykisk ohälsa, inlärnings-svårigheter, missbruk, familjeomständigheter och vantrivsel.

Idag lider många barn och ungdomar i skolåldern av psykisk ohälsa och välmåendet måste öka hos alla elever i skolåldern (Eriksson & Carlsson, 2016). Ökat välmående är viktigare för elever med NPF än övriga elever, eftersom de oftare hamnar i situationer som kan påverka deras välmående negativt (Leifler, 2022). Elever med NPF är oftare socialt exkluderade samt utsatta för kränkningar och mobbning än övriga elever, enligt Leifler (2022). Liknande resultat framkom i en studie kring ungdomar med ADHD, där de upplevt utanförskap, slagsmål och konflikter under sin skoltid (Eriksson & Carlsson, 2016). Upplevd exkludering har även Aubé m.fl. (2021) forskat om med fokus på elever med autism. Aubé m.fl. (2021) understryker att elever med diagnoser inom autismspektrat vanligtvis får en oönskad negativ stämpel i skolan. Falkmers m.fl. (2012) utgick också från elevperspektivet vid en enkätstudie med elever som hade en autismsdiagnos och som ingick i ordinarie undervisning i årskurserna 3–6. Resultatet liknade Aubés m.fl. (2021) då eleverna uttryckte att de hade svårare att få vänner, oftare blev mobbade och att de inte blev inbjudna till lek lika ofta som övriga klasskamrater. Eleverna upplevde att de inte var lika omtyckta som andra, kände ensamhet och mer osäkerhet än övriga elever i klassen.

Det krävs, enligt Eriksson och Carlsson (2016) att skolan har kunskap om hur stöd kan sättas in för elever i de tidiga årskurserna. Stödet sätts idag oftast in för sent, det vill säga under senare delen av grundskolan. Under de första åren i livet är det lättare att påverka fördomar och det finns behov av förebyggande arbete mot mobbning och utanförskap redan från förskoleklass (Eriksson & Carlsson, 2016). En grundläggande faktor att lyckas i skolan och som eleverna uppfattat saknas under stor del av sin skoltid är att känna sig trygga (Leifler, 2022). Det är inte endast i grundskolan som antalet elever med psykisk ohälsa ökat utan ökningen syns även i gymnasieskolan.

Resultaten i alla studier utifrån elevers perspektiv visade på vikten av att skolan utvecklar kunskap och förståelse kring att möta alla barn och deras olikheter, bland annat elever med NPF. För att elever skall kunna tillägna sig kunskap så behöver de vara välmående (Eriksson & Carlsson, 2016).

4.5 Fenomenografisk forskning

I en fenomenografisk studie (Boström & Bostedt, 2022) som genomförts med 32 gymnasieelever identifierades sex kategorier utifrån elevernas uppfattningar om motiverande faktorer i skolan:

Lärare: När det gällde läraren var det personligheter och beteenden som eleverna talade om. Eleverna nämnde till exempel snäll, trevlig, begriplig, positiv, ha rimliga förväntningar, rättvis och engagerad. Läraren skulle även ha didaktisk kompetens gällande variation och struktur på undervisningen, samt realistiska krav på planering och en lustfylld undervisning.

Skolämne: Vissa ämnen var mer intressanta än andra, enligt eleverna.

Elevers egenskaper och attityd: Eleverna beskrev att det var viktigt med en positiv syn på skolarbetet och att de går in med att det skall bli roligt att få lösa en uppgift.

Miljön: Eleverna påverkades av hur lokaler och möbler såg ut och om de uppfyllde sin funktion. Eleverna tog upp den sociala miljön, där vikten var att känna sig bekväm och trygg.

Studieresultat: Eleverna uttryckte att detta kunde vara både en "piska och en morot".

Stödet från familj, vänner och omgivning: Eleverna påverkades av vilket stöd som de hade från sin familj, vänner och andra i sin omgivning.

Studien (Boström & Bostedt, 2022) innefattar alla elever och är inte inriktad på elever med en specifik diagnos. Det går därför inte att utläsa om olika elevgrupper har olika uppfattningar som stämmer överens eller skiljer sig åt. Det blir dock tydligt att flera av faktorerna som dessa elever tar upp stämmer väl överens med de som Eriksson och Carlsson (2016) tog upp i sin forskning gällande elever med NPF, till exempel lektionsstruktur och läraren.

5 Teoretiska utgångspunkter

Studien utgår från tre teoretiska utgångspunkter; specialpedagogiskt perspektiv, relationell pedagogik och kommunikativt och relationsinriktat perspektiv (KoRP). I det specialpedagogiska perspektivet ses förklaringar till skolsvårigheter utifrån antingen individperspektivet, organisation- och systemperspektivet, samhälls- och strukturperspektivet, eller det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013). Skribenterna ser förklaringar till skolsvårigheter utifrån det relationella perspektivet, vilket kommer att påverka studiens analysarbete. Relationell pedagogik som teoretisk utgångspunkt valdes efter att studiens resultat skrivits fram, då elevernas uppfattningar tyder på att skolsvårigheter kan förklaras utifrån relationell pedagogik. Relationell pedagogik tar sin utgångspunkt från det specialpedagogiska perspektivet och blickar främst mot att förklara skolframgångar, genom att uppmärksamma såväl risker som möjligheter i det som sker i mellanrummet mellan elev och lärare (Aspelin & Johansson, 2017; Biesta, 2004). Utifrån KoRP kan förklaringar till elevers skolsvårigheter sökas och öka inkluderingsmöjligheterna genom samspel på olika nivåer inom skolan, då KoRP bygger på delaktighet, kommunikation och lärande (Ahlberg, 2013).

5.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Det specialpedagogiska perspektivet hämtar kunskap från olika discipliner, såsom pedagogik, medicin, sociologi, psykologi och filosofi (Ahlberg, 2013) och påverkar därför sättet att förklara vad som orsakar svårigheter för elever. Förklaringarna utgår från antingen individen eller dess omgivning, vilket har en avgörande betydelse för vilket stöd som sätts in för elever i behov av stöd.

De perspektiv som utgör dikotomier inom specialpedagogiken är det kompensatoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Det kompensatoriska perspektivet söker orsaker till svårigheter hos individen för att kunna kompensera svårigheterna (Nilholm, 2003). Utifrån det relationella perspektivet söks orsaker i elevens omgivning och därmed bör stödbehovet ses över på skol-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2013). Dessa dikotomier, som borde vara varandras motpoler, sammanvävs både när orsaken till svårigheterna söks och när adekvat stöd sätts in för elever. Elever med skolsvårigheter inom bland annat social interaktion, uppmärksamhetsfokus, koncentration, uthållighet, impuls kontroll och hyperaktivitet vänder sig vanligtvis till vården för att utreda om svårigheterna beror på NPF, vilket är utifrån ett kompensatoriskt perspektiv (Nilholm, 2003). När det skall planeras för adekvat stöd blir det extra tydligt hur det kompensatoriska och det relationella perspektivet sammanflätas eftersom det är vanligt att medicinera barn med ADHD (Socialstyrelsen, 2021) samtidigt som tillgängliga lärmiljöer behöver ses över på skol-, grupp- och individnivå (Skolverket, 2022b; SPSM, 2018).

5.2 Relationell pedagogik

Relationell pedagogik tar sin utgångspunkt i det specialpedagogiska perspektivet och blickar främst mot att förklara skolframgångar, genom att uppmärksamma såväl risker som möjligheter i det som sker i mellanrummet mellan elev och lärare (Aspelin & Johansson, 2017; Biesta, 2004).

Den ontologiska utgångspunkten i relationell pedagogik är att allt som ingår i utbildnings-sammanhang är relationellt (Aspelin & Johansson, 2017). Det som sker sker inte hos individen eller hos kollektivet utan i utrymmet i kommunikationen mellan läraren och eleven (Aspelin, 2014). Läraren bär ansvaret för pedagogisk kommunikation och behöver vara följsam i det som sker och möta eleven där eleven befinner sig (Aspelin, 2014).

För att undervisning skall bidra till lärande behövs två individer, en givare och en mottagare. Biesta (2004) förklarar att lärande sker i interaktion mellan givare och mottagare. När lärare (givare) och elev (mottagare) möts i interaktionen minskar mellanrummet dem emellan och utgör en möjlighet för läraren att bli följsam i sin undervisning så att lärande sker. När människor når en gemensam förståelse börjar processen att utröna var *du* befinner dig och var *jag* befinner mig för att mötas i ett *vi* och gå vidare tillsammans. Det är vad Biesta (2004) beskriver som ett deltagande lärande.

Relationskompetens är något som efterfrågas och arbetas med implicit på lärarutbildningen (Aspelin, 2015). Vissa lärarstudenter har en fallenhet för att bygga förtroendefulla relationer, medan andra behöver stöd i att utveckla denna kompetens. Tre framträdande kompetenser, samt lärares medvetenhet om dess betydelse för en framgångsrik utbildning bidrar till lärarskicklighet, enligt Aspelin (2015). Kompetenserna är: ledarkompetens, didaktisk kompetens och relationskompetens.

Relationskompetens botten i synen på relationer, där läraren tolkar verbal och icke verbal kommunikation, samt förmågan att förutse problematiskt beteende hos elever (Plantin Ewe & Aspelin, 2022). Studenter på grundskollärautbildningen har uttryckt att information om elevers sociala bakgrund, eventuella diagnoser, samt intressen utgör en grund för att kunna möta eleven där den befinner sig, vilket är ett punktuellt (individperspektiv) sätt att se på eleven (von Wright, 2000). För att gå från *vad eleven är* till *vem eleven är* behöver lärare utgå från elevernas handlingar i kommunikationen och inte utifrån förgivettagna egenskaper. *Intersubjektivitet* definieras som "samförstånd och ömsesidighet i en samtidighet präglad av samordnad handling" (von Wright, 2000, s. 34), vilket bidrar till effektiva lärprocesser. Intersubjektivitet är således det som sker i mellanmänskliga relationer, i det mellanrum som uppstår i kommunikation mellan lärare och elev (von Wright, 2000). Lärarens relationskompetens står i relation till förmågan att finna sig här och nu, i kommunikationen med eleven, och att söka efter samförstånd, men inte alltid en enighet.

Lärare kan uppleva elever med NPF som utmanande och lärarens relationskompetens kan vara en avgörande faktor för dessa elevers kunskapsutveckling och för den interpersonella utvecklingen, beskriver Plantin Ewe och Aspelin (2022). De visar i sin studie att undervisningserfarenhet bidrar till förståelse för relationer mellan lärare och elev, men att ett analytiskt fokus på kommunikationen bidrar till ökad förståelse för relationskompetens. Tidigare förståelse för ADHD tillsammans med ett analytiskt fokus ökar möjligheten att kunna växla mellan elevens signaler och sin egen respons och på så sätt frambringe en positiv lärare- och elevrelation (Plantin Ewe & Aspelin, 2022). Det finns flera forskningsstudier som pekar på att det kan vara svårt för icke autistiska personer att kunna förstå personer med autism och hur de tänker, vilket kan försvåra relationen mellan en elev med autism och dess lärare (Fletcher-Watson m.fl., 2019).

5.3 KoRP - Kommunikativt och Relationsinriktat Perspektiv

KoRP som teori har sitt ursprung i det relationella perspektivet där empiriska studier med fokus på inkludering låg till grund för teorin (Ahlberg, 2013). I studierna studerades inkluderings- och exkluderingsprocesser inom främst grundskola och gymnasieskola. Intresseområdet för studierna var förutsättningar och villkor för inkludering, med fokus på delaktighet, kommunikation och lärande. Förutsättningar och villkor studerades utifrån olika ansvarsnivåer, till exempel lokala styrdokument, undervisning, elevers och lärares erfarenheter och specialpedagogisk organisering. Syftet med studierna var att genom praktiktäna forskning, det vill säga likt aktionsforskning, få kännedom om vad som bidrog till en meningsfull skolgång. Inom KoRP är utgångspunkten att en meningsskapande skolvärd är en sammanflätning mellan omgivningen och individen genom delaktighet, kommunikation och lärande (Ahlberg, 2013).

Delaktighet inom KoRP är det som sker i skolvärdagen. Synen på delaktighet är att det är en kontinuerlig process som handlar om samspelet mellan individer och mellan individer och omgivningen. Hur detta samspel fungerar utgör sedan förutsättningar och villkor för hur delaktigheten kommer att se ut inom skolans olika nivåer (skol, grupp och individ). Ahlberg (2013) delar in delaktighet i *pedagogisk delaktighet* och *social delaktighet*. Pedagogisk delaktighet innebär att alla elever ges förutsättningar till inkluderad undervisningen, oavsett behov. Lärarmiljön kan göras tillgänglig genom att uppgifter anpassas till de som är i behov av det eller att en anpassad fysisk miljö inne i klassrummet utformas vid behov. Social delaktighet innebär att alla elever ges förutsättningar att ingå i ett socialt sammanhang.

Kommunikation på olika nivåer i den lokala skolan bidrar till skolans förutsättningar och villkor att skapa delaktighet och lärande (Ahlberg, 2013). Kommunikationen kan ske både formellt och informellt och är grunden för den skolkultur som kommer att råda på den lokala skolan. När kommunikationen studeras med utgångspunkt inom KoRP riktas blicken mot "... kommunikationens uttrycksformer i handling och språk, och hur dessa formas och byggs upp i skolans sociala praktik" (Ahlberg, 2013, s. 139). När skolkulturen identifierats utifrån såväl formell, som informell kommunikation så kan det utgöra grunden för skolutvecklande aktioner.

Utifrån KoRP kan ökat *lärande* ske när läraren genom kommunikation med eleven samlar in kunskap om elevens lärsituation. Det ger läraren en överblick över vad som behöver utvecklas eller planeras i undervisningen för att öka delaktigheten. Den utveckling i undervisningen som Ahlberg (2013) lyfter fram är att lärare visat benägenhet till exempel anpassa uppgifter, strukturera och systematisera, erbjuda fler uttrycksmedel, balanser krav utifrån förmåga, skapa lust för lärandet och att se möjligheter istället för hinder. Utvecklingen kan ske på skol-, grupp- eller individnivå.

Delaktighet, kommunikation och lärande är centralt i KoRP och behöver samspela inom skolans olika nivåer för att ge elever i allmänhet, men särskilt elever i svårigheter möjlighet till en inkluderad utbildning.

6 Metodologi och metod

Det här kapitlet belyser studiens val av forskningsansats, metod, urval, genomförande, bearbetning och analys, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, samt etiska ställningstaganden.

6.1 Forskningsansats

Syftet med studien är att beskriva hur elever med NPF i grundskolans mellanstadium uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående*. Syftet är också att söka efter kvalitativa likheter och skillnader i elevernas uppfattningar kring fenomenet. Studien genomfördes utifrån en fenomenografisk ansats, eftersom fenomenografi lämpar sig väl då beskrivningar och analyser utgår från informanternas tankar kring ett fenomen (Dahlgren & Johansson, 2019).

Inom fenomenografin benämns sättet att förstå världen utifrån *första- och andra ordningens perspektiv* (Marton, 1981). Där *första ordningens perspektiv* handlar om objektiva fakta, det vill säga det som forskare med hjälp av till exempel naturvetenskap kan observera utifrån (Kroksmark, 2007). Inom en fenomenografisk ansats studeras emellertid inte världen hur den faktiskt förhåller sig, utan istället hur ett fenomen kan uppfattas utifrån informanternas egna livsvärldar, vilket är *andra ordningens perspektiv* (Kroksmark, 2007; Marton, 1981). Kroksmark (2007) resonerar sig fram till betydelsen av begreppet *fenomen* som “det som visar sig” (s.6). Han poängterar att det som visar sig utifrån uppfattningar kan skilja sig från den observerbara verkligheten, vilket han benämner “det skenbara” (s.6). I den här studien är det centralt att studera det som visar sig utifrån elevers uppfattningar om fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående*.

6.2 Metod

Valet av metod och forskningsansats gjordes utifrån studiens syfte och forskningsfrågor, att studera elevers uppfattningar kring ett bestämt fenomen. Intervjuer är enligt Larsson (1986) basen inom fenomenografisk forskning, eftersom det är en metod som främst riktar in sig på att ta reda på uppfattningar och föreställningar om omvärlden. Semistrukturerade intervjuer är vanligt förekommande när forskaren vill vara följsam och ge utrymme till informanten att uttrycka sig fritt utifrån sin uppfattning av vad som är relevant i intervjufrågorna (Bryman, 2011). Avsikten med den här studiens intervjuer var att ge utrymme för denna frihet och att undersöka elevers uppfattningar och föreställningar. I studien valdes därför semistrukturerade intervjuer, då de ger möjlighet att låta informanterna fritt beskriva sina uppfattningar och samtidigt rikta intervjun mot studiens fenomen, *framgångsfaktorer för kunskapsutveckling och välmående*.

Intervjuguiden i en fenomenografisk semistrukturerad intervju bör innehålla ett fåtal tematiska frågor som berör fenomenet och följdfrågor skall utvecklas utifrån det som informanten beskriver eller ger svar på (Dahlgren & Johansson, 2019). I studien utarbetades och användes en intervjuguide (bilaga 1) med inledande frågor som skulle leda till att eleven kände sig trygg i samtalssituationen. Därefter följde frågor som behandlade *kunskapsutveckling och välmående*.

Intervjuguiden var uppbyggd utifrån dessa två teman med förslag på följdfrågor som skulle utgöra ett eventuellt stöd för skribenterna som genomförde intervjuerna.

6.3 Urval

Urvalet av informanter till de pilotintervjuer som utfördes och till studiens intervjuer skiljer sig åt och beskrivs under respektive rubrik. Under rubriken 6.3.1 beskrivs hur urvalet till pilotintervjuerna gick till och därefter under rubrik 6.3.2 beskrivs hur urvalet av de intervjuer som utgör empirin i studien gick till.

6.3.1 Pilotintervjuer

Pilotintervjuer var relevanta för studien, eftersom skribenterna ville försäkra sig om att intervjuguidens tematiska frågor och intervjusituation skulle leda till utsagor om informanternas uppfattningar om framgångsfaktorer. Eftersom studien riktar sig mot mellanstadieelever med NPF som kan förväntas ha svårigheter inom den kommunikativa förmågan var det viktigt att prova ut intervjuguiden. Vid utprovningen skulle det även ges möjlighet till samtal om själva intervjusituationen för att generera underlag till eventuella förändringar i den planerade intervjusituationen. Syftet med pilotstudier är att forskaren skall försäkra sig om att de forskningsinstrument som används (i den här studien intervjuguiden och intervjusituationen) är adekvata för ändamålet (Kvale & Brinkman, 2014). Urvalet till pilotintervjuerna gjordes genom ett bekvämlighetsurval. Skribenterna sökte pilotinformanter som de hade en relation till och som till stor del uppfyllde urvalskriterierna för den faktiska studien. För att öka möjligheten till variation av utsagor och kommentarer valdes en pojke och en flicka i olika åldrar. Bekvämlighetsurval är inte alltid lämpligt, men kan vara det i vissa fall. Kvale och Brinkman (2014) ger uttryck för att det är kvalificerat till en pilotintervju där det som framkommer inte används i den faktiska studien.

6.3.2 Intervjuer

Urvalet av informanter till studien utgick från intresset av att undersöka hur elever med NPF i grundskolans tidiga år uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående*. Det innebar att till studien behövdes en avgränsad elevgrupp. De elever som söktes till studien skulle ha en dokumenterad NPF-diagnos, gå i grundskolans mellanstadium, ha förmåga att uttrycka sig verbalt, beräknas nå kriterierna för bedömning av kunskaper eller betygskriterier för grundskolan i svenska och matematik, samt upplevas välmående i skolan av lärare, rektor och/eller elevhälsoteam. Detta för att eleverna förväntades till stor del ingå i den ordinarie undervisningen. Åldern på eleverna valdes eftersom mellanstadieelever förväntades ha en mer utvecklad kommunikativ förmåga än yngre elever och samtidigt befinna sig inom spektrat *grundskolans tidigare år*.

Till studier som inriktar sig på uppfattningar är det vanligt att söka informanter från olika miljöer för att få en variation av uppfattningar (Larsson, 1986). Därför söktes elever som uppfyllde urvalskriterierna i fyra olika kommuner med skolor på såväl större orter som på landsbygd. Antalet informanter var inte bestämt initialt, utan beslutades under intervjuprocessen när skribenterna såg en viss mättnad av variation av synliga framgångsfaktorer i det transkriberade materialet, vilket är brukligt inom fenomenografisk ansats. Larssons (1986) syn på antalet informanter till en fenomenografisk studie är att det skall komma med så många uppfattningar som möjligt, men skall också bero på hur djupt analysarbetet genomförs. Om

empirin är allt för omfattande, så finns en risk i att analysarbetet tenderar att bli ytligt (Larsson, 1986). Strävan var också att få ett jämnt fördelat antal mellan könen hos informanterna.

6.4 Genomförande

I det här avsnittet beskrivs hur sökandet efter informanter gick till. Beskrivningarna har delats upp under fyra rubriker: 6.4.1 *Informanter till pilotintervjuer*, 6.4.2 *Informanter till studien*, 6.4.3 *Genomförande av pilotintervjuer* och 6.4.4 *Genomförande av studiens intervjuer*. Sökandet efter informanter till pilotintervjuerna och till intervjuerna skedde parallellt. Vidare beskrivs genomförandet av pilotintervjuerna och av intervjuerna separat.

6.4.1 Informanter till pilotintervjuer

Sökandet efter två informanter till att prova ut intervjuguiden skedde genom att skribenterna hade kännedom om lämpliga informanter och kontaktade deras vårdnadshavare via telefon. Vårdnadshavarna informerades om studiens intresseområde och blev tillfrågade om deras barn fick delta i studien och vid samma tillfälle blev eleverna tillfrågade. I samtalet informerades också att eleven skulle få välja plats för genomförandet, samt att vårdnadshavare skulle få vara med under intervjusituationen om eleven så önskade. Vårdnadshavare och elev fick information om att det var frivilligt att delta och att det som framkom i pilotintervjuerna inte kommer att utgöra empiri i studien, vilket ingår i de etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017). En elev som skulle ha varit med att prova ut intervjuguiden ångrade sig vid intervjutillfället och en ny informant för ändamålet söktes och intervjuades.

6.4.2 Informanter till studien

Sökandet efter informanter till studien skedde i 7 steg. En variabel till det höga antalet steg i sökande av informanter var att lärarna inte kan lämna ut elevers uppgifter på grund av sekretesskäl, enligt Offentlighets- och sekretesslagens (SFS 2009:400) 23 kap. 2§ till skribenterna.

Steg 1. I maj och september 2022 informerades specialpedagoger och speciallärare i en kommun om studiens intresseområde, metod och urvalskriterier, via ett specialpedagogiskt nätverk. De fick en förfrågan om de kunde söka efter möjliga informanter vid deras enheter. Vissa specialpedagoger uttryckte direkt att de inte hade elever som uppfyllde alla urvalskriterier, medan vissa erinrade sig några möjliga elever. I september kontaktades även enskilda rektorer och specialpedagoger i andra kommuner via telefon och besök på skola. Dessa gavs samma information. Sökandet i steg 1 resulterade inte i några möjliga informanter, det vill säga elever som uppfyller alla urvalskriterier.

Steg 2. En skriftlig beskrivning av den tänkta studien lades därefter ut i det specialpedagogiska nätverkets digitala plattform, samt skickades ut via mail till de specialpedagoger och rektorer som kontaktades i steg 1, som en påminnelse. Steg 2 resulterade inte i några möjliga informanter.

Steg 3. Skribenterna sökte upp lärare genom personlig kontakt via telefon och fysiska möten. Informationen om studiens intresseområde, metod och urvalskriterier, samt en förfrågan om lärarna kunde se över om de hade möjliga informanter skedde i direkta samtal. Till de lärare som meddelat att de hade möjliga informanter i sina grupper skickades ett informationsbrev

(bilaga 2). Viss snöbollseffekt skedde då lärarna gav förslag på andra lärare. Steg 3 ledde till fjorton möjliga informanter.

Steg 4. Lärarna tog sedan kontakt med vårdnadshavare och lämnade skribenternas missivbrev (bilaga 3) till de som visat intresse. Missivbrevet var skrivet i två delar, en riktad till vårdnadshavare och en riktad till eleven. Delen som riktade sig till vårdnadshavare innehöll information om studiens intresseområde, metod och förfrågan om deras barn fick delta i studien. Det beskrevs också att intervjusituationen skulle göras så trygg som möjligt genom att barnet själv fick välja om intervjun skulle genomföras i deras hem eller i skolan, samt att barnet fick möjlighet att ha med en trygg vuxen. Information om tillvägagångssätt och att skribenterna avser följa de etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017) om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande lämnades i en beskrivande text. Ett enkelt och tydligt språk och med inkluderat bildstöd användes i elevdelen. Eleven fick på så sätt både skriftlig (med enkelt språk och bildstöd) och muntlig information genom att vårdnadshavare beskrev innebörden för sitt barn. I missivbrevet fanns en medgivandetalong, där vårdnadshavare och elev kunde skriva under och lämna kontaktuppgifter. Steg 4 ledde till nio informanter. Det fanns dock flera möjliga informanter, men dessa ombads lärarna avvakta med att kontakta tills skribenterna kunde bedöma om det uppnåts en mättnad av framgångsfaktorer i de planerade nio intervjuerna.

Steg 5. När medgivandet i missivbrevet var underskrivet och återlämnat till läraren återkopplade läraren till skribenterna. Skribenterna åkte till lärarnas skolor för att hämta in medgivandet och kontaktuppgifter. Därefter skickades en bekräftelse ut via mail (bilaga 4) till vårdnadshavarna om att medgivandet var mottaget. I mailet framgick också att skribenterna skulle kontakta vårdnadshavaren när det var aktuellt att påbörja intervjuerna för att bestämma tid och plats.

Steg 6. När det var dags för intervju kontaktades vårdnadshavare via telefon där det bestämdes tid och plats. De som ville genomföra intervjun på skolan fick förhålla sig till den tid som passade elevens schema och motsvarade elevens eventuella behov av tid på dagen. I samtalet frågades också vilken diagnos barnet har inom NPF. Alla elever hade ADHD och vissa med kombination av autism.

Steg 7. Lärare till elever som ville genomföra intervjun i skolan kontaktades för att få bekräftat att tiden passade. Lärarna såg sedan till att det fanns ett intervjurum till förfogande, där eleven förväntades känna sig trygg.

6.4.3 Genomförande av pilotintervjuer

Av de två pilotintervjuerna genomfördes en i hemmiljö och en på elevens skola. Båda intervjuerna spelades in. Som inspelningsverktyg användes ett diktafonverktyg och verktyget *transkribering* i Office 365 Words. Efter intervjun som utgick från intervjuguiden och dess förslag på följdfrågor, ställdes frågor om intervjusituationen. Resonemang fördes kring frågornas relevans för att uppnå syftet med studien. Skribenterna genomförde en intervju var.

Efter att pilotintervjuerna var genomförda lyssnades inspelningarna igenom och skribenterna diskuterade och justerade frågorna i intervjuguiden ytterligare. Även övriga tankar kring intervjusituationen delades mellan skribenterna. Detta utgjorde underlag för att tillrättalägga en så gynnsam miljö som möjligt under intervjuerna. Avsikten var att en gynnsam miljö skulle underlätta för eleverna att dela med sig av sina uppfattningar. Skribenterna var överens om att

inte använda direkt transkribering i Office 365 Words i kommande intervjuer, då verktyget inte uppfyllde skribenternas krav på tillförlitlighet.

6.4.4 Genomförande av studiens intervjuer

I studien intervjuades nio informanter, sex pojkar och tre flickor. Under ett intervjutillfälle framkom det att informanten inte uppfyllde alla urvalskriterier. Den inspelade intervjun lyssnades ändå igenom noga av de två skribenterna för att bedöma om informanten kunde ingå i studien. Skribenterna tog ett gemensamt beslut om att inte transkribera intervjun, då informanten inte uppfyllde alla urvalskriterier. Empirin kommer därför att bestå av åtta informanters utsagor. Antalet informanter ligger inom ramen för det vanligaste antalet i en intervjustudie som är mellan 5–25 intervjuer (Kvale & Brinkman, 2014), men lägre än inom fenomenografiska studier som vanligtvis ligger mellan 20–50 personer (Larsson, 1986).

Två elever valde att genomföra intervjun i sitt hem och sex på sin skola. Det förekom att elever ändrade sig vad det gällde plats för genomförandet av intervjun, vilket medförde att både tid och plats för intervjun ändrades. Intervjutid ändrades också på grund av sjukdom vid några tillfällen. När vuxna skall intervju barn kan det underlätta att genomföra intervjun i barnets naturliga miljö (Kvale & Brinkman, 2014) och därför var det viktigt att skribenterna kunde vara flexibla och anpassa sig efter elevernas olika behov av tid och plats.

En medvetenhet om att underlätta för eleven att kunna koncentrera sig fanns hos skribenterna. Eleverna erbjöds därför den placering som mötte minst visuella intryck. Diktafonverket placerades på bordet mellan skribenten och informanten. Eleverna påmindes om att samtalet skulle spelas in och gav sitt medgivande igen. En visuell klocka (Time Timer) fanns tillgänglig för de elever som ansåg att det fungerade som ett stöd genom att se hur lång tid det var kvar av intervjun medan den pågick. Time Timern ställdes in på 30 minuter och eleverna informerades om att det var maxtiden för intervjun. Intervjuerna inleddes med en stunds relationsskapande samtal innan den reella intervjun påbörjades.

Under intervjun utgick skribenterna från de tematiska frågorna i intervjuguiden och följde upp informantens svar med följdfrågor som fördjupade dialogen kring de tematiska frågorna. Det fanns en medvetenhet om att det utifrån fenomenografisk ansats förespråkas att fördjupa samtalet med hjälp av *probing*, det vill säga att ställa frågor som bidrar till utveckling av de svar som informanten gett (Dahlgren & Johansson, 2019).

6.5 Bearbetning och analys

Utgångspunkten i analysarbetet är relationellt perspektiv, som härstammar från det specialpedagogiska perspektivet. Synen på svårigheter utgår från att det är främst omgivningen som påverkar om elever hamnar i svårigheter eller möter skolframgångar (Ahlberg, 2013).

När fenomenografiska studier genomförs av forskare som inte besitter ämneskompetens inom området bör det finnas en medbedömare med ämneskompetens (Kroksmark, 2007). Skribenterna till den här studien besitter ämneskompetens då de båda har magisterexamen i specialpedagogik, men för att öka validiteten i analysen valdes ändå att genom hela analysprocessen först genomföra analyserna enskilt. Därefter jämfördes vad var och en identifierat för att genom diskussioner få en gemensam förståelse i varje analyssteg. Analysarbetet är inspirerat av Rovio-Johansson (2019) och Uljens (1989) beskrivningar av en fenomenografisk analysprocess.

Inför analysen transkriberades de inspelade intervjuerna ordagrant, vilket enligt Kroksmark (2007) krävs inför en fenomenografisk analysprocess. Detta för att kunna studera innebörden i de olika utsagorna. Vissa bekräftande ljud mitt i ett anförande togs bort då de, enligt skribenterna, inte tillförde någon ytterligare information och samtidigt underlättar läsningen i analysarbetet.

I ett första steg i analysen studerades utsagorna enskilt av båda skribenterna för att söka efter fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående*. Syftet med att gå igenom utsagorna var för sig var att utan varandras påverkan identifiera framgångsfaktorer i utsagorna, som sedan skulle diskuteras, jämföras och leda till urval av utsagor som identifierar *vad* eleverna uppfattade som framgångsfaktorer för kunskapsutveckling och välmående. Varje skribent gjorde en lista med alla identifierade framgångsfaktorer i de åtta transkriberade utsagorna.

När urvalet var genomfört gjordes en jämförelse mellan de båda skribenternas listor. Därefter söktes likheter för att gruppera framgångsfaktorerna under olika rubriker. Detta skedde först enskilt och sedan gemensamt. Tolkningsprocessen pågick till dess att skribenterna gemensamt fått fram två rubriker som utgjorde underlag för vidare analys: *relationer* och *fokus*.

Nästa steg var att var och en sökte efter innebörden i utsagorna för att identifiera kvalitativa skillnader i dessa därefter följde en gemensam analys. Denna del i analysarbetet benämner Rovio-Johansson (2019) som "iterativ differentieringsprocess" (s. 238).

När de kvalitativa skillnaderna mellan utsagorna hade identifierats delades dessa sedan in i fyra hierarkiskt ordnade huvudkategorier: *kompisrelationer*, *elev-lärrarrelation*, *rast och paus* och *lärmiljö*. Hierarkiskt ordnade kategorier beskriver Uljens (1989) som "...att vissa uppfattningar är mera utvecklade eller mera omfattande än andra uppfattningar. Det är uttryckligen genom detta de är kvalitativt skilda från varandra" (s. 50). Därefter började sökandet efter att förstå vad som utgjorde skillnaderna inom kategorierna. Skribenterna läste först nogsamt igenom de olika utsagorna och lyfte fram sin egen förståelse av de skillnader som identifierats. Därefter jämförde skribenterna sina förståelsegrunder, som de sedan diskuterade igen med en vidgad förståelse till dess att de hade nått en enad förståelse kring vad skillnaderna bestod i. Utifrån en enad förståelse författades hierarkiskt ordnade beskrivningskategorier där kvalitativa skillnader skrevs fram.

Hermeneutiska tolkningsinslag är vanligt förekommande inom fenomenografin, men även psykoanalytiska inslag kan förekomma (Kroksmark, 2007). I analysarbetet är det meningsinnehållet som styr och enligt Uljens (1989) är hermeneutiken grunden inom fenomenografin (Uljens, 1989). Analysförfarandet i den här studien kan till viss del liknas vid den hermeneutiska spiralen (Ödman, 2017), då skribenterna utifrån sina egna förståelsehorisonter sökte efter innebörden i de transkriberade intervjuerna utifrån fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående*. Inom fenomenografin studeras helheten av ett fenomen och delarna är inte lika avgränsade som inom hermeneutiken (Uljens, 1989), men tillvägagångssättet i analysprocessen kan liknas med spiralen. Efter att var och en sökt innebörden i det transkriberade materialet jämfördes och diskuterades det som framkommit tills skribenterna såg helheten på liknande sätt. På så vis utvidgade de sina förståelsehorisonter som gradvis närmade sig varandras. I varje analyssteg penklade tolkningsprocessen mellan delar och helhet, likt en spiral, där skribenterna steg för steg utvecklade en ökad precisering av förståelse, det vill säga en sånär gemensam förståelsehorisont som möjligt.

Vad- och hur aspekterna blir viktiga för att lyfta fram kvalitativa skillnader i elevernas uppfattningar. Uljens (1989) visar exempel på hur vad- och hur-aspekterna kan kategoriseras i en modell, där vad-aspekten på fenomenet delas in i olika sätt att uppfatta fenomenet och hur-aspekten lyfter fram olika sätt att förstå.

Hur 3			
Hur 2			
Hur 1			
	Vad 1	Vad 2	Vad 3

Figur 3. “En tänkbar modell för hur vad och hur-aspekten kan relateras till varandra” (Uljens, 1989, s. 24).

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Studien bygger på åtta intervjuer, vilket är ett antal som ligger något lägre än vad som är vanligt förekommande inom fenomenografiska studier. Det behöver dock tas med i beaktande att den här studien är en magisteruppsats och den har därför inte samma förutsättningar vad det gäller tid som till exempel en avhandling. Därför hävdar vi att det är ett rimligt antal informanter då skribenterna även utgick från att det framträtt en mättnad i det transkriberade materialet. Avsikten var inte att söka efter generaliserbara resultat, utan att få fram kvalitativa skillnader av elevers uppfattningar om fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående*. För att öka reliabiliteten (tillförlitligheten) förbereddes informanterna genom ett missivbrev (bilaga 3) där texten var enkelt utformad och kompletterades med bildstöd. Informanterna gavs möjlighet och stöd i att reflektera över valet att delta i studien av sina vårdnadshavare och vid ytterligare förfrågan vid intervjutillfället.

Då det var två som genomförde intervjuerna medförde det att inte blev exakt samma procedur vid genomförandet, även om en gemensam plan hade arbetats fram och provats ut vid två pilotintervjuer. Skillnaden blev framförallt längden på intervjuerna, som skiljde sig beroende på vem som intervjuade. Empirin studerades först enskilt, för att inte påverka varandra, för att sedan jämföra de två analyserna och därefter gemensamt söka en samstämmig förståelse för de kategorier som blev synliga i det transkriberade materialet. Analysarbetet kan jämföras med vad Dahlgren och Johansson (2019) benämner som en förhandlad samstämmighet. De lyfter att arbetssättet kan validera resultatet, det vill säga öka giltigheten, vilket passar när två olika intervjuare utför en fenomenografisk analys.

6.7 Etiska ställningstaganden

I studien genomfördes nio semistrukturerade intervjuer med elever med NPF i mellanstadiet, varav åtta utgjorde underlag för studien. Det var av stor vikt att alla informanter kände sig trygga och bekväma att delta i studien. Elever och vårdnadshavare informerades om att skribenterna skulle komma att följa de etiska principerna, som innefattar krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2017). Information-

en om studiens syfte, frivillighet, genomförande och bearbetning av empirin delgavs på ett sådant sätt att det utan tvekan kunde förstås av samtliga tänkta informanter och dess vårdnadshavare (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2017). De tänkta informanterna var minderåriga och behövde själva vilja delta samt få vårdnadshavarnas medgivande för att kunna delta i studien. Ålder, mognad samt funktionsnedsättning kan bidra till att ett barn inte förstår innebörden i det som de ger samtycke till. Eftersom eleverna i studien var barn och hade en NPF-diagnos gavs informationen med enkelt och tydligt språk, både muntligt och skriftligt samt med bildstöd (bilaga 3), så att barnet kunde uttrycka sin åsikt kring deltagande och utförandet. Detta går i linje med Europarådets (2012) rekommendationer för barns delaktighet och med Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018). Vårdnadshavaren fick därför ut en beskrivning för vuxna och en för sitt barn, där vi uppmanade vårdnadshavaren att hjälpa sitt barn att gå igenom den för eleven avsedda texten, så att skribenterna kunde minimera risken att något skulle missförstås. Samtycket kan alltid tas tillbaka ända tills studien är publicerad (Bryman, 2011). I en studie med barn i allmänhet och barn med NPF i synnerhet finns det en risk för stort bortfall.

Det kunde ha blivit ett etiskt dilemma om informanterna visade svårighet eller motvilja att besvara intervjufrågorna. Enligt Kvale och Brinkman (2014) är det viktigt att tänka på hela intervjusituationen och därför gjordes anpassningar utifrån informanternas önskemål om bland annat plats, tid och att ha med en för eleven trygg vuxen. Avsikten var att bidra till att minimera stress och osäkerhet hos informanterna. För att ytterligare öka tryggheten för eleven var det bara en av skribenterna som var med vid intervjun.

I studien följdes konfidentialitetskravet (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2017) genom att alla deltagare i studien aidentifierades. De inspelade intervjuerna kommer att raderas efter att studien är publicerad. Empirin kommer endast att användas för denna studie.

7 Resultat

Resultatet har utgått från en fenomenografisk analys, som gjorts utifrån samtliga transkriberade intervjuer om elevers uppfattningar om framgångsfaktorer i undervisningen för kunskapsutveckling och välmående. Ungefär 150 minuters inspelning genererade cirka 100 sidor transkriberat material. Beskrivningskategorierna som framträdde var *kompisrelationer*, *elev-lärrarrelation*, *rast och paus* och *tillgänglig lärmiljö*. De hierarkiskt ordnade kategorierna utgår från det som framträtt vara av störst betydelse för eleverna samt utifrån omfattningen av deras resonemang. Vissa kategorier bidrog till såväl kunskapsutveckling som välmående och vid vissa kategorier var tyngden mer riktad åt en av kategorierna, vilket kommer att redovisas under varje beskrivningskategori. Citat lyfts fram för att visa på skillnader, men även vissa likheter mellan elevers uppfattningar inom en viss kategori. Eftersom det är skillnader i uppfattningar och inte individuella skillnader som studien bygger på redovisas inte vilket citat som tillhör respektive elev. Alla åtta elevers utsagor finns representerade i citaten.

7.1 Kompisrelationer

De uppfattningar som trädde fram inom kategorin *kompisrelationer* var att kompisarna var viktiga för att ingå i en *gemenskap* och att eleverna på så vis *motiveras* att gå till skolan. Det sociala sammanhanget rankades högt, framförallt för elevers *välmående* i skolan.

De kvalitativa skillnader som trädde fram inom det sociala sammanhanget var *gemenskap* och *oro att bli ensam*. En uppfattning var den gemenskap som elever upplevt tillsammans med tillitsfulla och omtänksamma kompisar. Det kunde även vara kompisar som de hade gemensamma intressen med, både under och efter skoltid. En annan uppfattning var att det fanns en oro över att bli lämnad ensam, i ett utanförskap. En uppfattning var också att det främst var kompiserna som person som var av störst vikt, medan det även fanns uppfattningen att det var aktiviteterna som var viktigast, oavsett vem som deltog.

Eleverna uttryckte att det var viktigt att ha roligt tillsammans med sina kompisar genom intressen och gemensamma rastaktiviteter. Följande citat visar ett urval av utsagor som belyser en variation av uppfattningar av kompisrelationer.

För att på rasterna är det inte så kul att vara ensam ää och sen så om det är till exempel grupparbete eller någonting och man får välja vem man får vara med då vill man ju inte heller bli ensam.

I det här citatet framträder oro över att bli lämnad ensam, vilket enligt elever gällde under hela skoldagen, inte endast på rasterna.

Jag har väldigt många kompisar yngre som gillar och hänga med mig. Men jag har inte så många kompisar i klassen riktigt... Ja, dom ska typ va roliga... Kan ta skämt och dom är inte så strikta...

Dom kan typ om vi gör nått så kan dom typ inte säga "nej men du måste göra det här", även om egentligen jag inte ska göra det, men dom säger att jag skall göra det.

I utsagorna beskrivs vikten av att ha roligt med kompisar, även om det inte är klasskamrater. För eleven som citeras ovan var det aktiviteten tillsammans med yngre elever som var rolig och bidrog till gemenskap inom aktivitetens ram. Det fanns en medvetenhet hos eleven att välja bort klasskamrater eftersom de ansågs vara styrande och inte hade samma humor.

Jag tycker det är viktigt med kompisar så man har någon att vara med och man har någon att prata med om det har hänt något. Om det har hänt något kanske man inte vill gå till en lärare, utan då kan ju kompisarna finnas där för en liksom, som man kan prata med dom.

Kompisar kan även vara ett stöd i andra sammanhang än i skolarbetet, vilket lyfts fram i citatet ovan. Här framkommer behovet av en trygg tillitsfull relation, där eleven kan lyfta problem som en kompis kan ge stöd i.

Kompisar visade sig vara betydande för motivationen till att vilja gå till och vara i skolan. Vissa utsagor var kortfattade och andra hade en djupare beskrivning om hur vänner bör vara och agera, till exempel skulle vänner vänta på varandra, vara hjälpsamma och lyssna. Det var att ha roligt med kompisar, som värderades högst, men omtänksamhet och tillit var också högt värderade. Under lektionstid var vikten av kompisar varierande, då det framträdde skilda uppfattningar om hur kompisar påverkade kunskapsutvecklingen. Det kunde å ena sidan vara roligt och motiverande att få arbeta tillsammans med kompisar, å andra sidan var det negativt för koncentration vid inläring. Det beskrevs att när de arbetade tillsammans med kompisar kunde det leda till samtal om annat än vad eleverna skulle fokusera på under lektionen. För det andra uttrycktes att kompisar kunde utgöra ett stöd genom att hjälpa till inom ämnesområden som kompiserna behärskade mer. Kompisarna kunde förklara på ett annat sätt, om lärarens förklaring inte var tillräcklig, vilket några elever ansåg kunde bidra till en ökad förståelse.

7.2 Elev–lärarrelation

Inom kategorin *elev–lärarrelation* framkom uppfattningar om att relationen bidrog till *motivation* och att stärka *förmågan att hålla fokus* på skolarbetet. Lärarens bemötande på individ- och gruppnivå bidrog till såväl kunskapsutveckling som till välmående. Det som värderades högst var snälla, men samtidigt bestämda lärare. Elevernas uppfattningar var att när läraren var snäll och bestämd så frambringade det ett lugn i klassrummet vilket underlättade för eleverna att kunna vara fokuserade.

Här lyfts några utvalda citat som visar elevernas uppfattningar om vad som var viktigt i en elev–lärarrelation för kunskapsutveckling och välmående. Det är lärarens egenskaper och förmågor som eleverna lyfte fram som en positiv påverkan.

Snäll, men kunna ryta till... när personer inte lyder, asså den skulle skall kunna vara tröstande alltså så här vad heter det bara vara en bra person.

Hon är med oss varenda dag och hon är rolig för vi gör roliga saker med hon.

I citaten ovan ligger fokus på att läraren skall vara snäll, omtänksam, humoristisk samt inspirerande, men samtidigt utgöra en trygghet för klassen genom att ta kommando när någon eller några elever behöver tydlig ledning.

Jag har ju svårt att sitta still och då kan hon hjälpa mig att jag får gå ut och ta pauser. Jag får liksom röra mig ... hon kommer med tips om vad jag kan göra... och min lärare är ganska skämtig av sig (fniss) så det är kul.

Lärarens förmåga till inlyssnande och följsamhet beskrivs här som viktigt. Läraren utgår från elevens behov av att röra på sig och anpassar situationen efter det, vilket kan bidra till att eleven kan återfå fokus på skoluppgiften efter pausaktiviteten. Även i den här utsagan lyfts lärarens humor som en framgångsfaktor för välmående.

Man kan ju lära sig för att vad det blir för saker om man ska betala för huset per månad och sånt.

Lärarens förmåga att vara följsam och inlyssnande genom att utgå från elevernas egna livsvärldar kan öka upplevelsen av att bli hörda och därav uppleva undervisningen relevant. För eleven som citeras var det ekonomisk kunskap som var relevant för vuxenlivet.

Mmm... dom tar lite mer och lyssnar på barnen... och dom förstår lite mer och liksom, dom ger oss inte allt vi skall göra på dom här veckorna... dom gör liksom steg för steg och sånt. Dom skall va... dom skall kunna förklara det bra och inte så där virra ihop det med olika saker.

Även i detta citat är lärarens inlyssningsförmåga av stor vikt för eleven. Här beskrev eleven lärarens förmåga att inte bara lyssna in och följa varje elevs behov, utan att även utgå från gruppens behov och anpassa kraven på gruppnivå. Vikten av lärarens didaktiska kompetens för kunskapsutvecklingen beskrevs av eleven genom att lärare behöver tydligt kunna ge förklaringar i undervisningen.

Det är inte primärt relationen mellan elev och lärare, utan förhållningssättet till eleverna som visade sig bidra till kunskapsutveckling och välmående, utifrån elevernas uppfattningar. En uppfattning var att lärarna behövde vara humoristiska och innovativa, då de skulle ha spännande oförutsägbara händelser i undervisningen. En annan framträdande uppfattning var vikten av ett tydligt ledarskap, där läraren både var strukturerad och empatisk. Ytterligare en uppfattning som framkom inom *elev-lärarelation* var att lärarna förväntades ha tilltro till elevers förmåga, vara inlyssnande och följsam på såväl individ som på gruppnivå, för att kunna anpassa krav utifrån behov.

7.3 Rast och paus

Rast och paus utgör en kategori eftersom de båda mer eller mindre bidrog till *motivation*, *gemenskap* och *energireglering*. Enligt elevernas uppfattningar hade rast och paus en positiv effekt för både kunskapsutveckling och välmående.

Kortare pauser beskrevs som viktigt under lektionerna när det upplevdes svårt att koncentrera sig längre stunder. Pausen var därför en framgångsfaktor för att lyckas återfå fokus på skoluppgiften under lektionen. Uppfattningen var att vissa elever var i behov av påminnelse av läraren att såväl ta en paus, men också för att återgå till uppgiften när pausen var slut. I andra fall upplevde eleverna att pauser kunde tas på eget initiativ och att de även hade förmåga att återfå fokus på uppgiften på egen hand. Kortare pauser var, enligt eleverna, en tankepaus. Genom att till exempel titta ut genom fönstret en stund, eller att genomföra en lugn aktivitet enskilt eller tillsammans med en kompis. Alla dessa pauser upplevdes ge mer energi. Fysisk aktivitet beskrevs också som gynnsamt för energireglering då det gav möjlighet att göra av med energi. Uppfattningarna visade på skillnader i vilken sorts paus som passade de olika eleverna bäst. Här nedan följer tre citat, som visar på skilda uppfattningar om hur rast och paus bidrar till *motivation* och *energireglering*:

... viktigt måste vila lite från arbetet... Jaa och få lite luft... Jaa det e inte så kul med för långa lektioner...

Ja, jag tar typ en liten paus när jag kollar ut, eller nått.

behöva röra sig och att behöva tänka på annat för liksom för jag kan ha rätt så ganska svårt att sitta still ibland när jag har gjort någonting för länge.

Rasterna upplevdes vara avgörande för att orka koncentrera sig under lektionerna, då de bidrog till en naturlig paus i skolarbetet. Det framkom att det var bra att få röra på sig och samtidigt få frisk luft. Rastaktiviten upplevdes lustfylld, då eleverna utförde något som de var bra på eller som de hade lust med tillsammans med sina kompisar, vilket bidrog till att de upplevde *gemenskap*. Rasten var ett tillfälle där hjärnan kunde få "vila" inför nästa lektion. När endast hjärnan var i behov av "vila" eller av att skifta fokus var kortare pauser en framgångsfaktor, enligt elevernas uppfattningar.

7.4 Lärmiljö

En framgångsfaktor för kunskapsutveckling och välmående var *tillgänglig lärmiljö*, enligt eleverna. När lärmiljön upplevdes vara tillgänglig, så bidrog det till ökad *motivation*, *förmåga att hålla fokus* och till *energireglering*. I elevernas utsagor kunde tre områden identifieras som gjorde miljön tillgänglig, vilka var: ljudnivå, hjälpmedel och lärarens didaktiska val.

Ljudnivå: Det framkom två olika uppfattningar om hur ljudnivån skulle vara för att främja koncentrationsförmågan. Den ena var att det skulle vara helt tyst för att eleverna skulle kunna fokusera på uppgiften och en annan uppfattning var att det skulle vara ljud runt omkring för att främja koncentrationen. Det var inte bara de auditiva intrycken, som påverkade kunskapsutveckling och välmående utan även de visuella intrycken uppfattades som en bidragande faktor.

Alltså helt tyst annars blir det jobbigt för mig annars kan jag inte koncentrera mig.

Små störiga ljud tycker jag e väldigt jobbigt... då hör man bara pennor som skriver så man det blir väldigt tyst och då blir man ju liksom trött... det e lite skönare när det är lite lagom ljudnivå liksom där man liksom om man sitter och pratar lite i grupper typ om man ska samarbeta liksom.

Eh, typ ibland för om man är typ jättenära sina vänner då kan ju börja prata väldigt mycket, så då blir man lite ofokuserad, men ändå typ nära... Jag tror att jag brukar jobba mest själv, för då fokuserar jag mer.

Jag tycker mer om att sitta i ett rum där liksom allt är tyst... I klassrummet så sitter jag ju längst fram vid ett fönster, men lamporna i klassrummet lyser väldigt gult... och sen så är det mycket omgivning när man skall jobba, det tycker jag inte om för då blir det så här, då kan jag börja fokusera på något helt annat... och sen när vi är många elever och vi skall hålla på med datorerna och det är ju folk som småpratar... eller när dom håller på med datorerna så låter det när så här.. knapparna (visar: låtsas skriva på dator) ... och det stör mig.

Ja jobbar typ bättre när det är färre personer i klassrummet. Typ när alla andra har gått ut, eller inte alla andra men typ 6-7 styckna kvar i klassrummet... då alla andra har gått ut typ så.

Jag tycker om antingen att sitta i grupprum med en kompis eller med kompisar eller så sitter jag i ett grupprum själv.

Urvalet av citat visar på bredden av vad elever uppfattar vara en tillgänglig lärmiljö vad det gäller ljudnivå och rummets betydelse. Gemensamt var att oberoende av om en elev föredrog att arbeta i klassrum eller grupprum framträdde ett behov av att ingå i ett sammanhang som var mindre än helklass för att främja kunskapsutveckling och välmående.

Hjälpmedel: En gemensam uppfattning var att anpassningar i form av hjälpmedel, såsom skärmar, eget schema, ståbord och hörselkåpor lyftes som fördelaktigt. Det skiljde sig åt vilket hjälpmedel som var främjande för eleven, men uppfattningen var att det skulle vara tillgängligt för alla elever och inte för endast några få. Övriga individuella anpassningar till exempel anpassade uppgifter och bildstöd i undervisningssammanhang uppfattades till stor del bidra till känslan av att vara annorlunda. Det förekom uppfattningar om att individuella anpassningar kunde vara gynnsamt för vissa elever. Samtidigt framkom det att lärarens förmåga att vara flexibel i sin planering genom att ge förutsättningar för alla i elevgruppen att hinna klart med arbetsområdet inom avsatt tid främjade känslan av att vara inkluderad.

Alltså jag behövs jag tycker att det behöver mina hörselkåpor det är det jag mest tycker. Asså då och då kan jag använda en skärm (visar med händerna) vet du vad en skärm är?

Jag har ju fått ett eget schema som jag kan kryssa av för ä dagen så att jag kan se alla dagar på ett papper liksom som jag har... Inte riktigt med bilder men det står liksom alla lektioner och sånt... , ... som jag har fått och sätta på min bänk..., ...då kryssar jag av när jag har gjort någonting. Och det tycker jag kan vara skönt att ha liksom.

Mmm, det var förr jag fick ha lite anpassade uppgifter, jag låg efter då (*Intervjuare: Jaha, är det bra, alltså känns det bra att ha det i så fall, om man behöver det?*) Nä, man vill nog va lite mer normal och det.

De hjälpmedel och anpassningar som benämns i citaten ovan visade sig vara till hjälp på individuell nivå, men i det sista citatet uttrycktes en önskan om att inte vara annorlunda. För att leda till kunskapsutveckling *och* välmående är det, enligt elevernas uppfattningar en fördel om hjälpmedel och anpassningar fanns som en naturlig del på gruppnivå.

Didaktiska val: De didaktiska valen som eleverna uppfattade som främjande för kunskapsutvecklingen var när läraren tydliggjorde såväl arbetssättet som innehållet i undervisningen. Variationen av undervisningsupplägg bidrog till att möjliggöra *energireglering*, vilket medförde behov av färre pauser, ökad *motivation* och ökad *förmåga att bibehålla fokus* på uppgiften.

Jag lär mig ju bäst vi brukar dra pinnar med namn och då har vi alla böcker då läser den det stycket och sen drar vi någon annan och så och alla får följa med i texten. Det är så jag lär mig bäst tror jag.

Ja det finns ju en väldigt bra sätt som vår lärare har berättat, man kommer mycket bättre ihåg ord för att å förbättra sitt ordförråd genom att man lyssnar på texten och samtidigt läser den. Då hör man och läser samtidigt.

Citaten speglar två gynnsamma didaktiska val som kunde bidra till ökad motivation och förmåga att hålla fokus. Det första citatet visar på hur elever kan få stöd i att hålla fokus längre stunder, även då eleven själv inte är aktiv. I exemplet följer eleverna med i texten och vet inte i vilken tur i ordningen som de förväntas läsa högt. I det andra citatet lyfts en studieteknik som aktiverar flera sinnen samtidigt, vilket uppfattades vara gynnsamt för såväl motivation som för förmågan att fokusera på uppgiften.

Utifrån elevernas uppfattningar om *vad* det är för framgångsfaktorer i undervisningen som bidrar till kunskapsutveckling och välmående kunde alltså fyra kategorier identifieras: *kompisrelationer*, *elev-lärrrelation*, *rast och paus* och *lärmiljön*. I analysen av dessa kategorier kunde inkluderingsaspekterna urskiljas som en avgörande del för elevers kunskapsutveckling och välmående. Det inkluderande skolsammanhanget, utifrån framgångsfaktorerna,

beskrivs enligt eleverna leda till *motivation, gemenskap, förmåga att hålla fokus och energireglering*.

Den rumslig inkluderingen beskrevs av eleverna genom att vikten inte ligger i att befinna sig i samma fysiska rum, utan istället ingå i ett gemensamt undervisningssammanhang. Grupprum beskrevs som fördelaktigt för att kunna hålla fokus. Eleverna kände sig rumsligt inkluderade även om de valde att sitta ensamma i ett grupprum, eller befinna sig i klassrummet tillsammans med sina lärare med några få elever.

Elevernas uppfattning var att de var socialt inkluderade trots att de valt bort att få arbeta med kompisar vid lektionerna, eftersom enskilt arbete ökade möjligheten till att kunna fokusera. Beskrivningarna av relationen till kompisar och lärare visade en social inkludering där alla elever var delaktiga vid såväl lektioner som under raster, oavsett vilka svårigheter och behov som eleven hade. Någon elev valde bort sina klasskompisar vid rast för att leka med andra barn eller vara med i en aktivitet som de uppskattade. Synen på elever i behov av stöd, enligt analysen av utsagorna, är att fokus ligger på att miljön skall vara tillgänglig.

Didaktisk inkludering är enligt eleverna när lärare är följsamma och möter gruppens behov genom att uppmärksamma elevgruppens förutsättningar. Eleverna uttryckte även vikten av att lärare är flexibla i sin undervisningsplanering. De påpekade också vikten av de didaktiska val som läraren gör på gruppnivå, till exempel tydliga genomgångar och varierande undervisningsmoment. Vidare uttrycker eleverna behov av att läraren ger tips på olika studietekniker riktade till såväl gruppen som till enskilda elever.

7.5 Sammanfattning

Här nedan följer en figur som sammanfattar *vad* och *hur* eleverna i studien uppfattat framgångsfaktorer i undervisningen vad det gäller kunskapsutveckling och välmående. Den horisontella, gröna raden visar de hierarkiskt ordnade kategorierna där kategorin längst till vänster är den mest omfattande och den längst till höger är minst omfattande. De kvalitativt skilda kategorierna är *kompisrelationer, elev-lärrrelation, rast och paus* och *lärmiljö*.

Den gröna vertikala kolumnen visar *hur* "vad" bidrar till kunskapsutveckling och välmående. I figurens vita rutor finns en övergripande rubrik och under följer områden som var påverkansfaktorer. De övergripande rubrikerna om hur de kategoriserade framgångsfaktorerna bidrog till kunskapsutveckling och välmående, enligt eleverna var: *motivation, gemenskap, förmåga att hålla fokus och energireglering*.

	VAD Kompis- relationer	VAD Elev–lärarrelation	VAD Rast och paus	VAD Lärmiljö
HUR	MOTIVATION Ökar viljan att gå till skolan	MOTIVATION Humor Inspirerande Inlyssnande Relevans (i undervisningen)	MOTIVATION Ha roligt	MOTIVATION Studieteknik
HUR	GEMENSKAP Ha roligt Tillit Hjälpsam		GEMENSKAP Få tid att leka och umgås	
HUR		FÖRMÅGA ATT HÅLLA FOKUS En bestämd lärare En snäll lärare En tydlig lärare En följsam lärare En trygg lärare		FÖRMÅGA ATT HÅLLA FOKUS Lektionsutformning (utifrån grupp- och individnivå) Hjälpmedel Studieteknik Ljudnivå Förutsägbarhet
HUR			ENERGIREGLERING Göra av med energi Få energi Variation (byta från mentalt krävande aktivitet till fysiskt krävande)	ENERGIREGLERING Utformning av lärmiljö

Figur 4. Inspirerad av figur 3 “En tänkbar modell för hur vad och hur-aspekten kan relateras till varandra” (Uljen, 1989, s. 24).

8 Diskussion

I kapitlet diskuteras inledningsvis det resultat som framkommit i studien utifrån studiens syfte och forskningsfrågor och relateras till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Därefter följer en metoddiskussion som lyfter såväl fördelar som utmaningar med den valda ansatsen i den här studien. Avslutningsvis lyfts studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att utifrån ett specialpedagogiskt-, relationellt perspektiv och en fenomenografisk ansats beskriva hur elever i grundskolans mellanstadium med NPF uppfattar fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående*. Avsikten var också att söka efter och beskriva kvalitativa likheter och skillnader i elevernas uppfattningar kring fenomenet. De frågeställningar som studien sökte svar på för att uppnå syftet var: Vad uppfattar eleverna vara framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående? Hur uppfattar eleverna att framgångsfaktorerna har bidragit till kunskapsutveckling och välmående?

I resultatdiskussionen kommer varje beskrivningskategori att diskuteras under varsin rubrik; *kompisrelationer, elev-lärrarrelation, rast och paus* och *lärmiljö*. Beskrivningskategorierna är det som identifierats som framgångsfaktorer för kunskapsutveckling och välmående och besvarar *vad* som eleverna uppfattade vara framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående. Elevernas uppfattningar om *hur* framgångsfaktorerna bidragit till kunskapsutveckling och välmående var att det gett; *motivation, gemenskap, förmåga att hålla fokus* och *energireglering*.

8.1.1 Kompisrelationer

I resultatet framkom vikten av att ingå i ett socialt sammanhang och att vara en del i den gemenskap som kompisarna utgjorde. Det sociala sammanhanget kan vara en utmaning för elever med NPF och det finns en risk att barn tidigt kategoriserar människor efter egenskaper och på så vis exkluderar vissa ur gemenskapen (Lalvani & Bacon, 2019). Det kan misstänkas att en känsla av att riskera att bli kategoriserad och exkluderad fanns med som undermening för de elever som uttryckte att vikten av kompisrelationer byggde på en oro att bli ensam. Å andra sidan kan det tänkas att eleverna som ingick i studien och deras klasskompisar har fått möjlighet att tränas in i ett tankemönster av acceptans som stärkt elevernas självkänsla och på så sätt tillägnat sig värderingen att olikheter berikar. Lalvani och Bacon (2019) hävdar att det krävs tidig träning i detta tankemönster, eftersom det är lättare att påverka små barns tankemönster.

Elevernas uppfattningar om vikten av goda kompisrelationer kan också sättas i relation till den forskning som lyfter framgångsfaktorer respektive riskfaktorer ur ett elevperspektiv, där bland annat upplevelse av delaktighet och känslan av att man duger bidrar till välmående (Kostenius & Warnes, 2020). Det är dock vanligt att elever med NPF upplever och hamnar i situationer som påverkar välmåendet negativt, såsom konflikter, utanförskap och att de utsätts för kränkande kommentarer och mobbning (Leifler, 2022). Den uppfattningen kunde inte identifieras hos de elever som ingick i den här studien. Det kan visserligen bero på att eleverna i den här studien förväntades vara välmående samt att det söktes efter framgångsfaktorer. En annan

förklaring skulle kunna vara att skolan agerat tidigt genom att skaffa sig kunskap om NPF och tidigt satt in relevant stöd, vilket Eriksson och Carlsson (2016) poängterar är avgörande för att motverka mobbning. Elevernas sammantagna uppfattning var att de ingick i ett sammanhang där de var accepterade och hade goda kompisrelationer, vilket ingår i de teman som Bossaert m.fl. (2013) lyfter som indikatorer för social inkludering.

8.1.2 Elev–lärarrelation

Uppfattningen som framkom i resultatet var att en god elev–lärarrelation bidrog till såväl kunskapsutveckling som till välmående. Eleverna uttryckte inte specifikt att det var relationen mellan lärare och elev som var viktig, utan att det var lärarens positiva egenskaper såsom bestämd, snäll, tydlig och följsam, som var betydande. Elevernas uppfattningar stämmer väl överens med de uppfattningar som Boström och Bostedt (2022) identifierat i sin fenomenografiska studie med gymnasieelever, som ej specifikt utgick från elever med NPF.

Enligt den här studien frambringade egenskaperna hos läraren ett lugn i klassrummet och en trygghetskänsla hos eleverna, som bidrog till ökad motivation för lärande och förmåga att hålla fokus på uppgiften. I flera studier (Aubés m.fl., 2021; Eriksson & Carlsson, 2016; Leifler, 2022) har det skrivits fram att elever med NPF ofta hamnar i konflikter, vilket även kan leda till mobbning. Detta gör att elev–lärarrelationen och elevens känsla av trygghet blir av yttersta vikt för att elever skall vilja och ibland våga komma till skolan.

Uppfattningarna som framkom i studiens resultat kan kopplas till vad Aspelin (2014) trycker på vikten av inom relationell pedagogik, följsamhet och att möta eleven där den befinner sig. I ett av citaten från en elevintervju uttrycks det att läraren hjälper eleven genom att se när eleven är i behov av paus och möter behovet genom att erbjuda pausaktivitet. Interaktion mellan lärare och elev är viktigt för att lärande skall ske och när lärare och elev möts i interaktionen så minskar mellanrummet dem emellan, vilket enligt Biesta (2004) utgör en möjlighet för läraren att vara följsam och främja ett deltagande lärande. Det går också att utläsa i elevernas uppfattningar att lärarskicklighet är en framgångsfaktor då deras beskrivningar kan härledas till de tre kompetenser som Aspelin (2015) benämner ingår i lärarskicklighet: ledarkompetens, didaktisk kompetens och relationskompetens. Exempel på beskrivning från citat från elevintervju:

ledarkompetens “dom gör liksom steg för steg och sånt”

didaktisk kompetens “dom förstår lite mer och liksom, dom ger oss inte allt vi skall göra på dom här veckorna”

relationskompetens “dom tar lite mer och lyssnar på barnen...”

För att lyckas bygga tillitsfulla relationer som, enligt Holmström m.fl. (2015) anser vara en hälsofrämjande faktor, behöver lärare besitta relationskompetens för att främja elevers välmående. Om elever är välmående i klassrummet kan det påverka välmåendet generellt, vilket i så fall skulle kunna minska skolmisslyckanden för elever med NPF. Folkhälsomyndighetens rapport (2018) visar på en ökning av psykisk ohälsa bland barn och unga i Sverige, vilket medför att lärarens roll har betydelse för elevers skolframgångar. I den här studien framkommer att relationer, både kompisrelationer och elev–lärarrelationerna är avgörande för välmåendet i skolan.

8.1.3 Rast och paus

För eleverna i studien var raster viktigt för välmåendet i skolan, där de kunde uppleva gemenskap och motivation genom att få röra på sig, samt få göra sådant som de kände sig duktiga på och få frisk luft. Alla människor vill vara lyckade och känna att de duger. Nordfeldt m.fl. (2013) tar upp vikten av att lyckas, vilket blev tydligt att eleverna kunde få göra vid rasten. Raster och pauser hjälpte även eleverna att göra av med energi och att "fylla på" med energi. Elever med ADHD har vanligtvis svårigheter med koncentration, hyperaktivitet och impuls-kontroll (Beckman m.fl., 2016) och därför är rasterna extra viktiga för dessa elever. Balldin och Hedevåg (2013) trycker på vikten av att skolan skall arbeta utifrån planer som bygger på elevers styrkor och utmaningar, för att göra skolmiljön mer tillgänglig för alla elever. Utifrån de uppfattningar som framkom i den här studien borde planer kunna utformas i främjande och förebyggande syfte, då elever har en tydlig uppfattning om vilka behov de och andra elever har. Raster som erbjuder möjlighet till en variation av aktiviteter skulle alltså möta fler elevers behov. Dessutom om det organiserades för styrda aktiviteter, så tillgängliggör skolan även rasterna för elever med utmaningar inom kommunikation och social interaktion. Rasterna kan alltså å ena sidan vara en framgångsfaktor för såväl välmående som för kunskapsutveckling i de fall där skolan arbetar med att främja en god psykisk hälsa genom att verka för att eleverna skall känna sig duktiga och ha roligt. Å andra sidan kan det bli en riskfaktor om elever får möta mobbning, kränkningar och social exkludering, som det har visat sig vara vanligt förekommande för elever med en autismdiagnos som går i ordinarie klass på mellanstadiet (Falkmers m.fl., 2012). Uppfattningarna som framkom i den här studien var att rast och pauser var en framgångsfaktor för välmående när de fick ha roligt, fick tid till att leka och umgås, göra av med energi och "fylla på" med ny energi.

8.1.4 Lärmiljö

Lärmiljön var en bidragande faktor till kunskapsutveckling och välmående, enligt elevernas uppfattning. För att lyckas med inkludering i skolan är förutsättningen att lärmiljön är tillgänglig för alla elever, vilket är en utmaning för skolor i flera länder (Larzén- Östermark, 2011; Majoko, 2016; Michéle Feder m.fl., 2016; Nilholm, 2021). Svårigheterna kan bero på olika faktorer, såsom att antalet elever med diagnoser har ökat eftersom fler prematura barn räddas, vilket medför en ökad risk för funktionsnedsättning (Morsing m.fl., 2022). Utvecklingen har lett till att skolan arbetar för fler individuella lösningar, eftersom elever i behov av stöd har ökat och Kaland (2015) påpekar att det är viktigare att finna individuella lösningar än att diagnostisera i den omfattning som görs idag. Det som framkom i den här studien var att elever till största del inte ville känna sig annorlunda genom individuella lösningar, utan deras uppfattning var att till exempel hjälpmedel, grupprum, kravnivå utifrån förmåga och tydlighet, skulle erbjudas alla. En tillgänglig lärmiljö var en framgångsfaktor för att känna sig inkluderad, vilket också bidrog till motivation, gemenskap, förmåga att hålla fokus samt energireglering.

Elevernas uppfattningar vittnar om att de upplevde sig inkluderade, såväl rumsligt, som socialt och didaktiskt. När forskare (Asp-Onsjö, 2006, Garpelin & Sandberg, 2017) pratar om rumslig inkludering kan det tolkas som att alla elever skall vara i samma rum samtidigt. Elevernas uppfattning var istället att ingå i samma klass men att befinna sig i det rum som var gynnsamt för individen med tanke på främst koncentrationsförmågan.

Eleverna beskrev det sociala sammanhanget som att de upplevde sig vara socialt inkluderade, men de gjorde en avsevärd skillnad på när de ville ingå i en gemenskap tillsammans med kompisar och inte. I lärsituationer var det främst eget arbete som främjande förmågan att hålla fokus, även om det också framkom att vissa fick stöd av kompisar som behärskade arbets-

området mer. Däremot kan det utrönas att eleverna i studien upplevde att flera av de teman som Bossaert m.fl. (2013) har identifierat utgör social inkludering. Eleverna i studien upplevde vikten av att det fanns en acceptans för klasskamraters olikheter samt att dessa olikheter, variationen i behov av stöd, var något som var naturligt och inget som någon elev reagerade på eller upplevde annorlunda.

När undervisningen ger förutsättningar att alla elever utvecklar kunskap är det didaktisk inkludering (Asp-Onsjö, 2006), vilket till viss del kunde identifieras inom kategorin *lärmiljö*, utifrån elevernas utsagor. Eleverna beskrev att undervisningen utgick från både individuella behov och även utifrån gruppens samlade behov. Skolan har dubbla uppdrag, vilket innebär att de som arbetar i skolan skall verka för att elever både socialiseras och utvecklar kunskaper (Roos & Gadler, 2018). När läraren genom professionell kompetens möter elevernas olika förutsättningar för socialisation och lärande ökar det möjligheten till didaktisk inkludering (Roos & Gadler, 2018). Vi kan inte veta om eleverna verkligen var didaktiskt inkluderade, men utifrån deras uppfattningar var det en framgångsfaktor för kunskapsutveckling och välmående.

Framgångsfaktorerna som eleverna i studien lyfte vittnade om att de upplevde sig inkluderade såväl rumsligt, som socialt och didaktiskt. Det är ändå viktigt att inkluderingsarbetet är levande och utvecklas fortlöpande. Utifrån KoRP (Ahlberg, 2013) behöver skolutveckling vara en process som verkar för att göra skolans olika nivåer delaktiga i arbetet att ge elever förutsättningar till pedagogisk och social inkludering. Kommunikation i olika former, det vill säga formella och informella samtal bör vara ett naturligt inslag i skolan för att ständigt identifiera den rådande skolkulturen. Kunskap om skolkulturen är grunden för framgångsrik skolutveckling. För att öka lärandet behöver lärare, speciallärare och specialpedagoger söka kunskap om elevernas lärsituationer och utgå från elevernas behov i planeringen så att alla elever ges förutsättningar för delaktighet i undervisningen.

Utifrån SPSM:s tillgänglighetsmodell i figur 1 är det samspelet mellan fysisk, social och pedagogisk miljö som bidrar till utveckling för lärande (SPSM, 2018), vilket framkom att eleverna i studien upplevde. Det kan alltså tänkas att resurser var fördelade utifrån behov och att de tre olika miljöerna samspelade på ett sätt att det bidrog till att skolan lyckades möta elevernas förutsättningar och behov såsom Lgr22 (2022) föreskriver. Elevernas beskrivningar pekade på att basen i triangeln i figur 2 (SPSM, 2018) uppfattades som bred, det vill säga att lärmiljön var så pass tillgänglig att endast vissa anpassningar behövdes för de elever som ingick i studien. Det framkom inte att eleverna som studien bygger på var i behov av särskilt stöd.

8.2 Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte har den fenomenografiska ansatsen lämpats sig väl, då avsikten var att söka efter elevernas uppfattningar av fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående*. Det vanligaste inom fenomenografiska studier är att ta reda på hur en grupp människor uppfattar ett fenomen, där fenomenet vanligtvis i analysen visar sig ha olika utvecklade innebörder som kan ordnas hierarkiskt (Uljens, 1989). Därför stötte vi på en del motstånd då vi läste in oss på ansatsen och skulle överföra det på fenomenet *framgångsfaktorer i undervisningen gällande kunskapsutveckling och välmående*. Vi valde därför att förhålla oss till de fenomenografiska frågorna *vad* och *hur* (Uljens, 1989). I vår studie ordnades beskrivningskategorierna hierarkiskt utifrån det som genom uppfattningarna tolkades som viktigast för eleverna, vilket kan tänkas skulle kunna få en annan hierarkisk ordning om någon annan analyserade materialet. Vi stödjer oss mot att relevansen är hög, då vi tog oss an

analysarbetet först enskilt och sedan jämförde det vi kommit fram till. Den gemensamma analysen resulterade i en samstämmighet av fyra beskrivningskategorier, *kompisrelationer*, *elev-lärrrelation*, *rast och paus* och *lärmiljö* trädde fram. Vid analysarbetet framträdde *motivation*, *gemenskap*, *förmåga att hålla fokus* och *energireglering* som elevers uppfattning av *hur* framgångsfaktorerna bidragit till kunskapsutveckling och välmående. Det innebar ett tidskrävande analysarbete för att det skulle träda fram en samsyn över likheter och kvalitativa skillnader inom beskrivningskategorierna.

Semistrukturerade intervjuer är vanligt förekommande i fenomenografiska studier och i den här studien var det ett självklart val. I intervjuguiden var vi generösa med förslag på följdfrågor, vilket kan ha påverkat att vi uppehöll oss vid dem mer än vad som krävdes. Den kommunikativa förmågan var varierad hos informanterna och endast ett fåtal gav längre anföranden som svar på frågorna. Flertalet informanter svarade kortfattat på frågorna och även kortfattat på följdfrågorna. I och med att vi hade genomfört varsin pilotintervju, så var vi dock mer förberedda på att så kunde ske. Intervjuernas längd varierade och vi observerade att skillnaden låg i vem som intervjuade och inte på olikheter hos informanterna. Vi ser inte att detta har förändrat möjligheten på att få syn på elevers uppfattningar.

Vid intervjuer med elever med NPF kan det vara en utmaning att få dem till att uttrycka sina åsikter. Elever med ADHD har vanligtvis koncentrationssvårigheter, samt svårigheter med sin impuls kontroll (Beckman m.fl., 2016). Det kan medföra att intryck kan störa koncentrationen, samtidigt som det kan vara svårt att formulera en tanke i längre anföranden. Elever med autism har vanligtvis svårigheter inom kommunikation och social interaktion (Marshall & Goodall, 2015), vilket också kan försvåra intervjusituationen. I de intervjuer som genomfördes lades tid till förberedelser för att främja konceptionsförmågan, att få eleven att känna sig trygg genom relationsskapande samtal samt markera tidslängden på samtalet. Ändå upplevde skribenterna, i vissa fall, att det var svårt att stödja eleverna till att uttrycka sammanhållande anföranden. Däremot visade eleverna på förmåga att koncentrera sig under pågående intervju. Utmaningen med att intervju barn och framförallt barn med NPF skulle kunna vara en bidragande orsak till att elevers perspektiv ännu är relativt obeforskat.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Studiens resultat kan bidra till att öka skolans förståelse kring vikten av att beakta elevers uppfattningar gällande framgångsrikt specialpedagogiskt stöd för elever med NPF. De framgångsfaktorer som framkom i den här studien var: *kompisrelationer*, *elev-lärrrelation*, *rast och paus* och *lärmiljön*. Dessa framgångsfaktorer bidrog till *motivation*, *gemenskap*, *förmåga att hålla fokus* och *energireglering*. Studiens resultat kan ses som ett kunskapsbidrag till skolors inkluderingsarbete genom att skapa förutsättningar för att fler elever med NPF skall vara välmående och nå betygskriterierna. Elevers perspektiv är mindre beforskat (Leifler, 2022) och studien avser att komplettera den rådande kunskapsbilden, då den till störst del utgår från andra perspektiv, såsom från läkare, lärare, specialpedagoger, samt vuxna med NPF (t.ex. Hellberg & Kjellberg, 2012; Skytte, 2021; SPSM, u.å).

Sammantaget bekräftade elevernas uppfattningar den rådande bild som finns inom forskningen, men ändå framträder nya intressanta uppfattningar kring inkluderingsaspekterna. För att lärande skall ske ansåg eleverna att det mest gynnsamma var att befinna sig i ett mindre sammanhang eller helt avskilt från övriga klasskamrater, vilket motsäger att de strävar efter en rumslig inkludering. Kunskapsutvecklingen gynnas, enligt de flesta eleverna i studien, av att inte

distraheras av kompisar genom gemensamt arbete och de föredrog därför att arbeta enskilt. Den sociala inkluderingen var alltså viktig i andra sammanhang än i undervisningen. Detta motsäger till viss del vad forskningen kring rumslig- och social inkludering innebär, enligt Asp-Onsjö (2006) och ändå upplevde eleverna i studien sig inkluderade. Studiens främsta bidrag var att lyfta fram vikten av att lyssna in elevers uttryckta behov, såsom barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) föreskriver, både inom forskningen och för att forma en inkluderande skola. Fler verksamma professioner inom skolan, såsom specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer, kan utifrån den här studien uppmärksamma vikten av att lyssna till elevers uppfattningar. De uppfattningar som eleverna bidrar med kan ligga till grund för utformning av skoldagen och eventuellt specialpedagogiskt stöd för elever med NPF. På så sätt kan skoltiden gynna elevers kunskapsutveckling och välmående och samtidigt påverka deras framtid positivt.

8.4 Förslag till vidare forskning

I studiens resultat framkom vad elever med NPF i grundskolans mellanstadium uppfattade som framgångsfaktorer och en liknande studie, men med ett större antal elever skulle kunna visa i vilken grad de framkomna uppfattningarna delas av fler. Det skulle även vara av intresse att jämföra uppfattningar mellan elevgruppen med NPF och en elevgrupp utan NPF, för att se om man hittar skillnader och likheter i deras uppfattningar.

Det skulle även vara intressant att göra kompletterande studier kring elevers uppfattningar genom enkäter, observationer eller genom aktionsforskning. Genom en triangulering av metoder skulle bilden av framgångsfaktorer, som elever med NPF uppfattar gynnar kunskapsutveckling och välmående bli tydligare. För att ytterligare bredda kunskapsbilden skulle forskning utifrån olika perspektiv kunna genomföras till exempel med lärare, vårdnadshavare, elever, specialpedagoger och rektorer. Perspektiven skulle sedan kunna jämföras. Den här studien utgick från elever på mellanstadiet, men liknande studier på lågstadieelever eller studier riktade mot alla grundskolans årskurser för att få en bredare kunskapsbild kring elevers uppfattningar om kunskapsutveckling och välmående skulle kunna bidra med ytterligare kunskap kring tidiga insatser och inkludering.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Liber.
- Anderson, L (2020). "Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50(12), 4356–4366.
<https://www.proquest.com/docview/2564698682?parentSessionId=vA8ZwRPXC3kvblEx64wgXs5giRN6wzunk5HIJ6Q%2BbYU%3D&pq-origsite=primo&accountid=11162>
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: a relational construction of pedagogical attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233–245.
<https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Aspelin, J (2015). Lärares relationskompetens - Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 1–16.
<http://dx.doi.org/10.48059/uod.v24i3.1042>
- Aspelin, J., & Johansson, L (2017). Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(3–4), 159–165.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/issue/archive>
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 248) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Attention. (2022, 16 december). *NPF- diagnoser*.
<https://attention.se/npf/>
- Attention. (2023a, 11 januari). *NPF- diagnoser*.
<https://attention.se/npf/adhd/>
- Attention. (2023b, 11 januari). *NPF- diagnoser*.
<https://attention.se/npf/ast/>
- Aubé, B., Follenfant, A., Goudeau, S & Derguy, S. (2021). Public Stigma of Autism Spectrum Disorder at School - Implicit Attitudes Matter. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51(5), 1584–1597.
<https://www.proquest.com/docview/2519561073?parentSessionId=zX3bd8aXuyVfOJErif1uXBzj3jNoFcUmlQPgZ78rIJw%3D&pq-origsite=primo&accountid=11162>
- Autism och Aspergerförbundet. (2018). *Rapport, Medlemsundersökning om skolgången, Autism- och Aspergerförbundet*. Demoskop.
https://www.autism.se/media/eimpib2p/skolenkat_autismforbundet_2018.pdf
- Balldin, N, & Hedevalg, K. (2013). En skola som hjälper eller stjälper? ADHD ur ett pedagogiskt perspektiv. *Socialmedicinsk tidskrift*, 3(90), 432–441.
<https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.ub.gu.se/article/2264800>
- Beckman, L., Janson, S. & von Kobyletzki, L. (2016). Associations between neurodevelopmental disorders and factors related to school, health, and social interaction in

schoolchildren: Results from a Swedish population-based survey. *Disability and Health Journal*, 9, 663–672.
<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S1936657416300723>

Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation”. *No Education without relation*, 259, 11–22.
https://www-jstor-org.ezproxy.ub.gu.se/stable/42978490?sid=primo#metadata_info_tab_contents

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S-J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>

Boström, L., & Göran Bostedt. (2022). Student Conceptions of Motivation to Study in Upper Secondary School in Sweden Revealed through Phenomenography. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 214–230.
<https://www.proquest.com/docview/2712883069?parentSessionId=it4BteibHoIxVi2%2F0LZjCNOWY1945zONznqy0uOCqk%3D&pq-origsite=primo&accountid=11162>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:uppl.). Liber.

Bähr, K. (2020). *Psykisk Hälsa I Skolan: Främja, Skydda Och Stärka* (1:uppl.). Natur & Kultur.

Dahlgren, L.O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (3:e [rev.] uppl.). Liber.

Ekberg, M-S., Fonseca, L., Anderberg, M., & Dahlberg, M. (2016). Ungdomar med missbruksproblem och deras uppfattning om skolproblem. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 266–278.
<https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-03>

Eriksson, C. (2019). Positiv Psykisk Hälsa Hos Skolbarn I Norden. *Nordisk Valfärdsforskning*, 4(2), 41–42.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-4161-2019-02-01>

Eriksson, R., & Carlsson, M. (2016). Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1–02), 5–14.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-02>

Europarådet. (2012). *Participation of Europe Recommendation on the participation of children and young people under the age of 18*.
<https://rm.coe.int/168046c478>

Falkmer, M., Mats Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012). From My Perspective - Perceived Participation in Mainstream Schools in Students with Autism Spectrum Conditions. *Developmental Neurorehabilitation* 15(3), 191–201.

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.3109/17518423.2012.671382?needAccess=true>

Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., & Pellicano, E. (2019). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 23(4), 943–953. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1177/1362361318786721>

Folkhälsomyndigheten. (2018). *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985–2014*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/628f1bfc932b474f9503cc6f8e29fd45/var-for-psykiska-ohalsan-okat-barn-unga-18023-2-webb-rapport.pdf>

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Gillberg, C. (2014). ESSENCE samlar diagnoserna till en helhet. *Läkartidningen*, 111(39), 1–5. <https://lakartidningen.se/wp-content/uploads/EditorialFiles/47/%5bCU47%5d/CU47.pdf>

Harrison, J., Evans, S., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., ... Mohlmann, M. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 80, 15–36. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S0022440520300248>

Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Hellberg, K., & Kjellberg, A. (2012). *Övergångsprocessen Från Skola till Vidare Studier Och Arbete: Intervjuer Med Unga Vuxna Med ADHD Och Aspergers Syndrom*. (CFK-rapport 2012:4) Centrum För Kommunstrategiska Studier, Linköpings Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:563119/FULLTEXT01.pdf>

Holmström, M., Rising, M., Häggström, M., & Kristiansen, L. (2015). Skolsköterskans Rolltransformering till Den Nya Hälsofrämjande Positionen. *Nordic Journal of Nursing Research* 35(4), 210–217. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1177/0107408315587860>

Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning* (Pedagogiska institutionen Stockholms universitet, 147) [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet]. Stockholm University Publications Electronic Archive. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198520>

Kaland, N (2015). Diagnoser innanför autismspekteret: Hjelp eller stigma? *Universitetsforlaget Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(1), 42–51. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-01-05>

Klapp, A. (2014). Betygen i grundskolan - relationen mellan bedömning och elevers senare prestationer. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19(4–5), 367–385. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1400>

Kostenius, C., & Warne, M. (2020). "Främja Psykisk Hälsa – Elevers Erfarenheter Och Förslag Visar Vägen För Skolan." *Social-medicinsk Tidskrift* 97(5–6), 847–865.
<https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.ub.gu.se/article/3031995>

Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift* 17(2–3).
<https://pdfslide.tips/documents/fenomenograisk-2007pdf-didaktisk-tidskrift-vol-17-no-2-3-2007-jnkping.html?page=1>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e [rev.] uppl.). Studentlitteratur.

Lalvani, P., & Bacon, J. K. (2019). Rethinking “We Are All Special”: Anti-Ableism Curricula in Early Childhood Classrooms. *Young Exceptional Children*, 22(2), 87–100.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1177/1096250618810706>

Larzén-Östermark, E. (2011). "Att Vara Rektor I Finland Idag – Om Utmaningar Och Motivation." *Nordic Studies in Education* 31(1), 45–61.
<https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2011-01-04>

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.

Ljungblad, A.-L. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 381) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/41112>

Leifler, E. (2022). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions* (Karolinska Institutet, 168) [Doktorsavhandling, Karolinska Institutet]. Karolinska Institutet Publications Electronic Archive.
https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/48104/Thesis_Emma_Leifler.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429–1440.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>

Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2016). "The Antithesis of Inclusion? The Emergence and Functioning of ADHD Special Education Classes in the Swedish School System." *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 287–300.
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1080/13632752.2016.1165978>

Marshall, D., & Goodall, C. (2015). The Right to Appropriate and Meaningful Education for children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3159–3167.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2475-9>

Marton, F. (1981). Phenomenography-Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
<https://doi.org/10.1007/BF00132516>

McAllister, K., & Sloan, S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, 43(4), 330–357.
<https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/1467-8578.12160>

Michéle Feder, K., Kronborg Bak, C., Schultz Petersen, K., Vardinghus-Nielsen, H. & Mechlenborg Kristiansen, T. (2016). An ethnographic field study of the influence of social interactions during the school day for children diagnosed with ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 406–421.
[DOI: 10.1080/08856257.2016.1260207](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1260207)

Mitchell, D. (2015). Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar. Natur & Kultur.

Morsing, E., Lundgren, P., Hård, A., Rakow, A., Hellström, Westas, L., Jacobson, L., Johnson, M., Nilsson, S., Smith, L. E. H., Sävman, K., & Hellström, A. (2022). Neurodevelopmental disorders and somatic diagnoses in a national cohort of children born before 24 weeks of gestation. *Acta Paediatrica*, 111(6), 1167–1175.
<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/apa.16316>

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* (FoU skriftserie, 2014:03). Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370.
<https://www.tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754547>

Nordfeldt, S., Fristedt, A., & Gustafsson, P. (2013). Att lyckas med ADHD – en skolbaserad utrednings- och stödmodell. *Smt Socialmedicinsk tidskrift*, 90(3), 442–453
<http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/915>

Norman, M., Hallberg, B., Abrahamsson, T., Björklund, L., Domellöf, M., Farooqi, A., . . . Håkansson, S. (2019). Association Between Year of Birth and 1-Year Survival Among Extremely Preterm Infants in Sweden During 2004–2007 and 2014–2016. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 321(12), 1188–1199.
<https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2728924?resultClick=1>

Odenbring, Y., Johansson, T., & Hunehall Berndtsson, K. (2017). The many faces of attention deficit hyperactivity disorder: Unruly behavior in secondary school and diagnostic solutions. *Power and education*, 9(1), 51–64.

<https://doi.org/10.1177%2F1757743817693026>

Plantin Ewe, L., & Aspelin, J. (2022). Relational competence regarding students with ADHD – An intervention study with in-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 293–308.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872999>

Rovio-Johansson, A. (2019). Studenters lärande: livsvärldsfenomenologisk och fenomenografisk analys. I I. Berndtsson, A. Lilja & I. Rinne (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s. 229–251). Daidalos AB.

Roos, H., & Gadler, U. (2018). Kompetensens betydelse i det didaktiska mötet: en modell för analys av möjligheter att erbjuda varje elev likvärdig utbildning enligt skolans uppdrag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(3–4), 290–307.

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1740/1566>

Sandström, M., Lindqvist, G., & Klang, N. (2017). På spaning efter ”Superläraren” – om synen på stödinsatser i skolan i relation till visionen om ökad inkludering. I A. Garpelin, & A. Sandberg (Red.), *Barn och Unga i Skola och Samhälle* (s. 178–199). Mälardalens högskola Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.

<http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1116934/FULLTEXT01.pdf>

SFS 2009:400. *Offentlighets- och sekretesslag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400_sfs-2009-400

SFS 2010:800. *Skollag*.

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

SFS 2018:1197. *om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197

Singh, SB. (2019). How school leaders contribute to student success: the four paths framework. *School Leadership & Management*, 39(5), 561–564,

<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1523143>

Skolverket. (2022a, 2 november). *Elevers och lärares välmående- skollärares angelägenhet*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/elevers-och-larares-valmaende---skollerares-angelagenhet>

Skolverket. (2022b). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>

Skolverket. (2022c). *Slutbetyg i grundskolan, våren 2022*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=10334>

Skytte, A. (2021, 4 februari). Ett barn väljer inte att inte gå till skolan. *Skolvärlden*.
<https://skolvärlden.se/bloggar/alexander-skytte/ett-barn-valjer-inte-att-inte-ga-till-skolan>

Socialstyrelsen. (2021). *Läkemedelsbehandling av barn och vuxna: stöd för beslut om behandling*.
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/nationella-riktlinjer/2021-6-7486.pdf>

SOU 2013:13. *Ungdomar utanför gymnasieskolan: ett förtydligt ansvar för stat och kommun*.
<https://www.regeringen.se/49b70e/contentassets/4e13f8e5eae24bcfba2bc26b74cf4bdf/ungdomar-utanfor-gymnasieskolan---ett-fortydligt-ansvar-for-stat-och-kommun-hela-dokumentet-sou-201313>

SOU 2021:30. *Kampen om tiden: mer tid till lärande*.
<https://www.regeringen.se/4991f7/contentassets/009eca12d7fe4014b728629847e3b0a9/kampen-om-tiden--mer-tid-till-larande-sou-202130-ny-version>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å.). *Studiepaket NPF*.
<https://www.spsm.se/studiepaket-npf/introduktion/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018, 16 oktober). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning:Handledning för förskola, skola och fritidshem*.
<https://webbutiken.spsm.se/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning/>

Specialpedagogiska myndigheten. (2019). *Barnpanelsrapport: Vad säger elever med funktionsnedsättning om trygghet, studiero och studiemotivation?*

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

Thorén, A., Quinstedt, M., & Maivorsdotter, N. (2020). What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 578–592.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834525>

Uljens, M (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*.
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos AB.

World Health Organization. (u.å.). *Mental health: strengthening our response*. Hämtad 2022-05-04 från <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-respons>

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide

Forskningsfrågorna är i fokus under hela intervjun:

1. *Vad uppfattar eleverna vara framgångsfaktorer i skolan för sin egen kunskapsutveckling och sitt välmående?*
2. *Hur uppfattar eleverna att framgångsfaktorerna har bidragit till sin egen kunskapsutveckling och sitt välmående i klassrumsundervisningen?*

Inledning för att eleven skall känna sig trygg i samtalsituationen:

- Intervjuaren beskriver kort och enkelt syftet med intervjun.
- Hur känns det för dig att vara med?
 - Följdfrågor för att försäkra att eleven vill delta i studien och är medveten om att intervjun spelas in.
- Hur länge har du gått i din nuvarande klass?
- Vad i skolan gör att du mår bra när du är där?

Frågor utifrån kunskapsutveckling:

- Vilket skolämne tycker du mest om?
 - Om eleven nämner ett praktiskt/estetiskt ämne, så lyssna och ställ sedan samma fråga kring skolämne som bedrivs i hemklassrummet.
- Kan du berätta om *vad* som gör att du tycker om just det ämnet?
 - Kan du ge exempel?
 - Berätta gärna mer om detta.
- Kan du berätta om *när* du tycker att du lär dig som bäst i det ämnet?
 - Kan du ge exempel?
- Kan du berätta om *hur* du lär dig som bäst? (börjar med öppen fråga och ställ följdfrågor)
 - Hur är det i klassrummet när du lär dig som bäst?
 - Fysiska miljön: möblering, plats och så vidare.
 - Längden på lektion och uppgifter
 - Arbeta enskilt, med andra personer eller i mindre grupper
 - Assisterande teknik: bildstöd, dator, hörlurar med musik, hörselkåpor, film med mera
 - Ljudvolym
 - Anpassade uppgifter/ alternativa uppgifter eller prov

- Berätta om hur du tycker att en lärare skall vara och undervisa för att du skall lära dig så mycket som möjligt?
 - Följdfrågor som utvecklar eller stärker vår förståelse t.ex. “menar du så här...”
- Är det något som du skulle vilja ändra på så att det blir ännu bättre undervisning i skolan?
 - Följdfrågor som utvecklar eller stärker vår förståelse t.ex. “menar du så här...”

Övergångsfråga:

- Vad tycker du är det allra viktigaste för att du skall lära dig och samtidigt må bra och trivas i skolan?
 - Hur har det bidragit/gjort, eller skulle kunna bidra/göra till att du mår bra?

Frågor utifrån välmående:

- Har du kompisar i klassen?
 - Vad betyder kompisarna för dig?
 - Hur skall en klasskompis vara och göra för att du skall känna att du mår bra?
- Vad är viktigast för dig med att ha rast?
- Vad gör du på rasten?
 - Vad tycker du om att göra på rasten?
- Tycker du mer om någon särskild lärare?
 - Berätta gärna vad det är som gör att du tycker så.
- Finns det andra vuxna i skolan som du tycker är viktiga för att du skall må bra?
 - Varför är de viktiga för dig?

Avslutande fråga:

- Hur tycker du att det här samtalet har varit?

Tacka för att eleven valt att delta.

Bilaga 2 Missivbrev till specialpedagoger och lärare

Hej,

Vi är två studenter, Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén, som skriver magisteruppsats på specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet. Uppsatsen kommer att bygga på en studie kring vad elever med NPF uppfattar som framgångsrikt i undervisningen. För att få syn på vad som gör att elever med NPF mår bra och utvecklar kunskaper i skolan avser vi att intervjua elever med NPF. Därför vill vi fråga dig om du har elever eller känner till någon elev med NPF i årskurs 3–6 och som beräknas nå kunskapskriterierna för årskurs 3 eller 6 i svenska och matematik? Elever som vi söker till studien skall i huvudsak undervisas inom ramen för ordinarie undervisning och upplevas trivas i skolan.

Om du känner till en elev som uppfyller de nämnda kriterierna vill vi be dig kontakta vårdnadshavare och fråga om de skulle vara intresserade av att deras barn deltar i studien. Om intresse finns lämnar vi ett missivbrev (informationsbrev) till vårdnadshavare. Brevet innehåller en del som riktar sig till vårdnadshavare och en del som riktar sig direkt till eleven. Deltagandet är frivilligt och om vårdnadshavare eller eleven under studiens gång inte längre önskar att eleven deltar kan de utan att ge någon förklaring meddela detta.

För att eleven skall känna sig trygg kommer hen att få välja plats för intervjun. Eleven kommer också att få ha med sig en trygg vuxen under samtalet om så önskas. Intervjun kommer att genomföras av antingen Linda eller Magdalena och beräknas ta 20–30 minuter. Intervjun kommer att spelas in, skrivs ner för att sedan analyseras tillsammans med övriga elevers intervjuer.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets etiska principer genom att se till att den som deltar ger sitt samtycke och att ingen som deltar skall kunna identifieras varken i det utskrivna materialet eller i uppsatsen. Materialet kommer endast att användas som underlag för analysen i uppsatsen och efter att den blivit godkänd kommer allt material att raderas. De som önskar kommer att erbjudas att ta del av den färdiga uppsatsen när den är godkänd.

Vi hoppas att ni vill hjälpa oss med den första kontakten till vårdnadshavare och elev, eftersom vi utifrån gällande direktiv inte kan delges information om vilka elever som uppfyller kriterierna.

Om ni har några frågor så kontakta oss gärna för vidare information.

Vänliga hälsningar,

Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén

Linda Agrell, xxx.xxx@xxx.xxx xxx xxx xx xx Student vid specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet	Magdalena Lundstedt Nordén, xxx.xxx@xxx.xxx xxx xxx xx xx Student vid specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet	Handledare: Inger Berndtsson, docent, Göteborgs universitet
---	--	---

Bilaga 3 Missivbrev till vårdnadshavare och elev

Hej,

Vi är två studenter, Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén, som skriver magisteruppsats på specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet. Uppsatsen kommer att bygga på en intervjuundersökning vi kommer att göra kring vad elever med NPF uppfattar som framgångsrikt för att må bra och kunna ta till sig kunskaper vid undervisningen i skolan. För att få syn på vad som gör att elever med NPF trivs och mår bra i skolan avser vi intervjua elever med NPF. **Därför vill vi fråga dig om vi får intervjua ditt barn kring positiva upplevelser av undervisningen.**

Om du ger tillåtelse att ditt barn får bli intervjuad kommer vi även att fråga ditt barn om hon eller han vill delta i studien. Deltagandet är frivilligt och om du eller ditt barn under studiens gång inte längre vill att hon eller han ska delta, kan ni utan att ge någon förklaring meddela detta.

För att barnet skall känna sig tryggt kommer hen att få välja plats för intervjun. Ifall barnet vill ha med sig en trygg vuxen under samtalet går det bra. Intervjun kommer att genomföras av antingen Linda eller Magdalena och beräknas ta 20–30 minuter. Intervjun kommer att spelas in, skrivs ner för att sedan analyseras tillsammans med övriga elevers intervjuer. Vi kommer att följa Vetenskapsrådets etiska principer genom att se till att den som deltar ger sitt samtycke och att ingen som deltar skall kunna identifieras varken i de utskrivna intervjuerna eller i den färdiga uppsatsen. Materialet kommer endast att användas som underlag för analysen i uppsatsen och efter att den blivit godkänd kommer allt material att raderas. Ni kommer att erbjudas att ta del av den färdiga uppsatsen när den är godkänd.

Om du/ni godkänner att ert barn får delta i intervjun vore vi tacksamma om ni fyller i och undertecknar medgivandet på följande sida.

Om ni har några frågor så kontakta oss gärna för vidare information.

Vänliga hälsningar,

Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén

Linda Agrell, xxx.xxx@xxx.xxx xxx xxx xx xx Student vid specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet	Magdalena Lundstedt Nordén, xxx.xxx@xxx.xxx xxx xxx xx xx Student vid specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet	Handledare: Inger Berndtsson, docent, Göteborgs universitet
---	--	---

Medgivande

Mitt barn.....får vara med i studien kring framgångsfaktorer i undervisningen. Ansvariga för studien är Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén, studenter vid specialpedagogprogrammet, Göteborgs universitet.

Lämna kontaktuppgifter så att vi kan höra av oss för att boka tid och plats för intervju.

telefonnummer:.....

e-post:.....

Underskrift av

vårdnadshavare:.....

Namnförtydligande:.....

Underskrift av elev:.....

Hej!



Vi heter Magdalena och Linda och vi studerar på Universitetet i Göteborg för att lära



oss mer om vad ni elever kan behöva för hjälp i skolan. Vi skulle vilja prata med dig



för att ta reda på vad du tycker är viktigt och vad som påverkar/gör att du lär dig bra



i skolan. Vi kommer i så fall att prata med dig i ca 30 min på en plats som du tycker



känns bra i skolan eller hemma hos dig. Du behöver inte vara med på detta och du kan

när som helst säga till att du inte längre vill vara med även om du sagt ja tidigare.

Vi hoppas att du vill vara med.

Hälsningar

Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén

Bilaga 4 Mail till vårdnadshavare

Hej, xxx, xxx och xxx!

Tack för att xxx får och vill delta i vår studie.

Intervjun kommer att ske i oktober och vi kontaktar er när det är dags att boka tid och plats för intervjun.

Med vänlig hälsning

Linda Agrell och Magdalena Lundstedt Nordén