

Uppmärksamhet, samspel och kommunikation

Ni som får statsbidrag för att genomföra Specialpedagogik för lärande under läsåret ska börja med en av tre grundläggande moduler. De grundläggande modulerna syftar till att ge grunderna i specialpedagogik.

- För förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan och kommunala vuxenutbildningen är det obligatoriskt att först arbeta med antingen modulen "Inkludering och delaktighet" eller "Samspel för inkludering".
- För anpassade grundskolan, anpassade gymnasieskolan och komvux som anpassad utbildning är det obligatorisk att först arbeta med modulen "Utveckla arbetet i anpassade skolformer".

Den här modulen syftar till att ge fördjupad kunskap om hur undervisning och lärmiljö kan utformas efter elevers variation i perception, kognitiva förmågor, exekutiva funktioner och kommunikation. Innehållet ger förståelse för de pedagogiska konsekvenser som svårigheter inom olika områden kan ge men visar också på arbetssätt, metoder och förhållningssätt som stödjer lärande och samspel. Modulen syftar också till att utveckla och fördjupa professionell relationskompetens som främjar motivation och skolnärvaro.

Modulen består av följande delar:

1. Främja motivation och närvaro
2. Språkets roll i kommunikation och lärande
3. Variation i perception och kognitiv förmåga
4. Att stödja exekutiva funktioner för lärande

Del 1. Främja motivation och närvaro

I delen presenteras vad motivation kan vara och vad som kan tänkas påverka elevers motivation för skolarbete. Vidare beskrivs hur lärare kan lyckas undervisa och skapa relation till elever, med variation i lärande, på ett sätt som upplevs meningsfullt för eleverna. I delen lyfts även konkreta förhållningssätt och arbetssätt i arbetet med att främja skolnärvaro.

I delen får ni möjlighet att diskutera och pröva olika motivationsfaktorer i undervisningen. Syftet är att fördjupa den relationella professionskompetensen där bemötande och förhållningssätt till alla elever är medvetet och genomtänkt.

Del 1: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser och ser filmen. Anteckna sådant du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs artikeln "Motivationsskapande undervisning och lärmiljö". Artikeln inleds med vad motivation kan vara och vad som kan tänkas påverka elevers motivation för skolarbete. Några viktiga perspektiv på inkluderande lärmiljö lyfts fram och där ett relationellt perspektiv på motivation och lärande diskuteras med utgångspunkt i att den viktigaste motivationsfaktorn för många elever är läraren.

Se film

Ta del av två filmer som berör elevers motivation och närvaro i skolan. Du kan välja att se båda eller enbart den som ligger närmast de årskurser du själv undervisar i.

Film: Vad kan vi lära av elevers erfarenheter? (förskoleklass–åk 6)

I filmen beskriver Martin Hugo, docent i pedagogik, resultat och slutsatser av den forskning han bedrivit under ett antal år. Den har bland annat bestått i att intervjua elever som har erfarenhet av att uppleva svårigheter och misslyckanden i skolan. Fokus i arbetet har varit att fånga dessa elevers röster och tankar om vad de själva hade behövt möta under sin skoltid så att den hade kunnat fungera bättre.

Film: Relation och motivation, hur kan skolan bli meningsfull för alla elever (åk 7–9)

I filmen samtalas Martin Hugo och David Wästerfors om hur motivation kan skapas för alla elever samt lyfter relationens betydelse för att elever ska lyckas i skolan.

Martin Hugo och David Wästerfors forskning handlar om ungdomar som skolan tidigare har misslyckats med att möta och hur skolan kan anpassas för att ge dessa elever förutsättningar för att utveckla en mer positiv skolidentitet.

Material



Motivationsskapande undervisning och lärmiljö

Martin Hugo



Relation och motivation, hur kan skolan bli meningsfull för alla elever **Filformatet kan inte skrivas ut.**



Vad kan vi lära av elevers erfarenheter? **Filformatet kan inte skrivas ut.**

Motivationsskapande undervisning och lärmiljö

Martin Hugo, Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, Jönköping

Den här artikeln handlar om motivationsskapande undervisning och lärmiljö. Artikeln inleds med att utreda vad motivation kan vara och vad som kan tänkas påverka elevers motivation för skolarbete. Därefter beskrivs några viktiga perspektiv angående inkluderande lärandemiljöer och vad som kan motivera när ingen motivation finns. Artikeln avslutas med ett relationellt perspektiv på motivation och lärande med utgångspunkten att läraren är den viktigaste motivationsfaktorn för många elever.

Vad är motivation?

Motivation är ett komplext begrepp som de flesta av oss använder både i skolan och i vardagen för att beskriva människors drivkrafter för att genomföra olika handlingar. Imsen (2006, s. 457) beskriver att ”motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd”. Madsen (1986, s.27) definierar motivation som ”alla inre (psykiska) processer och strukturer samt yttre faktorer som driver, aktiverar och motiverar handlingar”. Men svaret på frågan i rubriken är att det inte finns en heltäckande och generell definition av begreppet motivation. Ahl (2004, s.98) förespråkar att motivation betraktas som en social konstruktion eftersom det ”är ett helt och hållet hypotetiskt begrepp. Det går inte att formulera en generell teori om motivation”. De olika definitioner och synsätt av motivation som finns utgår ifrån olika grundantaganden och teoribildningar inom till exempel filosofi, ekonomi, psykologi och beteendevetenskap. Dessa olika definitioner av motivation inkluderar även teorier om människan, en människosyn. En vanlig uppdelning (se tex Imsen, 2006; Woolfolk & Karlberg, 2015) av olika synsätt på motivation är:

Behavioristiskt synsätt – Utgår ifrån att motivation kommer utifrån som en konsekvens av belöningar och bestraffningar. Något yttre avskräcker eller uppmuntrar en individ att handla på ett speciellt sätt genom att förstärka ett beteende (se tex Skinner, 1971).

Humanistiskt synsätt – Utgår från att motivation uppstår som ett behov av självkänsla, självförverkligande och självbestämmande. Motivation handlar främst om individers inre drivkrafter och upplevelser av kompetens (se tex Rogers & Freiberg, 1994).

Kognitivt synsätt – Utgår främst från att motivation uppstår i individers inre. Människor beskrivs som aktiva och nyfikna och som målinriktat söker relevant information från omgivningen för att förstå. Beteenden styrs av förväntningar och planer (se tex Piaget, 1968).

Socialkognitivt synsätt – Utgår ifrån både ett kognitivt och ett behavioristiskt perspektiv där yttre konsekvenser och inre individuella förväntningar och föreställningar anses samspela (se tex Bandura, 1982).

Sociokulturellt synsätt – Utgår ifrån att människor skapar sin identitet och får inre motivation genom att delta i olika gruppers aktiviteter och praxisgemenskaper. Motivation skapas i meningsfulla aktiviteter tillsammans med andra (se tex Säljö, 2000; Vygotskij, 1981).

Inre och yttre motivation

De olika synsätten ovan visar att en vanlig uppdelning av motivation är att benämna den som inre och yttre motivation. Oftast är denna indelning alldeles för enkel och onyanserad eftersom det som motiverar oss ofta är en sammanflätad kombination av båda. Kortfattat kan man säga att uppdelningen är ett försök att förklara vilka olika skäl individer har för sitt handlande. *Inre* motivation förklaras med personliga faktorer för att tillfredsställa egna intressen och nyfikenhet, till exempel en strävan hos en elev att lära sig och att klara av utmaningar i skolarbetet. Aktiviteter i sig upplevs som tillfredsställande och givande och elever drivs av en vilja att lära och att uppleva ett eget självbestämmande. *Yttre* motivation skapas istället av miljörelaterade faktorer som belöningar, bestraffningar och socialt tryck från omgivningen. Exempel på yttre motivation i skolan är betyg, att behaga läraren eller att undvika negativa konsekvenser (Gärdenfors, 2010; Woolfolk & Karlberg, 2015). Sansone och Harakiewicz (2000) menar att det inte går att dra några generella slutsatser om yttre belöningar är bra eller dåliga, det beror på situationen, hur man belönar och vem som tar emot belöningen. Gärdenfors (2010, s.83) menar att ”yttre belöningar i vissa fall kan skada den inre motivationen” om elever upplever det som en form av yttre kontroll. Om yttre belöningar generellt har negativ eller positiv effekt i skolan beskrivs av Gärdenfors (2010, s.85) som komplext och beroende av lärarens attityd och förväntningar på elever:

Lärare som tror på elevernas egen kompetens försvagar inte deras inre motivation med yttre belöningar, medan lärare som är kontrollinriktade och använder sanktioner för att uppnå lärande försämrar elevernas inre motivation när de använder yttre belöningar.

En risk med begreppet motivation och indelningen i inre- och yttre motivation kopplat till elevers vilja att utföra skolarbete är att vi förlägger motivationsproblem till eleverna. Ahl (2004) menar att utbildningssystemet bidrar till att marginalisera både barn och vuxna om vi etiketterar individer som omotiverade. Motiverade eller omotiverade är människor alltid i relation till något och motivationsproblem uppstår om någon annan vill att någon ska göra något som den personen inte vill göra. När elever inte vill utföra det lärare bestämt att de ska göra så beskrivs de ofta som omotiverade. Motivation bör istället betraktas som ett situationsbundet och relationellt begrepp som i skolan uppstår i mötet mellan lärare-elev och mellan elever och som ofta är riktat mot en specifik aktivitet. Vad som motiverar elever att aktivt delta i undervisning och arbeta med skolarbete är individuellt och situationsbundet. Ahl (2004, s.20) konstaterar att motivationsfaktorer är ”det som får människan att göra något”. Olika motivationsfaktorer motiverar elever beroende på

situationen. Listan med motivationsfaktorer i skolan som skulle kunna få elever att utföra skolarbete kan då göras i princip hur lång som helst, till exempel; upplevelsen av delaktighet och inflytande, ansvar, personlig utveckling, meningsfullhet, intressanta uppgifter, lagom svåra uppgifter, trygghet, uthållighet, en önskan att lyckas, att hjälpa andra, tillitsfulla relationer med lärare, betyg, läxor, prov, feedback, tydliga och nåbara mål, lusten att lära, lusten att förstå, intresse, förutsägbarhet, att uppleva sig förstörd, rättvisa, positiva förväntningar, belöningar mm. Alla dessa motivationsfaktorer är också tillsammans viktiga delar av elevers lärandemiljö.

Lärandemiljöer

Orden lärmiljö och lärandemiljö används frekvent idag. Men vad är en lärandemiljö och vad karakteriserar goda lärandemiljöer?

Lärmiljö är med enkla ord hela den miljö och de sammanhang som en person befinner sig i under exempelvis en skoldag. Lärande sker i interaktion, det vill säga i samspel med andra och för att alla ska vara delaktiga så krävs en god lärmiljö. Vilken värdegrund och vilka attityder vi möter i vår omgivning är avgörande. (SPSM, 2017)

Goda lärandemiljöer i skolan innebär alltså med SPSM:s definition att skolan är tillgänglig för alla barn och att de känner sig trygga och upplever sig delaktiga. Vuxna och klasskamraters attityder och förhållningssätt är också helt avgörande för en god lärandemiljö enligt SPSM. Nilholm (2016) beskriver i en modell vad som karakteriserar goda lärandemiljöer. Modellen är gjord av Mara Westling Allodi och utgår från forskning om elevers upplevelser av skolan. Modellen utgår ifrån att följande aspekter är kännetecknande för goda lärandemiljöer: kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, kontroll, samarbete, delaktighet, ansvar, och inflytande.

Maslows (1970) motivationsteorier beskriver i en pyramid hur grundläggande behov först måste vara tillfredsställda för att människor ska kunna bli motiverade. Först kommer de fysiologiska behoven, att barn har ätit och sovit, därefter att de upplever sig trygga. Om vi har elever som inte har ätit och sovit eller inte känner sig trygga i skolan är alltså detta grundproblem som vi vuxna måste lösa först. Detta är vårt ansvar! Barn som upplever sig kränkta varje dag de kommer till skolan blir mycket svårare att motivera för skolarbete än barn som känner sig trygga med klasskompisar och vuxna. Här följer tre perspektiv som är viktiga för att skapa goda lärandemiljöer.

Ett salutogent perspektiv

Enligt detta perspektiv är individens känsla av sammanhang (Sense of Coherence, se Antonovsky, 1979) av stor betydelse för motivation vilket kan appliceras både i skolmiljö och utanför skolan. Centralt i detta perspektiv är KASAM som bygger på de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begriplighet innebär för elever i skolan att de upplever att det finns en ordning, förutsägbarhet, struktur och tydlighet i undervisningen och under skoldagen. För många barn med till exempel

neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är det helt avgörande att skoldagar är förutsägbara och har en tydlig struktur för att de ska kunna lyckas i skolarbetet. Hanterbarhet innebär för elever en upplevelse av att kunna hantera utmaningar och klara av att möta olika situationer i skolan, både i skolarbetet och i de sociala relationerna. Meningsfullhet är enligt KASAM upplevelsen av att vara delaktig i det som sker. Dessa tre komponenter är starkt relaterade till varandra. Det salutogena perspektivet fokuserar också på att utgå från och bygga vidare på individers resurser och på det som fungerar snarare än att fokusera på det som saknas eller inte fungerar. Att fokusera på lösningar snarare än problem. I skollagen (SFS 2010:800) anges tydligt att elevhälsan främst skall arbeta salutogent, den ska vara förebyggande och hälsofrämjande och på så sätt stödja elevers utveckling mot utbildningens mål.

Ett inkluderande perspektiv

Ett inkluderande perspektiv innebär att aktiviteter och undervisning utformas med hänsyn tagen till individers förutsättningar och behov. Målet är social delaktighet (Farell & Ainscow, 2002; Haug, 1998; Peters, 2007). Till exempel innebär en undervisning baserad på inkluderande principer att skolans verksamhet utformas för att möta elevgruppers varierande behov och att förståelsen för orsaker till svårigheter beaktas utifrån barnets totala livssituation (Booth & Ainscow, 2002). Normaliseringsprincipen är en princip som används främst utifrån beskrivningar av livssituationer för människor med olika funktionsnedsättningar. Fokus riktas här på förutsättningarna som ges omkring individen i skolan och samhället. Målet är att förutsättningar kring individen normaliseras för att ge individen möjligheter till ett fungerande liv. Genom ett normaliserande av förutsättningar kring till exempel fritidsaktiviteter, rastaktiviteter och undervisning kan individer ges ökade möjligheter att delta och utvecklas med en upplevelse av trygghet och positiva upplevelser (Nirje, 1994; 2003). Skolors arrangemang av olika stödfunktioner kan här också vara ett exempel på normaliserande av förutsättningar för vilka möjligheter elever ges för att nå skolframgång och kunna fungera socialt tillsammans med klasskamrater.

Barn gör rätt om de kan

En avgörande aspekt enligt SPSM:s (2017) definition av en god lärandemiljö är vilka attityder barn möts av i skolan. Attityder från omgivningen påverkar alla barn, men barn som beskrivs ha ”beteendeproblem”, eller tillskrivs diagnoser som till exempel adhd eller högfungerande autism är extra utsatta för negativa attityder och för att inte bli förstådda av omgivningen. Det ställs höga krav på hur ett barn ska uppföra sig i skolan. Greene (2011, s.29) menar att ”barn gör rätt om de kan” och att vuxna i skolan måste förstå vad som orsakar ett negativt beteende. Enligt författaren innebär det att vuxna i barns lärandemiljö inte bör ha en attityd och ett synsätt angående barn som innebär att barn trotsar eller stökar för att de vill. Det är inte fel på dessa barn, däremot behöver de hjälp med att utveckla färdigheter för att kunna hantera och begripa sin omgivning och olika situationer som uppstår. Greene (2011, s. 30) menar att problem uppstår i situationer ”när kraven på ett barn överstiger dess förmåga att reagera adekvat”. Han kritiserar i detta sammanhang hur skolor ibland använder ordningsregler. Poängen i detta resonemang är att ordningsregler är

verkningslösa för barn som inte kan leva upp till dem: ”Skolans ordningsregler fungerar inte för de barn som inte lyckas bra och behövs inte för de barn som gör det” (a.a, s.26).

En annan viktig aspekt av attityder i skolans lärandemiljö som påverkar elevers motivation för skolarbete är lärares förväntningar på vad elever kan klara. Om lärare har låga förväntningar på elevers prestationsförmåga presterar eleverna sämre. Motivationsarbete i skolan handlar ofta om att lärarna är öppna, intresserade, engagerade och har höga förväntningar i mötet med eleverna. Att höga, men rimliga, förväntningar på elever hos lärare är en välkänd framgångsfaktor finns beskrivet inom forskning, till exempel av Rosenthal och Jacobson (2003), Jenner (2004); Hugo (2007), Sefa Dei (2010) och Lundgren m.fl (2010).

Att motivera när ingen motivation finns

- *Det här blir ju kanonbra. (Lärare)*
- *Ja för faan. (Elev)*
- *Du är snart klar med kursen.*
- *Vad då för jävla kurs ... det finns väl ingen kurs för sånt här.*
- *Jo då ... kolla här ... (Läraren visar kursplanen)*
- *Åh faan ... det hade jag ingen aning om.*
- *Du är nästan klar med hela den här kursen i gjutning nu.*
- *Det var som fan. (Hugo, 2013, s.44)*

I min egen forskning (Hugo, 2007; 2011; 2013; Hedegaard & Hugo, 2017) möter jag nästan bara barn och ungdomar som har upplevt sig misslyckade som skolelever och har tappat sin motivation för skolarbete. Eleven i dialogen ovan hade varit ”storskolkare” under hela högstadiet, hade inget förtroende för vuxna och motiverades inte av kursplaner eller betyg. Han började arbeta med ett kursinnehåll utan att han visste att det var en kurs. Eleven hade en inre motivation för detta arbete för att han blev intresserad och upplevde att det han gjorde var meningsfullt och att det var *på riktigt*. Han tog sitt första betyg på fyra år några veckor efter dialogen ovan och var sedan mottaglig för ytterligare kurser. Studierna (a.a) visar på möjligheter att lyckas med att göra skolan meningsfull och ”att motivera när ingen motivation finns” (Hugo, 2011). Gemensamt för dessa elever är att de inte har upplevt sig socialt delaktiga i skolan, de har inte upplevt skolan som meningsfull och de har erfarenheter av att innehållet *inte är på riktigt*. Om skolan ska lyckas med att motivera de här eleverna för skolarbete måste skolan ”göra sig själv meningsfull” (Stigendal, 2004, s.48). Denna meningsfullhet uppstår för de flesta av eleverna i mina studier i tillitsfulla relationer med lärare där de upplever sig välkomna, sedda, bekräftade och förstådda. Van Manen (1992) menar att lärares främsta förmåga är att skapa inre motivation hos eleverna. Enligt författaren handlar denna förmåga om att ha en känsla för och kunna tolka vad elever känner inför olika situationer i skolan. Det gäller att i lärarrollen uppfatta och förstå vikten av att möta elevers önsknings, nyfikenhet och lust genom att kunna läsa av deras kroppsliga varande. Det handlar enligt Van Manen om att förstå vad som är viktigt och meningsfullt i den andres, elevens, livsvärld och göra rätt saker för att utifrån det skapa en

inre motivation. Begreppet Van Manen använder för att beskriva denna förmåga hos lärare är *pedagogisk takt*.

Elever som har byggt upp ett starkt skolmotstånd har ofta ett dåligt självförtroende i skolkontexten på grund av tidigare negativa erfarenheter av skolmisslyckanden. Dessa elever måste få uppleva att de kan lyckas i skolarbetet för att kunna bygga upp sitt självförtroende (Hugo, 2011; 2013). Enligt grundläggande psykologisk forskning engagerar sig människor oftast i aktiviteter där de tror och har erfarenheter av att de kan lyckas. Elever som har misslyckats i skolan tidigare har ofta ett psykologiskt motstånd mot att delta och engagera sig i en aktivitet där det finns en upplevd risk för att misslyckas igen (Bandura, 1982; Cron m fl 2005). En annan elevgrupp är de som har studieförutsättningar men som inte identifierar sig själva som individer som studerar, något som ofta är kopplat till socioekonomisk tillhörighet eller låg utbildningsnivå i hemmet. Willis (1977) beskrev i sin forskning redan på 1970-talet detta fenomen, som då handlade om arbetarklassungdomar i England. De byggde upp ett starkt kollektivt skolmotstånd och identifierade sig inte alls med skolans medelklassnormer utan gjorde i stället revolt mot dessa. Här krävs ibland undervisning som i större utsträckning utgår från elevernas intressen och livsvärldar om eleverna ska få en inre motivation för skolans kärnämnen.

Hur gör då skickliga lärare för att så många elever som möjligt ska ha en inre motivation för skolarbetet och en upplevelse av meningsfullhet? Svaret är att de gör väldigt olika och att det också måste vara så. Om en lärare möter en elevgrupp som redan har stor inre motivation generellt för skolarbete, då kan fokus läggas främst vid att vara en så god didaktiker som möjligt angående det ämnesinnehåll som barnen ska lära sig. När en lärare möter elever som kanske under en längre tid har byggt upp ett stort skolmotstånd, då måste fokus i första hand läggas på aktiviteter och lärandesituationer som syftar till att bryta skolmotståndet. Varför är det så? Jo, för att det grundläggande problemet då är att eleverna inte har någon inre motivation för skolarbetet överhuvudtaget. Att bryta ett sådant skolmotstånd tar lång tid och kräver engagerade lärare som tar sin utgångspunkt i den lärandes livsvärld (Hugo, 2007; 2011; 2013). Det sämsta man kan göra är ofta att försöka tvinga elever att arbeta mer med det som de har störst motstånd mot och har misslyckats mest med. Tyvärr är det en relativt vanlig lösning, som oftast bidrar till att ytterligare hindra ett meningsfullt lärande för eleven i skolkontexten.

En lärares främsta kompetens kanske rent av bör vara att inte hindra lärande genom att kväva den inre motivationen. Hindra lärande kan en lärare göra medvetet eller omedvetet genom sin attityd, sitt förhållningssätt och genom för höga eller för låga förväntningar på vad elever kan klara. Hindrande för lärande är också om elever ställs inför mål som de inte själva upplever att de kan nå. Ett annat sätt att kväva inre motivation som lust, nyfikenhet och kreativitet för vissa elever är att lägga för stort fokus på grammatik i språkundervisning eller tvinga dem att räkna 25 likadana tal när de redan behärskar det matematiska innehållet.

Ett annat problem för elevgruppen som bygger upp ett skolmotstånd är det fragmentariska arrangemanget att dela in lärande i små enheter utan ett sammanhang mellan delarna. I

2000-talets svenska skola, framförallt i den senare delen av grundskolan och gymnasiet, arrangerar vi ofta fortfarande lärande i 40- eller 60-minutersmoduler på ungefär det sätt som Ellen Key (1996) kritiserade för över hundra år sedan i *Barnets århundrande*:

I nutidens utmärkta skola infogas det späda personlighetsämnet – eller rättare utströs det för vind och våg, som en liten sten vid stranden. Där träffas den av det ena vågskvalpet efter det andra, dag från dag, termin efter termin. Plask – fyrtiofem minuter kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask – dito franska; plask – dito naturkunnighet! Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! ... Under dessa vågskvalp domna hjärnorna, fördummas och förstummas själarna, lärarnas som lärljungarnas.

Motivation i skolan handlar för många elever om meningsfullhet i mötet mellan lärare–elev och innehållet, motivation kan då betraktas som ett relationellt begrepp (Ahl, 2004) som kräver att lärare tar sin utgångspunkt i den lärandes livsvärld och tidigare erfarenheter. I min egen forskning (Hugo, 2011) beskrivs hur lärare lyckades möta elever med mycket negativa skolerfarenheter på ett sådant sätt att de upplevde meningsfullhet och fick en stark inre motivation för skolarbete. Slutsatserna sammanfattades i tio punkter:

- Inled inte ett möte med omotivade elever med att testa deras kunskaper.
- Man måste tycka om dem.
- Det kan vara bra med små undervisningsgrupper och endast ett fåtal undervisande lärare.
- Lärares förväntningar på sina elever påverkar hur det går.
- Fokusera på att spegla elevers positiva sidor så väljer de själva ett annat beteende.
- Elever med starkt skolmotstånd lär sig ofta både praktiskt arbete och teoretisk kunskap genom att göra något konkret med händerna.
- Lärandesituationer måste vara på riktigt.
- Eleverna lär sig bäst när de arbetar tillsammans i gemensamma projekt.
- Målen i skolan måste upplevas som möjliga att uppnå och de måste vara elevernas egna mål.
- Eleverna måste uppleva delaktighet. (a.a, s.88)

Med den första punkten avses inte att det generellt är negativt att testa elevers kunskaper. Men elever med mycket negativa skolerfarenheter har ofta dåligt självförtroende och erfarenheter av att alltid misslyckas på tester. Min forskning visar att lärare först måste bygga upp en tillitsfull relation till eleven. I denna relation kan eleven bli motiverad för skolarbete. Om det sedan finns ett behov av att testa, när tilliten finns, är det ofta inget problem, men lärare kan ofta ta reda på vad elever kan utan att de upplever att det är en testsituation

Tredje punkten innebär att det finns elever som beskriver att de blir mer sedda, bekräftade och kan koncentrera sig bättre på skolarbetet i en liten undervisningsgrupp. Elever som har erfarenheter av att bli kränkta varje dag de kommer till skolan i stora undervisningsgrupper berättar ofta att de upplever sig mer accepterade i en liten undervisningsgrupp.

Den sjunde punkten innebär att elever, som under flera år har byggt upp ett skolmotstånd, och som upplever att allt i skolan är meningslöst, måste få möta ett innehåll som de upplever är viktigt för dem om det ska kunna vända. Att de får uppleva att skolans innehåll är *på riktigt*, i deras livsvärld. Till exempel att de får skriva om saker som de är intresserade av. Att matematikuppgifter kan relateras till situationer som de har erfarenheter av. Att det finns ett sammanhang mellan olika ämnesinnehåll och att de får avsluta arbetsuppgifter innan de tvingas att påbörja nya.

Den näst sista punkten är särskilt viktig för elevers motivation i olika skolämnen. För alla elever är inte kursplanemål och betyg motivationsfaktorer. En grundförutsättning för att de ska vara motivationsfaktorer är att elever upplever att det finns en rimlig möjlighet att uppnå målen och att nå det lägst godkända betyget. När barn och ungdomar upplever att stora kursplanemål i skolan är omöjliga att uppnå måste målen brytas ner i mindre delar så att de kan förstå målen och se vilka framsteg de gör. Detta ökar självförtroendet och kan bidra till en inre motivation för skolarbetet. När man möter elever som gör stora framsteg, men ändå inte når upp till godkänt så kan det som lärare vara svårt att förklara detta för en elev, eller att på ett trovärdigt sätt ge beröm för elevens framsteg. Några tydliga exempel på detta är elever som har missat mycket i skolan, elever som har läs- och skrivsvårigheter, nyanlända elever och elever som går i skolan på särskilda ungdomshem. Dessa elever kan göra enorma framsteg i sitt lärande i till exempel svenska eller samhällskunskap, men de når ändå inte upp till betyget E. Här borde det finnas mer utarbetade och kompletterande bedömningsinstrument som tydligare visar för dessa elever hur mycket de faktiskt har lärt sig.

Tillitsfulla relationer är nyckeln till motivation

Aspelin (2012) visar i en artikel att relationen mellan lärare och elever är en av de enskilt viktigaste faktorerna för elevers motivation och lärande. Det finns också flera exempel på svenska avhandlingar som på olika sätt belyser betydelsen av denna lärar-elev relation, till exempel: Holmgren (2006), Hugo (2007), Frelin (2010), Hansson (2012), Lilja (2013) och Andersson (2017). Andersson visar att upplevelsen av tillhörighet är avgörande för elevers engagemang i skolan och att bemötande och respekt, både mellan elever, och mellan elever och lärare, är viktigt. Centrala resultat i Liljas (2013) avhandling är att lärare i en förtroendefull relation ger eleven möjligheter att lyckas i skolarbetet genom att lyssna på eleven, bry sig om eleven, se eleven som en individ och tro på elevens förmåga. Sidorkins (2004) slutsats i boken *No Education Without Relation* är att elever oftast blir motiverade för skolarbete i de relationer de har med sina lärare. Aspelin (2015) drar liknande slutsatser i boken *Inga prestationer utan relationer*. Hattie (2009) presenterar i sin metastudie *Visible Learning* framgångsfaktorer för elevers lärande i skolan. Nästan alla framgångsfaktorer som kommer högst upp på en lista med 138 faktorer är relaterade till vad lärare gör tillsammans med elever. Formativ bedömning och relationen elev – lärare är två av de högst rankade faktorerna. Hattie lyfter också fram lärarens förmåga att se lärandet ur elevernas perspektiv. Framträdande är att det

lärare gör tillsammans med elever i en nära relation är mest avgörande för elevers lärande vilket beror på att dessa lärandesituationer ökar elevers inre motivation för skolarbete.

Tillitsfulla relationer mellan lärare och elev framträder som ännu viktigare för utsatta barn och ungdomar som inte lever i miljöer där skolprestationer värderas som viktigt. Det handlar då ibland om att skapa en relation mellan lärare och elev som möjliggör undervisning. Att känna sig trygg med läraren, uppleva sig välkommen till lektioner och bli sedd och bekräftad som en lärande och bildbar individ, ger möjligheter att utveckla en mer positiv skolidentitet. Så här beskriver en elev från ett av mina forskningsprojekt den bästa läraren hon har haft:

Han får en ju att känna sig till ro här. Han får en att känna sig lugn. Och han får en till att känna sig välkommen [...] och det är tack vare att han är där och han är sig själv och han är så lugn som möjligt och liksom han får en själv till att känna ett lugn. Man får liksom när man är i närheten av han så får man lugn energi och då blir man själv lugn...och det är nog det största stödet han har gett mig. (Hedegaard & Hugo, 2015, s.25)

En lärare i en tidigare studie (Hugo, 2013, s.94) beskriver tillitsfulla relationer med eleverna som en grundförutsättning för att kunna undervisa:

När jag började här sa de till mig att eftersom du är ung tjej måste du vara extra auktoritär, strukturerad och hård mot eleverna. Alltså väldigt tydlig och bestämd. Så då var jag väldigt hård och bestämd. Strukturen gick först och relationen i andra hand. Men nu har jag lärt mig hur det fungerar med eleverna...det är viktigare att jag skapar relationen först och ger dem ett förtroende och sedan kan jag ge dem strukturen. I relationen så lyssnar de och lutar på en.

Johnson (2008) visar i en studie från Australien att det är särskilt viktigt för elever från socioekonomiskt utsatta miljöer att lärarna lyssnar på sina elever, engagerar sig i deras situation och möter deras relationella behov. Skickliga lärare skapar ofta förutsättningarna för undervisning med dessa elever i informella möten utanför lektionen. Det som händer i dessa informella möten är att eleverna upplever sig sedda och bekräftade som individer och blir motiverade för just dessa lärares undervisning. De här eleverna behöver ofta också tid för att bygga upp sitt självförtroende och kunna tänka mer positivt om sig själva som skolelever innan motivationen för skolarbete och lärande i skolans ämnen infinner sig (Hugo, 2013).

Jag har träffat många elever som avviker från skolan och som har varit storskolkare i flera år. Hur motiverar vi dem att komma till skolan? När det vänder för dessa elever handlar det nästan alltid om socialpedagogiska insatser där ett förtroende och en tillitsfull relation skapas till en vuxen i en positiv vändpunktsprocess (Cederlund & Berglund, 2014). Det är nästan alltid relationen till en fysisk person som är avgörande. Det kan vara en lärare, en fritidspedagog, en rektor eller någon från elevhälsan. Ibland tänker vi idag i termer av funktioner, men det är inte funktioner, utan *personer*, som i tillitsfulla relationer skapar förutsättningar för att bryta skolfrånvaro. Avgörande är att ha en humanistisk nolltolerans mot skolfrånvaro. Detta innebär att skolan alltid vet varför en elev inte är i skolan och har resurser avsatta för att söka upp elever tidigt. Om orsaken till skolfrånvaro är att en elev blir

kränkt varje dag i skolan ligger problemet främst hos skolan och arbetet med att skapa goda lärandemiljöer. En samsyn och tät samverkan mellan lärare och elevhälsa är ofta avgörande för att motverka skolfrånvaro, i tuffare områden inbegriper denna samverkan även elevteam, fältarbetare från socialtjänsten och polisen.

Referenser

Ahl, H. (2004). Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering. Forskning i fokus, nr 24. Stockholm: Skolverket.

Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda. En studie om elevers engagemang i skolan.* (Doctoral dissertation in education). Malmö studies in educational sciences, no:82: Malmö Högskola.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social and psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education* 22(1), 41-56. Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.680327>

Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer.* Malmö: Gleerups utbildning.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE, Center for Studies on Inclusive Education.

Cederlund, C. & Berglund, S. (2014). Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete. Malmö: Liber.

Cron, W., Fu, Q., Slocum, J. & Vandevale, D. (2005). The Role of Goal Orientation on Negative Emotions and Goal Setting When Initial Performance Falls Short of One's Performance Goal. *Human Performance*, 18 (1), 55–80.

Farell, P. & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. In P. Farrell & M Ainscow (Ed.), *Making special education inclusive* (pp. 1-12). Oxon: David Fulton Publishers.

Frelin, A. (2010). *Teachers Relational Practices and Professionalism* (Doctoral thesis). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.

Greene, Ross W. (2011). Vilse i skolan. Hur kan vi hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt (2.uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Gärdenfors, P. (2006). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor.* Stockholm: Natur & Kultur.

Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan* (Doctoral thesis, Karlstad University Studies 2012:10). Karlstad: Estetiskfilosofiska fakulteten i Pedagogik.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning, a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2015). Lärandets sociala dimensioner - Unga vuxna med Asperger beskriver sina erfarenheter av anpassad utbildning. Nomen förlag/Books on demand.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017). Social dimensions of learning - The experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 256–268.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik, Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen* (Doctoral thesis, Doktorsavhandlingar inom den nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 4, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 11). Umeå: Umeå universitet.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Diss. Nr2) School of Education and Communication, Jönköping University. Jönköping University Press.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång - att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Hugo, M. (2013). Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem (Vol. 2013:1). Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling (2004). Myn-digheten för skolutveckling. *Forskning i fokus, nr 19*.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 385-398.
- Key, E. (1996). *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Informationsförlaget.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg studies in educational sciences, nr 338. Göteborg: Actauniversitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, U. P., Saljö, R. & Liberg, C. (2010) (red) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Madsen, K.B. (1986). I L.E. Uneståhl. (red.). *Motivation – från teori till praktik*. Örebro: Veje.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Nilholm, C. (2016). *Hela lärmiljön avgörande för en inkluderande skola*. Hämtat 2018-04-29 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/relationer-larande/hela-larmiljon-1.170069>
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19–23.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.

- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp.117-130). London: Sage.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Glerups.
- Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Sansone, C. & Harackiewicz, (Eds). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sefa Dei, G, J. (2010) *Learning to succeed: the challenges and possibilities of educational achievement for all*. New York: Teneo Press.
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sidorkin, A.M. (2004). Relations are rational. In C. Bingham & A.M. Sidorkin, A.M. (Red.), *No Education without Relation* (s. 55-70). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Skinner, B. F. (1971). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- SPSM. (2017): Hämtat 2018-04-29 från: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-innefattas-i-begreppet-larmiljo/>
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ – Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska.
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The Althouse Press.
- Vygotskij, L. (1981). *Psykologi och dialektik*. (övers. L.C.Hydén.). Stockholm: Norstedts.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Gower Publishing Company.
- Woolfolk, A & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk Psykologi*, Harlow: Pearson Education Limited.

Del 1: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera och analysera

Utgå från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni vill läsa eller se någon sekvens igen.

I artikeln och i filmen beskrivs motivation som ett situationsbundet och relationellt begrepp som i skolan uppstår i mötet mellan lärare-elev och mellan elever och som ofta är riktat mot en specifik aktivitet. Några exempel på motivationsfaktorer som kan motivera elever till skolarbete är upplevelse av delaktighet och inflytande, lagom svåra uppgifter, feedback, tydliga och nåbara mål, betyg, positiva förväntningar och intresse (s. 2 i artikeln "Motivationsskapande undervisning och lärmiljö").

- Hur talar ni på er skola om elevers motivation? I vilka undervisningssituationer kan det vara svårare att motivera alla elever till skolarbete?
- Vilka erfarenheter har ni av motivationsfaktorer som fungerar i er verksamhet? Finns det olika motivationsfaktorer om fungerar för olika elever?
- Hur ni kan fortsätta att arbeta främjande och utvecklande med fungerande motivationsfaktorer för alla elever, och i synnerhet elever i svårigheter, på er skola?

I artikeln lyfter författaren fram vikten av att skolan har en humanistisk nolltolerans mot skolfrånvaro som innebär att skolan alltid vet varför en elev inte är i skolan och att skolan har resurser avsatta för att söka upp elever tidigt.

- Hur arbetar ni systematiskt på er skola med att ta reda på varför en elev inte är i skolan?
- Hur ser samverkan ut mellan lärare och elevhälsa kring elevers frånvaro? Hur lyfts elevens röst fram? Hur involveras vårdnadshavare?

Planera och förbered

Planera och förbered tillsammans en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det ni tagit del av i moment A. Använd era erfarenheter kring vad som kan vara motivationsskapande och pröva att utveckla undervisningen utifrån detta samt motivationsfaktorerna som nämns i artikeln. Förbered att spela in undervisningsaktiviteten om det är möjligt. Genomför undervisningsaktiviteten med en eller flera kollegor.

Exempel på aktivitet 1

I artikeln och filmen beskriver författarna hur lärare kan lyckas att möta och undervisa elever, med olika skolerfarenheter behov och förutsättningar, på ett sätt som upplevs meningsfullt. Till exempel behöver eleverna möta ett innehåll i undervisningen som de upplever vara viktigt för dem. Det kan vara uppgifter som

relateras till situationer som eleverna har erfarenheter av. Utgå från en redan planerad lektion eller lektionsmoment och förbered tillsammans ett innehåll som eleverna kan känna igen sig i.

Exempel på aktivitet 2

I artikeln och i filmen lyfts vikten av att lärare formulerar mål i undervisningen som alla elever upplever att de förstår och kan nå. Utgå från en redan planerad lektion eller lektionsmoment och förbered tillsammans på vilka olika sätt de aktuella målen för undervisningen kan presenteras för eleverna. Utgå från den variation i lärande som finns i aktuell elevgrupp och anpassa genom att bryta ned aktuella mål i mindre delar så att alla elever kan förstå målen och få syn på sitt lärande.

Del 1: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. För gärna anteckningar, antingen under lektionen eller direkt efteråt, så att ni kan återkoppla erfarenheterna ni gjort och vad ni lärt er i den gemensamma reflektionen i moment D.

Del 1: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Spela gärna upp utvalda sekvenser från filmer eller ljudinspelningar om ni gjort sådana.

Diskutera

Som stöd i er gemensamma diskussion och reflektion kan ni utgå från följande frågor:

- Vilken erfarenhet och ny kunskap kring motivationsskapande undervisning och elever i svårigheter har utvecklats hos er?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?
- Hur kan planering och genomförande av undervisning på er skola utvecklas för att främja skolenhvar?

Fördjupning

Del 1: Fördjupning

Läs

Som fördjupning kan du läsa texten "Möjligheter och hinder i undervisningen – elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd berättar". I den berättar några unga vuxna, med diagnoser inom autismspektrumtillstånd, om sina upplevelser av grundskoletiden. Genom deras berättelser ger författarna exempel på hur ett framgångsrikt stöd kan se ut – tydliga rutiner, struktur och förutsägbarhet, men de

ger också bilder av utanförskap, mobbning och oförstående jämnåriga och vuxna. Framförallt betonar författarna vikten av ett relationellt fokus, förståelse för den enskilda eleven och ett empatiskt bemötande.

Material



Möjligheter och hinder i undervisningen – elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd berättar
Martin Hugo, Joel Hedegaard

Möjligheter och hinder i undervisningen - elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd berättar

Martin Hugo, Joel Hedegaard, Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, Jönköping

Skolan är ju så att det fungerar som ett rullband. Skolan härstammar ju ifrån industrialismen ...under en tid där det bara var meningen att pumpa ut folk som skulle komma ut i arbete...det har ju inte ändrats sen dess. Skolan anpassar sig inte efter individen...utan alla går ju liksom i samma klass och istället för att sortera efter vad folk är bra på och vilka kunskaper dom har så sorterar man ju efter åldern...som om det är det viktigaste att folk har gemensamt [...] Sen är ju ett annat problem i skolan att den fokuserar ju bara blott på en hjärnhalva så att säga...det är ju enbart logiken och matematik. Vilket kan vara en nackdel...man behöver egentligen använda andra hjärnhalvan också...för det krävs det kreativa tänkandet och att kunna tänka utanför lådan så att säga är väldigt viktigt. Alla som har lyckats bli rika och framgångsrika dom har ju inte bara liksom varit bra på matte och sånt utan dom har ju kunnat vara kreativa i hur dom arbetar och kommit på idéer och sånt. Men istället känner ju tydligen Skolverket och skolor rent generellt att det är viktigare att vi lär oss pythagoras sats än att faktiskt lära oss hur vi kanske ska lära oss hur man betalar skatter och klarar oss själva och så. (Hedegaard & Hugo, 2015, s.36)

I citatet ovan beskriver en elev sin upplevelse av grundskoletiden. Alltför ofta upplever inte elever med diagnoser inom autismspektrumtillstånd att skolan har varit anpassad för dem och en stor andel av dessa elever berättar att de har haft en problematisk skolgång. Svårigheterna i skolan har ofta berott på bristande anpassningar, mobbning och utanförskap (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Giarelli & Fisher, 2013; Hellberg, 2007; Simmeborn Fleischer, 2012). Denna elevgrupp är också överrepresenterad bland elever med hög skolfrånvaro (Borg & Carlsson Kendall, 2018). Orsakerna till detta är ibland skolrelaterade och ibland mer individuella, till exempel har en del social fobi. Det är också relativt vanligt med knepig dygnsrytm och att ha svårt att passa tider vilket kan resultera i att man inte går till skolan. Vi har själva i två olika studier (Hedegaard & Hugo, 2015; Hugo, Hedegaard & Bjursell, 2019) intervjuat 35 unga vuxna med högfungerande autism och det är deras berättelser som denna artikel bygger på. Högfungerande autism ingår i likhet med autistiskt syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning i diagnosen autismspektrumtillstånd. Högfungerande autism, som tidigare benämndes Aspergers syndrom, utgör det tillstånd där behovet av stöd generellt sett inte är lika omfattande (American Psychiatric Association, 2013). Även om följande berättelser är baserade på erfarenheter från 35 unga vuxna med högfungerande autism, är det viktigt att poängtera att de möjligheter och hinder som beskrivs är applicerbara bortom elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd.

Ungefär hälften av de intervjuade berättar att grundskolan har fungerat bra eller ganska bra för dem. De upplever att de har fått ett bra stöd och har känt sig delaktiga i skolarbetet. De berättar också att de har varit socialt accepterade av sina klasskamrater. Ungefär lika många av de intervjuade berättar att deras skoltid har varit problematisk, eller till och med en hemsk tid i livet. De har upplevt ett utanförskap där de kontinuerligt har varit socialt utsatta, mobbade och de har aldrig upplevt sig förstådda av varken klasskamrater eller av sina lärare. Berättelserna om negativa skolerfarenheter är många och starka, här ger vi några exempel:

Det var nog den tiden som var hemskast för mig...jag hade inte så jättemånga vänner och var väldigt utstött...var väldigt mobbad för den jag var som person och hur jag ser ut. Det var rätt så grov mobbning...de sprang efter mig...skulle ta mina glasögon...skulle kränka mig [...] under min uppväxt i grundskolan så var det väldigt tufft för att många var på mig för den jag var (Edvin)

Det gick ju faktiskt ganska bra upp till högstadiet...Sen blev jag mobbad på högstadiet...det var tre år åt helvete [...] Det pratar jag helst inte om [...] Sista året var jag knappt i skolan...det blev ju IV...fick inga betyg alls. Jag fick inte ens betygspappret. (Johannes)

Jag har aldrig varit riktigt kompis med skolan...när det blir lov så går liksom humöret upp och sen när skolan börjar igen så går det ner och så är det depression igen. Men den sommaren så blev det inget sånt där uppsving...det blev bara värre och jag försökte ta livet av mig. (Albin)

En av grundförutsättningarna för att bli motiverad för skolarbete och kunna lära sig i skolan är att elever känner sig välkomna och trygga när de kommer till skolan. Om inte skolans lärandemiljö upplevs som trygg och elever blir kränkta varje dag måste skolan göra någonting åt detta innan andra pedagogiska och didaktiska anpassningar i undervisningen kan få effekt. En självklarhet kanske, men relativt ofta är tyvärr inte de grundläggande förutsättningarna för att skapa motivation för lärande tillgodosedda för alla elever. Maslow (1970) samt Woolfolk och Karlberg (2015) beskriver motivation som en trappa eller pyramid där olika behov måste vara uppfyllda för att människor ska kunna utvecklas. Det mest grundläggande är fysiologiska behov, till exempel att elever har ätit och sovit. Därefter kommer behovet av att känna sig trygg och delaktig. Därutöver behövs ofta olika anpassningar i undervisningen som handlar om förutsägbarhet och tydliga strukturer.

Ett relationellt fokus på stöd och extra anpassningar i skolan

Olika elever med samma diagnos har inte exakt samma behov av stöd och anpassningar. Diagnosbeskrivningar måste därför kompletteras med ett relationellt fokus angående vilket stöd varje enskild elev behöver i en specifik undervisningskontext. Det relationella perspektivet skrivs fram i till exempel diskrimineringslagen (Svensk författningssamling, 2008) och av Socialstyrelsen (2017) lyfts sammanhanget fram som en stark påverkansfaktor

för om en funktionsnedsättning blir ett hinder eller ej. Ur ett relationellt perspektiv betraktas funktionsnedsättningar som dynamiska och att möjligheter och hinder uppstår i mötet mellan människa och omgivning. Detta innebär att skolan och lärandemiljön också kan vara eller bli funktionshinder för en elev (Hjörne & Säljö, 2013). En sådan utgångspunkt får konsekvenser för stödinsatser. Det är omgivningen i form av normer och attityder samt den fysiska miljön som i första hand behöver anpassas i syfte att framstå som inkluderande, stödjande och icke funktionshinder (Nirje, 1994; 2003). Konkret kan detta innebära att skolan arbetar kontinuerligt med extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2018). Riktlinjerna för detta beskrivs i ett antal paragrafer i Skollagen (SFS, 2010:800) och ingår i skolans kompensatoriska uppdrag. I dessa paragrafer står inget specifikt om diagnoser. Extra anpassningar och särskilt stöd ska utgå ifrån de behov elever har oavsett om de har en diagnos eller inte.

Hur ser skolan och undervisningen ut när den fungerar för elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd?

En kunskap om de vanligast förekommande svårigheterna för denna elevgrupp, en förståelse för den enskilda individen och ett empatiskt bemötande förbättrar förutsättningarna för samspel. Detta leder till bättre förutsättningar för lärande och social utveckling (SPSM, 2018). Därutöver kan olika extra anpassningar i undervisningen normalisera förutsättningar som ökar elevens möjligheter att lyckas i skolarbetet och att också kunna fungera bättre socialt tillsammans med klasskamrater. Vad det handlar om är framförallt att arrangera och strukturera skolan så att den blir begriplig, hanterbar och meningsfull för eleverna. Teoretiskt kan detta kopplas till Antonovskys (1979) teori om *känsla av sammanhang* (KASAM), vilken innehåller de tre nämnda kompetenterna. *Begriplighet* innebär då för elever i skolan att de upplever att det finns en ordning, förutsägbarhet, struktur och tydlighet i undervisningen och under hela skoldagen. *Hanterbarhet* innebär att eleverna ges möjlighet att kunna hantera olika situationer i skolan, både i skolarbetet och i de sociala relationerna. *Meningsfullhet* är motivationskomponenten och innebär att elever behöver uppleva att de är delaktiga i det som sker. Här följer några av de anpassningar som framträder som viktiga i våra intervjuer (Hedegaard & Hugo, 2015; Hugo, 2013; Hugo, Hedegaard & Bjursell, 2019).

Förutsägbarhet

I våra intervjuer beskrivs tydliga rutiner som en av de viktigaste förutsättningarna för att skolan ska bli hanterbar och begriplig. Med hjälp av dessa rutiner vet eleverna exakt vad som ska hända under en skolvecka, under en skoldag och under en lektion. En ganska stor andel av dem blir stressade när det sker plötsliga förändringar som de inte visste om innan. Som lärare eller mentor kan man då ha väldigt tydliga rutiner som till exempel att varje skoldag inleds med att man går igenom exakt hur dagens schema ser ut och vad som kommer hända under varje lektion. Det är viktigt att man informerar om förändringar som kommer att ske under skolveckan så fort som möjligt. Det kan vara en så liten sak som att eleven ska vara i ett annat klassrum några dagar senare, eller att matsedeln kommer att

ändras under veckan. Om eleverna inte har samma klassrum under veckan så är en bra struktur som ger trygghet och förutsägbarhet att varje skoldag ändå alltid startar med samma person i samma klassrum och att man tillsammans går igenom hur skoldagen kommer att se ut. För en del av dessa elever kan det också vara mycket viktigt att de får sitta på samma plats varje dag i matsalen eller till exempel få hänga sina kläder på samma plats när de har idrott. Här berättar en elev själv om en bra start på en skolvecka för att det ska fungera för honom:

På måndagar första timmen då förklarar de vad som händer under veckan och vad man ska tänka på...ibland så finns det aktiviteter efter skolan som de påpekar [...] Det är ganska skönt att veta vad som händer under veckan...ganska skönt att veta att det kommer hända. Om vi inte hade veckoplanering då hade man blivit ganska stressad. Det är ganska skönt att ha en veckoplanering istället för att bli chockerad varje gång... oj nu händer det någonting nytt idag...oj nu igen och nu en gång till. Då blir man stressad på grund av det [...] och varje lektion som vi har här så lägger de upp hur det kommer se ut under lektionen [...] det är väldigt bra tycker jag. Sen efter två timmar då kommer maten. Man får också reda på matlistan...vad det är för mat. Då vet man lite...ah men jag kan koka den här maten idag. (Tobias)

En annan elev berättar om att det är viktigt att veta vad som ska hända under lektionerna:

Om alla elever får reda på vad som händer i undervisningen...lite grann som en innehållsförteckning...vad som händer under lektionen. En innehållsförteckning förklarar verkligen vilken typ av tankebana man måste ha. (Svante)

Tydliga strukturer och mål i undervisningen

Tydliga mål i undervisningen och exakta instruktioner i uppgifter är viktigt för många barn och ungdomar, inte minst för de elever som vi har intervjuat. Om de vet exakt vad de ska göra, hur de ska göra det och inte minst varför de ska göra det så upplever de ofta en trygghet och de slipper bli stressade. Två elever berättar om hur de vill att det ska se ut:

När det fungerar bäst för mig...det är när..."det är det här vi ska göra"...alltså att det är en tydlig uppgift och det är tydligt upplagt vad uppgiften är och hur mycket. Jag gillar inte att få typ nedräkningstidsgräns...för det stressar upp mig. Jag vill ha ett tydligt slut. (Mange)

Det ska vara tydligt...strukturerat och tydligt...tydligt vad jag ska göra liksom...till exempel andra världskriget säger vi...att du ska läsa om detta, detta och detta...om Hitlers tid och denna och denna sidan. Så att det står liksom tydligt markerat att det här ska jag göra. (Tilda)

Eleverna måste också förstå målen och de måste uppleva att de har en rimlig möjlighet att nå dem. Om målen är för stora eller svåra att förstå kan det underlätta att bryta ner dem i mindre delar och bara visa små delar i taget för eleven. I undervisningen på särskilda ungdomshem (Hugo, 2013) där en stor andel av eleverna har olika NPF diagnoser så är det

till exempel vanligt att lärare bryter ner målen i små enheter som blir begripliga för eleven och synliggör tydligt vad de lär sig. Ett exempel på detta är att presentera ett större kunskapsinnehåll som tårtbitar i en cirkel. När undervisningen inom ett nytt område startar öppnas en tårtbit och där finns tydliga små mål som ska uppnås under lektionen, dagen eller veckan. När dessa har uppnåtts öppnas nästa tårtbit och så vidare. Detta kan vara ett bra sätt att öka hanterbarheten och begripligheten för en del av eleverna som har svårt när för mycket av ett innehåll presenteras på en gång.

Att få fokusera på en sak i taget

Ganska många av de elever vi har intervjuat blir stressade av när det är många olika uppgifter och ämnen samtidigt. Det är viktigt att dessa elever får avsluta en uppgift och ett ämnesområde innan de påbörjar ett nytt. Det är också relativt vanligt bland dessa elever att de blir mycket engagerade och fokuserade när de får jobba med något som de verkligen är intresserade av. Här kommer några tips från eleverna själva:

*Om man läser ett ämne i taget sakta men säkert...då känner man inte samma stress och press på sig utan man tar det lugnt i sin egen takt och så tar man ett ämne i taget.
(Robin)*

Tydliga lektioner och att inte ha så mycket uppgifter på samma gång. (Koffe)

När du har en person som har asperger eller autism så vet den personen ofta väldigt bra själv vad den behöver. Lyssna på det den säger och försök hitta lösningar utifrån det. Och att tänka på det där att vissa saker tar mer energi och då kan det bli viktigt att fundera på vilka uppgifter som är viktiga att personen gör. Och då kanske det går att minimera uppgiften genom att plocka bort uppgifter som inte är lika viktiga. Och att försöka hjälpa personer att ändå hitta saker som den tycker är intressant kopplat till ämnet. Det kan öka motivationen...jättemycket. (Jonna)

Möjlighet att kunna välja bort interaktivitet

Möjligheten att kunna arbeta ostört framträder som en av de viktigaste anpassningarna för de elever vi har intervjuat. De flesta har ett stort behov av att vara i fred för att kunna koncentrera sig. De vill inte vara ensamma, men har relativt ofta inte samma behov av att umgås med andra hela tiden. Anpassningarna angående möjligheten att arbeta ostört bör utgå ifrån individens behov. För de flesta elever hjälper det att ha en egen arbetsplats i klassrummet med möjlighet att skärma av sig med till exempel flyttbara skärmar. Andra berättar att de är mycket lättstörda och att de inte kan arbeta med skolarbete överhuvudtaget om det är andra aktiviteter runt omkring, upprepade ljud eller för starkt ljus:

[...] vissa av oss med asperger är väldigt känsliga...för till exempel ljudnivå...eller starka ljus. Försök att se till att om en person är känslig mot starka ljus så kan den sitta mot ett område där det inte är lika ljus...om den är känslig mot hörseln...försök se till att det är en låg ljudnivå eller kanske låta den gå av och arbeta i ett sidorum. Det

handlar inte om bekvämlighet utan det handlar om att faktiskt kunna arbeta. Jag behöver inte alltid sitta ensam i ett eget rum för att arbeta...men jag behöver en relativt tyst miljö där jag kan koncentrera mig på uppgiften. (Clara)

Man har sin egen arbetsplats...det är också väldigt tacksamt [...] jag har väldigt svårt att koncentrera mig när det är mycket folk runt omkring. (Jesper)

Förutom att en minskad interaktivitet kan bidra till en känsla av att kunna arbeta ostört, så kan det också innebära en minskad social press. En del elever som vi har intervjuat berättar att de kan vara för sig själva ganska mycket under en skoldag för att de trivs med det, men att de ändå kan uppleva sig delaktiga. Att umgås med andra för mycket upplevs av en stor andel av de intervjuade inte fylla någon funktion, framförallt inte om personerna inte har samma intressen. Flera berättar också att det är viktigt för dem att få äta ifred och att det värsta de vet är att sitta och äta och fika med andra som kallpratar om ointressanta saker. Så här berättar några elever om deras upplevelse och behov av att vara ifred och meningslösheten med kallprat:

Men jag är ju lite av en ensamvarg [...] Jag är inte bra socialt men det är ändå okej att vara ensam så då är jag det. Jag tänker inte på att det är tråkigt att vara ensam för det är inte riktigt tråkigt...förstår du? [...] Jag vet att en orsak är för att jag inte ser någon poäng med small talks...jag kallar det "meningslöst pladder"...om man tar det här exemplet med liksom..."vilket fint väder"..."ja men, hallå!" Jag ser vädret...jag såg det när jag kom in...och dessutom...du kanske tycker att det är fint...jag kanske inte gör det! (Wille)

Jag är ju sån...Jag batar folk, det är det värsta jag vet [...] Jag håller mig gärna för mig själv och tar aldrig några raster eller nånting utan jag sitter vid datorn och där är jag. Är det nån som pratar med mig då är det ju självklart att jag pratar med dom...är det nån som pratar som typ i klassen då är det ju självklart att jag svarar...men jag skulle aldrig kunna börja en diskussion [...] Jag tycker det är skitkul å sitta här och programmera å ännu mysigare och sitta när det inte är en jävel kvar [...] helt jävla knäpptyst överallt...bara jag...då får man ett lugn i kroppen som är helt otroligt. (Pontus)

Jag säger ju hej och lite sånt men umgås gör jag ju inte med nån. (Malte)

Återkommande i intervjuerna är frustrationen när man har tvingats att jobba med grupparbeten tillsammans med klasskamrater som man inte har fått välja själv. Vi har i våra egna studier inte träffat någon som uttrycker att det fungerar bra för dem att jobba med grupparbeten, om de inte själva har kunnat påverka med vilka klasskamrater de ska arbeta med. De flesta uttrycker istället en glädje över att få arbeta helt själva med tydligt definierade arbetsuppgifter där de kan bocka av bit för bit:

Det allra bästa är eget arbete, vilket jag tycker är fantastiskt [...] Jag gillar den här undervisningsformen...det jag gillar mest är att få en lista på saker man ska göra...och var man kan hitta informationen...och sen bara göra det själv. (Katta)

Var uppmärksam på fastglitschning!

Ordet fastglitschning är något som vi introducerades för genom en intervju när en elev berättade om svårigheten att be om hjälp. Eleven berättade att han ofta ”glitschar fast” och kan bli sittande hur länge som helst utan att göra någonting. Denna svårighet beskrevs av flera av de intervjuade eleverna och ofta beror ”fastglitschningen” på att eleven upplever att en instruktion är otydlig och blir då bara sittande. Det kan också bero på att eleven har ställts inför möjligheten att välja mellan olika alternativ, något som upplevs diffust och som kan vara stressande för eleven. Som lärare är det viktigt att känna till denna svårighet så att man kan vara extra uppmärksam på vad dessa elever gör i klassrummet:

En bra lärare för mig är en som lyssnar och kan hjälpa en när man har problem vilket jag har väldigt ofta...jag vill helst att dom går fram...för jag frågar inte om hjälp...jag sätter mig själv i en grop och tänker ibland för mycket över situationen...jag försöker klara det själv och sen sitter jag fast där och försöker lista ut det själv...jag har svårt att erkänna att jag har problem...det är någonting jag har haft hela min uppväxt (Jakob)

Att ibland självmant gå fram och fråga om det går bra liksom. Annars sitter jag där och gör ingenting...för att jag liksom har fastnat. (Arvid)

Socialpedagogik och Specialpedagogik skapar tillsammans förutsättningar för lärande för dem med störst behov av stöd

Hälften av de intervjuade eleverna berättar att de har upplevt ett utanförskap i grundskolan där de kontinuerligt har varit socialt utsatta, mobbade och aldrig har upplevt sig förstådda av varken klasskamrater eller av sina lärare. Flera av de intervjuade berättar också i intervjuerna att de har social fobi och hade hög frånvaro i grundskolan, framförallt på högstadiet. En vanligt förekommande rädsla hos de intervjuade är också att komma försent, vilket ofta inneburit att de valt att stanna hemma istället:

Det största stödet jag behöver i mina studier det är att jag kommer iväg till lektionerna. Det är det största problemet jag haft genom hela min skolgång. Att komma i tid och att faktiskt gå iväg till lektionerna. För jag har aldrig mått bra i skolan förrän jag kom hit. När jag väl kommer in här då börjar jag ju arbeta...det har jag inget problem med...det är bara att ta sig hit på morgonen...men bara jag tar mig hit så funkar det. [...] Förut om jag vaknade försent då vågade jag inte gå till lektionerna för jag ville inte att alla skulle titta på mig. Jag mådde så jävla dåligt av det. (Jens)

För elever med den största problematiken krävs ett utvecklat samarbete mellan lärare, elevhälsa och vårdnadshavare för att eleverna ska komma till skolan. Skolan måste ha kunskap om orsaken till frånvaro, vad som stressar eleven och hur det ser ut när det fungerar. Att lyssna på elevernas egna beskrivningar och försöka göra individuella anpassningar utifrån det är en framgångsfaktor. Ibland behövs socialpedagogiska insatser som kan utgöra en brygga mellan fritid och skola. Specialpedagogiken i skolan och socialpedagogiken utanför skolan kan i bästa fall utgöra en slags symbios (Cederlund &

Berglund, 2014; Larsen & Lyng Rasmussen, 2017), genom vilken elevers sociala och praktiska trygghet garanteras och därmed underlättar deras lärande.

Avslutningsvis kan vi konstatera att personer med diagnos inom autismspektrumtillstånd ofta beskrivs ur ett medicinskt perspektiv på ett ganska statiskt sätt där deras funktionsnedsättningar framträder. Men det som står i en diagnos angående en persons nedsatta förmågor inom ett eller flera områden innebär inte att personen inte kan lära sig något och utvecklas inom området/områdena. Alla människor kan lära sig och utvecklas socialt utifrån sin nivå och situation. I artikeln *Social dimensions of learning* (Hedegaard & Hugo, 2017) beskriver vi det sociala lärandet som kan ske när unga vuxna med högfungerande autism går en anpassad utbildning där de upplever sig trygga, delaktiga och socialt accepterade. Det sociala lärandet som var mest framträdande var att flera av dem lärde sig att be om hjälp, flera av dem lärde sig att prata inför en grupp och några började för första gången utveckla en vänskap där de började umgås privat. Dessutom utvecklade fem av studenterna ett eget socialt skyddsnät där de ringde hem till varandra varje morgon och hade tillgång till varandras nycklar för att föregripa att någon var ensam och mådde dåligt. En annan konsekvens av att ingå i ett meningsfullt socialt sammanhang var att några av studenterna kunde minska på sin medicinering och inte behövde boendestöd i samma omfattning. Detta beskrivs i artikeln *Education as habilitation* (Hugo & Hedegaard, 2017).

Referenser

- Adolfsson, M. & Simmeborn Fleischer, A. (2015). Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 190–202.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Borg, A. & Carlsson Kendall, G. (2018). *Utanförskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederlund, C. & Berglund, S. (2014). *Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete*. Malmö: Liber.
- Giarelli, E. & Fisher, K. (2013). Transition to community by adolescents with Asperger syndrome: Staying afloat in a sea change. *Disability and Health Journal*, 6(3), 227–235.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2015). *Lärandets sociala dimensioner - Unga vuxna med Asperger beskriver sina erfarenheter av anpassad utbildning*. Encellrapport 2:2015. Nomen förlag/Books on demand.

- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017). Social dimensions of learning - The experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 256-268.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. (Doktorsavhandling). Linköping Studies in Education and Psychology No. 117.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Institutionsvård i fokus, Forskningsrapport nr 1:2013, Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2017). Education as habilitation: Empirical examples from an adjusted education in Sweden for students with high-functioning autism. *Andragogic Perspectives*, 23(3), 71–87.
- Hugo, M., Hedegaard, J & Bjursell, C. (2019). *Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Encellrapport 1:2019. Nomen förlag/Books on demand.
- Larsen, V. & Lyng Rasmussen, G. (2017). *Social- og specialpædagogik i teori och praktik*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19–23.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Hämtad 2019-02-01 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Simmeborn Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education - the perspectives of three relatives and three coordinators. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35(1), 54–61.
- Skolverket. (2018). *Extra anpassningar och särskilt stöd i skolan*. Hämtad 2019-02-03 från: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-i-skolan?fbclid=IwAR1b8BBsbagPGKxufmG-UYFgF7YKfaxv3mZOaN3dmUJfRIiTobzfOlBrnas#h-Vadarextraanpassningarochsarskiltstod>

Socialstyrelsen. (2017). *Insatser och stöd till personer med funktionsnedsättning - Lägesrapport 2017*. Stockholm: Socialstyrelsen.

SPSM. (2018). *Neuropsykiatriska Funktionsnedsättningar (NPF)*. Hämtad 2019-02-02 från: <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>

Svensk författningssamling (2008). *Diskrimineringslag (Vol. 2008:567)*. Stockholm: Socialdepartementet.

Woolfolk, A & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk Psykologi*, Harlow: Pearson Educated Limited.