

Tillitsfulla relationer i tillgängliga lärmiljöer främjar elevers motivation och skolnärvaro

Martin Hugo, docent i pedagogik, Jönköping university

Inledning

Den här artikeln handlar om specialpedagogiska och socialpedagogiska perspektiv på lärmiljöer, motivation, relationer och skolnärvaro. Artikeln inleds med att belysa vilka elever det är som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd på gymnasieskolan. Därefter beskrivs tillgängliga lärmiljöer, lärar-elev relationens betydelse för motivation och lärande, att främja skolnärvaro, sociala förutsättningar och anpassningar för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och slutligen sammanhangsprincipen. Delar av innehållet i artikeln finns också med i artikeln Motivationsskapande undervisning och lärmiljö i modulen Uppmärksamhet, samspel och kommunikation (Hugo, 2018).

Elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd i gymnasieskolan

Gymnasieskolan har på några decennier gått ifrån att ha varit en urvalsskola till en skola dit i princip alla ungdomar mellan 16–19 år går. Det innebär att det i dagens gymnasieskola finns betydligt fler elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd för att de ska kunna lyckas i skolan (Hugo, 2007, Yngve, 2021). Resultat från Yngves avhandling visar att ”hög skolfrånvaro, att gå ett yrkesinriktat gymnasieprogram eller att ha en neuropsykiatrisk diagnos var associerat med att uppleva behov av stöd i många skolaktiviteter” (Yngve, 2021, s.5). Enligt skollagen så har skolan ett kompensatoriskt uppdrag där alla elever har rätt till det stöd de behöver för att kunna lyckas i skolan:

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, kap1 4§)

Om det inom ramen för undervisningen [...] befaras att en elev inte kommer att uppfylla de betygskriterier [...] som minst ska uppfyllas [...] ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. (SFS, 2010:800, kap.3, 5§)

Elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd i gymnasieskolan finns idag på de flesta gymnasieprogram och de är inte en homogen grupp. En del av eleverna har diagnoser och specifika inlärningssvårigheter, men för många av eleverna handlar det framförallt om deras negativa skolidentitet som har konstituerats i mötet med skolan (Hugo 2007; 2011; 2013). Ett grundläggande problem är att 15 procent av gymnasieeleverna upplever att det sällan eller aldrig känns meningsfullt att gå till skolan (Skolverket, 2019). Eleverna har ofta ett dåligt självförtroende i skolkontexten på grund av tidigare negativa erfarenheter av skolmisslyckanden och misslyckade möten med lärare, vilket har bidragit till att de successivt byggt upp ett starkt skolmotstånd som är svårt att bryta (Hugo 2007; 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; Cronin 2005). De här eleverna måste primärt få uppleva att de kan lyckas i skolarbetet för att kunna bygga upp sitt självförtroende vilket oftast sker i tillitsfulla relationer med lärare. Här krävs ofta mellanmännsliga möten och undervisning som i större utsträckning utgår från elevernas intressen om eleverna ska få en inre motivation för skolarbetet (Hugo, 2007; 2011; 2013).

En annan vanlig orsak som är kopplad till låg motivation för skolarbete är att elevgrupper konstituerar starka antipluggkulturer som kan vara svåra att bryta för lärare. Det kan till exempel handla om starka maskulinitetsnormer där det manliga idealet hos pojkarna innebär att man inte ska visa intresse för skolarbete och att män kan lyckas utan ansträngning. Lärare kan också genom sitt förhållningssätt vara med och både producera och reproducera begränsande könsmonster som till exempel att acceptera en råhet i jargongen mellan pojkar eller ha lägre förväntningar på vad pojkar kan prestera i skolarbetet (Zimmerman, 2018). Låg motivation för skolarbete på yrkesprogram kan också kopplas till att eleverna i större utsträckning kommer från en svagare socioekonomisk bakgrund och har en mer negativ självbild i skolan än elever på högskoleförberedande program (Panican & Paul, 2019).

Tillgängliga lärmiljöer

Begreppet lärmiljö används frekvent idag. Men vad är en lärmiljö och vad karakteriserar tillgängliga lärmiljöer? Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017) definieras lärmiljö enligt följande:

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.

Tillgängliga lärmiljöer i skolan innebär med denna definition att skolan är tillgänglig för alla elever, att de känner sig trygga och upplever sig delaktiga. Vuxna och klasskamraters attityder och förhållningssätt är också avgörande för en tillgänglig lärmiljö enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). Attityder från omgivningen påverkar alla elever, men elever som beskrivs ha ”beteendeproblem”, är extra utsatta för negativa attityder och att omgivningen inte förstår vad som orsakar ett beteende (Greene, 2011). 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).

Teoretiskt delas ibland begreppet lärmiljö in i en pedagogisk, en social och en fysisk lärmiljö. Den här artikeln berör främst de två förstnämnda. I en forskningsbaserad modell visas att följande aspekter är kännetecknande för tillgängliga lärandemiljöer: kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, kontroll, samarbete, delaktighet, ansvar, och inflytande (Allodi, 2010). Trygghet är en grundförutsättning för tillgängliga lärmiljöer och för elevers motivation för skolarbete. Enligt Maslows (1970) motivationsteorier måste grundläggande behov först vara tillfredsställda för att människor ska kunna bli motiverade. Först kommer de fysiologiska behoven, att eleverna 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 något som vi vuxna måste lösa först. Elever som upplever sig kränkta varje dag av klasskompisar och vuxna när de kommer till skolan är svårare att motivera för skolarbete än elever som känner sig trygga. Här följer två perspektiv som är viktiga för att skapa trygga och tillgängliga lärmiljöer för alla.

Ett salutogent perspektiv

Enligt detta perspektiv är individens känsla av sammanhang (Sense of Coherence, se Antonovsky, 1979), eller KASAM som det förkortas som, av stor betydelse för motivation både i skolmiljö och utanför skolan. KASAM bygger på de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begriplighet innebär för många av de elever jag har mött i mina forskningsprojekt att de upplever att det finns en ordning, förutsägbarhet, struktur och tydlighet i undervisningen och under skoldagen (Hugo, 2007; 2011; 2013). För många elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är detta helt avgörande för att de ska kunna lyckas i skolarbetet (Hugo & Hedegaard, 2020). Hanterbarhet innebär för elever en upplevelse av att kunna hantera utmaningar, själva eller med hjälp av andra, och klara av att möta olika

situationer i skolan, både i skolarbetet och i de sociala relationerna. Meningsfullhet är enligt Antonovsky (1979) upplevelsen av att vara delaktig i det som sker. Dessa tre komponenter är starkt relaterade till varandra. Det salutogena perspektivet fokuserar 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, dvs att fokusera på lösningar snarare än problem. I skollagen (SFS 2010:800) anges tydligt att elevhälsan främst skall arbeta salutogent. Den ska också arbeta förebyggande och hälsofrämjande och på så sätt stödja elevers utveckling mot utbildningens mål.

Ett inkluderande perspektiv på elevers olika förutsättningar

Ett inkluderande perspektiv innebär att aktiviteter och undervisning utformas med hänsyn tagen till alla individers förutsättningar och behov. Målet är social delaktighet för alla elever (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 elevens totala livssituation (Booth & Ainscow, 2002). En inkluderande princip är normaliseringsprincipen. Den 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 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 och anpassningar kan vara ett exempel på normaliserande av förutsättningar för vilka möjligheter elever ges för att nå skolframgång och kunna fungera socialt tillsammans med klasskamrater.

Lärar-elev-relationens betydelse för motivation och lärande

Motivation är ett komplext begrepp och det finns ingen generell teori om vad motivation är. En vanlig uppdelning av motivation är att benämna den som inre och yttre motivation. 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. *Yttre* motivation skapas istället av miljörelaterade faktorer som belöningar, bestraffningar och socialt tryck från omgivningen (Ahl, 2004). Exempel på yttre motivation i skolan är betyg, att behaga läraren eller att undvika negativa konsekvenser (Gärdenfors, 2010; Woolfolk & Karlberg, 2015). Gärdenfors menar att yttre belöningar i skolan i vissa fall kan skada den inre motivationen om elever upplever det som en form av kontroll, men att det beror på 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. (Gärdenfors, 2010, s.85)

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 elever 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 (Ahl, 2004).

Relationen mellan lärare och elever är en av de enskilt viktigaste faktorerna för elevers motivation och lärande i skolan (Aspelin, 2012). Betydelsen av denna lärare-elev relation i undervisningen på gymnasiet beskrivs i flera doktorsavhandlingar (Se tex Hugo, 2007; Möllås, 2009; Nordevall, 2011). I den internationella metastudien *Visible Learning* (Hattie, 2009) presenteras 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 placerade faktorerna. 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 kan öka 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 (Hugo, 2013; Johnson, 2008). Det handlar då ibland om att skapa en relation mellan lärare och elev som överhuvudtaget möjliggör undervisningen. Så här beskriver en elev med en komplicerad skolgång 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 litar på en.

Att skapa relationer först som nämns i citatet ovan är ofta en förutsättning för att kunna motivera eleverna. Skickliga lärare skapar ofta förutsättningarna för undervisning i informella mellanmänniska möten och genom personliga samtal innan och efter lektionerna, i uppehållsrum, i matsalen eller i kafeterian. Det som kan hända 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 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, 2007; 2011; 2013; Hugo & Hedegaard, 2020). Det finns ingen manual eller ett exakt facit för hur skolan och lärare ska lyckas med att motivera alla elever. Men mycket handlar om att kontinuerligt arbeta med förhållningssätt och relationer i hela skolmiljön, både i och utanför undervisningen. Om skolan ska lyckas med att motivera alla elever för skolarbete måste varje skola identifiera sin egen situationsbundna problematik och ”göra sig själv meningsfull” (Stigendal, 2004, s.48).

Van Manen (1992) menar att en av lärares främsta förmågor 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 önskningar, nyfikenhet och lust. 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*. Motivation i skolan handlar för många av eleverna om meningsfullhet i mötet mellan lärare–elev och innehållet. I min egen forskning (Hugo, 2007; 2011) beskrivs avgörande aspekter av pedagogisk takt när lärare lyckades möta elever med mycket negativa skolerfarenheter på ett sådant sätt att de upplevde meningsfullhet och fick en stark inre motivation för skolarbete. Några av de viktigaste lärdomarna var:

Man måste tycka om dem

Lärare måste tycka om sina elever vilket handlar om vikten av lärares empatiska förmåga och att elever har ett behov att känna sig sedda och bekräftade som personer. Det elever tydligt uttrycker i många av mina intervjuer är vikten av att uppleva sig välkomna när de kommer till skolan och undervisningen och att lärare bryr sig om dem på riktigt.

Lärares förväntningar på sina elever påverkar hur det går

Handlar om lärares förmåga att ställa höga men rimliga krav på eleverna. Om förväntningarna på en elev eller en elevgrupp är låg kommer de också prestera sämre. Men om förväntningarna på eleverna är högre än vad de upplever att de kan uppnå så tappar elever sin inre motivation för skolarbetet. Detta har ofta med elevers självförtroende att göra och vad elever själva upplever att de kan klara av i skolarbetet.

Fokusera på att spegla elevers positiva sidor så väljer de själva ett annat beteende

Det är viktigt att ha ett salutogent förhållningssätt i mötet med elever. Att som lärare försöka att fokusera på elevers styrkor och det som fungerar istället för att fokusera på det som inte fungerar. Utgångspunkten i förhållningssättet är att inte tänka att det är fel på eleverna.

Lärandesituationer måste vara på riktigt

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 upplever sig tvingade att påbörja nya.

Målen i skolan måste upplevas som möjliga att uppnå och de måste vara elevernas egna mål

Denna aspekt 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 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 haft en problematisk skolfrånvaro, elever som har läs- och skrivsvårigheter och för nyanlända elever. Dessa elever kan göra stora framsteg i sitt lärande i till exempel svenska eller samhällskunskap, men de når ändå inte upp till betyget E. Hur kan det bli tydligare för dessa elever hur mycket de faktiskt har lärt sig trots att de inte är godkända?

Att främja skolnärvaro

Arbetet med att systematiskt och kontinuerligt främja skolnärvaro och motverka problematisk skolfrånvaro är viktigt i gymnasieskolan. Studier visar nämligen att elever med låga meritvärden och med omfattande skolfrånvaro är överrepresenterade när det handlar om att hamna i arbetslöshet, drogmissbruk, kriminalitet och utanförskap (Childs & Grooms, 2018; Vinnerljung, Berlin & Hjern, 2010). Inom forskningen har fokuset vad gäller att främja skolnärvaro flyttats från att främst betraktas ur ett individperspektiv till att fokusera mer på ett skolperspektiv och vilka insatser skolan kan göra (Ekstrand, 2015).

Orsaker till problematisk skolfrånvaro beror på olika faktorer. Det kan handla om vad eleverna möts av i skolmiljön och i undervisningen, men ibland handlar det om andra, mer individuella faktorer kopplade till individen, hemmiljön och individens livssituation. Eftersom orsakerna till skolfrånvaro varierar behöver också insatserna och anpassningarna göras utifrån individuella behov. I vissa elevgrupper är problematiken med hög skolfrånvaro större. Det kan till exempel handla om elever med missbruksproblem eller elever med olika funktionsnedsättningar. Tydliga indikationer visar att elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är överrepresenterade bland elever med problematisk skolfrånvaro (Carlberg & Granlund, 2019; Skolinspektionen, 2016ab; SOU 2016:94).

Problematisks skolfrånvaro medför främst negativa konsekvenser för den frånvarande eleven. Bakgrunden till att elever har hög frånvaro handlar ofta om att elever skyddar sig själva genom att undvika att vara i skolan på grund av upplevelser av otrygghet, utanförskap och misslyckanden i klassrummet. Ju längre eleven är frånvarande desto svårare är det för eleven att komma tillbaka till skolan. För att främja dessa elevers skolnärvaro krävs ofta riktade insatser från skolan med att förändra lärandemiljön så att eleverna upplever att de är i en trygg skolmiljö i en gemenskap med andra elever (Forsell, 2020).

Tre centrala områden som är viktiga för att främja närvaro är; 1) Elevers upplevelse av trygghet och delaktighet 2) Tillgängliga lärmiljöer 3) Organisatorisk medvetenhet. Att främja skolnärvaro på ett framgångsrikt sätt handlar ofta om att arbeta med hela skolmiljön på alla skolenivåer, från den enskilda läraren i klassrummet upp till skolledarnivån. Skolan måste arbeta med framgångsfaktorer i och utanför undervisningen för att elever ska vilja vara i skolan. Någon på skolan måste också ansvara för att snabbt ta reda på varför en elev inte är i skolan. Att någon vuxen på skolan alltid frågar eleverna själva varför de inte är i skolan och vågar lyssna på elevernas svar (Andersson, 2019).

Jag har i mina egna forskningsprojekt träffat många elever som har haft en problematisk skolfrånvaro under flera år (Hugo, 2007; 2013; 2020). När det vänder för dessa elever handlar det nästan alltid om socialpedagogiska insatser där ett förtroende och en tillitsfull relation skapas till en vuxen på skolan som kan leda till en positiv vändpunktsprocess (Cederlund & Berglund, 2014). För de elever med störst social problematik, som kan involvera missbruk och kriminalitet, krävs att skolan även har en socialpedagogisk samverkan med till exempel socialtjänsten, öppenvårdsbehandlingen och polisen. Denna samverkan inkluderar även ett tätt samarbete med elevernas vårdnadshavare. Specialpedagogiska anpassningar i skolan och socialpedagogisk samverkan utanför skolan kan i bästa fall utgöra en slags symbios som främjar skolnärvaro (Cederlund & Berglund, 2014; Larsen & Lyng Rasmussen, 2017).

Anpassningar för elever med neuropsykiatriska diagnoser

Alla elever har rätt till det stöd de behöver för att kunna lyckas i skolarbetet, oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte. Men i skollagen betonas ändå att elever med olika funktionsnedsättningar kan vara i behov av extra anpassningar och särskilt stöd:

Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterier [...] som gäller, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt uppfyller de betygskriterier [...] som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS, 2010:800, kap3 2§)

Attityder från omgivningen påverkar alla elever, men elever som beskrivs ha beteendeproblem, eller tillskrivs olika diagnoser, är extra utsatta för negativa attityder och för att bli missförstådda av omgivningen. Diagnos inom autismspektrumtillstånd och attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), är två av de vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna (NPF). Den medicinska förklaringen på NPF är kortfattat att hjärnan och nervsystemet bearbetar information på ett sätt som kan påverka förutsättningarna för att lära sig och leda till begränsningar i social kommunikation och socialt samspel samt repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter (American Psychiatric Association, 2013). NPF-diagnoser innebär, som beskrivits ovan, att individer kan ha nedsatta sociala förmågor inom olika områden, men svårigheterna kan förändras över tid med stigande ålder och utvecklingsnivå. Bemötande, socialt sammanhang och förändringar i omgivningen påverkar de individuella förmågorna (Volkmar & Wyk, 2017). Elever med samma diagnos är inte heller en homogen grupp med exakt samma behov av extra anpassningar och särskilt stöd, vilket en rektor beskriver på följande sätt:

Alltså det viktigaste egentligen är att du inte kan dra alla över en kam. Du kan läsa en utredning och se att den här personen har den eller den diagnosen, men det finns

ingen som har en diagnos 'by the book' utan det är individer, de är människor i första hand. (Hugo, Hedegaard & Bjursell, 2019)

I två olika studier intervjuades 35 unga vuxna med NPF diagnoser om deras skoltid. När de själva beskriver vad som är viktigast för att det ska fungera för dem i skolan uppger de:

- Att uppleva sig förstådd i tillitsfulla relationer.
- Att uppleva sig trygg och delaktig.
- Tydliga strukturer med kontinuitet.
- Tydliga mål och instruktioner i undervisningen.
- Förutsägbarhet – att veta innan vad som ska hända under veckan, dagen och lektionen.
- Möjlighet att arbeta ostört.
- Möjlighet att arbeta i sin egen takt.
- Små undervisningsgrupper.
- Inte så många olika aktiviteter samtidigt (Hugo & Hedegard, 2020).

De första två punkterna kan kopplas till artikelns tidigare avsnitt om vikten av tillgängliga lärandemiljöer och relationen mellan lärare och elev. Övriga punkter handlar om anpassningar i undervisningen som upplevs som viktiga. I våra intervjuer framträder tydliga rutiner och förutsägbarhet som två av de viktigaste förutsättningarna för att skolan ska bli hanterbar och begriplig. Som lärare eller mentor kan man till exempel ha väldigt tydliga rutiner, som att skoldagar inleds med en genomgång av 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. En bra struktur som ger trygghet och förutsägbarhet är att varje skoldag alltid startar i samma klassrum och med samma person, och att man tillsammans går igenom hur skoldagen kommer att se ut. 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 kaka den här maten idag. (Tobias)

Tydliga mål i undervisningen och exakta instruktioner i uppgifter beskrivs också som betydelsefullt för många av eleverna. 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 slipper bli stressade. Eleverna måste också förstå målen i skolans ämnen 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. Ganska många av de elever vi har intervjuat blir stressade 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.

Möjligheten att kunna arbeta ostört framträder också som en viktig anpassning för de elever med NPF-diagnoser som vi har intervjuat. De flesta har ett stort behov av att vara i fred för att kunna koncentrera sig på skoluppgifter. De vill inte vara ensamma, men har relativt ofta inte samma behov av att umgås med andra. 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 kunna 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.

Undervisande lärare kan med en god förståelse för sina elevers behov av anpassningar göra stor skillnad. Men lärare måste också få rätt förutsättningar av skolledningen och vara uppbackade av en rad olika stödfunktioner om elevgrupperna har stora behov. Det är till exempel inte rimligt att en lärare själv ska klara av alla anpassningar i stora undervisningsgrupper med 30 elever, om det finns många elever i stora behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Hälften av eleverna i våra intervjustudier berättar att det fungerar bättre för dem i skolan om de får vara i mindre undervisningsgrupper. Men för en del av eleverna med NPF-diagnoser handlar inte lösningen på deras problematik specifikt om vad som händer i klassrummet. De behöver socialpedagogiska stödfunktioner utanför undervisningen och skolan för att de överhuvudtaget ska komma till skolan. Flera av de intervjuade eleverna berättar att de har social fobi. En vanligt förekommande rädsla hos de intervjuade är att komma försent, vilket ofta innebär att de väljer att stanna hemma:

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)

Sammanhangsprincipen

Många av de 15 procent av eleverna som inte upplever skolan som meningsfull (Skolverket, 2019) saknar ett sammanhang mellan olika innehåll i undervisningen. De upplever att innehållet i olika ämnen är arrangerat i fragmentariska delar som inte hör ihop och som inte fyller någon funktion i deras liv (Hugo, 2007; 2011; 2013). Comenius (1657/1999) ifrågasatte redan på 1600-talet att undervisning ofta arrangeras i fragmentariska bitar och betonade vikten av att ”allt som hänger samman meddelas i sammanhang” (a.a, s. 182).

En framgångsfaktor med dessa elever är att ge eleverna ett tydligare sammanhang i undervisningen. Tidigare i artikeln beskrevs att en studie visar att elever på yrkesprogram kommer från en svagare socioekonomisk bakgrund och har en mer negativ självbild i skolan än elever på högskoleförberedande program (Panican & Paul, 2019). Detta kan innebära att elever på yrkesprogram är svårare att motivera i skolarbetet med de gymnasiegemensamma ämnena. Det är lättare att få yrkeselever motiverade för dessa ämnen när lärandesituationer arrangeras i ett sammanhang där de gymnasiegemensamma ämnena integreras och infärgas i karaktärsämnena. En tät samverkan mellan lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen och karaktärsämneslärare på yrkesprogrammen kan därför vara viktig för att öka elevernas motivation.

Om lärare anpassar innehållet i kurserna så att det handlar om elevernas framtida yrke så blir fler elever motiverade för skolarbetet (Hugo, 2007; 2011; 2013). Det kan till exempel innebära att eleverna i svenska och engelska får läsa och skriva om saker som är kopplat till sitt framtida yrke (Olofsson, 2011). När ämnesinnehåll ingår i ett naturligt sammanhang och där karaktärsämneslärare och lärare i gymnasiegemensamma ämnen samarbetar, blir det mer angeläget och meningsfullt för eleven att lära sig (Hugo 2007, 2011, 2013).

Sammanfattning

I dagens gymnasieskola finns det betydligt fler elever än för bara några decennier sedan som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd för att de ska kunna lyckas i skolarbetet. De elever i störst behov av extra anpassningar och särskilt stöd är elever

med en neuropsykiatrisk diagnos och elever med en hög skolfrånvaro (Hugo, 2007, Yngve, 2021). I en rapport från Skolverket konstateras också att 15 procent av gymnasieeleverna upplever att det sällan eller aldrig känns meningsfullt att gå till skolan (Skolverket, 2019). För att fler elever ska kunna lyckas i skolan och uppleva en meningsfullhet i skolarbetet krävs ett kontinuerligt motivationsarbete i tillitsfulla relationer mellan lärare och elever därellever upplever att de är välkomna till undervisningen och känner att någon bryr sig om dem. Att främja skolnärvaro på ett framgångsrikt sätt handlar främst om att arbeta med hela skolans lärmiljö på ett systematiskt sätt. Grunden för en tillitsfull lärmiljö är att eleverna upplever sig trygga i skolan och inte blir utsatta för några kränkningar. Därutöver behöver många av eleverna, till exempel de med inlärningssvårigheter eller neuropsykiatriska diagnoser, extra anpassningar och särskilt stöd för att kunna lyckas i sina studier. En tät samverkan mellan lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen och karaktärsämneslärare på yrkesprogram kan öka yrkeselevernas motivation för skolarbete.

Referenser

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

Allodi, M. W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13(2), 207-235.

Andersson, H. (2019). *Ifous fokuserar skolnärvaro – En översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan*. Ifous rapportserie 2019:3, Stockholm: Ifous.

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>

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agenda. *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.

Carlberg, L. & Granlund, M. (2019). Achievement and participation in schools for young adolescents with self-reported neuropsychiatric disabilities: A crosssectional study from the southern part of Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(2), 199–206. <https://doi.org/10.1177/1403494818788415>

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

Childs, J. & Grooms, A.A. (2018). Improving School Attendance through Collaboration: A catalyst for Community Involvement and Change. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. DOI: 10.1080/10824669.2018.1439751

Comenius, J. A. (1657/1999). *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. (övers. T. Kroksmark.). Lund: Studentlitteratur.

Cron, W., Fu, Q., Slocum, J. & Vandevall, 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.

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school. *Educational review*. 67(4) s.459-482.

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.

Forsell, T. (2020). "Man är ju typ elev, fast på avstånd" – Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv. Umeå Studies in the Educational Sciencis nr 93: Umeå universitet.

Greene, R. (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.

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.

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.

Hugo, M. (2018). *Motivationsskapande undervisning och lärmiljö.* Artikel-Specialpedagogik-Grundskola. Modul: Specialpedagogik för lärande. Del 4. Skolverket.

Hugo, M., & Hedegaard, J. (2020). *Unga vuxna med högfungerande autism – när utbildningen även behöver ge sociala förutsättningar.* FoU skriftserie nr 9/2020. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Hugo, M., Hedegaard, J. & Bjursell, C. (2019). *Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.* Encellrapport 1:2019. Stockholm: Nomen förlag/Books on demand.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling* (2004). Myndigheten 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.

Larsen, V. & Lyng Rasmussen, G. (2017). *Social- og specialpædagogik i teori och praktik.* Fredriksberg: Frydenlund.

Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (2010) (red) *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare.* Stockholm: Natur och kultur.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality.* New York: Harper & Row.

Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande" - En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik.* (Diss. Nr8). School of Education and Communication, Jönköping University. Jönköping University Press.

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.

Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärarens uppdrag som mentor - En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. (Diss. Nr12). School of Education and Communication, Jönköping University. Jönköping University Press.

Olofsson, H. (2011). *Skriftbruk i fordonsverkstaden: En studie av läs- och skrivstrategier i mötet med arbetslivets texter*. (Diss). Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education.

Panican, A & Paul, E. (2019). *Svensk gymnasial yrkesutbildning- en framgångsfaktor för en effektiv övergång från skola till arbetsliv eller kejsarens nya kläder?* Gävle: Svenska ESF-rådet.

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.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House Publishing.

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.

Skolinspektionen. (2016a). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*. Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2016b). *Omfattande frånvaro. En granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro*. Skolinspektionen.

Skolverket. (2019). *Attityder till skolan 2018*. Rapport 479. Skolverket.

SOU. (2016:94). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (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.

Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The Althouse Press.

Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. I Social rapport 2010. Stockholm: Socialstyrelsen.

Volkmar, F.R. & Wyk, B van der., (2017). Understanding the Social Nature of Autism: From Clinical Manifestations to Brain Mechanisms. In Justin B Leaf (Ed.) *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder Assessment, Curricula, and Intervention*. (p. 11–25). Cham: Springer International Publishing.

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

Yngve, M. (2021). *Participation and ICT: Students with Special Educational Needs in Upper Secondary School*. Linköping university medical dissertations No. 1749: Linköping.

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg studies in educational sciences, nr 412. Göteborg: Actauniversitatis Gothoburgensis.