



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Extra anpassningar och särskilt stöd

En intervjustudie av ämneslärares beskrivningar av  
skolsvårigheter och stöd till elever

Christian Lindell  
Marcus Bäck Hjorth  
Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2020  
Handledare: Sofia Persson  
Examinator: Inger Berndtsson

---

Nyckelord: skolsvårigheter, extra anpassningar, särskilt stöd, ämneslärare, sociokulturellt perspektiv, specialpedagogik

## Abstract

Det är skolans uppgift att anpassa utbildningen så att elever utifrån sina egna förutsättningar ges möjlighet att utvecklas enligt utbildningens mål samt att skolan ska sträva efter att kompensera för eventuella skolsvårigheter inom ramen för ordinarie undervisning. Syftet med denna uppsats är att undersöka högstadie- och gymnasieämneslärares förståelse av skolsvårigheter samt därtill relaterat arbete med extra anpassningar och särskilt stöd. Uppsatsens frågeställningar lyder:

1. Hur beskriver ämneslärare skolsvårigheter?
2. Vilka eventuella orsaker kan enligt ämneslärare ligga till grund för skolsvårigheter?
3. Vilka implikationer kan ämneslärares beskrivning av skolsvårigheter få för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?

Studiens teoretiska ansats är sociokulturell teori och metoden för insamling av data är fokusgruppsintervjuer. Materialet har bearbetats och analyserats genom tematisk analys.

Ämneslärares beskrivningar av skolsvårigheter samt deras eventuella orsaker visar på en komplexitet i skolans kompensatoriska uppdrag. Resultatet visar att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd kan vara en rörlig och dynamisk process, då ämneslärare förklarar skolsvårigheter utifrån både individ- och kontextorienterade beskrivningar samt att skolsvårigheter beskrivs som en konsekvens av medicinska, sociala och pedagogiska faktorer. Implikationerna av arbetet med skolsvårigheter kan enligt ämneslärare vara att de disponerar sin tid gällande planering och genomförande utifrån elevgrupperns behov. Resultaten visar också att ämneslärare lägger stor vikt vid relationsskapande och att det ofta beskrivs som en nyckel till att lyckas stödja elever i skolsvårigheter.

## Förord

Vi som skrivit denna uppsats vill tacka alla ämneslärare som deltagit i våra intervjuer, för utan er hade vår uppsats aldrig blivit av. Stort tack!

Då vi skrivit denna uppsats tillsammans fick en viss arbetsfördelning ske. Vi har arbetat med hela vår text tillsammans, men Marcus har i större utsträckning haft hand om *Tidigare forskning* och *Metod* medan Christian fokuserat mer på *Inledning* och *Teoretisk bakgrund*. Alla andra delar i uppsatsen har vi skrivit och bearbetat tillsammans, och vi har båda två genomfört och transkriberat intervjuer. Vi upplever att det vi lärt oss av att skriva denna uppsats är att processen är en väldigt krävande men också lärorik och givande upplevelse.

Vi vill tacka våra familjer för stöd, tålamod och uppmuntrande ord på vägen. Slutligen vill vi också rikta ett stort tack till vår handledare för ovärderlig hjälp genom hela processen.

Hammarö, 2020-12-29  
Marcus Bäck Hjorth

Halmstad, 2020-12-29  
Christian Lindell

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>9</b>
	3.1 Elever i skolsvårigheter och specialpedagogikens framväxt .....	9
	3.2 Skolans uppdrag och inkludering .....	10
	3.3 Extra anpassningar och särskilt stöd .....	11
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>12</b>
	4.1 Skolsvårigheter .....	12
	4.2 Orsaker till skolsvårigheter .....	13
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>16</b>
	5.1 Sociokulturell teori.....	16
	5.2 Specialpedagogiska perspektiv .....	16
<b>6</b>	<b>Metod.....</b>	<b>18</b>
	6.1 Val av metod .....	18
	6.2 Urval av intervjupersoner .....	18
	6.3 Genomförande .....	19
	6.4 Bearbetning och analys.....	19
	6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	20
	6.6 Etik .....	21
<b>7</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>22</b>
	7.1 Bedömningens betydelse för att förstå skolsvårigheter och dess eventuella orsaker .....	22
	7.2 Individorienterade beskrivningar.....	22
	7.2.1 Medicinska skolsvårigheter och eventuella orsaker .....	23
	7.2.2 Språkliga skolsvårigheter och eventuella orsaker .....	25
	7.2.3 Sammanfattning .....	26
	7.3 Kontextorienterade beskrivningar .....	26
	7.3.1 Attityder .....	26
	7.3.2 Motivation .....	28
	7.3.3 Sammanfattning .....	30
	7.4 Implikationer för det kompensatoriska uppdraget .....	30
	7.4.1 Ämneslärares professionsutövande.....	30

7.4.2 Ett medicinskt dilemma.....	32
7.4.3 Stödarbetets komplexitet .....	33
7.4.4 Sammanfattning .....	35
<b>8 Sammanfattande diskussion.....</b>	<b>36</b>
<b>8.1 Resultatdiskussion.....</b>	<b>36</b>
<b>8.2 Metoddiskussion.....</b>	<b>37</b>
<b>8.3 Studiens kunskapsbidrag.....</b>	<b>38</b>
<b>8.4 Vidare forskning.....</b>	<b>38</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>39</b>
<b>Bilaga 1 - Missiv.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 2 – Intervjuguide .....</b>	<b>47</b>

# 1 Inledning

Det är skolans uppgift att anpassa utbildningen så att eleven utifrån sina egna förutsättningar ges möjlighet att utvecklas enligt utbildningens mål (SFS 2010:800, kap. 1 § 4). Skolan ska därmed förutom den ledning och stimulans som erbjuds inom undervisningens ordinarie ramar utreda, identifiera och kompensera för de skolsvårigheter som kan uppkomma under elevers skoltid. Enligt Skolverket beskrivs arbetet enligt följande:

Lärare och övrig skolpersonal gör en bedömning av en elevs behov av extra anpassningar eller särskilt stöd med utgångspunkt i hur eleven utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra del eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. (Skolverket, 2014, s. 11-12)

Implementeringen av ett kompensatoriskt perspektiv på skolsvårigheter har resulterat i en rad nya utmaningar för skolans uppdrag. Kopplingen mellan politiska ideal och utbildningspraktik har emellanåt visat sig vara svag eller bristfällig. Definitionen av inkluderande undervisning har skapat motsättningar i skolors arbete med att operationalisera stödarbetet kopplat till den egna praktiken. Lärarens förmåga att dokumentera och bedriva inkluderande pedagogik har varit avgörande för effektiviteten av undervisningen (Haug, 2017).

Gränsdragningen mellan reguljär undervisning och specialundervisning varierar skolor emellan vilket ger konsekvenser i arbetet med att identifiera elevers skolsvårigheter. (Emanuelsson & Persson, 1997). Traditionellt sett har svensk skola haft ett kategoriskt perspektiv på specialundervisningen vilket ännu påverkar formen på stödinsatserna. Dilemmat som har uppstått påvisar en relationell förståelse som kan beskrivas som en påbyggnad på det individfokuserande perspektivet (Persson, 2003). I arbetet med att identifiera elevers skolsvårigheter fann en studie att målgruppen för skolors stödarbete var slumpmässiga och stod i relation till resursfördelningen på de undersökta skolorna (Emanuelsson & Persson, 1997).

Utmaningen med att identifiera och formulera elevers behov begränsas inte till svenska skolor, utan är föremål för granskning i ett flertal länder. Internationellt saknas en samförståelse kring den fortlöpande existensen av stödåtgärder inom skolans organisation, men samtidigt pekar policys mot ökad inkludering. Förutsättningarna i den reguljära undervisningen behöver utmanas. För att en sådan revidering av den reguljära undervisningen ska kunna äga rum krävs det att kritiska punkter, exempelvis läraren, får förutsättningar för att skapa en inkluderande undervisning (Rix, Sheehy, Fletcher-Campbell, Crisp & Harper, 2013).

Det finns ett behov av studier som fokuserar på hur arbetet med elever i behov av stöd ska bedrivas (Nilholm, 2008). Skolinspektionen framhöll i en rapport från 2016 att en majoritet av svenska skolor behöver utveckla sitt arbete med extra anpassningar för att eleverna skulle ges möjligheter att utvecklas så långt som möjligt. Bakgrunden till granskningen grundade sig i lagändringen från 2014 som dels syftade till att minska omfattningen på lärares dokumentation, dels syftade till att förtydliga arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd (Assarson, 2010).

Skolinspektionen (2016) fastslog att det finns brister i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd kopplat till skolors arbete med inkluderande lärmiljöer. Även om läraren skrivs fram som en huvudaktör i skolans bedömning av en elevs behov saknas lärarens bild av inkluderingsarbetet i rapporten. Det visade sig också att andelen elever som är i behov av särskilt stöd inte motsvarar den andel elever som får särskilt stöd. Detta vittnar om att det finns en diskrepans mellan professionens styrdokument och yrkespraktik (Skolverket, 2003).

Det är vår erfarenhet att ämneslärares beskrivning av skolsvårigheter kan ha betydelse för vilket stöd som bedöms vara nödvändigt för att kompensera för skolsvårigheter vilket kan vara en förutsättning för att elever ska nå utbildningens mål. Eftersom ämneslärare är en stor yrkeskategori inom skola är de också en stor del av skolans kompensatoriska uppdrag. Samtidigt är det ämneslärare som ofta initialt formulerar och genomför stödinsatserna i form av extra anpassningar. Specialpedagogens roll i det kompensatoriska arbetet gällande att exempelvis utforma skolans lärmiljöer och att handleda ämneslärare i stödarbetet bygger på hur ämneslärare beskriver skolsvårigheter samt hur de uppstår inom organisationen. Studien ämnar bidra med ämneslärares beskrivning av skolsvårigheter och vilka möjliga implikationer som kan uppstå inom professionsutövandet.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka ämneslärares förståelse av skolsvårigheter samt därtill relaterat arbete med extra anpassningar och särskilt stöd.

1. Hur beskriver ämneslärare skolsvårigheter?
2. Vilka eventuella orsaker kan enligt ämneslärare ligga till grund för skolsvårigheter?
3. Vilka implikationer kan ämneslärares beskrivning av skolsvårigheter få för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd?



## 3 Bakgrund

Under denna rubrik presenteras bakgrunden till studien genom en historisk redogörelse av specialpedagogikens framväxt i relation till de perspektiv på skolsvårigheter och handikapp som har genomsyrat svensk skola, vilket följs åt av en förklaring av hur begreppet *skolsvårigheter* kommer användas i studien. Sedan följer en översikt över studiens relevans kopplat till skolans styrdokument och riktlinjer med stöd från skollagen. Avsnittet avslutas med en redogörelse av aktuella formuleringar gällande inkludering, extra anpassningar och särskilt stöd.

### 3.1 Elever i skolsvårigheter och specialpedagogikens framväxt

Nedan följer en kort redogörelse av specialpedagogikens framväxt i Sverige och hur synen på elever i skolsvårigheter har förändrats över tid. En sådan översikt kan vara relevant för att förstå den svenska skolans förändringar gällande synen på skolsvårigheter samtidigt som det placerar studien i en historisk kontext. Denna bakgrund kommer inte inkluderas i studiens resultatanalys utan visar snarare på specialpedagogikens framväxt som en konsekvens av en vision om ökad inkludering av elever i skolsvårigheter i den ordinarie undervisningen.

Specialpedagogikens framväxt är en process mellan politik och ideologi (Persson, 2011). Synen på elever i skolsvårigheter har transformerats över tid och frågan om hur skolan ska bemöta dessa elevers behov har varit aktuell länge. Traditionen med segregeringar har varit föremål för utbildningspolitisk diskussion sedan införandet av folkhögskolan 1842. I Sverige har utformningen av det särskilda stödet haft en segregeringar tendens vilket har inneburit att elever i behov av särskilt stöd har särskiljts från övriga elever (Haug, 1998). År 1962 infördes en påbyggnadsutbildning som efter avslutade studier gav en speciallärarexamen. Vid den här tidpunkten differentierades de elever som inte inrymdes i det rådande normalitet. Det innebar att elever som ansågs vara i skolsvårigheter undervisades utanför klassrummet i särskilda lösningar. Dessa särskilda lösningar innefattade exempelvis elever med syn- och hörselnedsättningar och utvecklingsstörningar (Göransson, Lindqvist, Kling, Magnusson & Nilholm, 2015). År 1962 bytte enhetsskolan namn till "grundskolan". Parallelskolesystemet utvecklades successivt och 1972 hade Sverige som Europas första land en enhetsskola för alla elever (Ahlberg, 2013). Denna riktningförändring låg till grund för visionen som senare skulle kallas "en skola för alla". Stödet skulle numera vara individualiserat och i högre grad utformas i klassrummet, men samtidigt så var det framskrivet att en segregerad undervisningslösning var att föredra för svagbegåvade barn eftersom de ansågs få en bättre skolgång i dessa grupper (Skolverket, 2005).

Specialundervisningen som växte fram i takt med att grundskolan genomfördes syftade till största del till att eleven fick undervisning i svenska och matematik. Undervisningen bedrevs med ett särskilt material i långsammare tempo. I läroplanen från 1969 förändras synen på elever i behov av särskilt stöd på så vis att undervisningen i högre utsträckning ska integreras i ordinarie undervisning och man lyfte även miljön kring eleven som en bidragande orsak till elevens skolsvårigheter (Persson, 2011). År 1980 utvidgades perspektivet på skolsvårigheter ytterligare i och med införandet av "en skola för alla", alltså att skolan ska anpassas efter alla individers behov, vilket även innebar en förändring i hur skolans stödarbete skulle utformas. Elevernas skolsvårigheter skulle motverkas samtidigt som omständigheterna kring skolsvårigheter fick större uppmärksamhet. Denna ideologiska skiftning syftade till att stödet

skulle utgå från den reguljära undervisningen, men det fick inte det önskade genomslaget i praktiken (Ahlberg, 2013).

Decentraliseringen av skolan på 1990-talet påverkade skolornas stödarbete eftersom resurserna inte längre fördelades centralt utan beslutades på kommunal nivå. I vidare bemärkelse togs flera av besluten om resursfördelning på skolnivå (Skolverket, 1997). Införandet av specialpedagogutbildningen 1990 ersatte den redan befintliga speciallärarutbildningen och vid införandet av den nya läroplanen *Lpo 94* så skulle ett inkluderande perspektiv styra utbildningen för första gången. År 1995 tillsattes en kommitté för att utreda ansvarsfördelning av finansieringen mellan stat, landsting och kommun gällande elever med särskilda behov utifrån visionen om “en skola för alla” (Skolverket, 2005). Trots att utredningen byggde på en relationell ansats visade det sig att det framträdde ett individperspektiv på funktionsnedsättningar (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist, 2001).

I studien kommer begreppet *skolsvårigheter* innefatta alla eventuella hinder som beskrivs kunna uppstå för en elev i dennes studier. Dessa hinder kan hindra eller försvåra elevers lärande vilket kan resultera i att en elev inte når utbildningens mål utifrån sina egna förutsättningar.

### 3.2 Skolans uppdrag och inkludering

Skolans uppdrag idag är att anpassa utbildningen efter varje enskild individs unika behov, så att hen kan nå målen för utbildningen (Skolverket, 2011; SFS 2010:800 kap. 3 § 2). Det betyder att utbildningen inte kan utformas exakt på samma sätt för alla elever.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011)

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som hamnar i skolsvårigheter, och ska då erbjuda extra anpassningar eller särskilt stöd till de elever som bedöms ha behov av det (Skolverket, 2011). Uppdraget för skolan blir då, i förlängningen, att utforma utbildningen så att den stämmer överens med de behov som elever i skolsvårigheter har. För att underlätta utformningen för elevers olika individuella behov finns vid betygssättning en undantagsbestämmelse, även kallad “pysparagrafen”, som är till för att skapa lika förutsättningar för elever som har funktionsnedsättning eller som av någon anledning inte har möjlighet att nå ett visst kunskapskrav. Det är dock inte meningen att denna undantagsbestämmelse ska användas vid tillfällen då de handlar om att en elev med bristfälliga kunskaper ska nå ett godkänt betyg, utan den ska endast användas då särskilt stöd inte har räckt för att eleven ska ha uppnått ett visst kunskapskrav (SFS 2010:800, kap. 10 § 21).

Skolans uppdrag är att först och främst arbeta inkluderande när det kommer till stödinsatser, det vill säga att stödet ska ske inom den ordinarie undervisningen. Inkludering syftar till att skolan ska ta hänsyn och anpassa organisationen till elevernas olikheter (Ahlberg, 2013). Skolans organisation ska ta hänsyn till individer som riskerar att marginaliseras (Haug, 2017). Skolverket (2005) lyfter fram att inkludering syftar till en demokratisk och jämlik skola vilket i praktiken betyder att lärmiljön i första hand ska prövas innan skolan organiserar särskilda lösningar. Inkludering kan å ena sidan ses som lösningen för att den ordinarie skolan ska ge möjlighet för alla elever att klara av sin utbildning (Armstrong et al, 2011). Å andra sidan är inkludering svårt att definiera, då det kan betyda olika saker för olika personer vid olika tillfällen (Kotte, 2017; Jortveit, 2018). Exempelvis kan inkludering innebära att en elev ges möjlighet att genomföra ett prov muntligt vid en annan tid, vilket alltså inte innebär att

inkluderas i klassens ordinarie provtillfälle. I detta fall blir eleven inkluderad utifrån sina behov, men temporärt exkluderad från klassen. Samtidigt så är lärares egna reflektioner över hur de arbetar med inkludering avgörande för hur inkluderingen fungerar i praktiken i klassrummet (Jortveit, 2018), vilket argumenterar för att inkludering kan betyda olika saker i olika sammanhang och för olika personer.

### 3.3 Extra anpassningar och särskilt stöd

Det finns olika typer av stöd och anpassningar i dagens skola. Under denna rubrik presenteras den indelning som Skolverket (2014) tagit fram, och hur de olika stödinsatserna skiljer sig åt.

*Extra anpassningar* är stöd av mindre ingripande slag som inom ramen för den ordinarie undervisningen, ska vara möjliga för lärare och skolpersonal att utföra. Det behövs inget formellt beslut för att dessa stödinsatser ska sättas in (Skolverket, 2014).

Bakgrunden till begreppet *extra anpassningar* grundar sig i Skollagen (3 kap. 5a§) där det står att alla elever ska, utifrån sina egna förutsättningar, kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningen mål. I Lgr 11 är detta förtydligat genom formuleringen ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s. 8).

Ju fler behov som skolan kan bemöta inom den ordinarie organisationen desto färre extra anpassningar. De behov som skolan tillmötesgår på gruppnivå benämns ”Ledning och stimulans” (Skolverket, 2014). Det är alltså önskvärt att sträva efter en organisation som har en hög grad av ledning och stimulans eftersom det stärker de pedagogiska strukturerna för alla elever samtidigt som det förebygger individuella extra anpassningar.

De stödinsatser som vanligtvis inte är möjliga att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen kallas för *särskilt stöd* (Skolverket, 2014). Särskilt stöd har således en annan påverkan på skolans organisation. Vad som skiljer denna form av stöd från extra anpassningar är varaktigheten och/eller omfattningen. För att särskilt stöd ska sättas in behöver rektor ta beslut, och ett åtgärdsprogram ska upprättas i samråd med specialpedagog och (för icke myndiga elever) vårdnadshavare. I de fall då ett åtgärdsprogram ska upprättas, ska det föregås av en kartläggning och eventuellt även utredning av eleven i frågas skolsvårigheter (Skolverket, 2014).

Sammanfattningsvis så är det viktigt att, vid fortsatt läsning, bära med sig innehållet som presenteras här i bakgrunden, då det ligger till grund för studiens frågeställningar och således också för kommande presentation av resultatanalys och diskussion.

## 4 Tidigare forskning

I denna del lyfts forskning fram om skolsvårigheter och dess orsaker. Fokus är framför allt på läs- och skrivsvårigheter då det var den problematik som mest frekvent diskuterades av de intervjupersoner som deltog i vår studie. Därtill behandlas också möjliga orsaker till skolsvårigheter, och här presenteras forskning som relaterar till intervjupersoners beskrivningar av problemen i termer av individorienterade beskrivningar (exempelvis dyslexi eller NPF) och kontextorienterade beskrivningar (som skolmiljö och lärares agerande).

### 4.1 Skolsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter beskrevs enligt Myrberg (2007) som uppdelat i tre delar: avkodning, förståelse och motivation. Dessa tre delar är viktiga för läs- och skrivförmågan, och saknas någon av dessa tre delar så kan svårigheter uppstå. Läs- och skrivsvårigheter innebär att läsning och/eller stavning är det som är problematiskt (Nettelbladt, & Salameh, 2007) och det kan kopplas till liten eller ingen exponering för skriven text i hemmiljön (Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., 2015). En studie visade att elever med bristande skrivförmåga i mindre utsträckning skriver kompletta meningar än jämnåriga elever utan skolsvårigheter (Datchuk, 2017). För elever med läs- och skrivsvårigheter är produktionen av skriven text svår och problematisk. Studier har visat att elever som har svårt att producera text har svårare för stavning än för läsning (Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Coleman, Curtin, Hawkins & Graham, 2002), medan stavning upplevs som mer komplext än läsning (Dockrell, 2009). Texter som är skrivna av elever som har läs- och skrivsvårigheter uppvisar lägre lexikal kvalitet (Sumner, Connelly & Barnett, 2016). Elever som har läs- och skrivsvårigheter uppvisar nedsättningar när det kommer till vokabulär och/eller semantisk förståelse (Nation & Snowling, 1997). I en studie om läsförståelse visade resultaten att bakomliggande kunskap och/eller minne inte är en påverkande faktor när det kommer till att kunna återge exempelvis en text som lästs (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). God läsförmåga är tätt sammankopplat med att nå bättre resultat i skolan och att i förlängningen få ett välbetalt arbete. Det finns också tydliga kopplingar mellan låg läsförmåga och fattigdom samt sjukdom senare i livet (Cree, Kay & Steward, 2012). Att inte erhålla en god läsförmåga är även relaterat till problem med ångest och depression (Sanfilippo, Ness, Petscher, Rappaport, Zuckerman & Gaab, 2020).

Självförtroende har en stor inverkan på läsförmåga. En förstående attityd hos omgivningen har en positiv inverkan på elever i studiesvårigheter då det kan minska deras stress, vilket i sin tur utgör en god grund för att bättra på självförtroendet. Vid ett ökat självförtroende ökar också motivationen och det har en positiv effekt på inlärning (Taube, 2013). Försenad läsutveckling kan bero på bristande motivation (Lundgren, 2014). Wery och Thomson (2013) kom fram till att en nyckel till framgång i skolan kan vara just motivation. De menar att motivation påverkas av många saker, men att förväntningar från lärare har en särskild påverkan på just motivation. Elever som har diagnostiserad ADHD har visat sig ha sämre läskunnighet är jämnåriga utan diagnostiserad ADHD. De har också lägre skolnärvaro samt en mer pessimistisk syn på skolan som helhet (May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Russell, E., Salim, J. & Hayes, R., 2020).

Lärare har en stor betydelse för att elever i skolsvårigheter ska klara av sina studier (Wery & Thomson, 2013). Det har också visat sig negativt för elevers självkänsla i de fall där det finns en låg nivå av känslomässigt stöd från lärare (Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Lärares relation

till och syn på elever är en avgörande faktor (Hugo, 2007). En studie undersökte bland annat upplevelser hos ungdomar med ofullständiga betyg från högstadiet som sedan läst upp sina betyg på ett individuellt program. Resultaten visade att lärarna är en stor bidragande faktor till elevernas resultat och upplevelse (Andersson, 2013).

Lärare har stor betydelse för elevers prestationer i skolan, och lärares relationer till och förväntningar på elever har stor inverkan på elevers skolprestationer (Hattie, 2012). Rosenthaleffekten beskriver att höga men realistiska förväntningar från lärare ger bättre elevresultat (Rosenthal & Rubin, 1982).

Lärare är en nyckelfaktor när det kommer till att jobba förebyggande med elever, det vill säga att sätta in åtgärder tidigt i skolgången (Harrits & Møller, 2014). Att tidigt i en elevs skolgång identifiera skolsvårigheter, här definierat som akademiska svårigheter eller problematiskt och/eller utåtagerande beteende i skolan, har visat sig vara en framgångsfaktor när det kommer till att sätta in rätt anpassningar för eleven. Att tidigt sätta in rätt anpassningar kan i förlängningen ha en förebyggande effekt när det kommer till framtida besvär, såsom psykisk ohälsa eller missbruk (Ligier et al., 2020). Studier har också visat att LDES-skalan (*Learning Disability Evaluation Scale*) är en trovärdig och fungerande måttstock som kan användas av lärare för att identifiera och utvärdera inlärningssvårigheter (Souroulla, Panayiotou & Kokkinos, 2009). En forskningsöversikt av såväl svenska som internationella studier om hur lärares förhållningssätt spelar en viktig roll för elevers utveckling visade att lärares bemötande av elever har en stor inverkan på elevers utveckling och det gäller i synnerhet elever i skolsvårigheter (Håkansson & Sundberg, 2012). Samtidigt visar studier att lärare generellt sett har en negativ attityd gentemot skolsvårigheter överlag (Krischler & Pit-ten Cate, 2019).

## 4.2 Orsaker till skolsvårigheter

Skolsvårigheter kan kategoriseras utifrån vad som orsakat problematiken. Orsaker till elevers skolsvårigheter, som läs- och skrivsvårighet, är emellertid ofta svåra att separera från varandra som enskilda faktorer. En viktig del i identifiering av skolsvårigheter är lärarens kompetens att förstå elevens skolsituation (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010). De vanligaste motiven som föranleder en utredning av orsakerna bakom elevers skolsvårigheter utgår ofta från en föraning om antingen inlärningssvårigheter eller uppvisade socioemotionella störningar. Fysiska funktionshinder och perceptionssvårigheter visade sig också vara orsaker som vanligen förekommer i utredningar (Emanuelsson & Persson, 1997). De medicinska undersökningar som genomförs av skolläkare eller skolsköterska kan ha en avgörande roll för att förstå orsakerna bakom skolsvårigheter. Somatiska symtom såsom huvudvärk, sömnproblem och värk i magen kan påverka en elevs inlärningssvårigheter eller vice versa. En del av orsakerna bakom skolsvårigheter förklaras då med en medicinsk diagnos (Isaksson, et. al., 2010), vilket ska innebära att dokumentation finns tillgänglig. Dokumentationen som följer med en elev vid stadiövergångar och skolbyte påverkar förståelsen av skolsvårigheter. Mottagande lärare skapar då en uppfattning om elevens stödbehov utifrån de dokumenterade behoven. I de fall som dokumentation saknas är det ofta läraren som identifierar behoven (Isaksson et. al., 2010).

Screening används som ett verktyg för att upptäcka och förklara skolsvårigheter då resultatet ger en indikation på att elevens kunskap inte är tillräcklig. Testens normalfördelningskurva, alltså vilken kunskap som en elev bör besitta vid en viss ålder, har dock kritiserats eftersom det inte går att garantera att testresultatet går att härleda till elevens faktiska kunskap. Resultaten används ofta som ett led i att utreda en elevs skolsvårigheter, men det har också framkommit

att det har varit svårt att bekräfta om en elev har skolsvårigheter utifrån dennes testresultat (Isaksson, et. al., 2010).

ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) är en neuropsykiatrisk funktionsvariation (NPF) och det är ett tillstånd som kan upplevas skapa stora svårigheter. ADHD innebär bland annat koncentrationssvårigheter samt svårigheter med reglering av aktivitetsnivå och impulser (Gallo & Posner, 2016). Det finns effektiva, vida använda och kostnadseffektiva mediciner som på kort sikt kan motverka symtomen (Scheffler, Hinshaw, Modrek, & Levine, 2007) men man vet ännu inte hur effektiv denna behandling är på lång sikt (Chang, Ghirardi, Quinn, Asherson, D'Onofrio & Larsson, 2019). De som har diagnosen ADHD har visat sig i högre utsträckning uppleva svårigheter med inläring när det kommer till läsning och matematik än de som inte har diagnostiserats med ADHD (Semrud-Clikeman & Bledsoe, 2011), samtidigt som de som har ADHD ofta har nedsättningar i arbetsminnets kapacitet (Liotti, Pliszka, Higgins, Perez III & Semrud-Clikeman, 2010). Studier visar att lärares förståelse av ADHD och vad diagnosen innebär är otillräcklig, och att fortbildningsinsatser därför behövs (Brook, Watemberg & Geva, 2000).

Arbetsminne och inläring är ofta tätt sammankopplat, och det har visat sig att om arbetsminnets kapacitet är nedsatt så påverkar det inlärningsförmågan negativt (Abduh & Tahar, 2018). Arbetsminne är en kognitiv funktion (Cowan, 2014) och det har framkommit att arbetsminnets kapacitet kan ge en förklaring till varför problem med litteracitet uppstår (Brandenburg, Kleczewski, Fischbach, Schuchardt, Büttner & Hasselhorn, 2015). Studier har även visat att arbetsminne är tätt kopplat till svårigheter med att lära sig matematik, och att det till stor del beror på visuospatiala delar av arbetsminnet (Mammarella, Caviola, Giofrè & Szűcs, 2018).

Dyslexi innebär svårigheter med att koppla ihop bokstäver och ljud, det vill säga språkets fonologiska uppbyggnad (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Personer som har dyslexi har svårt att koppla ihop ljud och bokstäver, vilket gör det problematiskt att stava och läsa. Dyslexi innebär också svårigheter att skapa inre ordbilder, det vill säga förmågan att kunna se orden framför sig, vilket kan medföra att det blir svårt för personen i fråga att avgöra om ett ord är stavat rätt eller inte. Dyslexi har ingenting med begåvning att göra, utan det är endast kopplat till att ha problem med att förstå språkets ljudmässiga struktur och uppbyggnad (Sanfilippo, Ness, Petscher, Rappaport, Zuckerman & Gaab, 2020). Dyslexi drabbar mellan fem och tio procent av alla barn och är ett stort hinder när det kommer till att lära sig läsa (Shaywitz, 1998).

En studie visade att det finns stora brister vad gäller lärares förståelse av vad skolsvårigheter är, hur skolsvårigheter uppstår och hur organisationen av skolan påverkar skolsvårigheter. Studien efterlyste att alla lärare behöver fortbildning i och mer kunskap om specialpedagogik (Watson & Bond, 2007). En annan studie visade att lärare ofta tillskriver orsakerna bakom skolsvårigheter till eleven själv, föräldrar och hemmiljö, snarare än till skolans organisation. Samma studie visade också att lärare anser att alla som arbetar med elever i skolsvårigheter behöver kontinuerlig fortbildning (Brook, Watemberg & Geva, 2000). Lärare har bristande förståelse om orsaker till skolsvårigheter och har ofta svårt att särskilja mellan en elev i skolsvårigheter och en elev som är lågpresterande. Lärare uppger inte sällan att de håller med om principen att inkludering av elever i skolsvårigheter är en framgångsfaktor, men det är inte alltid det efterlevs i praktiken (Ylonen & Norwich, 2012).

Sammanfattningsvis visar forskning på lärares betydelse för elevers skolprestationer. Samtidigt

har det hittats få svenska studier om ämneslärares förståelse av skolsvårigheter och insatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd vilket motiverar fokusområdet för studien.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

I denna del behandlas de teoretiska utgångspunkter som har valts för vår analys av data. Här beskrivs också några för studien relevanta specialpedagogiska perspektiv i relation till skolsvårigheter. Det är viktigt att tydliggöra och kartlägga olika perspektiv inom specialpedagogik (Dyson & Millward, 2000), och det perspektiv som ligger till grund för hur elevers behov beskrivs har stor betydelse för vilka föreställningar som ligger till grund för det förebyggande och åtgärdande arbetet, både i teori och praktik (Emanuelsson m.fl., 2001). Nedan presenteras den sociokulturella ansatsen för studien. Resultatanalysen kommer utgå ifrån att meningsskapandet sker i relation till den kontext som kunskapen förmedlas inom.

### 5.1 Sociokulturell teori

Undersökningen utgår ifrån sociokulturell teori, vilket menar att kunskap skapas i processer tillsammans med den omvärld som kunskapen förmedlas i. Vygotskij (2007) problematiserar förhållandet mellan språk och tänkande genom att framhäva hur dessa inte kan ses som två särskilda fenomen, eftersom språk och tänkande är en del av medvetandets helhet. Ordet betraktas istället som språkets och tänkandets helhet. För att skapa och kommunicera kunskap med sin samvaro kräver förmedlingen någon grad av generalisering, då genom det medvetna språkbruket.

Samtidigt bör affekten och tänkandet inte särskiljas utan ska betraktas som en helhet när man undersöker språklig kommunikation. Instinkten och affekten är en del av att förstå motiv, behov och tendenser i det medvetna språket. De samexisterar i en interfunktionell relation inom medvetandets helhet. Generalisering anses tillsammans med kommunikation vara en bärande funktion för att förmedla kunskap. Det betraktas också som en nödvändighet för att avgränsa och beteckna kommunikationen som förmedlas, men då förutsättningsvis att mottagaren har en liknande förståelse för det sammanhang som generaliseringen yttrar sig i (Vygotskij, 2007).

Omvärlden ses inom sociokulturell teori inte som ett fast objekt utan ska snarare betraktas som något rörligt och dynamiskt. Kunskapsbildande blir därför ett pågående samspel som ska betraktas i relation till den kultur i vilken kunskapen medieras (Säljö, 2014). Historiska, kulturella och sociala kontexter omsluter oss människor i allt vi tar oss för, och har en stor påverkan på vårt lärande. Vi deltar i kontexterna och anammar och tillämpar det innehåll, de språk och de normer som existerar i de olika kontexterna (Rogoff, 2003). Kunskap konstrueras enligt ett sociokulturellt perspektiv genom samarbete i en kontext (Dysthe, 2003), och kunskapen får sin näring genom den sociokulturella kontextens sätt att kommunicera, tänka och agera (Säljö, 2003).

### 5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogik finns skilda konkurrerande perspektiv på orsaker till och upprätthållandet av skolsvårigheter. Perspektiven bottenar i olika discipliner, samt de har olika elevsyn, kunskapssyn, syn på skolans roll i samhället, samt hur lärande bör organiseras. Perspektiven kommer efter relevans kopplas an till intervjupersoners beskrivningar av skolsvårigheter och dess eventuella orsaker för att synliggöra vilka perspektiv som kan ligga till grund för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.



Det *relationella perspektivet* söker förklaringar till skolsvårigheter främst i mötet mellan lärmiljön och eleven (Cornelius-White, 2007). Det är detta perspektiv som, i praktiken, till största del anammas i den svenska skolan (Barow & Östlund, 2020). Det har sin grund i socialkonstruktivismen, då fokus ligger på interaktionen mellan, i det här fallet, eleven och omgivningen (Isaksson, 2009). En relationell ansats innebär att möta varje barn utifrån dess förutsättningar. De sociala förhållanden som finns i den pedagogiska- och specialpedagogiska verksamheten granskas och det är här svaren söks (Emanuelsson & Persson, 2002).

Det *kategoriska/kompensatoriska perspektivet* fokuserar istället på att kompensera för brister hos eleven (Emanuelsson, et. al., 2001). Inom det kategoriska/kompensatoriska perspektivet är diagnostisering central, och gruppering av individer med samma typ av problem är viktig för att underlätta det kompensatoriska arbetet. Det kan också ses som ett *individriktat perspektiv* då det förlägger förklaringen av elevers skolsvårigheter till elevens individuella brister. Detta perspektiv grundas i den medicinska/psykologiska traditionen, och utgår ifrån ett normalitetstänkande som bygger på tanken att det finns en norm att jämföra med (Skidmore, 1996). Detta leder till att elever kategoriseras och differentieras. De elever som anses ha skolsvårigheter placeras i den specialpedagogiska verksamheten. Det *kategoriska/kompensatoriska perspektivet* grundar sig i tanken att alla elever ska få utbildning baserat på sin egen förmåga, vilket i sin tur leder till att det behöver kompenseras för eventuella brister (Haug, 1998).

Det finns ytterligare perspektiv på specialpedagogik. Orsakerna till elevers skolsvårigheter kan också förläggas till begränsningar inom läroplan och undervisning. Förbättringar uppnås genom att undersöka och utveckla den faktiska praktiken (Ainscow, 1998). Ett *demokratiskt deltagarperspektiv* belyser en skola där alla tar del av en likvärdig undervisning som bejakar pluralism och olikhet. Deltagande är det primära syftet, eftersom att det skapar förtroende, och menar också att det är odemokratiskt att värdera elever utifrån prestation (Haug, 1998).

Nilholm (2007) menar att det finns ett *dilemmaperspektiv* där enkla lösningar på problem inom skolan inte existerar. Utbildningssystemets komplexitet och motsägelsefullhet står i vägen. Exempelvis ska skolan uppmuntra till individuella skillnader och intressen men samtidigt ge likvärdig undervisning till samtliga elever.

Det *kommunikativa relationsinriktade perspektivet* har sin grund i sociokulturell teori. Människan och det sammanhang hon ingår i ligger här i fokus. Samspelet mellan skolans verksamhet och eleven belyses, där täta samband verkar finnas mellan lärande, deltagande och kommunikation (Ahlberg, 2007).

## 6 Metod

Denna del ger en beskrivning av den valda metoden, urvalet, genomförandet av studien samt bearbetning och analys av empiri. Vidare förs också en diskussion kring studiens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och etiska aspekter.

### 6.1 Val av metod

Syftet med studien är att undersöka ämneslärares beskrivningar av skolsvårigheter, extra anpassningar och särskilt stöd, och den genomfördes med kvalitativ metod. Denna typ av metod är lämplig för att studera upplevelser och förståelser av fenomen med många bottenar (Langemar, 2008). Empiri samlades in genom fokusgruppsintervjuer. Ett skäl till att använda fokusgruppsintervjuer som metod är att studera hur förståelse och mening skapas kollektivt i varje intervju (Bryman, 2011). Fokuserade gruppintervjuer/fokusgrupper är en lämplig metod att använda för att studera föreställningar, attityder och kunskaper hos intervjupersoner (Wibeck, 2010). Metoden innebär att en grupp diskuterar ett givet ämne under ledning av en moderator, och den karaktäriseras av att fokus ligger på att få fram en bred och rik mängd tolkningar av ämnet (Kvale & Brinkmann, 2014). En fokusgrupp bör bestå av mellan sex och tio personer (Chrzanowska, 2002; Morgan, Krueger & Scannell, 1998). Wiles (2014) menar att ca sex grupper med en gruppstorlek på fyra till tio personer är lämpligt då studier med fokusgruppsintervjuer som metod ska genomföras.

### 6.2 Urval av intervjupersoner

Undersökningens informanter valdes ut genom ett målstyrt urval, närmare bestämt ett kriteriestyrt urval (Bryman, 2011). Urvalet av informanter grundade sig på några kriterier som ansågs vara relevanta för studiens syfte, nämligen att intervjupersoner skulle vara verksamma ämneslärare, arbeta på högstadiet eller gymnasiet samt ha erfarenhet av att arbeta med extra anpassningar och särskilt stöd. De skulle även vara delaktiga i arbetet med att identifiera och formulera elevers behov samt bedriva undervisning i helklass eller i mindre elevgrupper. Dessa kriterier valdes då vi själva är verksamma ämneslärare som dagligen arbetar med extra anpassningar och särskilt stöd. En ytterligare orsak till att dessa kriterier valdes var att ämneslärare enligt vår uppfattning är de som till största del genomför stödinsatser och därför skapar relationer med stora antal elever. Kriteriestyrda urval går i regel ut på att alla enheter, individer eller fall som uppfyller vissa önskvärda kriterier väljs ut (Bryman, 2011). Det fanns ingen möjlighet att intervjua alla existerande ämneslärare i Sverige som uppfyller kriterierna, istället innefattar urvalet sex grupper innehållande sex till tio intervjupersoner. Intervjupersonerna (24 personer) var alla verksamma ämneslärare på antingen högstadiet (8 personer) eller gymnasiet (16 personer). Samtliga intervjupersoner arbetar med skolsvårigheter, extra anpassningar och särskilt stöd. Intervjupersonerna i varje individuell gruppintervju (5 gruppintervjuer totalt) är kollegor med varandra och känner varandra sedan tidigare, vilket kan ha haft viss påverkan på deras svar. Intervjupersoner uppgav att de deltog i studien på grund av ett självupplevt behov att få dryfta sina åsikter kring just skolsvårigheter, extra anpassningar och särskilt stöd. Många av dem uppgav också, efter intervjutillfället, att det var en positiv upplevelse där de gavs tillfälle att i lugn och ro samtala med kollegor om svåra ämnen.

## 6.3 Genomförande

Först skickades en förfrågan ut om deltagande i studien via e-post, i vilket missivet fanns bifogat, till ett antal rektorer på några högstadie- eller gymnasieskolor i Sverige. I e-postmeddelandet redogjordes för studien samt för kriterierna för urvalet. Rektorerna som kontaktades var sedan innan bekanta till oss genom våra yrken som lärare. De rektorer som svarade gav oss kontaktuppgifter till ämneslärare som uppfyllde kriterierna, och av dessa kontaktades samtliga via mail där missivet var bifogat. Efter att ämneslärarna svarat på mailet och accepterat förfrågan erbjöds de deltagande i studien, följt av att det bokades in tider för gruppintervjuer. Det eftersträvades att genomföra tre fokusgruppsintervjuer var, med minst sex intervjupersoner per intervju. Genom rekryteringen återkom tjugoåtta jakande svar, varav tjugofyra sedan kunde delta i intervjuerna. En av oss genomförde tre intervjuer, och den andra två intervjuer, alltså fem gruppintervjuer totalt. Vi lyckades alltså inte få till sex gruppintervjuer totalt, men med tanke på den tidsrymd som fanns för studien samt situationen med Covid-19 så var vi ändå väldigt nöjda med antalet intervjuer och intervjupersoner.

I arbetet med att formulera frågor till intervjupersoner lades vikt vid att inte ställa ledande frågor som skulle påverka intervjupersoners utsagor i för stor utsträckning, samtidigt som semistrukturerad intervju är flexibel när det kommer till ledning och styrning (Bryman, 2011). Inför intervjuerna konstruerades därför en intervjuguide som baserades på våra tre frågeställningar, där fokus låg på att ställa öppna huvudfrågor. Kopplat till varje huvudfråga konstruerades även förslag på följdfrågor (se Bilaga 2).

Vid själva intervjutillfällena möttes samtliga intervjupersoner samt intervjuare upp i en förutbestämd lektionssal på den skola där våra intervjupersoner själva arbetar. Intervjun startades av att innehållet från missivet upprepades. Därefter blev intervjupersoner informerade om de etiska aspekterna och därigenom repeterade att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande i studien. Sedan delades en samtyckesblankett ut i två exemplar per intervjuperson, av vilka båda skulle signeras. Ett exemplar sparades av oss och ett exemplar sparade varje individuell intervjuperson.

Fokusgruppsintervjuerna spelades in och transkriberades. Inspelning och transkribering av intervjuer var användbart på grund av olika skäl. Det kunde t.ex. ha stört gruppen om det hade förts anteckningar under genomförandet av intervjuerna, då detta med stor sannolikhet skulle krävt pauser för att hinna anteckna. Transkribering var fördelaktigt då det automatiskt gav en första djupläsning av materialet, men också för att det senare gav oss möjligheter att söka på specifika ord och/eller fraser som kunde vara användbara i vår tematiska analys.

## 6.4 Bearbetning och analys

Bearbetning av insamlad empiri gjordes genom tematisk analys. Detta är en kvalitativ analysmetod som är en av de vanligaste metoderna när det gäller att bearbeta och analysera kvalitativa data (Bryman, 2011). Tematisk analys används till att identifiera, analysera och beskriva olika teman i ett givet datamaterial.

Data analyserades i olika steg enligt en modell som går ut på att finna olika huvudteman. Steg ett går ut på att bli bekant med den data man samlat in, vilket i studien innebar transkribering och upprepad genomläsning av de intervjuer som genomfördes (Braun & Clarke, 2006). Vid transkribering tillämpades ett gemensamt regelverk. Allt tal och alla ljud transkriberas ordagrant, förutom eventuella upprepningar av ljud eller ord. Längre pauser, betoningar och känslouttryck markerades med hakparentes, exempelvis [skrattar]. Även förklaringar av vissa

begrepp och yttringar sattes inom hakparentes. När all transkribering var färdigställd lästes samtliga intervjuer upprepade gånger så att det fanns en god förtrogenhet med allt material.

I steg två togs initiala koder fram manuellt, systematiskt genom hela datamaterialet, där koderna representerar för studien intressanta och relevanta särdrag (Braun & Clarke, 2006). I förfarandet med kodning har man god nytta av att vara väl förtrogen med materialet, vilket är syftet med steg ett. Bryman (2011) menar att det kan vara en fördel att göra kodningen efter hand, men i den här studien valdes det att göra kodningen efter att all transkribering var färdigställd. Det är viktigt att ha en viss distans till kodningen, därför att kodning är en del av men inte detsamma som analys av data (Huberman & Miles, 1994).

Under det tredje steget grupperades koderna till huvudteman och underteman (Braun & Clarke, 2006). När teman eftersöks så rekommenderas att man är uppmärksam för exempelvis repetitioner (återkommande teman), lokala kategorier (för intervjuaren obekanta uttryck), metaforer, analogier eller språkliga kopplingar så som "därför att" eller "på grund av" då sådana begrepp kan lyfta intervjupersoners eventuella kausala kopplingar (Ryan & Bernard, 2003).

Steg fyra innebar i stort sett revidering och förfining av huvudteman och underteman. Det ska vara tydligt varför data i vissa teman hör ihop, samt att det ska finnas en tydlig och identifierbar skillnad mellan de olika huvudteman och underteman som framkommit under tidigare steg. I det sista steget, steg fem, namngavs de teman som mejslats fram samt att detaljerade definitioner skapades (Braun & Clarke, 2006).

## **6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Validitet kan beskrivas som giltighet, pålitlighet och trovärdighet (Bryman, 2011, Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1994). För att stärka validiteten operationaliserades uppsatsens frågeställningar i intervjufrågor, och den tematiska analysen genomfördes systematiskt i enlighet med teoretiskt perspektiv (LeCompte & Goetz, 1982). Trovärdigheten skulle möjligtvis kunna ha stärkts ytterligare om vi, efter våra intervjuer, genomförde en så kallad respondentvalidering (Bryman, 2011), i vilken intervjupersonerna återkopplade kring vår tolkning av deras utsagor. Detta bedömdes tyvärr inte som möjligt utifrån intervjupersonernas och egna aktuella ramar.

Reliabilitet handlar om hur tillförlitlig en undersökning är (Stukát, 2011). Intervjuerna spelades in och transkriberades för att stärka reliabiliteten. Därtill etablerades en överenskommelse om hur data skulle tolkas (LeCompte & Goetz, 1982), sedan analyserades det empiriska materialet gemensamt utifrån förutbestämda regler och ramverk. Emellertid kan intervjuareffekten (Stukát, 2011), dvs att intervjupersoner svarar utifrån vad de tror att intervjuaren vill höra, påverka en studies tillförlitlighet. Detta är givetvis svårt att undvika helt, inte minst i relation till det faktum att det idag finns ett från styrdokument kommunicerat synsätt gällande vad skolan bör utgå ifrån när skolan formulerar stödstrukturerna för elever som befinner sig i skolsvårigheter.

Vid resonemang kring en studies generaliserbarhet tydliggörs vem eller vilka resultatet kan gälla för (Stukát, 2011), och huruvida resultaten kan appliceras på eller generaliseras till andra situationer och sociala miljöer (LeCompte & Goetz, 1982; Lincoln & Guba, 1985; Guba & Lincoln, 1994). En kvantitativ undersökning skulle kunna ha gett större bredd och därmed större generaliserbarhet, men då skulle också mycket av den empiri som kom fram i våra fokusintervjuer istället gått förlorat (Bengtsson, 2005). I denna studie hämtas empirin från

intervjuer med ett fåtal ämneslärare. Det kan också vara så att de lärare som deltog i studien är särskilt intresserade av, och har förkunskap om, de frågeställningar som studien baserades på. Undersökningens kvalitativa metod skapar inte förutsättningar för att resultaten ska kunna generaliseras på en större population.

## 6.6 Etik

Forskningsetiska principer brukar delas upp i fyra olika huvudkrav, nämligen informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Principerna syftar till att synliggöra eventuella etiska dilemman som är aktuella för den specifika studien, och till att skydda intervjupersoners integritet (Stukát, 2011). Inför fokusgruppsintervjuernas genomförde blev samtliga intervjupersoner informerade om att deras deltagande var frivilligt och att de var fria att kontakta oss både innan och efter att intervjun genomförs. De blev informerade om vilket syftet med studien är, hur intervjuerna skulle genomföras och hur inspelningarna skulle användas. Deras medverkan har anonymiserats, likväl som skolan och kommunen som de arbetar inom. Samtliga intervjupersoner fick information om att deras medverkan endast kommer användas som underlag för just denna studie, och att de kan avbryta sin medverkan om de ångrar sig efter intervjun (se även Bilaga 1). Samtliga intervjupersoner undertecknade en samtyckesblankett.

Ett eventuellt dilemma är att studiens syfte och frågeställning berör en del av yrket som kan upplevas utmana intervjupersoner i deras yrkespraktik. Samtidigt finns det en explicit och en implicit dimension av studiens fokus, alltså att intervjupersoner utifrån styrdokumentens krav redan bör ha ett relationellt fokus på skolsvårigheter som sträcker sig bortom betyg och konkreta anpassningar. Därför finns det en risk att intervjupersoner känner sig utsatta eller går i försvar. Risken är då att intervjuareffekten tar vid och att tillförlitligheten i resultatet sjunker. Med den bakgrunden var det viktigt att formulera intervjufrågor som strävade efter en hög grad av neutralitet och att de inte var av ledande karaktär. Det kan också finnas problem med konfidentialitet då många intervjupersoner är kollegor med varandra, och att de därför kalibrerar sina svar utifrån att det faktiskt finns kollegor som lyssnar till vad de säger.

## 7 Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras undersökningens resultat utifrån en tematisk analys. Avsnittet inleds med bedömningens betydelse i intervjupersoners beskrivning av skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker. Intervjupersoners beskrivning av skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker har tematiserats utifrån två huvudteman: *elevorienterade beskrivningar* och *kontextorienterade beskrivningar*. För respektive huvudtema har empirin organiserats utifrån två underteman som problematiseras löpande utifrån de aspekter som intervjupersoner lyfte under intervjuerna, samt mot tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en tematisk analys av de implikationer som framkom i undersökningen.

### 7.1 Bedömningens betydelse för att förstå skolsvårigheter och dess eventuella orsaker

Intervjupersoner uppgav att en central utgångspunkt för att förstå skolsvårigheter samt dess orsaker var de bedömningstillfällen som elever genomförde. I likhet med vad Isaksson et. al. (2010) lyfter, att screening och normalfördelningskurvor kan användas för att upptäcka skolsvårigheter, beskrev intervjupersoner att elevers resultat avvägdes mot den förväntade kunskapsprogressionen samt de förmågor som eleverna förväntades att utveckla inom specifika arbetsområden. Skolsvårigheter avvägdes utifrån det stöd eleven bedömdes behöva för att nå minst godkänd nivå.

Intervjupersoners förhållningssätt kan tillskrivas det individinriktade perspektivet, vilket Skidmore (1996) beskriver utgår från att det är elevens förmågor som blir en svårighet först i relation till de krav som undervisningen ställer på eleven. Intervjupersoner beskrev att skolsvårigheter existerar först i relation till den normalitet som skolan befäster i och med undervisningens kunskapskrav. Vidare lyfte intervjupersoner frågan om undantagsbestämmelsen (SFS, 10 kap. 21 §) och huruvida de krav som skolan ställde på elever var rimliga. Elever differentierades genom bedömning samtidigt som intervjupersoner uppgav att skolorna de är verksamma på arbetar med extra anpassningar för ökad inkludering, ett dilemma som även Nilholm (2007) påvisar är ett vanligt förekommande dilemma inom skola. Bedömningens funktion kunde enligt intervjupersoner i dessa fall ha en exkluderande effekt, vilket innebär att elevernas möjlighet till deltagande begränsades av deras prestation. Haug (1998) lyfter fram, i ett historiskt perspektiv, att dessa segregeringar har varit en tendens inom svensk skola vilket även framkom i undersökningen. Intervjupersoner beskrev denna hållning i bedömningssituationer som en dragkamp mellan att ge stöd i eller utanför klassrummet.

### 7.2 Individorienterade beskrivningar

I intervjuerna framkom det två genomgripande individorienterade huvudteman i frågan om att beskriva skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker: *medicinska skolsvårigheter och eventuella orsaker* samt *språkliga skolsvårigheter och eventuella orsaker*. Medicinska skolsvårigheter innefattar skolsvårigheter som har beskrivits som i huvudsak en medfödd och/eller biologisk problematik. Språksvårigheter i undervisningen innefattar svårigheter som har beskrivits som språklig förmåga. Dessa presenteras nedan och problematiseras löpande med de underteman som framkom inom respektive huvudtema och ställs mot tidigare forskning.

## 7.2.1 Medicinska skolsvårigheter och eventuella orsaker

I intervjuerna framkom en tydligt framträdande medicinsk aspekt av skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker i intervjupersoners beskrivningar och att elevers diagnos ofta låg till grund för extra anpassningar och/eller särskilt stöd.

Neuropsykiatriska funktionsvariationer, NPF, användes ofta av intervjupersoner för att beskriva skolsvårigheter. Diagnosen som främst lyfts är ADHD. Diagnos uppfattades innebära skolsvårigheter på grund av att svårigheterna finns formulerade i utlåtanden från läkare eller psykolog och därmed i huvudsak är statiska i sin karaktär. En intervjuperson uttryckte det: “Vi har ju alla spektra... jag menar man kan ju ha ett... jag höll på att säga... får man säga så - medfött... att man har ju det i grunden med sig” (Intervju 4).

Intervjupersoner beskrev symtomen av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som en skolsvårighet, exempelvis att det var elevens koncentrationsförmåga som utgör hindren för eleven. Gallo & Posner (2016) lyfter fram att koncentrationsförmågan och svårigheter med reglering av aktivitetsnivå är vanligt förekommande inom ADHD. Samtidigt har det framkommit i tidigare studier, exempelvis i Brook, et. al., (2000), att lärares förståelse för ADHD är bristfällig. Intervjupersoners beskrivningar av lärmiljöns betydelse för elever inom NPF-spektrumet varierade. Å ena sidan ansåg intervjupersoner att lärmiljön var relativt särskild från elevens problematik vilket kan kopplas till det kompensatoriska perspektivet som Emanuelsson, et. al., (2001) lyfter, nämligen att fokus handlar om att skolan ska kompensera för elevens brister. Å andra sidan särskildes inte lärmiljöerna helt och hållet från de skolsvårigheter som elever med NPF-diagnoser kan hamna i. Dessa intervjupersoners beskrivningar kan tillskrivas det relationella perspektivet (Barow & Östlund, 2020; Isaksson, 2009) då de söker svaren i relation till den lärmiljö som elever befinner sig i.

NPF beskrevs av intervjupersoner också som en orsak till skolsvårigheter, alltså att NPF leder till annan sekundär inlärningsproblematik, exempelvis läs- och skrivsvårigheter. Detta resonemang kan jämföras med vad Semrud-Clikeman & Bledsoe (2011) påvisar, nämligen att individer med ADHD-diagnos i större utsträckning upplever svårigheter med exempelvis läsinläring. Här fanns det en framträdande samstämmighet hos intervjupersoner, att den problematik som ADHD ofta innebar var en brist hos eleven, snarare än i skolans organisation men att organisationen delvis kan bemöta svårigheter som blev synliga exempelvis i en bedömningssituation.

Intervjupersoner beskrev även NPF som en orsak till att elever är i behov av särskilt stöd. Samtidigt lyfte intervjupersoner fram att komplexiteten bakom skolsvårigheterna samt dess eventuella orsaker gällande elever i behov av särskilt stöd sällan grundar sig i en ensam aspekt av elevens skolgång. Istället framträdde en mer relationell beskrivning då meningsskapandet i skolan brustit på grund av att skolan inte lyckats tillmötesgå elevers behov. I de fall som intervjupersoner beskrev elevers NPF-diagnos som en orsak till särskilt stöd antogs en mer relationell ansats, så svaren bakom elevers skolsvårigheter söktes i relation till de lärmiljöer som elever vistats i under sin skolgång.

De har ofta ganska många misslyckanden bakom sig. Så är det ju. De har ju nästan alltid varit en jobbig skolgång för dem på olika sätt. Så har det ju varit i de allra flesta fallen. Då är det nästan alltid så att det har varit en väldigt problematisk och jobbig skolgång. Skolk kanske eller hög frånvaro. Inte nått godkända betyg. Psykisk ohälsa i flera fall. (Intervju 5)

Citatet påvisar den beskrivning som intervjupersoner gav uttryck för, alltså att skolsvårigheter för elever inom NPF-spektrumet kan skapas och återskapas inom organisationen beroende på de stödinsatser som skolan väljer att sätta in. Säljö (2014) lyfter fram att denna situation, inom sociokulturell teori, kan förklaras genom att individen samspelar med sin omgivning vilket innebär att kunskapsbildandet kan ha påverkats negativt av att skolan inte har lyckats anpassa elevers lärmiljöer. Komplexiteten fördjupades ytterligare i och med intervjupersoners beskrivning av betydelsen av elevens psykiska hälsa i relation till skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker, både i och utanför skolan.

Intervjupersoner beskrev depression och ångest som både skolsvårigheter och som möjliga orsaker till skolsvårigheter. Psykisk ohälsa beskrevs kunna orsaka koncentrationssvårigheter och hög frånvaro. Intervjupersoner förklarade att elevers resultat i skolan kan indikera psykisk ohälsa när det pedagogiska stödet inte får den förväntade effekten. Olika former av psykisk ohälsa beskrevs som en möjlig konsekvens av för höga krav under för lång tid eller en återuppreppande känsla av misslyckanden, och därför menade intervjupersoner att skolans organisation och inneboende förväntningar i sig kan skapa skolsvårigheter. Skolan beskrevs då som både orsaken till elevens situation och som lösningen på skolsvårigheter.

Samverkan med exempelvis Barn- och Ungdomspsykiatri beskrevs som en viktig komponent för att förstå skolsvårigheter, då utlåtanden från psykologer har inverkan på hur intervjupersoner upplevde att de förstod elevers måendesituation. Intervjupersoner beskrev att dessa skolsvårigheter, utifrån elevers diagnos, kan vara knutna till skolans struktur och till sociala faktorer utanför skolan. Det uppmärksammades att samverkan med externa aktörer i sig kan vara en orsak till skolsvårigheter. Om kommunikationen eller förutsättningarna i respektive organisationer inte är kompatibla upplevde intervjupersoner att problematiken får en annan innebörd. Intervjupersoner förklarade att det handlar om när dokumentationen är svår att översätta i en pedagogisk praktik. Isaksson et. al. (2010) lyfter fram att dokumentationen påverkar uppfattningen om skolsvårigheter och att det i annat fall är lärarna som som identifierar behoven. Intervjupersoner förklarade att de lättare förstår elevers behov när de utreder den egna praktiken, men att det är just vid överlämningar av dokumentation som det kan uppstå osäkerhet i det kompensatoriska arbetet.

Jag tänker att en hel del av våra elever som kanske lider av psykisk ohälsa och där nästan fastnar i sina studier, de har kanske eventuellt en diagnos också men ligger utanför det här klassiska som vi kopplar samman med just svårigheter inom ramen för skolan. De hamnar nog ofta utanför det här. (Intervju 1)

I dessa fall beskrev intervjupersoner att elevers diagnoser egentligen inte är de primära skolsvårigheterna utan att det är i kombination med elevens skolgång som skolsvårigheter skapas som ett resultat av att eleven antingen inte hade fått rätt stöd i form av extra anpassningar eller särskilt stöd, eller att skolan saknade information från externa aktörer för att lyckas tillmötesgå elevens mående. Samma intervjupersoner beskrev också att det är en utmaning att förstå dessa skolsvårigheter eftersom utredningen ofta påvisade en komplexitet i att särskilja skolsvårigheten från dess orsaker. Intervjupersoner beskrev också en koppling mellan psykisk ohälsa och läsinlärning, vilket (Sanfilippo, et. al., (2020) förklarar kan vara sammanlänkat då elevers psykiska ohälsa kan skapa hinder i läsinlärningen.

Arbetsminnets betydelse för elevers skolresultat var enligt flera intervjupersoner en stor bidragande faktor till varför skolsvårigheter uppstår. En intervjuperson uttryckte: "Jag tänker att begränsning i arbetsminne gör också att det blir svårt" (Intervju 1). Arbetsminnet beskrevs vid flera tillfällen som en bidragande faktor till att elever inte kan ta till sig instruktioner inför



prov eller uppgifter. Intervjupersoner förklarade att de nyligen fått utbildning i hur just arbetsminne påverkade elevers kapacitet att ta in information och i förlängningen kunskap. De uppgav också att de arbetade med många typer av extra anpassningar för att underlätta för alla elevers arbetsminne, exempelvis genom anpassad konstruktion av instruktioner. Att inte kunna ta till sig eller förstå instruktioner var enligt intervjupersoner en given bidragande faktor till försämrade elevresultat. Detta synsätt på skolsvårigheter kan jämföras med vad Emanuelsson et. al., (2001) beskriver, nämligen att det är elevens brister som behöver kompenseras. Elevers förmåga att ta till sig instruktioner ansågs vara en individuell brist snarare än ett tecken på att lärmiljön behövde erbjuda elever en annorlunda instruktion.

### 7.2.2 Språkliga skolsvårigheter och eventuella orsaker

Intervjupersoner uppgav att dyslexi var en starkt bidragande orsak till skolsvårigheter, även om omfattningen av svårigheterna kunde variera. Intervjupersoner beskrev elevers läs- och skrivförmåga som en övergripande och ofta primär orsak till generella skolsvårigheter som kunde påverka en majoritet av ämnen och lärtillfällen, vilket ofta resulterade i extra anpassningar vid bedömningstillfällen.

Intervjupersoner beskrev att de redan vid genomläsning av en överlämning från tidigare skola kunde bedöma att en speciallärare behövde kopplas in och att ett särskilt stöd därmed var nödvändigt att sätta in från start. Detta kan kopplas till Isaksson et. al. (2010) som påvisar att överlämningen har betydelse för det stöd som skolan erbjuder eleven. Andra intervjupersoner beskrev att exempelvis dyslexi inte alltid behöver innebära skolsvårigheter då en elev kan ha hittat strategier och hjälpmedel för att lösa sina svårigheter på egen hand. Det framkom att dyslexi inte alltid utgör en skolsvårighet i klassrumssituationen, utan att det snarare utgör en svårighet vid bedömningstillfällen.

Det är ju i så fall vid prov som det kanske är en särskild anpassning, att den kan gå till [speciallärare] och göra prov. Då kanske det bara är dyslexi ibland. Vissa med dyslexi sitter ju i klassrummet [för att skriva prov] också. (Intervju 1)

Citatet ovan belyser att intervjupersoner beskrev dyslexi som en skolsvårighet först i de undervisningssituationer som språkförmågan uttryckte sig som en svårighet. Samtidigt som dyslexi beskrivs som en orsak till skolsvårigheter så framkom det också att intervjupersoner uppfattar att det fanns stora individuella skillnader gällande omfattningen av besvär.

Intervjupersoners beskrivning av elevens språkliga förmågor kan jämföras med det kategoriska/kompensatoriska perspektivet, då elevens läs- och skrivförmåga ansågs vara en brist, vilket Haug (1998) lyfter fram är en vanligt förekommande förståelse inom det kompensatoriska perspektivet. I de fall intervjupersoner hade identifierat en kombination av läs- och skrivsvårigheter och andra orsaksförklaringar, exempelvis bristande attityder mot skola, resulterade detta i större utsträckning i särskilt stöd.

Ett annat undertema som framkom i undersökningen var nyanlända elever. Utmaningen att identifiera skolsvårigheter samt dess bakomliggande orsaker upplevdes särskilt komplex med de elever som var nyanlända och inte behärskade det svenska språket än. Flera intervjupersoner uttryckte att de ofta hamnade i diskussioner kring vilka de bakomliggande orsakerna egentligen var.

Jag tycker det luriga är när en elev inte behärskar det svenska språket till fullo. Att veta, beror det på det språkliga eller är det ämnet som är svårt? Och är ämnet svårt för att vi

inte kan tillgodose de språkliga behoven eleven har? Alltså vad är ägget och vad är hönan här? Vad är svårigheterna egentligen? (Intervju 5)

Intervjupersoner lyfte fram nyanlända elevers språkliga förmåga som en skolsvårighet som skiljde sig från beskrivningen av dyslexi. Som citatet ovan ger uttryck för fanns en osäkerhet kring vilket stöd som skolan kunde ge för att möta nyanländas språksvårigheter. Intervjupersoner beskrev dels att arbetet med att identifiera nyanlända elevers skolsvårigheter var svårare eftersom kommunikationen med eleven och vårdnadshavarna också kunde innefatta språkliga brister, missförstånd och kulturella skillnader i synen på skola. Samtidigt påvisades att de åtgärder som ibland formulerades inte hade önskad effekt eftersom elevernas modersmål inte var tillräckligt starkt.

Att ha dari eller persiska som modersmål är inte en skolsvårighet egentligen men [...] när de går till [namn på modersmåls lärare] och vill ha hjälp, studiehandledning på sitt modersmål, så hjälper inte det för de har inte det ordförrådet på dari ändå. (Intervju 2)

Det framkom alltså en generell skillnad i hur intervjupersoner beskrev skolsvårigheter när de jämförde arbetet med elever som hade svensk skolbakgrund och utländsk skolbakgrund. Om en elev saknade ett fullständigt modersmål eller kom från en muntlig kultur upplevdes stödåtgärderna inte ha den kompensande effekt på skolsvårigheter som insatsen ämnade ha. Nyanlända elevers språkliga förmåga kopplades även till de sammanhang som eleven hade förflyttat sig emellan och intervjupersoner uttryckte att dessa språkliga skolsvårigheter behövde förstås i ljuset av hur meningsskapandet skiljde sig åt mellan elevens kulturella tradition och svensk skola.

### 7.2.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis framkom det att de individorienterade beskrivningarna av skolsvårigheter och dess eventuella orsaker innefattade medicinska och språkliga skolsvårigheter. Dessa skolsvårigheter innefattade främst ADHD, språklig förmåga och psykisk ohälsa. Intervjupersoner beskrev att dessa var sammankopplade, då diagnoser och funktionsvariationer ofta medför språkliga skolsvårigheter. Det framkom en komplexitet när det kommer till frågan om vad som är skolsvårigheter och vad som utgör orsaker till skolsvårigheter. Intervjupersoner gjorde skillnad på det kompensatoriska arbetet för nyanlända elever då nyanlända elevers och vårdnadshavares språkförmåga skapade andra förutsättningar i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

## 7.3 Kontextorienterade beskrivningar

I intervjuerna framkom det också två genomgripande kontextorienterade teman i frågan om att beskriva skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker: *attityder* och *motivation*. Dessa presenteras nedan och problematiseras löpande med de underteman som framkom inom respektive huvudtema och ställs mot tidigare forskning.

### 7.3.1 Attityder

I intervjuerna framkom det att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd påverkades mycket av de attityder som genomsyrade elevens skolvardag och fritid. Intervjupersoner beskrev dessa attityder som den inställning och uppfattning som elever och elevers vårdnadshavare hade mot skola. Attityd beskrevs alltså som både en skolsvårighet och som en eventuell orsak.

Intervjupersoner beskrev att elevens olika sammanhang hade betydelse för de skolsvårigheter och eventuella orsaker som låg till grund för de stödsatser som skolan satte in. Vygotskijis (2007) beskrivning av hur meningsskapandet behöver betraktas utifrån den kontext som kunskapen medieras i kan jämföras med hur intervjupersoner beskrev attityders påverkan på elevers skolgång. I dessa fall uttryckte intervjupersoner att det fanns en koppling mellan elevers skolresultat och de attityder som omgav elever. Gränsen mellan pedagogiska och sociala orsaker upplevdes svår att definiera eftersom attityder kunde genereras plötsligt och utan synbar pedagogisk anledning.

Det hade ju ingenting att göra med elevens förmåga att lära sig, fysik och kemi och så vidare. Utan det hade med något helt annat att göra men det gick ju ut över elevens skolgång. Den här sociala problematiken. Hemförhållandet då. (Intervju 5)

Hemmiljön uppgavs påverka attityden mot skolan, ibland från dag till dag, vilket skapade utmaningar i stödarbetet. Intervjupersoner beskrev att sammanhanget utanför skolan kunde ses som en primär orsak bakom skolsvårigheter. Intervjupersoners beskrivning kan kopplas till det socialkonstruktivistiska perspektivet i vilket fokus ligger på samspelet mellan individen och omgivningen (Isaksson, 2009). Samtidigt uttryckte intervjupersoner att hemmiljön inte kunde härledas till specifika skolsvårigheter. Om sammanhanget upplevdes inrymma brist på stöd eller förståelse för skola riskerade elevens attityd att påverkas negativt. Taube (2013) lyfter betydelsen av omgivningens attityd för elever i skolsvårigheter och att attityder kan reducera stress och påverka elevers inlärning positivt vilket kan jämföras med att intervjupersoner beskrev att negativa attityder kunde orsaka frånvaro, kunskapsluckor och generella koncentrationssvårigheter, vilka kunde uttrycka sig olika beroende på i vilka sammanhang eleven befann sig i. Samtidigt beskrev intervjupersoner att arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd även påverkades av vårdnadshavarnas attityd.

Det som kan frustrera mig det är ju att om elever har föräldrar och vårdnadshavare som ligger på extremt mycket så är jag hundra procent övertygad om att det leder oftare till särskilt stöd än elever som inte har den stöttnen hemifrån. [instämmande från gruppen] (Intervju 3)

Intervjupersoner ansåg alltså att vårdnadshavares attityd kan ha både positiv och negativ inverkan på elevers skolgång, då exempelvis en positiv attityd mot skola ofta innebar att vårdnadshavare engagerade sig och fanns mer närvarande för de elever som var i skolsvårigheter. Hutton et al. (2015) lyfter att läs- och skrivsvårigheter kan vara kopplat till att det saknas exponering av text i hemmet vilket intervjupersoner lyfte som en möjlig orsak till elevers skolsvårigheter. Samtidigt upplevde intervjupersoner att vårdnadshavares engagemang påverkade omfattningen på stödet som skolan satte in. Att ha stöttning hemifrån beskrevs som en stor framgångsfaktor, medan avsaknaden av stöttning hemifrån riskerade generera negativa attityder.

Intervjupersoner beskrev komplexiteten med att utreda skolsvårigheter ytterligare då de också kopplade elevers ADHD-diagnos till negativa attityder mot skola. May et al. (2020) lyfter att elever med diagnos riskerar att ha en mer pessimistisk syn mot skola vilket kan resultera i ökad frånvaro.

Intervjupersoner lyfte också en kulturell aspekt av hemmiljöns betydelse för elevens attityd mot skola. Intervjupersoner förklarade att nyanlända elevers attityd mot skola kan vara kopplad till ett kulturellt sammanhang i vilket skolan hade en annan form. I dessa fall upplevde intervjupersoner att utredningarna tenderade att bli särskilt komplexa, då kommunikationen

med elevens vårdnadshavare försvårades av att familjen inte pratade svenska. Intervjupersoner förklarade att det var svårare att förändra attityden mot skolan och därmed öka stödåtgärdernas effektivitet när hemmiljön hade en annan syn på skola.

Intervjupersoner upplevde också att orsakerna bakom skolsvårigheter kunde identifieras inom en elevs sociala nätverk. Interaktionen med klasskompisar och vänner utanför skolan ansågs vara en del av orsakerna till skolsvårigheter. Dessa interaktioner kunde också ses som en skolsvårighet i sig, då vissa elever inte upplevdes ha pedagogiska svårigheter utan att det då var sociala faktorer som påverkade elevers attityd negativt och därmed stödåtgärdernas effektivitet. Intervjupersoners beskrivning kan ställas mot Vygotskijs (2007) beskrivning av samspelet mellan språk och tänkande, då intervjupersoner upplevde att elevers kommunikation ofta skapade negativa generaliseringar om skola vilket innebar att elevers inställning snarare var konstruerad i dessa sociala sammanhang istället för inom den pedagogiska praktiken.

Intervjupersoner ansåg att elevers attityd mot undervisningen, att en hel kurs kan reduceras till någon eller några få inlämningar, har en negativ inverkan på deras skolgång och kunskapsinhämtning.

Om det nu är någon elev som inte varit så organiserad och halkat efter, eller måste ta igen saker och ting, så blir ibland frågan: "Ja, men vad är det viktigaste att göra? ... så att det räcker för ett E". Det känner jag påverkar. Alltså, det känns som att en kurs ska reduceras till några futtiga inlämningar eller ja, ni känner igen det här? [instämmande från gruppen] (Intervju 2)

Att finna genvägar och att hitta minsta möjliga ansträngning beskrevs både som en negativ attityd och som en indikation på kommande skolsvårigheter längre fram i tiden, mest på grund av att elever i dessa fall inte fick med sig lika mycket kunskap. Även här gick att utrona ett samband, då elevens bristande motivation och attityd mot undervisningen på något vis var sammanlänkade, men det var inte lika tydligt *hur* dessa samspelade.

### 7.3.2 Motivation

Ett ytterligare framträdande tema i intervjupersoners beskrivning av skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker var motivation. Intervjupersoner uttryckte motivation som både en inre och yttre kraft som drev elevers skolarbete framåt. Dess påverkan på arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd beskrevs som generell, samtidigt som intervjupersoner förklarade att beroende på omfattningen av motivationsbrist kunde den ses som både en skolsvårighet och som en orsak. Motivation kan alltså ses som en nyckel för en framgångsrik skolgång (Wery och Thomson, 2013).

Intervjupersoner förklarade att normer, också beskrivet som aktuell skolkod, påverkade det sociala och pedagogiska meningsskapandet samt elevers motivation. Normer ansågs delvis reglera omfattningen av skolsvårigheter samt att de i förlängningen kunde orsaka ytterligare stödbehov. Beskrivningar av motivationens påverkan på omfattningen av skolsvårigheter utgick dels från den normalitet som både explicit och implicit kommunicerades inom ramen för den reguljära undervisningen, men också från den sociala process som eleven befinner sig i. Den sociala processens betydelse för motivationen kan jämföras med Vygotskijs (2007) beskrivning av hur kunskap skapas i relation till den omvärld som kunskapen kommuniceras i. Denna dynamiska process komplicerade bilden av skolsvårigheter då intervjupersoner beskrev motivationsbrist som en reaktion på kulturen inom vilken meningsskapandet ägde rum.

... man kanske har problem med studieteknik och kanske inte förstår koderna. Alltså hur skola fungerar eller hur vad som förväntas av en, och hur man förväntas utföra uppgifterna. (Intervju 2)

Som citatet ovan påvisar ansågs brist på motivation också vara sammankopplad med de förväntanseffekter som skolan skapade, vilket Hattie (2012) lyfter fram som en viktig faktor för elevers skolresultat. Intervjupersoner beskrev att förväntanseffekter också kan ha en negativ påverkan på elevens lärande och därmed generera extra anpassningar då eleven inte lyckades efterleva utbildningens mål. Skolsvårigheter beskrevs då som en diskrepans mellan skolans förväntningar och elevens förmåga att leva upp till kraven.

Samtidigt beskrev intervjupersoner lärmiljöns betydelse för elevers motivation. Lärmiljöers påverkan på motivation beskrevs också som en orsak till goda elevprestationer.

Jag visar att jag tror på deras kapacitet. För om jag på något sätt signalerar att jag inte tror att det här kommer att funka, då uppfattar jag att det inte spelar någon roll vad jag gör [som elev]. För mig har det vassaste kortet alltid varit att jag går in med en känsla av att jag tror att det här kommer att funka och jag försöker och få över det på individen det gäller. [Det] gäller även de individer där det handlar om motivation. (Intervju 1)

Citat representerar de intervjupersoner som beskrev att lärmiljöerna är anledningen till att skolsvårigheter uppstår, då orsakerna grundar sig i att skolan inte har anpassat undervisningen efter elevens behov. I likhet med vad Rosenthal och Rubin (1982) beskriver så uttryckte intervjupersoner att det samtidigt ibland räckte med att de kommunicerade att de verkligen litade på elevens förmåga för att de skulle genomföra momenten. Intervjupersoners beskrivning av förväntanseffektens påverkan på elevers motivation visade på att det existerade en svårnavigerad komplexitet som påverkade arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Läraren hade en nyckelroll för de elever som drabbats av motivationsbrist (Harrits & Møller, 2014).

Intervjupersoner beskrev också att graden av motivation kunde ses som långsiktiga konsekvenser av elevers skolgång. Om elever inte blev förstådda i sina skolsvårigheter beskrev intervjupersoner att det orsakade skolsvårigheter under elevers skolgång. Håkansson & Sundberg (2012) lyfter fram att bemötande kan ha stor inverkan på elever som upplever skolsvårigheter. Samtidigt kan det vara avgörande att uppmärksamma och kompensera skolsvårigheter i ett tidigt skede för att förebygga framtida besvär (Ligier et al., 2020).

Intervjupersoner beskrev frånvaro och undvikande beteenden som en bidragande orsak till skolsvårigheter även kopplat till motivation. Om elevers motivation var låg riskerade de att hamna i beteenden som kunde innebära att de var frånvarande i skolan, vilket beskrevs kunna orsaka andra skolsvårigheter.

Men jag tänker lite att man börjar skolka lite kanske. Det kan vara en sån sak att man kanske hoppar över vissa lektioner. Då måste också vi som skola ha koll på det. Vad är det som händer på torsdagar för eleven? Eller om det är ett visst ämne som den inte kommer till. Det kan vara en typ av signal tänker jag. Att man hoppar över det. Undviker situationen. (Intervju 5)

Intervjupersoner lyfte fram att det kunde finnas ett signalvärde i elevens frånvaro. Variationen i elevers motivation härleddes i dessa fall till specifika ämnen eller tillfällen under skolveckan. Å andra sidan förklarade intervjupersoner att arbetet med att förstå orsakerna bakom elevers bristande motivation i dessa sammanhang var mer komplext, då frånvaron kunde vara ett

resultat av elevens attityd mot skolan, exempelvis på grund av för höga krav under för lång tid. Däri hade det skapats ett motstånd mot skolan och de stödåtgärder som skolan erbjöd för att bemöta elevens frånvaro.

Kopplingen mellan utbildning och samhälle lyftes också fram som en möjlig orsak till varför en elev kan hamna i skolsvårigheter. Intervjupersoner härledde motivationsbrister till att det inte upplevdes tydligt utifrån elevers perspektiv vilken nytta utbildningens innehåll hade senare i livet då ämnesinnehåll kunde anses föråldrat eller irrelevant. I arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd beskrev intervjupersoner att dessa elever var särskilt svåra att motivera då stödåtgärderna syftade till att stödja elevers utveckling mot utbildningsmål som elever ansåg sakna personlig mening. Intervjupersoner beskrev skolans roll som representant i samhället och att brist på motivation kunde orsaka skolsvårigheter då det fanns en upplevd diskrepans mellan elevers individuella meningsskapande och samhällets representerade krav i skolan.

### 7.3.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis framkom att intervjupersoner beskrev skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker som ett samspel mellan elever och omgivningen. De hinder som kan uppstå i elevers kunskapsbildande beskrevs uppstå i relation till den sociala och pedagogiska kontext som elever befinner sig i och kunde generera hinder för elevers attityd och motivation. Till skillnad från de elevorienterade beskrivningarna beskrevs inte dessa hinder som en problematik hos eleven, utan som en konsekvens av elevers omgivning. De underteman som framkom som möjliga faktorer för att förstå skolsvårigheter och dess eventuella orsaker var normer, kulturella skillnader, hemmiljö, förväntan effekter, beteenden och utbildningens mening.

## 7.4 Implikationer för det kompensatoriska uppdraget

I följande avsnitt presenteras möjliga implikationer för yrkesutövandet som har framkommit i undersökningen. Implikationerna för det kompensatoriska uppdraget utgår dels från intervjupersoners beskrivningar av skolsvårigheter samt dess möjliga orsaker men också hur dessa implikationer kan påverka professionsutövandet i stort. Avsnittet är uppdelat i följande tre huvudteman: *ämneslärares professionsutövande*, *ett medicinskt dilemma* och *stödarbetets komplexitet*. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

### 7.4.1 Ämneslärares professionsutövande

Intervjupersoner lyfte fram att det fanns en direkt koppling mellan förståelsen för skolsvårigheter samt dess orsaker och hur de planerade och genomförde undervisningen. Implikationerna av hur intervjupersoner förstod och kompenserade för elevers skolsvårigheter uppgavs regleras av förutsättningarna som skapades inom skolans organisation. En framträdande aspekt i intervjupersoners beskrivningar var att skolsvårigheter påverkade hur ämneslärare disponerade tiden som fanns till förfogande både innan och under lektionstid.

I de fall där intervjupersoner hade uppmärksammat omfattande skolsvårigheter i en elevgrupp hade man förändrat sitt arbetssätt i grunden. Istället för att arbeta kompensatoriskt under lektionstid togs det hänsyn till elevgruppens behov redan i planeringsstadiet av olika moment och uppgifter. En intervjuperson uttryckte att:

“Jag tänker att det särskilt kan påverka när man känner att man har misslyckats i det här planeringsstadiet, när man ska göra bedömningsuppgifterna, och så känner man att här är det jag som inte har skapat rätt förutsättningar” (Intervju 1).

Intervjupersonen gav uttryck för att det fanns en strävan mot ökad inkludering av de elever som riskerade att marginaliseras i dennes undervisning, något som Haug (2017) lyfter fram att skolan ska ta hänsyn till. Jortveit (2018) skriver att lärarens egna reflektion kring inkludering kan vara avgörande, vilket var framträdande i intervjupersoners beskrivning av hur de förhöll sig till det kompensatoriska uppdraget.

Citatet påvisar att hänsynen till elevers skolsvårigheter var en del av intervjupersoners professionsutövande då uppdraget att kompensera elevers skolsvårigheter inte begränsades till de stödinsatser som fanns till hands, utan beskrevs som en del i ämneslärarens hela genomförande av undervisningen, med utgångspunkt i planeringsstadiet.

Intervjupersoner uppgav att de numera planerar sina moment utifrån elever i skolsvårigheter samtidigt som de uttryckte en oro över att arbetssättet i förlängningen kan bidra till att undervisningen inte erbjöd utmanande och utvecklande innehåll för de elever som inte är i skolsvårigheter.

Men om man har en uppgift, så tänker man att den uppgiften ska man kunna nå alla betygssteg på eftersom det i princip är, iallafall i mina kurser, det är ju liksom samma skrivelser, bara att det ska ske med olika kvaliteter... Och börjar man göra det, då försvinner ju komplexiteten [instämmande från gruppen] som kanske krävs för de högre betygen. Och så formulerar man en sån uppgift och tycker ja men den här är jättekla och tydlig, den här funkar, men då kan ... du inte göra så mycket eller komplexa saker egentligen, och det tycker jag är en jätteutmaning. (Intervju 1)

Intervjupersoner beskrev, som citatet ovan påvisar, att skolsvårigheter också skapade ett dilemma inom professionsutövandet. Strävan efter att kompensera och strukturera uppgifter som ska tillmötesgå de behov som inrymdes inom elevgrupperna riskerade samtidigt att hämma de elever som behövde utmanas. Intervjupersoner förklarade också att förståelsen för skolsvårigheter inte bara påverkade hur de disponerade sin tid, utan också hur lång tid olika moment kunde kräva. Ju mer intervjupersoner upplevde att de förstod elevers skolsvårigheter desto mer komplext upplevdes elevens lärande vara. Planeringen förklarades således som en tidsmässigt förlängd process då elever i skolsvårigheter hade fått en framflyttad position i professionsutövandet och styrde i större utsträckning lektionsplaneringarna än vad de gjort tidigare.

Intervjupersoner beskrev också att skolsvårigheter kunde få implikationer i det enskilda arbetet, men också på organisationsnivå. Intervjupersoner uppgav att kollegiets förståelse för de skolsvårigheter som berörde skolans olika arbetslag hade resulterat i ett utvecklingsarbete som hade innefattat alla ämneslärare på skolan.

Som mentor är det lätt att hålla reda på vilka extra anpassningar elever har, men att sen att som mentor se till att alla undervisande lärare till de här eleverna blev informerade om de extra anpassningarna. Det var ett omöjligt arbete. Det gick inte att administrera, så därför ville vi lägga dem i vårt grundutbud istället. (Intervju 4)

Förmågan att identifiera och förstå elevers skolsvårigheter kunde också, som citat ovan påvisar, ligga till grund för utvecklingsarbete. I det fallet var omfattningen mycket tidskrävande och innefattade all undervisande personal på skolan.

Stora elevgrupper lyftes av intervjupersoner som en annan framträdande aspekt av det kompensatoriska stödarbetet, då tidsåtgången reglerade ämneslärarens möjlighet att stötta elever i skolsvårigheter. Kunskapen om skolsvårigheterna i elevgrupperna upplevdes finnas,

men att exempelvis elever med långsam inläring kunde befinna sig i skolsvårigheter om ämnesläraren inte hade tid att stötta eleven. En intervjuperson förklarade:

Sen har vi haft stora klasser också. Det har påverkat de olika svårigheterna för att kunna möta upp dem på vägen också. [...] man hinner inte med alla när klasserna är så stora. Det är återigen liksom tiden och så är det, ja resurserna och allt. Allting hänger ihop på nåt sätt. (Intervju 2)

Storleken på elevgrupperna påverkade förutsättningarna att kompensera skolsvårigheter i gruppen på så vis att förutsättningarna minskade i relation till ett större elevantal. Det kompensatoriska uppdraget blir alltmer komplext, då intervjupersoner förklarade att även det relationella arbetet var bundet till tid och elevgruppernas storlek.

Relationens betydelse för att stötta elever och kompensera skolsvårigheter beskrevs som mycket viktig vilket också Hattie (2012) påpekar har stor inverkan på elevers skolresultat. Samtidigt upplevde inte intervjupersoner att det relationella arbetet fanns inplanerat i organisationen. Relationsskapandet kunde därför ses som bundet till ämneslärarens individuella kompetens och kreativitet inom det egna professionsutövandet.

#### 7.4.2 Ett medicinskt dilemma

Intervjupersoners beskrivning av skolsvårigheter samt dess möjliga orsaker vittnade om att det fanns ett medicinskt dilemma i det kompensatoriska arbetet. Å ena sidan förstod intervjupersoner de medicinska aspekterna av elever i skolsvårigheter som en relativt statisk och oföränderlig nedsättning av en elevs förmågor. Å andra sidan förklarade intervjupersoner att funktionsnedsättningarna gick att motverka, eller delvis motverka, med hjälp av extra anpassningar och särskilt stöd, då lärmiljöerna runt eleven upplevdes ha viss inverkan på skolsvårigheter. Vad som inte tydligt uttrycktes under intervjuerna, och som möjligen var en faktor inom respektive organisation, var att skolans lärmiljöer påverkade graden av stöd som skolsvårigheterna bedömdes kräva. Implikationerna av denna beskrivning kan ses ur ett dilemmaperspektiv, inte minst utifrån Nilholm (2007) som menar att alla elever har rätt till stöd för att utifrån sina egna förutsättningar nå så långt de kan utifrån utbildningens mål. Intervjupersoner uttryckte kopplingen mellan funktionsnedsättningar och lärmiljöer mycket tydligare än sambandet mellan lärmiljöers kravnivåer och skolans stödåtgärder.

Intervjupersoners beskrivning av de medicinska aspekterna av en elevs skolsituation kan påverka hur långt eleven bedöms kunna nå och därmed också omfattningen på stödet som skolan sätter in. Samtidigt lyfte intervjupersoner samverkan mellan skola och externa institutioner som en möjlig orsak bakom skolsvårigheter, vilket också genererar implikationer för intervjupersoners professionsutövande. Informationen som intervjupersoner fick ta del av gällande elevers funktionsnedsättningar, exempelvis ADHD eller dyslexi, påverkade också hur de förstod svårigheterna. Intervjupersoners strävan att inkludera elever i skolsvårigheter i den reguljära undervisningen upplevdes försvåras av diagnosutlåtanden från psykolog och läkare. Å ena sidan innehöll dokumentationen en översikt över elevers förmågor, å andra sidan implicerade formuleringarna att elevens inläring kunde vara begränsad. Kommunikationen mellan exempelvis skola och BUP problematiserades ytterligare då medicinska diagnoser skulle omsättas i en pedagogisk praktik.

Då skolan ska sträva efter att kompensera svårigheter inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2005) utmanade intervjupersoners beskrivningar frågan om inkludering, då elever i behov av särskilt stöd ofta exkluderades från den reguljära



undervisningen. Bakgrunden till det särskilda stödet som intervjupersoner beskrev utgjordes i huvudsak av tidigare misslyckanden för eleven, ofta sammankopplat med elevens funktionsnedsättning. Samtidigt hade intervjupersoner en överraskande djup förståelse för skolsvårigheters komplexitet och uttryckte snarare att möjligheten att kompensera för elevens funktionsnedsättning var en fråga om tillgängliga resurser. Exkluderingen av eleven från ordinarie undervisning blev då en fråga om hur väl skolan hade anpassat organisationen efter elevens behov.

Elevgruppernas storlek härleddes också till de förutsättningar som fanns för att kompensera skolsvårigheter inom ramen för ordinarie undervisningen. Att ha stora elevgrupper innebar enligt intervjupersoner att det blev väldigt svårt att tillmötesgå elevens individuella behov, då elevens funktionsnedsättningar kunde orsaka exempelvis ljudkänslighet eller behov av att kunna arbeta i mindre sammanhang. Stödet som skolan i huvudsak satte in för att kompensera dessa behov gavs då istället utanför klassrummet och därmed beskrevs som "särskilt". Samtidigt uppgav intervjupersoner att de alltid i ett första hand strävade efter att kompensera skolsvårigheter genom att anpassa lärmiljön genom extra anpassningar. Ainscow (1998) lyfter att en strategi för att motverka skolsvårigheter är att förbättra den egna praktiken då begränsningarna kan finnas i undervisningen. Intervjupersoner gav uttryck för att en sådan reflektion ägde rum, men de redan initialt förstod att särskilt stöd kunde komma att behöva sättas in då förutsättningarna i helklassundervisningen inte kunde kompensera elevens hela behovsbild.

En möjlig implikation för det kompensatoriska arbetet som intervjupersoners beskrivningar belyser är att uppföljning och utvärdering av extra anpassningar och särskilt stöd blir än viktigare, då behovsbilden å ena sidan kan uppfattas oföränderlig samtidigt som de sociala och pedagogiska orsakerna bakom skolsvårigheter kan förändras på kort tid.

### 7.4.3 Stödarbetets komplexitet

Komplexiteten som framkom för det kompensatoriska arbetet kan delas in i två delar. För det första uttryckte intervjupersoner att samspelet mellan pedagogiska och sociala faktorer som möjliga orsaker bakom elevens skolsvårigheter var svåra att identifiera och särskilja. För det andra behövdes det tas hänsyn till den rörlighet som uppfattades utgöra en elevs hela skolsituation, och i synnerlighet dennes skolsvårigheter.

Intervjupersoner beskrev att de pedagogiska aspekterna av skolsvårigheter syns tydligt i klassrummet men att dessa kan ta sig olika uttryck. Det gick inte att härleda ett specifikt beteende till en särskild skolsvårighet. Därmed ställs det höga krav på ämnesläraren att lära känna eleven i olika sammanhang och förstår varje individ i inlärnings- och kravsituationer. Som tidigare nämnt beskrev intervjupersoner elevens diagnoser som både relativt statiska men också att de kunde påverkas av lärmiljöernas förutsättningar. Varje individuell situation kan därför kräva en stor andel resurser, främst kopplat till tid och kunskap, för att det kompensatoriska arbetet ska motverka de skolsvårigheter som eventuellt ligger till grund för en elevs hinder i skolgången.

Intervjupersoners beskrivning av de sociala aspekterna av elevens skolgång påvisar att det kompensatoriska arbetet kan bli än mer komplext, då en eventuell stor del av orsakerna bakom skolsvårigheter är förlagda utanför skolan. Elevens sociala relationer i hemmet och på fritiden kan påverka elevens attityd och motivation att få stöd i skola vilket kan försvåra lärarens förutsättningar att bemöta eleven utifrån dennes skolsituation. En viktig del i stödarbetet är

elevens medverkan. Om orsakerna bakom skolsvårigheterna har resulterat i att utbildningen inte känns meningsfull riskerar också stödåtgärderna att inte få önskad effekt.

Intervjupersoner beskrev ytterligare en aspekt av att upptäcka skolsvårigheter i helklassundervisningen. Det gällde de elever som hade anammat de sociala koderna i klassrummet och som upplevdes arbeta under lektionstid. Intervjupersoner förklarade att problematiken för dessa elever först blev synlig i relation till den progression och de krav som undervisningen skapade. En intervjuperson uttryckte att "man ser elever och det ser ut som att de förstår, sen så när det är dags för ett bedömningstillfälle, summativ bedömning, då kan det ju bli väldigt tydligt" (Intervju 4). Även om det fanns en strävan och en bred kompetens gällande vad som kan utgöra skolsvårigheter och dess eventuella orsaker, komplicerades upptäckandet av elevers bekymmer i undervisningen om de förhöll sig till de sociala koderna i klassrummet. I dessa fall kan det vara svårt att upptäcka skolsvårigheter i tid för att skyndsamt utreda dessa.

En annan implikation för det kompensatoriska uppdraget som framkom i undersökningen var de pedagogiska stödåtgärderna som ämnade att utveckla elevers studieteknik, vilket innefattade enligt intervjupersoners beskrivning metodik och förmågan att organisera sina studier. Intervjupersoner förklarade att anpassningarna i klassrummet skulle hjälpa elever att utveckla strategier så att de på sikt blev mer självgående i sina studier. Samtidigt kräver samma förhållningssätt att läraren är närvarande och kan leda arbetsprocessen framåt vilket också kopplades till frågan om resurser. Elevers förmåga att omvandla stödet i klass till egna strategier beskrevs variera vilket skapade ytterligare en dimension i det kompensatoriska arbetet.

Har den liksom anammat studieteknik och sådär som gör att det funkar? För att en del överlämning man har fått så bara wow wow wow, och sen så funkar det hur bra som helst, utan att man behöver göra någonting. Faktiskt. Och då har ju eleven själv hittat strategierna. (Intervju 3)

Intervjupersoner förklarade, som citatet ger uttryck för, att implikationen av en bristande studieteknik ibland inte särskilt stor för ämneslärare eller elever då eleven har lyckats tillgodogöra sig de strategier som anpassningen ämnade utveckla. Samtidigt så beskrev intervjupersoner att de fick kompensera för en bristande studieteknik genom att avsätta tid på att förtydliga instruktioner men också att de behövde avsätta lektionstid för just studieteknik.

Implikationerna för det kompensatoriska arbetets rörlighet var dels kopplat till den egna undervisningen, men också till skolan som organisation. Ansvarsfördelningen på skolor gällande vem som utredde och formulerade stödåtgärderna varierade och upplevdes ibland som otydliga då skolsvårigheternas omfattning kunde beröra olika rutiner inom organisationen. Ofta var det lärarens ansvar att formulera stödåtgärderna samtidigt som infrastrukturen i organisationen skapade hinder för lärarna att kommunicera anpassningarna. Intervjupersoner uttryckte att de önskade mer specialpedagogisk kunskap eftersom det skulle underlätta att förstå och kompensera skolsvårigheter inom den egna undervisningen. Samtidigt eftersöktes schemalagd tid för att kunna kommunicera och utvärdera stödåtgärderna.

Skulle man kopiera alla de anpassningarna som man får med sig [från överlämningar från tidigare stadium], som man kan få i en klass, då skulle man ju behöva oceaner av tid och lokaler. (Intervju 3)

Det kompensatoriska uppdraget skapade ett arbetsmoment som, enligt intervjupersoner, inte fanns framskrivet i deras tjänstefördelning. Förutsättningarna för att utreda, åtgärda och utvärdera elever i skolsvårigheter kopplades till organisationen och vilket utrymme det kompensatoriska arbetet hade inom ramarna för professionsutövandet. Intervjupersoner gav

uttryck för en djup och bred beskrivning av skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker. Samtidigt bidrog skolans organisation till stödarbetets komplexitet då en djupare kunskap också krävde mer resurser.

#### 7.4.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis framträdde tre underteman i frågan om de implikationer som ämneslärares beskrivning av skolsvårigheter samt dess orsaker kan få för professionsutövandet. Intervjupersoner uppgav att deras förståelse hade en direkt påverkan på hur de utför sitt arbete, från planering till bedömning. Intervjupersoner uppgav att beroende på hur skolsvårigheter formuleras påverkar det hur de disponerar sin tid samt att kunskapen om elevers skolsvårigheter komplicerade hur de förstod elevers lärande. Intervjupersoner uppmärksammade också relationens betydelse för att framgångsrikt kompensera för skolsvårigheter i undervisningen samtidigt som organisationen upplevdes försvåra det relationella arbetet med stora elevgrupper. Samspelet mellan pedagogiska och sociala aspekter av elevers skolsvårigheter samt dess eventuella orsaker är dynamiskt och rörligt vilket ställer höga krav på ämnesläraren. Samtidigt visade det sig att det relationella arbetet är viktigt för att lyckas förstå och individualisera stödet. Det framkom att elevers skolsvårigheter kan uttrycka sig annorlunda och att elever förhåller sig olika till stödåtgärderna samtidigt som skolans organisation reglerar vilka tillgängliga resurser som kan erbjudas för att kompensera för elever i skolsvårigheter. Intervjupersoner beskrev en komplex process i vilken de strävade efter att inkludera elever med diagnosutlåtanden i den reguljära undervisningen. Komplexiteten grundade sig i de utmaningar som kunde uppstå när ämneslärarna skulle översätta diagnosutlåtanden i en pedagogisk praktik. Samtidigt reglerade skolans organisation formen på stödet till viss del vilket även återspeglades i intervjupersoners beskrivning av arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Stödarbetet beskrevs som rörligt vilket kan innebära att uppföljningen och utvärderingen på stödåtgärderna blir särskilt viktiga.

## 8 Sammanfattande diskussion

Under detta avsnitt finns diskussionen av resultaten. Först sammanfattas och diskuteras studiens övergripande fynd, sedan behandlas mer specifika områden av övriga fynd som ansetts särskilt intressanta. Efter det följer en metoddiskussion. Avsnittet avslutas med en diskussion om vidare forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

De intervjuade ämneslärnarnas beskrivningar visade på en komplex och ibland svårnavigerad bedömning gällande var gränsen går mellan skolsvårigheter och dess orsaker. Empirin visade dels på en tydlig distinktion mellan individorienterade och kontextorienterade förklaringar gällande hur skolsvårigheter beskrevs, och dels vad gäller orsakerna. Samtidigt växlade intervjupersoner också mellan ett kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv (Emanuelsson, et. al., 2001) och ett relationellt perspektiv (Cornelius-White, 2007) beroende på vilken situation eller form av skolsvårighet de beskrev vilket belyser komplexiteten som framkom i undersökningen gällande det kompensatoriska uppdraget. Komplexiteten innefattade att intervjuade ämneslärare beskriver skolsvårigheter utifrån både individ- och kontextorienterade faktorer samt att skolsvårigheter beskrivs som en konsekvens av medicinska, sociala och pedagogiska faktorer. När intervjuade ämneslärare beskriver skolsvårigheter utifrån olika specialpedagogiska perspektiv kan stödåtgärder skilja sig åt för elever. Det kan betyda att ämneslärares förståelse för en skolsvårighet kan innebära olika stödåtgärder beroende på vad de bedömer vara den primära orsaken. Barow och Östlund (2020) lyfter fram att den svenska skolan till största del har anammat det relationella perspektivet men vår undersökning visar att de individorienterade beskrivningarna av skolsvårigheter var framträdande när de intervjuade ämneslärarna beskrev NPF, psykisk ohälsa och språkliga skolsvårigheter. Det relationella perspektivet är dock återkommande i empirin och utgör en stor del av intervjupersoners förklaringar, men långt ifrån alla situationer eller behov beskrivs utifrån detta perspektiv. Även om intervjuade lärare framhöll att det fanns en strävan mot en relationell ansats i undervisningen beskrevs skolsvårigheter också utifrån individuella karaktärsdrag (se även Emanuelsson et. al. 2001).

Det som var särskilt framträdande i undersökningen var intervjupersoners beskrivningar av elevers diagnoser. Dessa skolsvårigheter innefattade främst ADHD, språklig förmåga och psykisk ohälsa. NPF beskrevs med utgångspunkt i att det var en brist hos individen. Även om skolan kompenserade för elevers nedsatta förmågor beskrev intervjupersoner att de ändå inte kunde motverka skolsvårigheterna till fullo. De intervjuade ämneslärarna beskrev att det var en utmaning att omsätta diagnosutlåtanden i pedagogisk praktik. Denna förståelse kan skapa utmaningar för det kompensatoriska uppdraget då ämneslärares eventuella förståelse av NPF kan begränsa elevers inläring, då ämnesläraren inte tror att funktionsnedsättningen går att överbrygga. Samtidigt framkom vad Semrud-Clikeman och Bledsoe (2011) belyser gällande att ADHD kan leda till andra skolsvårigheter kopplat till läsinläring.

Intervjupersoner gjorde skillnad på det kompensatoriska arbetet för nyanlända elever då nyanlända elevers och vårdnadshavares språkförmåga kunde skapa särskilda utmaningar i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Stödåtgärderna var i dessa fall dels knutna till klassrummet men också till elevers hem. Här gick det att se att intervjupersoner vidgade perspektivet på skolsvårigheter i sina beskrivningar då de gav uttryck för en annan helhetssyn på elevers skolsituation. Intervjupersoners beskrivningar av nyanländas skolsvårigheter var ett

för oss oväntat resultat och tyder på att komplexiteten inom det kompensatoriska uppdraget har ökat de senaste åren.

Vidare framkom att intervjupersoner beskrev skolsvårigheter samt deras eventuella orsaker som en konsekvens av ett samspel mellan elevers sociala relationer i och utanför skola, vilket exempelvis kunde innebära att elevers stödbehov kunde förändras snabbt utan synbar pedagogisk orsak. Dessa djupgående beskrivningar kan också skapa utmaningar för det kompensatoriska arbetet då ämneslärares yrkesroll sträcker sig utanför skolan och därmed utanför deras kontroll. De hinder som kan uppstå i elevers kunskapsbildande beskrivs uppstå i relation till den sociala och pedagogiska kontext som elever befinner sig i vilket beskrivs kunna påverka elevers attityd och motivation till skola negativt. Till skillnad från mer elevorienterade beskrivningar framstår inte dessa hinder som en problematik hos eleven, utan som en konsekvens av elevers omgivning. Samtidigt problematiserades beskrivningarna utifrån föränderligheten i elevers mående vilket implicerar att det kompensatoriska arbetet är rörligt och befinner sig i en konstant process.

Intervjupersoners beskrivningar visar att en nyckelfaktor i arbetet med skolsvårigheter, extra anpassningar och särskilt stöd är relationen mellan lärare, elev och vårdnadshavare (se även Wery & Thomson, 2013) samt att relationsbyggandet kunde sträcka sig utanför skolan. Intervjuade ämneslärares beskrivningar visar att om det finns en god relation mellan skola och vårdnadshavare så påverkar det eleven positivt, vilket Hugo (2007) lyfter fram att det kan vara en avgörande faktor för att motverka skolsvårigheter. Detsamma gäller om det finns en god relation och samverkan mellan skola och andra instanser.

Implikationerna för ämneslärares yrkesroll pekar mot att uppdragets komplexitet kräver mycket tid och förståelse, då intervjupersoner uppgav att elever i skolsvårigheter delvis eller helt hade förändrat deras professionsutövande. Samtidigt framkom det att en stor del av tiden som relationsbyggandet och utredningar kring elevers stödbehov krävde upplevdes inte finnas lika tydligt formulerat i tjänsten. Intervjupersoner uppfattade inte att dessa uppgifter var lika tydligt förankrade i deras tjänstebeskrivning. Skolans organisation kan vara en nyckelfaktor för att tillmötesgå elevers behov, och infrastrukturen inom organisationen behöver också skapa förutsättningar för ämneslärare att upptäcka, utreda och åtgärda skolsvårigheter som uppstår i undervisningen. I Skolverkets rapport (2016) framhålls läraren fram som en huvudaktör i skolans stödarbete samtidigt som brister uppmärksammas i arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer. Vår undersökning visar att de intervjuade ämneslärarna besatt en bred och nyanserad kunskap om vad som kan utgöra skolsvårigheter samt deras eventuella orsaker. Samtidigt framhölls att det kunde vara en utmaning att praktisera kunskapen utifrån de förutsättningar som skolans organisation skapade. Detta kan vara en delförklaring till varför det har uppstått en diskrepans mellan styrdokument och yrkespraktiken gällande elevers rätt till stöd (Skolverket, 2003). Undersökningens resultat belyser vikten av att anpassa skolans organisation till elevers behov eftersom organisationens förutsättningar annars kan riskera att hindra ämneslärare från att praktisera sin fulla kompetens gällande att upptäcka, utreda och åtgärda skolsvårigheter.

## 8.2 Metoddiskussion

Fokusgruppsintervjuer som metod skapade utrymme för intervjupersoner att successivt bredda varandras resonemang och förklaringar av vad som utgör skolsvårigheter för elever. Det gick att utröna både en explicit och en implicit hierarki i de olika intervjupersoners mandat i gruppen beroende på vilket ansvar de hade inom respektive verksamhet. Inledningsvis tog de

intervjupersoner ordet som hade en uttalad roll, exempelvis arbetslagsledare eller förstelärare. När deltagandet från övriga ämneslärare ökade fördjupades också tankegångarna och beskrivningarna av skolsvårigheter. Det gick också att identifiera en försiktighet när intervjuerna berörde de medicinska aspekterna, då intervjupersoner beskrev det som uttrycktes som medfödda svårigheter. Å ena sidan skapade fokusgruppsintervjuer tillfällen för intervjupersoner att konstruera en bredare och djupare beskrivning av skolsvårigheter, å andra sidan skapades också vissa begränsningar i hur intervjupersoner valde att uttrycka sig.

Det var relativt tydligt att de kulturella och sociala kontexter (Rogoff, 2003) som finns inom skolan hade en inverkan på intervjupersoners utsagor, då de många gånger verkade leta efter rätt uttryck och därför verkade vilja anpassa språket inom normen för hur de förväntas kommunicera kring exempelvis NPF-diagnoser. Intervjupersoner samarbetade och diskuterade fram sin uppfattning utifrån intervjufrågorna och de konstruerade tillsammans bilder av skolsvårigheter samt deras eventuella orsaker. Intervjupersoner uttryckte att själva begreppet *skolsvårigheter* fick en ny innebörd när de diskuterade begreppet i fokusgruppen då skolans organisation inkluderades i beskrivningarna som en bidragande orsak till skolsvårigheter.

Något som var intressant var att intervjuareffekten (Stukát, 2011) blev synlig vid vissa tillfällen under intervjuerna. Det kan styrkas med följande representativa citat från en intervjuperson: "Så jag tänkte rätt? [skratt från gruppen] Det börjar bra." (Intervju 2). Citatet är taget från en intervju där samma intervjuperson strax innan har lagt fram sin tolkning av begreppet *skolsvårigheter*, och sedan ställt frågan till intervjuaren om det var rätt svar. Intervjupersonen i fråga var inte ensam om att uttrycka sin undran på detta sätt, då det skedde i olika former under flera intervjuer.

### **8.3 Studiens kunskapsbidrag**

Studiens kunskapsbidrag består i att synliggöra ämneslärares beskrivningar av skolsvårigheter samt deras eventuella orsaker och studien tyder på att det finns en bred kompetens och att det kompensatoriska arbetet är ett rörligt och komplext samspel mellan medicinska, sociala och pedagogiska faktorer. Komplexiteten som har framkommit i studien indikerar att samverkan mellan ämneslärare och specialpedagog kring extra anpassningar och särskilt stöd kan påverkas av förutsättningarna i organisationen. Studien visar att intervjuade ämneslärare uppfattar att nyanländas skolsvårigheter kan vara särskilt komplexa då stödinsatserna innefattas av språkliga och kulturella aspekter som kan försvåra stödets utformning och effekt. Studien tyder också på att elever i skolsvårigheter har en framskjuten roll i intervjuade ämneslärares yrkesutövning.

### **8.4 Vidare forskning**

Utifrån studiens resultat kan framtida studier undersöka förutsättningarna som ämneslärare har att genomföra det kompensatoriska uppdraget. Dessutom kan vidare forskning undersöka hur mycket tid och resurser som ämneslärare lägger på skolsvårigheter, extra anpassningar och särskilt stöd. Ämneslärares roll för det kompensatoriska uppdraget verkar inte vara lika belyst som exempelvis specialpedagogens roll vilket skulle kunna ligga till grund för vidare forskning.

## Referenslista

Abduh, B., & Tahar, M. M. (2018). The Effectiveness of Brain Gym and Brain Training Intervention on Working Memory Performance of Student with Learning Disability. *Journal of ICSAR*, 2(2), 105-111.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i förändring. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Liber.

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.) *Theorising special education*. London: Routledge. s.7-20

Andersson, Helena (2013). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program: elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.

Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla: några filosofiska trådar*. Liber.

Barow T. & Östlund D. (2020) Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 37-46, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729521

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.

Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304.

Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2015). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Journal of learning disabilities*, 48(6), 622-634.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brook, U., Watemberg, N., & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient education and Counseling*, 40(3), 247-252.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), 850-859.
- Chang, Z., Ghirardi, L., Quinn, P. D., Asherson, P., D'Onofrio, B. M., & Larsson, H. (2019). Risks and benefits of attention-deficit/hyperactivity disorder medication on behavioral and neuropsychiatric outcomes: a qualitative review of pharmacoepidemiology studies using linked prescription databases. *Biological psychiatry*, 86(5), 335-343.
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing groups and individuals in qualitative market research* (Vol. 2). Sage.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational psychology review*, 26(2), 197-223.
- Cree, A., Kay, A., & Steward, J. (2012). The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. *World Literacy Foundation*.
- Datchuk, S. M. (2017). A direct instruction and precision teaching intervention to improve the sentence construction of middle school students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 51(2), 62-71.
- Dockrell, J. (2009). Causes of delays and difficulties in the production of written text. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 487–505). London, England: SAGE.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Emanuelsson, I., & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom?. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 127-136.
- Emanuelsson, I., & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet: En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 183-183.
- Emanuelsson I., Persson, B. & Rosenqvist J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Gallo, E. F., & Posner, J. (2016). Moving towards causality in attention-deficit hyperactivity disorder: overview of neural and genetic mechanisms. *The Lancet Psychiatry*, 3(6), 555-567.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.



Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet.

Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.

Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2014). Prevention at the front line: How home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447-480.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Isaksson, J. (2009). Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever behov av särskilt stöd. Diss. (sammanfattning) Umeå: Umeå universitet, 2009. Umeå.

Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.

Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 259-270.

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.

Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327.

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

Langemar, P. (2008). *Kvalitativ Forskningsmetodik i Psykologi*. Stockholm: Liber

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.

Ligier, F., Giguère, C. E., Notredame, C. E., Lesage, A., Renaud, J., & Séguin, M. (2020). Are school difficulties an early sign for mental disorder diagnosis and suicide prevention? A comparative study of individuals who died by suicide and control group. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14(1), 1-9.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Liotti, M., Pliszka, S. R., Higgins, K., Perez III, R., & Semrud-Clikeman, M. (2010). Evidence for specificity of ERP abnormalities during response inhibition in ADHD children: A comparison with reading disorder children without ADHD. *Brain and cognition*, 72(2), 228-237.

Lundgren, T. (2014). Personliga erfarenheter av dyslexi. I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv* (1:a uppl.) (s.19-32). Lund: Studentlitteratur.

Mammarella, I. C., Caviola, S., Giofrè, D., & Szűcs, D. (2018). The underlying structure of visuospatial working memory in children with mathematical learning disability. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(2), 220-235.

May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J. & Hayes, R. (2020). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*.

Morgan, D. L., Krueger, R. A., & Scannell, A. U. (1998). *Planning focus groups*. Sage.

Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndighet för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.73-99). Stockholm: Liber Distribution.

Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370.

Nettelbladt, U., & Salameh, E. K. (2007). *Språkstörning hos barn*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2008). Gör politiken skillnad? Exemplet "elever i behov av särskilt stöd". *Utbildning och Demokrati*, 17(1), 109-123.

Persson, B. (2011). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1982). A simple, general purpose display of magnitude of experimental effect. *Journal of educational psychology*, 74(2), 166.

- Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013). Exploring provision for children identified with special educational needs: An international review of policy and practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 375-391.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods, 15*(1), 85-109.
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics, 146*(1).
- Scheffler, R. M., Hinshaw, S. P., Modrek, S., & Levine, P. (2007). The global market for ADHD medications. *Health affairs, 26*(2), 450-457.
- Semrud-Clikeman, M., & Bledsoe, J. (2011). Updates on attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disorders. *Current psychiatry reports, 13*(5), 364-373.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine, 338*(5), 307-312.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of special needs education, 11*(1), 33-47.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med med extra anpassning*. Hämtad 2020-06-09 från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid. (Rapp. 270)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Stockholm.
- Souroulla, A. V., Panayiotou, G., & Kokkinos, C. M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: A study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *Journal of learning disabilities, 42*(6), 483-493.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap, (2:a uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of learning disabilities, 49*(3), 293-304.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kob-rannallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myn-digheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (5., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Vygotskij, V. (2007). *Tänkande och språk*. (3:e uppl.) Göteborg: Daidalos AB.

Watson, J., & Bond, T. G. (2007). Walking the walk: Rasch analysis of an exploratory survey of secondary teachers' attitudes and understanding of students with learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 12(1), 1-9.

Wery, J. & Thomson, M.M. (2013). "Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students". I *Support for Learning* 28:3 (s.103-108). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12027/pdf> (2015-03-18)

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Wiles, R. (2014). Trust in GPs: findings from focus groups.

Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572.

Ylonen, A., & Norwich, B. (2012). Using Lesson Study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 301-317.

# Bilaga 1 - Missiv



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

**Till Dig som är ämneslärare på högstadiet eller gymnasieskolan och som på ett eller annat sätt arbetar med extra anpassningar och/eller särskilt stöd i din dagliga verksamhet.**

Hej!

Vi heter Marcus Bäck Hjorth och Christian Lindell och vi läser sista terminen på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet. Under hösten 2020 skriver vi vårt examensarbete i form av en magisteruppsats - en kvalitativ studie som involverar fokusgruppsintervjuer med fokus på ämneslärares beskrivning av varför vissa skolsvårigheter leder till extra anpassningar och/eller särskilt stöd.

Vår aktuella studie har som syfte att undersöka ämneslärares beskrivning av elevers skolsvårigheter. Vårt huvudsakliga kunskapsintresse i studien är att undersöka förståelsen av vilka behov som elever i studiesvårigheter har och vad det kan få för implikationer gällande likvärdigheten i utbildningen. Vi söker framförallt Dig som i din roll som ämneslärare arbetar med elever i skolsvårigheter och hur dessa skolsvårigheter, eventuellt, leder till extra anpassningar och/eller särskilt stöd.

För att samla in data till vår studie behöver vi genomföra fokusgruppsintervjuer med en gruppstorlek på ca 6 personer. Vår förhoppning är att Du är intresserad av att bidra till denna studie genom att delta i en intervju som beräknas ta ca 60 minuter. Med Ditt samtycke kommer intervjuerna att spelas in. Antalet intervjuer vi genomför kommer att bero på antalet deltagare som accepterar inbjudan.

I samband med hela forskningsprocessen kommer vi att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som innebär att deltagandet sker på frivillig basis och att Du som deltagare när som helst kan avböja sin fortsatta medverkan. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer enbart att användas i samband med denna studie. I studiens material kommer deltagare och den verksamhet de representerar att avidentifieras.

Vi har för avsikt att höra av oss till Dig inom några dagar för att stämma av och förhoppningsvis få möjlighet att boka tid och genomföra fokusgruppsintervjuer.

Om Du har några frågor kring studien och deltagandet får Du gärna kontakta oss.

Vänliga hälsningar

*Marcus Bäck Hjorth*  
072-209 49 99  
[gusmarcupe@student.gu.se](mailto:gusmarcupe@student.gu.se)

*Christian Lindell*  
072-530 60 20  
[c.lindell62@gmail.com](mailto:c.lindell62@gmail.com)

Handledare:  
*Sofia Persson*, fil. dr.  
Inst. för Pedagogik och Specialpedagogik  
Göteborgs Universitet  
E-postadress: [sofia.persson@gu.se](mailto:sofia.persson@gu.se)

# Bilaga 2 – Intervjuguide

## Introduktion

Syftet med denna uppsats är att undersöka ämneslärares förståelse av skolsvårigheter samt därtill relaterat arbete med extra anpassningar och särskilt stöd.

**Information om etiska riktlinjer: samtycke, frivillighet, konfidentialitet, nyttjande. Samtyckesblankett.**

## 1. Presentation av informanterna/inledning

Vilka ämnen undervisar ni i?

Vilka klasser och årskurser?

## 2. Skolsvårigheter (pedagogiskt/socialt)

Vad tänker ni på när ni hör begreppet skolsvårigheter? Vad tycker ni finns med inom begreppet? **(fråga 1)**

Finns det olika former av skolsvårigheter? Vanligare former av svårigheter? Ovanligare former av svårigheter?

Hur märker ni att elever har skolsvårigheter? Blir det tydligt i några speciella situationer i skolan? **(fråga 1)**

Hur kommer det sig att skolsvårigheter uppstår? Ge gärna exempel. Finns det olika anledningar? **(fråga 1 och 3)**

Hur märker ni att eleven har skolsvårigheter? Blir det synligt i några speciella situationer i skolan? **(fråga 1)**

Hur påverkar elevers skolsvårigheter ert arbete (planering/genomförande- /bedömning)? **(fråga 3)**

## 3. Extra anpassningar och särskilt stöd

Vad tänker ni på när ni hör termen "extra anpassningar"? **(fråga 2)**

Vad tänker ni på när ni hör termen "särskilt stöd"? **(fråga 2)**

Vilka erfarenheter har ni av extra anpassningar och särskilt stöd? **(fråga 2 och 3)**

Vilka skolsvårigheter brukar leda till extra anpassningar? **(fråga 2)**

Vilka skolsvårigheter brukar leda till särskilt stöd? **(fråga 2)**

Vem pratar ni med på skolan om extra anpassningar och/eller särskilt stöd? Kollegor? Specialpedagog? Rektor? Annan? **(fråga 2)**

Hur arbetar ni med extra anpassningar och särskilt stöd på er skola? Hur är arbetet organiserat? Finns det någon uttalad ansvarsfördelning? Finns det något/några uttalade arbetssätt? **(fråga 2)**

Hur kommer det sig att vissa skolsvårigheter leder till extra anpassningar och särskilt stöd? **(fråga 1 och 2)**

#### **4. Avslutningsvis**

Finns det något ytterligare som ni skulle vilja lyfta som vi inte talat om än? Eller några förtydliganden ni vill göra?

Informerar om hur de kan nå oss om de har några frågor om uppsatsen.